



(IN) TENSÕES: A AUSÊNCIA DA EJA NA BNCC

Débora da Silva Lopes dos Santos¹; Amanda Guerra de Lemos²

¹ Especialista em Educação Museal, Professora SME/RJ, GEPEMCI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância/PPGE/PUC-Rio (mestranda).
lopesmuseologa@gmail.com;

² Especialista em EJA, SME/DC, Núcleo Juventude: políticas públicas, processos sociais e educação / PPGEdu- Unirio (mestranda). amandaguerrallemos@gmail.com.

EIXO TEMÁTICO: CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

O presente artigo é fruto das reflexões suscitadas pela ausência da Educação de Jovens e Adultos na 1ª versão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscamos evidenciar e compreender as tensões em torno dessa ausência e o que isso pode significar na garantia ao direito à educação para sujeitos jovens e adultos. Delineamos, em linhas gerais, os contornos da construção da BNCC, a partir da legislação vigente, problematizando o currículo na EJA e suas especificidades. Para isso destacamos duas diferentes concepções de currículo que permeiam a discussão sobre a Base, a saber: currículo como “conhecimento poderoso”, com Michael Young (2013) e currículo como “conversa complicada”, Maria Luiza Süsseking (2014) e analisamos suas implicações em relação à modalidade aqui estudada. Incluímos nessa análise o debate em torno de alguns documentos atuais que traçam críticas à Base, para tentar compreender a ausência da EJA nessa construção, afirmando a importância do protagonismo dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em toda construção curricular.

EJA, Currículo, Base Nacional Curricular Comum, Sujeitos da EJA

INTRODUÇÃO

Vivemos hoje no Brasil, um movimento em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou no ano de 2015 uma versão preliminar para debate expressando o intuito de estimular a participação, não apenas de profissionais da educação, mas também da sociedade como um todo. De acordo com Hilda Micarello (BRASIL, 2016), Coordenadora da BNCC, um dos objetivos do documento é orientar as propostas curriculares dos estados, dos municípios, de instituições públicas e privadas. O MEC expressa a intenção que a Base estabeleça para as respectivas áreas de conhecimento, minuciosamente, ano por ano, objetivos e conteúdos a serem ministrados na Educação Básica.



Neste artigo delinearos em linhas gerais os contornos da construção da BNCC, a partir da legislação vigente, problematizando o currículo na EJA e suas especificidades. Para isso destacamos duas diferentes concepções de currículo e analisamos suas implicações em relação à modalidade aqui estudada. Incluímos nessa análise, o debate em torno de alguns documentos que expõe os diferentes anseios dos que fazem a EJA hoje, para tentar compreender essa ausência.

Iniciamos essa problematização trazendo duas diferentes definições de currículo, uma proposta por Michel Young (2013)¹, professor da Universidade de Londres, tido como um dos principais estudiosos da área de currículo no mundo, e Maria Luiza Sússekind (2014)², Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO, orientanda de William Pinar, pesquisadora da área de currículo no Brasil. Depois disso, nos debruçamos especificamente no currículo da EJA hoje, levando em conta as especificidades e necessidades de seus sujeitos para, por fim, refletirmos acerca da ausência da EJA na construção atual de uma BNCC.

Se em Young (2013) encontramos uma concepção de currículo como garantia de acesso ao chamado “conhecimento poderoso”, que permite que os indivíduos aprendam na escola aquilo que não podem acessar pela própria experiência, e uma defesa de um currículo nacional que se limita a expor os conceitos-chave de cada disciplina, que sob o ponto de vista do autor, não controla o professor, mas lhe dá autonomia pois os sustenta na atividade profissional; em Sússekind (2014) encontramos currículo como “conversas complicadas”, apoiada na ideia de Pinar, que defende que para pensar a noção de currículo é preciso considerar a conversa que se estabelece entre os diferentes indivíduos envolvidos na educação, currículo visto para além de um “conceito verbo”, mas também como um “monte de prática” que não cabe em um documento escriturístico, daí a impossibilidade de uma BNCC, como ela defende.

¹ Young participou do Seminário Internacional de Educação “Construindo uma Base Curricular Comum”, organizado pela Fundação Lemann e pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação, em São Paulo, no ano de 2013. Sua participação pode ser visualizada acessando o seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0>

² Maria Luiza Sússekind é coordenadora do GT Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A ANPED, juntamente com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhou um documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) expondo os motivos pelos quais posiciona-se contra a BNCC. Maria Luiza Sússekind participou de inúmeros seminários, palestras e aulas inaugurais em todo o Brasil expondo esses motivos, entre eles, o Colóquio Nacional “A Base em Questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil”, no Rio de Janeiro em 2016.



Levando em conta essas duas diferentes concepções de currículo, que aproximações e distanciamentos podem ser feitos ao se pensar sobre currículo da EJA hoje?

O currículo na EJA precisa levar em conta sua história e reconhecer os educandos como sujeitos culturais e sociais, como faz a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que chegam ao espaço escolar com “identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia” (ARROYO, 2005) e que podem expressar em condições reais seus anseios, seus desejos e saberes. Revisitando a história da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que a construção de um currículo sem a participação efetiva desses educandos, construção essa pautada numa relação dialógica, poderia invisibilizar ainda mais esses sujeitos preservando-os nos lugares a eles sempre reservados- “marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...” (IBIDEM, p.221).

Atuando na EJA há alguns anos não foram poucas as vezes que pudemos observar diferentes professores utilizando-se do livro didático como uma referência orientadora, não apenas para elencar conteúdos, mas também para pensar sobre os objetivos que se pretendia alcançar; fazendo perpetuar, de acordo com Oliveira (2005), a historicamente e mais tradicional concepção de currículo como “conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares”, ideia essa, “incorporadas ao senso comum e repetidas como base do trabalho pedagógico em inúmeras situações” (p. 231). Parece-nos que, para muitos professores, orientadores e coordenadores, pensar em currículo se resume à produção do planejamento anual do curso ou disciplina que ministrarão.

A construção de uma Base Nacional Curricular já havia sido sinalizada pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, pela LDB 9.394/96 Art. 26 e também pelo Plano Nacional de Educação (PNE), na estratégia 7.1. Logo, a construção da BNCC é uma preocupação antiga em se tentar assegurar os conhecimentos fundamentais aos quais todos/todas estudantes brasileiro/a devem ter acesso. A pesquisadora Nilda Alves (2014) localiza essa discussão no início dos anos 1980, no movimento, chamado pelo MEC, sobre formação de professores que, mais tarde, em 1990, constituiu a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação). Esse movimento organizou um documento (nunca aceito pelo MEC) onde



destaca-se uma metodologia para a organização da Base Nacional que levaria em conta experiências locais e o amplo debate, aspectos diferentes do que vivenciamos atualmente e que não foram incorporados na LDB, segundo Nilda Alves:

Esse movimento se daria da seguinte maneira: propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido a priori por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas. (ALVES, 2014, p.1470)

No entanto, embora a construção da atual BNCC, para seus idealizadores, parta do intuito de se garantir o direito à aprendizagem numa perspectiva de se estabelecer os conhecimentos fundamentais aos quais todos os estudantes devem ter acesso, é importante notar que alguns estudantes, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, ficaram de fora dessa construção, uma vez que a EJA não foi contemplada no documento preliminar. A mesma Lei 9.394/96 que em seu Art. 26 discorre a cerca de uma base nacional comum que deve estar presente nos currículos da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio; em seu Art.38 esclarece que os sistemas de ensino, no caso da Educação de Jovens e Adultos, deverão manter cursos e exames supletivos que compreenderão a *base nacional comum do currículo*, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

O objetivo desse artigo é problematizar a ausência da Educação de Jovens e adultos no documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular, buscando as possíveis tensões em torno dessa ausência e o que isso pode significar em relação a garantia ao direito à educação para sujeitos jovens e adultos.

DUAS DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE CURRÍCULO

Acreditamos ser importante iniciar essas considerações acrescentando que o tema currículo apresenta bastante complexidade, não apenas levando em conta todos os nomes que já se debruçaram sobre ele, mas em especial, as diferentes concepções existentes. Em virtude dos limites necessários para a construção desse artigo, foi preciso um recorte, por isso escolhemos dois autores que discorrem sobre currículo, com posições distintas e em constante diálogo acerca da construção de uma BNCC.



Em Michel Young (2013) encontramos o que o autor considera como a questão central ao tratar da teoria do currículo: o que os alunos têm o direito de aprender quando estão inseridos no sistema formal de ensino. O autor parte de uma premissa que diz respeito ao que ele chama de um “conhecimento melhor” que há em todos os campos de pesquisa, algo mais “próximo da verdade sobre o mundo em que vivemos e sobre o que significa ser humano” (p. 234). Young o chama de “conhecimento poderoso”. Para ele o “conhecimento poderoso” é especializado, no sentido de que, a pesquisa interdisciplinar e o aprendizado dependem do conhecimento baseado nas áreas disciplinares, e é também, diferente das experiências que os alunos adquirem em espaços não escolares, em seu cotidiano. Partindo da ideia de “conhecimento poderoso”, de que se há um conhecimento dito “melhor”, Young defende que este não pode ser negado aos alunos.

Michael Young que esteve no Brasil para o seminário Construindo uma Base Nacional Comum, realizado em 2013 em São Paulo, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), juntamente com a Fundação Lemann, faz considerações sobre um currículo nacional:

Um currículo nacional deveria ser elaborado em colaboração estreita com os especialistas nas disciplinas e se limitar a conceitos-chave de cada disciplina. Esse alcance do currículo nacional garante autonomia para cada escola e para os professores especialistas em cada disciplina, e leva em conta que as escolas têm diferentes recursos culturais, histórias e contextos (por exemplo, escolas urbanas ou rurais). Ao mesmo tempo, garante uma base comum de conhecimento para todos os alunos, já que alguns podem mudar de escola (YOUNG, 2013, p. 237).

A compreensão de Michael Young sobre um currículo nacional parece afinada com os objetivos do Ministério da Educação no Brasil que defende a ideia de uma Base Nacional Curricular como parte do currículo, e não um currículo em sua inteireza, que norteie a formulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste (BRASIL, 2015).

A segunda concepção de currículo que pretendemos juntar a esse debate é a de Maria Luiza Süsseking (2014) que faz uso dos conceitos desenvolvidos por Pinar, principal nome da reconceitualização do campo do currículo ocorrida na década de 1980 nos EUA, seu professor, para apresentar uma definição de currículo. Ambos entendem currículo como “conversas complicadas”:



William Pinar defende que a noção de currículo precisa considerar a conversa que este estabelece entre estudantes e professores e todos os envolvidos na educação, que não se restringe à sala de aula, e dá relevo aos aspectos pessoais/autobiográficos (1975), culturais/alegóricos, sociais e políticos e também a historicidade do currículo – este visto como um conceito-verbo mas também como um monte de práticas. De qualquer forma, o professor é para ele, neste sentido, “um artista: a conversa complicada é seu meio” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1516). Conversando-pensando-fazendo currículo, os professores falam não só com seus estudantes mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas (SÜSSEKIND, 2014, p. 1519).

Süsseking (2014), fundamentada em Pinar, destaca que currículo não pode ser entendido como documento escriturístico “que possa ser elaborado e aplicado na busca de um entendimento unívoco, ou, homogêneo e verificável mediante avaliações padronizadas” (p.1520), mas sim como conversa que acontece entre todos na sociedade, e por isso é complicado. Currículo na perspectiva de “conversas complicadas” devolve, de acordo com a autora, o protagonismo a professores e estudantes, pois os permite reassumir seus lugares de inventores do cotidiano, tornando assim o ministrar da mesma aula, a aplicação do mesmo currículo ou prova, uma impossibilidade; currículo numa perspectiva de “conversa complicada” permite uma subversão da tradição hegemônica das ciências sociais que havia compelido o “homem comum a ocupar o papel de não-criador, não-produtor, apenas sujeito a receber e reproduzir a cultura” (p. 1520).

CURRÍCULO NA EJA

Após essa breve explanação sobre o conceito de currículo nos dois autores destacados, voltemo-nos para o Currículo na EJA, para isso trazemos outros dois autores em destaque, Miguel Arroyo e Inês Barbosa Oliveira, ambos discutem o currículo e nos textos trazidos aqui, em especial, na EJA.

Arroyo (2005) pontua que a história da EJA está marcada pela realidade de jovens e adultos excluídos e que os lugares a eles “reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais” (p. 221). O autor traz também as lutas que marcaram a construção da atual LDB e a defesa da inclusão da EJA nela, destacando que na medida em que a lei se refere a jovens e adultos, “nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos” (p.224), os reconhece como



“sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos” (p.224); diferença essa que sugere para Arroyo, a construção da EJA enquanto “modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos” (p. 224).

Oliveira (2005) destaca que a superação de uma concepção formalista de currículo é um desafio:

Superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do reconhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, nos quais mudam todo o ambiente espacial, além dos alunos com os quais nos deparamos. (p. 232)

De fato, a superação de uma concepção formalista de currículo é um desafio e acreditamos que muito já tem sido feito nos espaços escolares que demonstram um caminho rumo a essa superação, acreditamos inclusive, que as práticas escolares podem subsidiar o desenvolvimento de novos estudos sobre currículo; Oliveira (2005) destaca que é preciso considerar as tendências que podem ser observadas no trabalho docente e a partir do cotidiano das salas para desenvolver estudos sobre currículo “não apenas a partir dos elementos teóricos que os fundamentam, mas também a partir das realidades das práticas curriculares desenvolvidas nas nossas classes” (p.232).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Arroyo (2013) nos provoca a refletir, a partir da nossa experiência no cotidiano escolar da EJA, sobre a importância dos saberes, vivências e conhecimentos dos sujeitos jovens e adultos e como refletem (ou não) nos nossos currículos:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (IBIDEM, p.17)



No chão da nossa escola³, vivenciamos, cotidianamente, o desafio de superar a concepção formalista de currículo. Refletindo sobre isso, consideramos oportuno, trazer como contribuição a esse debate parte da prática como professora regente em turma de EJA, numa tentativa não apenas de exemplificação sobre como tem sido aceito o desafio da superação de uma concepção formalista de currículo, mas também numa tentativa de provocar os interessados no tema sobre a necessidade de se pensar currículo levando em conta o que tem sido produzido no cotidiano escolar, nunca descolado dele.

Todos os anos, percebendo a enorme necessidade de incentivo que os alunos (sujeitos da EJA) apresentavam em relação a se verem leitores e escritores, foram propostas atividades que poderiam contribuir em torná-los leitores e escritores mais assíduos, para além da utilização necessária que já fazem cotidianamente de textos de uso social. Para o desenvolvimento do trabalho, foram utilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), que são uma referência para o ensino em todo o país, que orientam que apenas com muito esforço e uma mobilização interna, a escola terá condições de desenvolver em seus alunos, mais que a capacidade de ler, mas também gosto e compromisso com a leitura; nessa medida, o objetivo proposto todos os anos, era o de proporcionar aos educados, maior contato com textos literários, de modo que eles pudessem experimentar e desenvolver o gosto e o encantamento por esse tipo de publicação, “desmistificando-a”. É importante ressaltar que embora os PCNs (1998) tragam essa orientação, eles não normatizam como isso pode ou deve ser feito, o que analisamos como possibilidade de maior liberdade e flexibilização do trabalho docente, de levar em conta as necessidades e especificidades dos sujeitos com quem trabalhamos.

Na mesma unidade de ensino, apenas em poucos momentos, os sujeitos da EJA tiveram a oportunidade de serem atendidos - como acontece regularmente no horário diurno nessa mesma Unidade Escolar (Ensino Fundamental de 9 anos, Educação Infantil e Educação Especial) - por uma professora dinamizadora de Sala de Leitura, o que se configura como uma dificuldade para o empréstimo de livros do acervo da escola. Em virtude do não atendimento, e após algumas conversas com a gestora

³ Durante seis anos trabalhamos juntas na EJA em uma escola do município do Rio de Janeiro, Débora como regente e Amanda como Professora Orientadora do PEJA. As questões curriculares estiveram presentes nos debates cotidianos e nos diálogos compartilhados com os profissionais da EJA nos Centros de Estudos semanais e com os alunos, no dia-a-dia da sala de aula. A experiência relatada no artigo refere-se à turma regida pela professora Débora.



daquele espaço escolar, a professora Débora colocou-se à disposição para fazer o empréstimo de livros para os alunos da escola, o que só pôde se concretizar, por motivo de logística, no atendimento especificamente aos alunos da turma sob sua responsabilidade. Desde então, tem sido realizadas atividades regulares de empréstimo de livros a esses alunos aproveitando esses momentos para propor também atividades com enfoque na leitura e na escrita, atividades essas, fruto de um planejamento participativo vinculado a uma prática dialógica que busca respeitar efetivamente o saber do sujeito, que o ouve, que leva em conta suas vivências, ideias e interesses, para que as atividades não lhes sejam alheias, desvinculadas daquilo que faz sentido para seu modo de vida.

As atividades na Sala de Leitura, com essa turma, têm produzido lindos frutos: publicação, no ano de 2014, de um livro de biografias e no ano de 2015 de livretos com história de pipas (memórias e histórias); realização de rodas de leitura com autores reconhecidos e ex-alunos, além do aumento real do número de empréstimos de livros. Criou-se um sentimento de pertencimento e apropriação do espaço da Sala de Leitura. Consideramos a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como uma referência para a realização desse trabalho e acreditamos que conversando-pensando-fazemos currículo numa perspectiva de prática como defendido por Sússeking (2014), fundamentada em Pinar, disputando esse território (Arroyo, 2013) e fazendo imprimir os saberes, conhecimentos e experiências dos sujeitos jovens e adultos.

Nossa prática ressalta a necessidade destacada por Oliveira (2005) de se superar o “entendimento formalista e cientificista do currículo” e da necessidade de “entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos curriculares locais” (p.236) assunto tão urgente quando se pensa em Educação de Jovens e Adultos, sujeitos esses que não precisam “da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida” (OLIVEIRA, 2010, p. 107) e que não são apenas portadores, mas também produtores de saberes e cultura e que devem ser levados em conta em qualquer construção curricular que lhes diga respeito.

EJA E BNCC – TENSÕES E INTENÇÕES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido duramente criticada. Parte disso diz respeito a forte influência exercida pelas empresas privadas em sua



construção, que de acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior- ANDES- SN, alterou substancialmente o projeto enviado em 2010 pela Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A ANDES- SN assume posição discordando da possibilidade do estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por muitos motivos: o Sindicato Nacional alega que a proposta de uma BNCC não foi precedida de uma avaliação crítica da situação atual que levasse em conta os anos de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a sua operacionalização por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que por longos anos serviram como referências nacionais curriculares, inclusive sendo utilizados pelos sistemas nacionais de avaliação tal como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a ANDES também pontua que nessa construção os processos curriculares que ocorrem nas escolas ficaram delegados apenas a parte “diversificada”, o que desconsidera a importância de estarem integrados ao todo, dentro dos contextos em que são produzidos; e por último, critica o fato de que a BNCC desconsidera a complexidade do espaço escolar, que retira a autonomia do trabalho docente, além de não deixar claro o tipo de cidadão que se deseja formar.

Especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos, o Fórum EJA mineiro produziu uma carta aberta se posicionando contra a concepção e metodologia adotada na construção Documento Base Nacional Curricular. Uma das alegações é que o documento não leva em conta as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e Idosos que apresentam como demanda a necessidade de uma organização espaçotemporal pedagógicos que pressupõem o diálogo, bem como o respeito às identidades expressas na diversidade dos sujeitos.

Consideramos interessante pontuar que na segunda versão da BNCC o MEC assume a necessidade de tratar as modalidades da Educação Básica, incluindo a EJA, em documento posterior:

Para além do tratamento dado, na BNCC, às temáticas afins às modalidades da Educação Básica, a existência de uma base comum para os currículos demandará, posteriormente à sua aprovação, a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica, uma vez que essas modalidades têm diretrizes próprias, que as regulamentam. (p. 35)



Ainda que haja consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular, é preciso levar em conta a sinalização da existência de uma, que contemple a EJA. A LDB em seu Art.38 evidencia que os sistemas de ensino, no caso da Educação de Jovens e Adultos, deverão manter cursos e exames supletivos que compreenderão a *base nacional comum do currículo*, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

O Fórum de Minas defende um movimento de construção no modelo das CONAEs (construção municipal, estadual/distrital, regional, nacional), que envolva todos os que fazem a EJA com a garantia de que o que for construído seja encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE); proposição esta, feita ao ex-Ministro Aloísio Mercadante, por ocasião da reunião realizada com os representantes da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), dos Fóruns Regionais, da Anped e outros representantes do MEC, ocorrida em 07.12.15.

A Anped e ABdC também se posicionaram contra a Base em documento endereçado à conselheira do Conselho Nacional de Educação onde expõe 9 motivos “contra a Base”, destacamos, para essa reflexão, o 2º motivo, “Nacional como homogêneo: um perigo para a democracia”:

Entendemos que a qualidade da Educação Básica só pode ser pensada socialmente e como direito público de todo e qualquer cidadão. Consequentemente, qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens. As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas. (ANPED e ABdC, 2015)

Parece-nos evidente que as tensões em torno da ausência da EJA na BNCC são em parte fruto de um movimento, da própria Educação de Jovens e Adultos, que defende um currículo próprio diferente do modelo de construção da BNCC, pautado no diálogo, em princípios democráticos e participativos com a garantia do direito de reconhecimento as diversidades presentes nessa modalidade.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado anteriormente, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, e a própria história dela, está marcada por movimentos que lutam contra a exclusão. Ficar à margem da Base Nacional Comum Curricular, nem sequer, havendo proposição de que a construção de um currículo para EJA, ocorresse concomitante a essa outra construção pode endossar a posição sempre reservada à EJA nas políticas oficiais - a dos excluídos. Acreditamos ser muito perigoso a Educação de Jovens e Adultos nem sequer ter sido mencionada no documento preliminar, principalmente porque entendemos que essa ausência não traduz em absoluto, o respeito do MEC à história da EJA e da sua construção curricular, em especial, à construção dos princípios da EJA como modalidade, expressos no Parecer 11/2000, mas sim ao movimento de invisibilizar à EJA, sua história, seus sujeitos, sua luta.

Concordamos com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior sobre a necessidade de uma avaliação crítica que levasse em conta os anos de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e a sua operacionalização por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais; qualquer currículo organizado sem essa preocupação deixa de levar em consideração as experiências bem-sucedidas desenvolvidas nos espaços escolares desse país enquanto essas referências estiveram em vigor servindo como referências não normativas, possibilitando maior autonomia e liberdade do trabalho docente.

Uma avaliação crítica poderia indicar alguns caminhos como, por exemplo: a não necessidade de construção de uma Base Nacional Comum Curricular por indicar que as referências atuais (os DCNs e PCNs) já têm sido utilizadas de modo exitoso como base do trabalho pedagógico, apontando apenas a necessidade de um maior fortalecimento delas; ou, a construção de uma BNCC porque as referências atuais são pouco claras, mas sem o caráter normativo. Uma avaliação poderia trazer dados mais palpáveis sobre a real necessidade, ou não, da construção de uma base.

Muito nos preocupa também o caráter normativo que se pretende dar a Base Nacional Comum Curricular; o que acreditamos que contribuirá, junto às avaliações em larga escala, para culpabilizar ainda mais o trabalho do professor sobre os resultados alcançados. É importante ressaltar que não colocamos em questão aqui, a importância



que uma BNCC poderia adquirir ou o quanto as avaliações em larga escala podem ser significativas sob determinados aspectos e sim o modo como isso pode ser utilizado e tem sido concretizado nas escolas. A utilização atual das avaliações como modo de culpabilização do profissional docente pode indicar o que se pretende com um documento de referência com caráter normativo. Não acreditamos que um documento com esse caráter contribua com a autonomia e liberdade do trabalho docente.

Por fim, concordamos com o Fórum EJA Mineiro sobre a necessidade de um movimento de construção que envolva todos os que fazem a EJA; como dito anteriormente, a construção de um currículo que não envolva os sujeitos da EJA pode contribuir para continuar a invisibilizar esses sujeitos.

Acreditamos que um currículo bem-sucedido é aquele capaz não apenas de colocar o sujeito em constantes revisões sobre si mesmo e identificá-lo com métodos e processos científicos, mas principalmente, o que seja capaz de inseri-lo numa discussão corajosa de problemáticas de seu tempo e em diálogo constante com o outro (FREIRE, 1967).

Referências

ALVES, Nilda. Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512-1529, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: jun. 2016.

ANPED e ABdC. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf Acesso em: dez.2015.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Currículo, território em disputa. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei no 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.



BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Portal do MEC. Base Nacional Comum Curricular. Contribua: O que é a Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Portal do MEC. Base Nacional Comum Curricular. Notícias: Coordenadora pedagógica da Base fala sobre o processo de construção do documento. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/noticias/capa?noticia=3161>>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Documento preliminar à Base Nacional Comum** – Princípios, formas de organização e conteúdo. Brasília, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC_%20Documento%20Preliminar.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília, 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 1 jun. 2016.

FÓRUM EJA MINEIRO. Fórum Mineiro de EJA se manifesta sobre o Documento Base Nacional Curricular Comum: A Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Minas Gerais, 2015. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/mg/node/1708>>. Acesso em: jun. 2016.

FÓRUM EJA RIO. Relato da reunião com o Ministro Aluísio Mercadante. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/rj/node/455>>. Acesso em: jun. 2016.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

MEC. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** de 9 de junho de 2000. Acesso em 08 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 104-110, 2010.



SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Cartilha GTPE-Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1284030136.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512-1529, out./dez. 2014. Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: jun. 2016.

YOUNG, Michel. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, jun. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238/249>>. Acesso em: jun. 2016.