

PONTOS DE CONFLITO ENTRE O ATUAL CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE CANOAS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR HOMOLOGADA EM DEZEMBRO DE 2017: divergências que envolvem o componente curricular de História.

PRASS, Sérgio Leandro¹
AMARAL, Maria do Carmo²

RESUMO

A implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos currículos das Redes de Ensino e escolas irá implicar na reformulação das práticas atuais dessas instituições. O objetivo desse artigo é apontar para os principais pontos de conflito entre as determinações da BNCC e as práticas e currículos vigentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Canoas na parte que corresponde ao componente curricular de História. Ele inicia com uma breve exposição das principais vertentes teóricas sobre currículo, depois analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes curriculares nacionais para a EJA, que são as bases sobre o qual se apoia o currículo corrente do município. As práticas atualmente em uso serão demonstradas com a exposição do Projeto Político Pedagógico, as Diretrizes Curriculares do município e o relato do autor sobre como esses documentos se materializaram na prática cotidiana das escolas. Uma vez compreendido o estado das coisas na EJA municipal, serão destacadas as principais divergências entre o que se faz hoje e a BNCC. Amparadas nas Teorias Críticas, as conclusões irão apontar que as propostas da Base representam um retorno às Teorias Tradicionais que foram muito criticadas no final do século passado.

Palavras chave: Educação. Currículo. Teoria do currículo. Base Nacional Comum Curricular. Educação de Jovens e Adultos.

¹Licenciado e Bacharel em História pela UFRGS, professor de Ciências Humanas e Sociais da EJA na Rede Municipal de Canoas RS e aluno de especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia na UNINTER.

²Graduada em História pela Universidade Federal do Paraná, mestre em História pela Universidade Federal do Paraná e Professora de Especialização na UNINTER.

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. O objetivo desse documento é diminuir as desigualdades regionais definindo os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica deverão aprender. A BNCC será válida para todos os sistemas de ensino e escolas do país e sua aplicação terá caráter obrigatório. Pela primeira vez na história, a nação terá uma base curricular de abrangência nacional e o objetivo desse trabalho é apontar para os principais pontos de divergência entre as atuais práticas pedagógicas da EJA³ em Canoas e as determinações da Base.

A expectativa do MEC é que a BNCC seja implantada nos próximos dois anos. O problema que se coloca aqui, portanto, é que até lá todos os sistemas de ensino e escolas do país deverão rever suas práticas e currículos para ajustá-los ao que Base prescreve. A adaptação à Base é obrigatória e isso irá implicar em rever e harmonizar todas as práticas correntes às novas determinações.

Encontrar os pontos de divergência entre o que se faz hoje e a Base é uma etapa inicial para realizar essa harmonização. Uma vez conhecido o que deve mudar, cabe encontrar o ponto de equilíbrio entre as políticas próprias de cada instituição e àquelas da União que estão expressas na Base. A BNCC impõe condições sim, mas ficam em aberto espaços de articulação que podem e devem ser explorados pelos demais sujeitos da ação. É importante destacar que os problemas verificados em Canoas são, também, comuns a outras redes de ensino e escolas, logo as reflexões aqui suscitadas poderão ser úteis a profissionais e instituições que estão sob essa mesma contingência de ajustar os seus currículos e práticas às definições da Base. Essas considerações, por si só, são suficientes para justificar a importância do trabalho que aqui se propõe.

Para desenvolver sua proposta, o presente artigo irá iniciar com uma breve exposição sobre as principais teorias do currículo. Essas teorias são a matriz teórica que explicam os motivos da seleção do “quê ensinar” e os propósitos políticos do “para quê ensinar”. Será sob essa perspectiva que se analisará, em seguida, os

³ Educação de Jovens e Adultos.

PCNs⁴ e as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos⁵. Com o estudo desses dois últimos documentos, irá se demonstrar sobre quais fundamentos a EJA canoense se assentou. Em seguida serão analisados os documentos do município⁶ que deram a forma institucional à EJA e também se fará um breve relato sobre como todo esse arcabouço teórico chegou ao cotidiano das escolas. Dessa forma, pretende-se mostrar como a EJA em Canoas chegou a sua conformação de hoje e, compreendida o estado das coisas atuais, partir-se-á para o destaque do que deve mudar para que ela fique em conformidade com as determinações da Base.

2 O CURRÍCULO E SUAS PRINCIPAIS VERTENTES TEÓRICAS

A BNCC e os documentos que a precederam⁷ foram elaborados em momentos diferentes e por sujeitos diferentes. Os objetivos e ideologias⁸ das forças sociais que deram origem a cada um dos documentos também nem sempre convergiram. Fica subjacente, então, uma questão de fundo que diz respeito à natureza política dessas ações. Determinar o quê, como e por que ensinar impacta no perfil do cidadão que se quer formar e isto é, em última instância, um projeto político.

O objetivo desse capítulo será dar subsídio teórico as análises que se seguirão. Serão demonstradas as características das principais vertente teórica do currículo e mostrado como cada uma delas se ajusta aos propósitos de determinada força social. A partir dessa perspectiva iremos identificar os sujeitos que estão por de trás da ação bem como suas intenções.

2.1 AS PRINCIPAIS VERTENTES TEÓRICAS DO CURRÍCULO

⁴ Parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998).

⁵ BRASIL, 2000.

⁶ Projeto Político Pedagógico do município e as suas diretrizes curriculares.

⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCNs e outros.

⁸ Por ideologia entendemos o arcabouço de ideias e valores (falsos ou não) propagados e defendidos por um determinado grupo social que detém o poder e que serve para dar significado, justificar ou valorizar uma dada realidade que lhes é favorável.

De acordo com Silva (2010, p. 22), uma primeira vertente teórica sobre o currículo, a denominada Teoria Tradicional, começou a tomar corpo lá pelo início do século XX. Ela veio em resposta às exigências da Revolução Industrial que trouxe consigo a necessidade de conformar os cidadãos à rotina do ambiente fabril⁹. Arelada a esta exigência, veio também a escolarização massificada com objetivo de prover os conhecimentos mínimos e “domesticar” os cidadãos às necessidades da produção industrial. Foi assim que o currículo alcançou o seu *status* de “técnica” e, ainda conforme Silva (*idem*, p. 23), as Teorias Tradicionais se tornaram “uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX”.

Inspiradas no teylorismo, as Teorias Tradicionais tinham o objetivo de estabelecer os métodos que obtivessem o melhor resultado com menor esforço e incluía também as estratégias para mensurar os resultados. Por essas teorias, o ensino e aprendizagem eram uma ação eminentemente técnica e o foco era a eficiência. Cada elemento individual (professor, aluno, etc) era uma engrenagem da máquina e o fim último de tudo era condicionar o educando àquelas atividades que ele deveria desempenhar na sua vida adulta. Em linhas gerais, o currículo sob a perspectiva Tradicional correspondia à seguinte sequência lógica: quais objetivos atingir, quais experiências levam a esses objetivos, como organizar essas experiências com eficiência e como determinar se os objetivos foram atingidos.

Por essa linha de pensamento, não há espaços para refletir ou questionar sobre o “quê se ensina” ou “para quê se ensina”. Encobertas pelo tecnicismo, essas teorias contribuía para perpetuar as relações de poder vigentes e conservar o *status quo*.

Foi essa falta de reflexão das Teorias Tradicionais que conduziu às chamadas Teorias Críticas. Os Críticos apontam no currículo as manifestações das relações de poder, enquanto as Teorias Tradicionais firmavam o foco nas técnicas para transmitir os conhecimentos. Mas quando se levanta a questão de por que determinado conhecimento é ensinado em detrimento de outro, vem a mostra os mecanismos do poder que valorizam determinado conteúdo (o das elites) e desvalorizam outro (o das classes populares). Os currículos tradicionais atribuíam graus de importância diferente ao chamado “saber culto” e “saber popular”. Essa

⁹ tempo controlado pelo relógio, disciplina, hierarquia, etc.

diferenciação nada mais é do que reprodução da hierarquização que está presente na sociedade e isso traz como resultado a naturalização das relações de subordinação.

Entre os pensadores da vertente Crítica, gostaríamos de fazer um breve destaque a Paulo Freire. Esse educador foi uma grande referência para a educação e em especial para EJA.

Freire propunha uma educação “problematizadora” capaz de conduzir o educando a reflexão crítica sobre a realidade na qual está envolvido. Defendia que os objetos de estudo deveriam partir da realidade concreta e ter significado para o aluno. Para Freire, àquela educação descontextualizada da realidade e desprovida de sentido era uma “educação bancária”, inútil por ser incapaz de transformar o sujeito e promover sua consciência. A educação deveria ter a capacidade de libertar o aluno e o tornar consciente, pois só o sujeito consciente é capaz de agir no mundo para transformá-lo. Para ele, mesmo os projetos políticos das esquerdas que não passassem pela via da conscientização eram estéreis (FREIRE, 2001, p. 25).

De uma maneira bastante simplificada¹⁰, pode-se afirmar que as Teorias Críticas analisam as relações de poder no interior de uma sociedade que se divide em duas grandes categorias (classes sociais – dominadores de um lado, dominados de outro). As Teorias Pós-Crítica (SILVA, 2010, p. 85 e seguintes) têm uma perspectiva muito semelhante, mas, para os Pós-Críticos, a sociedade se divide em uma pluralidade sujeitos: grupos de gênero, raça, orientação sexual e tantos mais. Esses sujeitos seriam os atores de uma constante disputa em busca de afirmação e, dessa forma, as “diversidades” vão para o centro das análises nos Pós-Críticos. Também são outros os referenciais teóricos como os estudos culturais, a análise do discurso, o estruturalismo e etc.

Embora ambas teorias se aproximem muito, a fragmentação nas teorias Pós-Críticas acaba conduzindo a um destino diferente. Como consequência da atomização da realidade social, a visão do todo acaba se perdendo e não se consegue mais distinguir quem são os atores sociais. Até mesmo a identidade individual fica comprometida ao ponto de não se saber a que grupo efetivamente se

¹⁰Há um exagero nessa simplificação e ela não corresponde exatamente às ideias de Silva. Lançamos mão desse artifício com o objetivo único de facilitar a exposição de ideias (didática). É importante salientar que a realidade concreta não pode ser reduzida a uma relação maniqueísta do tipo “os bons contra os maus”. Perspectivas desse tipo são o que Hobsbawn (1998) nomeava de “marxismo vulgar”.

pertence. Os resultados dessa confusão favorecem o individualismo e não convidam à ação.

Cada uma dessas teorias conduz a formação de um tipo distinto de cidadão. As Tradicionais favorecem a formação de um sujeito acrítico e adaptado ao *status quo*. As Críticas favorecem a formação de um sujeito consciente e conhecedor do local que ocupa no estrato social. As Pós-Críticas também favorecem à formação de consciências, mas a pluralidade de identidades os individualiza e dificulta o reconhecimento do seu lugar no edifício social. Estruturar o currículo a partir de uma ou outra teoria está relacionado às concepções políticas do sujeito (ou grupo) responsável pela tomada de decisão. Será por esse viés que analisaremos os documentos do próximo capítulo.

3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A ORGANIZAÇÃO DA EJA EM CANOAS

A primeira proposta desse capítulo será percorrer o caminho que levou a EJA de Canoas até o seu estado atual. Isto é: entender os fundamentos¹¹ sobre os quais as práticas que estão sendo hoje utilizadas se consolidaram na EJA. Compreendido esses fundamentos, será feita a análise dos documentos locais que institucionalizaram¹² e deram forma a EJA no município. Também será feito um breve relato sobre como esses documentos foram construídos e como eles se refletiram no cotidiano das escolas. É importante alertar, porém, que o autor participou da formulação de alguns dos documentos da esfera municipal¹³ e que ele está imerso nessas discussões. Deve se levar em consideração, portanto, o lugar de onde vem as reflexões aqui expostas.

¹¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) são os documentos nacionais que fundamentam a EJA em Canoas.

¹² O Projeto Político Pedagógico (PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS R/S, 2013) e as Diretrizes Curriculares do município (BERTÉ, 2016) são os documentos locais que fundamentam a EJA em Canoas.

¹³ Não está se dizendo que os documentos sejam de autoria desse autor. A formulação das Diretrizes Curriculares do município foi um trabalho coletivo que contou com a participação de muitos profissionais da Rede, entre eles esse autor.

3.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)

A previsão para os PCNs já estava contemplada no artigo 210 da Carta Constitucional de 1988, que previa a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental” (BRASIL, 2012 p. 122). Posteriormente, a LDB de 1996 reforça a necessidade do estabelecimento de uma base comum e, em 1998, são lançados os PCNs para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental¹⁴. A intenção declarada nos PCNs era (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 5 e 9):

construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (...) provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender (...) servir de referência para o trabalho das diferentes áreas do conhecimento.

Esse documento antecedeu às Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), se baseava em um Ensino Fundamental de oito anos e previa uma organização em quatro ciclos de formação bianual (BRASIL, 1998, Vol1, p 52). A justificativa para essa divisão em ciclos e não anos era dar uma maior unidade e evitar a fragmentação de objetivos e conteúdos.

Eles (os PCNs) estavam divididos em dez volumes, onde o primeiro era uma introdução, os nove seguintes se dedicavam a cada uma das disciplinas e o último se ocupava dos Temas Transversais. Na página 49 da introdução, os PCNs definem qual é a concepção de currículo que foi utilizada no documento (BRASIL, 1998, Vol1, p 49):

(...) currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaboraões quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹⁴Linha do tempo da BNCC (há um equívoco nessa linha do tempo, pois os PCNs de 1998 previam um Ensino Fundamental de 8 anos. Foi mantida a versão original do site). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>> acesso em 20/12/2017

O enxerto acima reconhece o professor como sujeito e não um mero executor e dá plena autonomia de ação aos docentes. Também deixa claro que intenção dos PCNs é difundir princípios e metas, não os conteúdos. Essas afirmações remetem a uma postura Crítica ou Pós-Crítica, o que já havia sido textualmente colocada no primeiro enxerto¹⁵. Essa postura será reafirmada em todas as partes e volumes desse documento.

3.1.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA ÁREA DE HISTÓRIA

O volume 6 dos PCNs está dedicado ao componente curricular de História. Logo de início, esse volume replica os objetivos do Ensino Fundamental que já estavam elencados no volume 1 e, a partir da página 19, passa a tratar das especificidades da disciplina História. Ele aborda os últimos dois ciclos da organização curricular (Terceiro e Quarto Ciclo) que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental. O documento se organiza em duas partes, onde a primeira faz as vezes de uma introdução e a segunda trata, entre outras coisas, dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação separados, cada um deles, por seus respectivos ciclos.

Através de uma exposição sobre desenvolvimento histórico da disciplina História, a Primeira Parte do documento salienta que o ensino de História estava atrelado aos objetivos políticos dos grupos hegemônicos que governaram essa nação. Citando a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o documento reforça essa posição ao destacar que o objetivo do ensino de História era difundir nas “gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino” (apud BRASIL, 1998, Vol. 6, p 23).

Conforme o documento, essas perspectivas sobre os currículos foram revistas e criticada nas décadas de 80 e 90. Isso foi uma iniciativa dos professores que apontavam para a impossibilidade/validade das abordagens históricas que eram

¹⁵ Perguntar sobre “o que, quando, como e pra que aprender e ensinar” é o que distingue as Teorias Tradicionais das teorias críticas.

então sugeridas¹⁶. Fica implícito que intenção dos PCNs era superar com modelo antigo.

Com essa vontade de superação, o documento aponta para uma perspectiva não positivista¹⁷ da História e sugere abordagens curriculares fundamentadas nas teorias Críticas e Pós-Críticas, focadas na conscientização e convidando o discente à ação.

No final da Primeira parte ficam elencados os Objetivos Gerais para disciplina de História (competências que se esperam dos alunos – idem, p. 43), os Conteúdos de História e os critérios para sua seleção e organização. Nesse ponto, é reafirmada a impossibilidade de que a “História de todos os tempos e sociedades” seja estudada (idem, p. 45), e se alerta para necessidade de uma seleção e de critérios para essa seleção.

Para selecionar os conteúdos, os PCNs fazem a opção por desdobrá-los em “Eixos Temáticos”, alegando que essa opção dá maior autonomia aos docentes para escolha de métodos e conteúdos. Os PCNs sustentam que os Eixos Temáticos são um incentivo às intervenções que valorizam a reflexão sobre as relações entre a História e a realidade social que cerca os estudantes. Dois eixos temáticos são sugeridos para o terceiro e quarto ciclo: “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e “História das representações e das relações de poder” (idem, p. 47).

A segunda parte do Volume 6 tem um caráter mais prático. De início o documento estabelece que o desenvolvimento do currículo deve se desenrolar a partir do conhecimento prévio dos discentes e cabe aos professores investigar qual o nível de compreensão que seus alunos têm sobre a História. É a partir desse ponto que os currículos devem começar a ser construídos e cabe ao professor: corrigir os equívocos, aprimorar o que já é conhecido e avançar para novos conhecimentos. Essa recomendação traz como consequência que os currículos não podem ser replicados através das turmas ou anos, pois eles devem ser adaptados a cada nova configuração de saberes discente. Os PCNs também são enérgicos em sugerir que conteúdos se articulem com o cotidiano dos alunos e se relacionem com

¹⁶Impossibilidade de abordar toda a História da Humanidade, desenvolvimento cronológico do currículo, seleção dos conhecimentos, perspectiva eurocêntrica, etc... (BRASIL, 1998, Vol 6, p. 27). Boa parte dessas questões ainda estão em debate.

¹⁷Por História Positivista ou Tradicional entendemos àquelas abordagens firmadas na cronologia, no cientificismo, na política e na ação dos “Grandes Homens da História”. A negativa a visão Tradicional aparece também em outras partes do documento (ex.: p. 39).

as demais disciplinas. O critério para seleção não será mais aquilo que é considerado “importante”, mas aquilo que tem significado para os educandos.

Na página 62 e seguintes estão definidos os critérios para avaliação. Conforme os PCNs a avaliação não deve estar restrita a mensurar os fatos ou conceitos assimilados. O sentido da avaliação deve ser mais amplo e ter um caráter diagnóstico que indique as intervenções necessárias ao processo. A avaliação também deve aferir o aprendizado dos alunos a partir da trajetória do educando levando em consideração o seu progresso individual.

A partir da página 77 o documento passa a sugerir métodos para por o currículo em execução. Ele sugere que as práticas adotadas tornem o aprendizado significativo para os estudantes e ressalta a importância de as experiências retornarem ao seu início para que, assim, se experimentem novos meios para solução de um mesmo problema. Os métodos apresentados são: materiais didáticos e pesquisa, trabalho com documentos históricos e saídas em campo. Para cada uma dessas metodologias há sugestões de abordagens.

Na parte final (pag. 96 em diante) o documento se encarrega de tratar do elemento que é fundamental para ciência História: o Tempo. Mais uma vez são apresentadas propostas para abordar a questão do Tempo em suas diferentes dimensões e os PCNs aconselham que todas as concepções de Tempo sejam desenvolvidas e não apenas a cronológica, como acontece na História Tradicional. Os PCNs afirmam que (idem, p. 97):

(..) não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, uma dimensão ou outra [do Tempo], mas trabalhar atividades didáticas diversificadas, de preferência em conjunto com outras áreas.

Para sintetizar o que foi colocado até aqui, destacamos abaixo os principais pontos levantados a partir dos estudos dos PCNs:

- Flexibilidade e autonomia para ajustar os métodos e conteúdos às especificidades da sala de aula e turmas.
- Perspectiva Crítica ou Pós-Crítica para os conteúdos e currículos.
- Negativa à História Tradicional ou Positivista.
- Objetivo de formar um sujeito crítico e atuante.
- Estudos desenvolvidos a partir de Eixos Temáticos.

- O conhecimento do aluno como ponto de partida.
- Articulação e coerência com a realidade do aluno.
- Proporcionar aprendizagens significativas.
- Revisitar os temas abordados para proporcionar novos enfoques.
- A avaliação com propósitos diagnósticos.
- O Tempo Histórico trabalhado em suas diferentes dimensões.

Observa-se, portanto, que a intenção dos PCNs era romper com aquela Educação que vigorou até a década de 80 e seus propósitos não estavam restritos a propagar “os valores maiores da pátria”, mas contribuir com:

(...) a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (...) [BRASIL, 1998, Vol. 6, p. 36]

Um objetivo como esse jamais será atingindo a partir de práticas autoritárias, como àquelas que caracterizam as Teorias Tradicionais do currículo ou a História Tradicional.

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (DCNs-EJA)

As DCNs-EJA (parecer CEB 11/2000) foram aprovadas em maio de 2000 e tinham entre os seus propósitos elencar as especificidades da EJA. Não era intenção do parecer desconstruir o que estava estabelecido nos PCNs, mas adaptar aquilo que havia sido tratado no documento de 1998 às peculiaridades da modalidade EJA (BRASIL, 2000, p.2).

Elas (DCNs-EJA) defendem a EJA como uma modalidade própria de educação que não deve ser confundida com as demais (Ensino Fundamental e Médio). Cabem métodos diferenciados para EJA, mas isso não significa que se trate de uma modalidade de “Educação de segunda classe” ou “mais fácil”. As Diretivas prevêm a edição de material didático, política públicas, currículos e, inclusive, professores adaptados às peculiaridades da modalidade (idem, p. 52). O grande

receio do documento é a possibilidade de se “infantilizar” a EJA (idem, p. 57) caso os métodos e práticas comumente utilizados no ensino regular sejam trasladados para essa modalidade.

As DCNs-EJA definem as três funções elementares da EJA: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora e o cumprimento pleno dessas funções é o objetivo maior da modalidade. O documento chama a atenção para valorização dos saberes e fazeres discentes e pede uma especial atenção para o tema “trabalho” no desenvolvimento do currículo. Nas palavras do documento (idem, p.62):

As múltiplas referências ao trabalho constantes na LDB têm um significado peculiar para quem já é trabalhador. É nesta perspectiva que a leitura de determinados artigos deve ser vista sob a especificidade desta modalidade de ensino.

As DCNs-EJA impõem que “a base nacional comum dos componentes curriculares deverá estar compreendida nos cursos da EJA” (idem, p. 65), portanto não há espaços para omissão de um ou outro tema que as bases tenham sugerido. Há de se considerar, porém, que esses “temas” tem de ser visto pela perspectiva das especificidades da modalidade, conforme determina o enxerto acima. A vontade expressa no documento é que os egressos da EJA, mesmo seguindo um caminho distinto, estejam aptos a prosseguir com seus estudos em pé de igualdade com aqueles que deixam o Ensino Regular.

3.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E A ORGANIZAÇÃO DA EJA NO MUNICÍPIO DE CANOAS

O PPP de Canoas (PREFEITURA MUNICIPAL de CANOAS, 2013) tinha como objetivo traduzir “os princípios, as concepções e os eixos norteadores que orientam a ação educativa nas escolas da Rede Pública” (idem, p. 8) e o capítulo 6 (idem, p. 46 e 47) desse documento trata das definições pertinentes à EJA. Nessa parte do artigo, será demonstrado como as definições do PPP se materializaram no cotidiano das escolas. Quando ingressamos no município (em 2010), o PPP ainda era uma novidade e algumas alterações foram se introduzindo ao longo do tempo.

3.3.1 Organização da EJA e seu currículo

Conforme o PPP original¹⁸, a EJA em Canoas se organizava de acordo as orientações da Resolução nº 3/2010 do CNE com seguinte formato:

- a) 1º Segmento: alfabetização e pós-alfabetização.
- b) 2º Segmento: Totalidade 1 e Totalidade 2.

As Totalidades 1 e 2 correspondia aos anos finais do Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos dos PCNs) e seu currículo se organizava nas seguintes três áreas do conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Sociais e Ciências Naturais e Exatas. Iremos nos concentrar sobre 2º Segmento, mas os métodos explicitados abaixo também são válidos para o primeiro.

O currículo da EJA se desenvolvia nas escolas através dos Eixos Temáticos que eram definidos nas reuniões de planejamento coletivo realizados no início do semestre em cada escola. Nessas reuniões, os professores de todas as áreas definiam qual eixo e os respectivos sub-eixos que seriam trabalhados. Partindo dessas definições, cada educador selecionava os conhecimentos de sua área que se agregavam aos respectivos sub-eixos. Esse método de formular o currículo favorecia a transdisciplinaridade e dava uma boa unidade e sentido ao currículo, visto que todos professores tratavam de assuntos correlacionados.

Em 2016 o município editou as “Diretrizes Curriculares” (BERTÉ, DAMASCO e PULGATTI, 2016) e esse sistema foi alterado. Ficaram definidos daí dois eixos temáticos (1- Trabalho, Estado e Sociedade, 2- Cultura Cidadania e Meio Ambiente) e também se definiu em que momento do currículo (alfabetização, pós, totalidade 1 ou 2) determinadas especificidades deveriam ser introduzidas, trabalhadas, retomadas ou consolidadas. Isto significa que uma dada especificidade seria trabalhada de maneira simplificada em um primeiro momento, retrabalhada com maior sofisticação em um segundo e terceiro, e, por último, seus objetivos completados no final da trajetória. Essa modificação encolheu um pouco a autonomia das escolas na elaboração dos seus currículos, mas foi mantida a liberdade para definir os sub-eixos nos moldes de antes com a continuidade da dinâmica dos planejamentos coletivos.

¹⁸Uma nova proposta PPP para Canoas foi introduzida no início de 2018, mas isso não será objeto de estudo nesse trabalho.

As Diretrizes Curriculares do município foram construídas a partir de encontros que reuniu professores de cada uma das áreas do conhecimento. Nesses encontros os profissionais elaboraram listas de conhecimentos que, posteriormente, foram submetidas à votação por todos os professores da Rede. Como foi dito antes, essa iniciativa reduziu a autonomia das escolas, mas há de se considerar que ela emergiu do consenso de todos os educadores, portanto, o caráter democrático foi mantido.

4 PONTOS DE DIVERGÊNCIA ENTRE OS CURRÍCULOS E PRÁTICAS DA EJA DE CANOAS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Na parte correspondente aos anos finais do Ensino fundamental, a BNCC expressa que o ensino e aprendizagem em História deverá se pautar por três procedimentos básicos. No primeiro deles (BRASIL, s/d, p. 367): “pela identificação dos eventos considerados importantes na História do Ocidente (...)”. Isto leva as seguintes consequências:

1) Abre-se mão de uma “História Problema”, que indaga o passado em busca de soluções à problemas postos pelo presente, em favor de uma “História Tradicional”, que propõe uma História que se justifica por si só (a História pela História). Isso desconsidera todas as críticas feitas a essa vertente da historiografia bem como as recomendações contrárias a ela que estão expressas nos PCNs.

2) Não será mais realidade do aluno que irá pautar os objetos de estudo, mas os “eventos considerados importantes” estabelecidos a partir de fora. Aprendizagens significativas, temas geradores, ajustar métodos e conteúdos as especificidades da sala de aula tornam-se então “letra morta”.

3) Abre-se mão também de um currículo de feições críticas, pois a validade ou pertinência “do quê” é ensinado não é mais indagado. A eleição daquilo que é importante passa pela subjetividade dos sujeitos (classe) que estabelecem as importâncias e ditam as normas.

Nesse primeiro procedimento também está imposto que os acontecimentos deverão estar ordenados de forma **cronológica**. Isto acrescenta mais três outras consequências:

4) Perdem-se as vantagens do desenvolvimento a partir dos eixos temáticos, pois a cronologia substitui os eixos como fio condutor dos currículos.

5) A cronologia segue no sentido do passado para o futuro (é linear), cria-se um obstáculo, portanto, para a estratégia de visitar temas já estudados com novas abordagens, como é a prática corrente em Canoas e sugestão dos PCNs.

6) A opção pelo Tempo cronológico encolhe as possibilidades de trabalhar as demais dimensões do Tempo. Ao contrário do que colocava os PCNs, a Base reserva uma única unidade de estudo no 6º Ano (idem, p. 370) para tratar do Tempo e esquece-o depois disso.

Os outros dois procedimentos seguintes não entram em conflito com as práticas vigentes na EJA de Canoas, mas a divisão dos conteúdos, em anos e não mais em ciclos, trouxe problemas para o sistema de Totalidades que até então vigorava no município. Para contornar essa dificuldade, a nova proposta de PPP de Canoas está substituindo o sistema das Totalidades para quatro módulos semestrais (modalidades de 1 a 4). Dessa forma fica fácil se ajustar às divisões postas na BNCC.

A quantidade de conteúdos também é um problema quando se leva em consideração à carga horária da EJA. Do jeito em que está formulado na Base, será necessário abordar mais de um tema por aula para dar conta de todo o conteúdo estabelecido. Dessa forma não restará tempo algum para reflexão e as aulas de História se resumirão a “despejar conteúdos”. Sob o ponto de vista de uma “educação bancária”¹⁹ isto talvez faça algum sentido, mas quando se pensa em uma “educação emancipatória” agir dessa maneira não passa de um desperdício de energia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos acima foi demonstrado que as práticas e currículos da EJA em Canoas se fundamentaram nos paradigmas das Teorias Críticas. Os propósitos a que servem essa abordagem já foram elencados e não cabe agora repeti-los. A BNCC, por sua vez, firma-se nos pressupostos das Teorias Tradicionais, que voltam-

¹⁹ Referência a Paulo Freire.

se para a eficiência dos métodos e mensuração dos resultados. Ambas as teorias são incompatíveis entre si.

É do senso comum que a educação no Brasil está muito pior hoje do que foi no passado. A imprensa em geral não cansa de assinalar as deficiências de nossos estudantes em desempenhar tarefas elementares e a imprensa oficial não para de alardear o mau desempenho dos nossos alunos nos teste oficiais (nacionais e internacionais - ocupamos uma das últimas posições entre as nações que se submeteram a esses testes conforme as notícias). A Base, inspirada em práticas que se orientam para os métodos mensuráveis, certamente vem em resposta a esse “problema”.

Reconhecemos que há muito para se avançar no que diz respeito à educação, há de se considerar, porém, que contrariando o senso comum os brasileiros de hoje são muito mais educados que a 30 ou 40 anos atrás. Isto é facilmente evidenciado no crescimento da produtividade e no aumento da intolerância à violência, ao racismo, ao sexismo, ao “jeitinho” e tantas outras mazelas que nos afligiam e cuja ocorrência ainda persiste, mas se dão em uma escala muito menor. O brasileiro de hoje é muito mais produtivo, solidário, responsável, consciente e participativo do que foi no passado, e tudo isso prova que são hoje cidadãos mais educados.

Estamos chamando a atenção, portanto, que o trabalho dos educadores nos últimos anos rendeu bons frutos. Seguimos pelo caminho certo. Correções na rota são e sempre serão necessárias, contudo a Base não trouxe o ajuste que precisávamos, ao invés disso, ela se pôs na “contramão” de boa parte do que se pensou e deu certo na Educação dos últimos anos. Ela representou mais um retrocesso que um avanço. A implantação da Base será, para usar uma expressão dos britânicos, “jogar fora a criança junto com a água do banho”.

REFERÊNCIAS

- BERTÉ, Eunice L. (org.), DAMASCO, Fabiana C. (org.), PULGATTI, Maribel, (org.). **Diretrizes Curriculares:** a Rede Municipal de Canoas se Apresenta. Canoas: Prefeitura de Canoas, 2016. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/uploads/midia/402950/Diretrizes_Curriculares.pdf> Acesso em 10/04/2018
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 35ª Ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação Edições Câmara, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9> Acesso em 26/12/2017.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº9.394/1996 LDB** - Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 06/12/17.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 11/2000.** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em 26/12/2017.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** Educação é a Base. Brasília: MEC, [s/d]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/linha-do-tempo-2017-dezembro/BNCCpublicacao.pdf>> Acesso em: 20/12/2017.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 08/03/2018.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em 08/03/2018
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : Terceiro e Quarto ciclo do Ensino Fundamental história. Vol. 6 Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf> Acesso em 08/03/2018
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº3,** de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos

desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>> Acesso em 06/04/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia** Saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOBSBAWM, E. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS R/S, Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Canoas: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade** Uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNESCO. **Um Tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em 20/12/2017.