



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES:  
UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO CURRÍCULO  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**JULIANA MARSICO CORREIA DA SILVA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Educação.

**ORIENTADORA: PROF.ª DRA MARCIA SERRA FERREIRA**

**Rio de Janeiro**

**Mai de 2018**

## CIP - Catalogação na Publicação

M372f Marsico, Juliana  
Formação de professores e a constituição de  
subjetividades: uma abordagem discursiva do  
currículo na Educação de Jovens e Adultos / Juliana  
Marsico. -- Rio de Janeiro, 2018.  
279 f.

Orientadora: Marcia Serra Ferreira.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2018.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. História do  
Currículo. 3. História do Presente. 4. Formação de  
professores. 5. Discurso. I. Serra Ferreira,  
Marcia, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS"

Doutorando(a): Juliana Marsico Correia da Silva

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Marcia Serra Ferreira (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

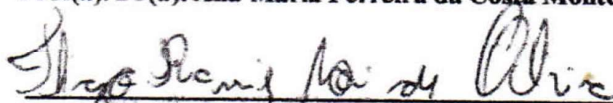
Rio de Janeiro, 04 de junho de 2018.

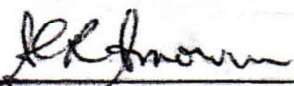
Banca Examinadora:

Presidente:

  
Prof(a). Dr(a). Marcia Serra Ferreira (UFRJ)

  
Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

  
Prof(a). Dr(a). Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (UFRJ)

  
Prof(a). Dr(a). Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (UNICAMP)

  
Prof(a). Dr(a). Elizabeth Fernandes de Macedo (UERJ)

*Invento para me conhecer.*

Manoel de Barros

## AGRADECIMENTOS

Neste caminho, muitos foram os que tornaram essa pesquisa possível, ou, simplesmente, mais agradável. Tenho muito a agradecer e certamente não conseguirei nomear a todos, mas aqui trago os que estiveram mais perto e presentes na memória. Assim, eu agradeço:

À Marcia Serra Ferreira, minha orientadora querida. Celebro a amizade e agradeço a confiança, o apoio, a sapiência e as discussões frutíferas. Pela disponibilidade e generosidade que me ajudaram a crescer e que me abriram espaços, pelas oportunidades geradas e por me incentivar a trilhar o caminho com autonomia para buscar as conversas e as interlocuções que me inquietam, estando sempre disposta a construir junto.

À professora Maria Margarida Gomes. Pelo primeiro *empurrão* para iniciar o doutorado, pela amizade e pelo companheirismo de sempre. Por acompanhar e participar do meu crescimento, minha inquietação, minha trajetória como professora e pesquisadora e por todas as contribuições em ritos de passagem, em aulas, em conversas diversas.

Aos membros das bancas de exame de projeto e exame de qualificação: Maria Margarida Gomes, Antonio Carlos Amorim e Mariana Vilela. Pelas contribuições e inquietações geradas, lhes agradeço.

Aos membros da banca de defesa, pela disponibilidade que vai além do agendamento da data. Agradeço imensamente.

À Solange, o sol que ilumina o PPGE-UFRJ. Pelo apoio, pela disponibilidade, pela torcida, pelos cafés e pelos sorrisos. Ao Fernando, também do PPGE-UFRJ, agradeço pelos sorrisos, pela torcida e pela disponibilidade sempre tranquila.

Ao Thiago Ranniery, amigo que a história de professora me deu mais recentemente. Pelas conversas, ideias, torcida e por todas as contribuições a essa pesquisa.

Ao *Grupo de Pesquisa em História do Currículo* do NEC/UFRJ, pelas conversas, discussões, leituras e contribuições a essa pesquisa. Por toparem ler o que eu precisava, por pensarem junto comigo as encruzilhadas. Em especial ao Titi, pela generosidade e inteligência que lhe são peculiares e que me acompanharam em todos os momentos. E à Cecília e ao Gabriel, pela generosidade, disponibilidade e amizade. À Vivi e à Isa pela ajuda inestimável.

Aos licenciandos em Ciências Biológicas da UFRJ, hoje professores de Ciências e de Biologia, pelas inquietações geradas, por me permitirem os deslocamentos, os enfrentamentos e a experiência que me forma professora e pesquisadora.

Aos amigos que ajudam a nivelar a vida em alto astral. Por me fortalecerem, pelas conversas ricas e risadas, pela torcida e pelo amor. Titi, Gus, Aninha, Ka, Lulu, Cris, Maria, Bel, Marcão, Leti, Taíssa e Dudu, que acompanharam essa etapa da vida mais de perto. Agradeço também aos que, ainda que não tenham estado tão perto nesse processo, igualmente me transformam em uma pessoa mais feliz com tantos laços de afeto e amor.

Aos meus irmãos escolhidos, Aninha e Titi, pelo caminho de luz que produzimos juntos.

À *vecindad* querida, amigos tão próximos quanto uma vizinhança pode proporcionar, Moira, Babu, Dedé, Fabíola, Diego, Roberto, Maria Celeste, Simone, Pedro e João. Obrigada pela força, fé e pelas vibrações nesse período. Pelas intervenções diversas, cuidados e massagens, almoços, risadas, bolos de chocolate e, sobretudo, pelo respeito e pelo companheirismo.

Aos meus pais Rosa e Daniel. Agradeço-lhes o apoio de todo tipo, o porto sempre seguro, o plantio e a rega da firmeza e da confiança que me fazem a mulher que hoje busca os caminhos para realizar minhas inquietações. E que sabe para onde pode sempre voltar, seja para descansar, seja para recomeçar. Agradeço e vos amo com tanta intensidade que é difícil expressar em palavras. Muito obrigada, mãe. Muito obrigada, pai. Essas páginas são dedicadas a vocês.

Aos meus irmãos Daniel e Fernanda. Pelo amor, pelas conversas e pelo respeito. Por acreditarem, por me apoiarem, por me fazerem confiar e enxergar a minha própria luz. Amo vocês imensamente.

Aos meus sobrinhos Miguel e Lucas. Pelos momentos de companhia, risadas, levezas. Pelos sorrisos e pelo amor. Pelos espontâneos e animadores “isso aí, vamos conseguir!” do Miguel. Amo vocês imensamente.

À vovó Guiomar, por me ensinar sobre o amor, a simplicidade, a força e a sutileza. A minha vó Lola e meus avôs Daniel e Joaquim, já em outros planos, mas que igualmente continuam me ensinando sobre a vida, sobre o amor e sobre força, seja através das histórias ou pela presença na minha história.

Ao Maksin, meu amor e companheiro, que investiu junto comigo nessas páginas. Que me deu todo o apoio no dia a dia em todas as etapas. Pelo apoio emocional e por compartilhar comigo a vida e os sonhos. Por me ajudar a acreditar e a buscar minhas inquietações, minha luz, meus sonhos, minhas metas. Por cada sorriso, cada abraço, cada gargalhada, pelo respeito e pela celebração de cada conquista. É muito bom ter você do meu lado e crescer junto. Te amo e te admiro muito.

À Cuíca e ao Cachorro pela companhia e pelo despertar a cada amanhecer. Ter gatos é nunca perder a hora de acordar e nunca estar só.

Ao Guga por se importar e torcer sempre. Ao Klaus pela disponibilidade e generosidade.

Ao Carlos e à Magali pelo acolhimento, pela torcida e pelo afeto, pelos bolos e plantas.

A minha família, grande que é, seja a que escolhi ao nascer, seja a que ‘ganhei’ do Maksin, pela torcida e alegria compartilhada, por ensinar sobre afeto e, sobretudo, sobre diferença.

Ao Luiz Miana, à Priscila Pessamilio, à Rosana Braz e à Lucy Teixeira, profissionais maravilhosos que são, por me ajudarem a manter a coluna ereta, a mente sã e o coração tranquilo.

À Kátia, minha Iyá querida, pelo sorriso de sempre e por me ensinar sobre força, ternura, fé e confiança, sobre firmeza e sobre amor. Por acreditar, torcer e compreender.

À Yakekerê Débora e a toda a família TUC pelas vibrações e pela partilha das alegrias de cada conquista. Pelos sorrisos e conversas diversas, pelos desafios e aprendizados.

Ao esquadrão cinco estrelas: Luciano Ogan, Miguel Ogan, Silmara Ogan e Aníbal Ogan, por me fortalecerem e me fazerem rir mais, pelo apoio e por segurarem algumas bandas na minha ausência. Pela torcida, pela fé e pelo afeto que me engrandece.

Ao meu Ori e ao Ori de minha Iyá.

A Olorun e aos Orixás.

À Aruanda

Ao Rum, ao Rumpi e ao Lè.

À Capes, pela bolsa de pesquisa.

## RESUMO

Nesta pesquisa de tese, investigamos como o cruzamento de diferentes discursos da (e sobre a) Educação de Jovens e Adultos atravessam a formação inicial de professores de Ciências em um espaço específico: o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Buscamos compreender, através de uma *abordagem discursiva*, como o currículo da modalidade é produzido por meio de um processo alquímico próprio que atua na constituição de subjetividades docentes em uma experiência de estágio curricular na EJA. No diálogo, em especial, com Michel Foucault e curriculistas como Alfredo Veiga-Neto, Marcia Serra Ferreira, Marlucy Paraíso, Rosa Maria Bueno Fischer e Thomas Popkewitz, além de outros autores que nos ajudaram na produção dessa História do Presente – como Fernando Bárcena, Gert Biesta e Jacques Rancière –, vimos compreendendo como esses diferentes discursos participam de uma estrutura de ideias que constrói regimes de verdade sobre como os licenciandos *pensam* sobre e *agem* na Educação de Jovens e Adultos como sistemas de raciocínio que participam, igualmente, de um processo alquímico que produz o professor e o currículo para a modalidade. Na análise de variadas fontes de pesquisa, vimos compreendendo a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade que vem, historicamente, produzindo estudantes em meio a enunciados que os percebem como *fora da norma* que projetam, igualmente, um certo tipo de professor para atuar nessa modalidade da educação básica. Na análise percebemos que o currículo para a Educação de Jovens e Adultos é produzido por meio de um processo alquímico singular no qual participam elementos tais como a relação com o mundo do trabalho, o compromisso com uma educação emancipatória, a flexibilidade, a integração curricular e a interdisciplinaridade. As experiências da vida adulta dos estudantes emergem também não são somente uma ponte de significação entre o conhecimento popular e o conhecimento científico, mas um elemento que entra na alquimia que produz a especificidade do conhecimento na modalidade. Nesse processo alquímico é produzida também uma subjetividade docente específica, no qual o professor em formação é levado a se deslocar de sua posição inicial em meio às potências dessa experiência de escolarização.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; História do Currículo; História do Presente; Formação de professores; Discurso.



## ABSTRACT

In this thesis research, we investigate how the intersection of different discourses of (and about) Education for Youth and Adults traverse the initial formation of Science teachers in a specific space: the *Universidade Federal do Rio de Janeiro*'s teacher training course in Biological Sciences. We aim to understand, through a *discursive approach*, how the curriculum for this modality of basic education is produced, through its own particular alchemical processes, that plays a part in the constitution of teachers' subjectivities via experiences in curricular internships with Education for Youth and Adults. In dialogue with authors such as Michel Foucault, curriculum scholars like Alfredo Veiga-Neto, Marcia Serra Ferreira, Marlucy Paraiso, Rosa Maria Bueno Fischer and Thomas Popkewitz, as well as Fernando Bárcena, Gert Biesta and Jacques Rancière - who helped us in the production of this History of the Present - we came to understand how these different discourses participate in a structure of ideas that shapes regimes of truth about how the graduates *think about* and *perform* in the Education for Youth and Adults, as systems of reasoning that also participate in an alchemical process that produces the teacher and curriculum for this modality. During the analysis of numerous research sources, we have understood that Education for Youth and Adults, as a modality, has been historically producing students amidst statements that perceive them as *outside the norm*, while at the same time projecting a certain type of teacher to perform in that modality of basic education; we have also realized, as we continued our analysis, that the Education for Youth and Adults' curriculum is produced through an unique alchemical process in which elements such as the relationship with labour, commitment to emancipatory education, flexibility, curricular integration and interdisciplinarity. The experiences of students' adult lives emerge as well, not only to bridge popular knowledge and scientific knowledge, but also as an element taking part in the alchemy that produces the specificity of this modality knowledge. In this alchemical process, a specific teachers' subjectivity is fabricated, and through which certain teachers in formation are led to dislodge themselves from their initial position amidst the potencies of this schooling experience.

Keywords: Education for Youth and Adult Education; Curriculum History; History of the Present; Teacher training; Discourse.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEAA** – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.
- CEPLAR** – Campanha de Educação Popular da Paraíba.
- CES** – Centros de Ensino Supletivo.
- CPC/UNE** – Centro Popular de Cultura da união Nacional dos Estudantes.
- CRUZADA ABC** – Cruzada de Ação Básica Cristã.
- DPP** – Diários da Prática Pedagógica.
- EDUCAR** – Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos.
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos.
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio.
- ENPEC** – Encontro Nacional de Pesquisas em Ensino de Ciências.
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.
- FUNDEF** – Fundo do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- MCP** – Movimento de Cultura Popular.
- MEB** – Movimento de Educação de Base.
- MEC** – Ministério da Educação.
- MES** – Ministério de Educação e Saúde.
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
- MOVA** – Movimento de Alfabetização.
- PAS** – Programa Alfabetização Solidária.
- PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos.
- PROJOVEM** – Programa Nacional de Inclusão de Jovens.
- REUNI** – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
- SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
- SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## ÍNDICE

### APRESENTANDO A PESQUISA

A singularidade de uma experiência que se repete .....	1
--	---

### INTRODUÇÃO

A experiência partilhada: discursos que me atravessam .....	6
Objetivos: O que buscamos produzir com essa pesquisa?.....	8
Entre contextos e justificativas para a produção desta pesquisa.....	13
<i>Quero aprender a ensinar: os discursos dos jovens licenciandos</i> .....	13
A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: <i>um</i> breve histórico.....	15
Apresentando a organização da pesquisa.....	24

### CAPÍTULO I

<i>História do Currículo: abordagem discursiva como sistema de raciocínio</i> .....	29
I. 1. Como fomos <i>contagiados</i> ? .....	29
I. 2. Grupo de Estudos em História do Currículo: efeitos do <i>contágio</i> .....	34
I. 3. Uma abordagem discursiva para a História do Presente.....	46
I. 4. Montando o arquivo de pesquisa .....	59

### CAPÍTULO II

<i>O que dizemos sobre a Educação de Jovens e Adultos: discursos acadêmicos</i> .....	67
II. 1. Que conhecimentos temos produzido sobre essa modalidade?.....	67
II. 2. O que é dito nas pesquisas em Educação?.....	69
II.3. O que é dito nas pesquisas em Ensino de Ciências? .....	74
II.4. Educação de Jovens e Adultos: currículo e formação docente .....	81

### CAPÍTULO III

<i>A Educação de Jovens e Adultos como experiência transformadora na formação inicial: normalização, redenção e aprendizagem permanente</i> .....	96
III. 1. Sobre a investigação como experiência.....	96
III. 2. Os <i>ditos</i> e <i>não-ditos</i> da Educação de Jovens e Adultos.....	99
III. 3. A EJA como acontecimento que rompe a continuidade do tempo.....	103
III. 4. III. 4. O estudante da EJA e a própria modalidade como <i>fora da norma</i> .....	109
III. 5. A redenção dos estudantes como compromisso do professor e da escola.....	122
III. 6. O professor da EJA como um aprendiz permanente.....	131

## CAPÍTULO IV

*Alquimia curricular na Educação de Jovens e Adultos: processos que produzem o currículo e o professor nesta modalidade.....* 139

IV. 1. Encontrando pistas sobre uma alquimia singular..... 139

IV.2. A Coleção Cadernos de EJA ..... 141

IV. 3. Atravessamentos que produzem um currículo para a EJA..... 156

IV. 4. A disciplina escolar Ciências: atravessamentos e fluxos de significados..... 166

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ontem choveu no futuro.....* 174

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 186

TEXTOS LEGAIS QUE COMPÕEM O ARQUIVO DE PESQUISA..... 198

## ANEXO I

*Produções sobre a Educação de Jovens e Adultos em periódicos da Educação.....* 201

## ANEXO II

*Produções sobre a Educação de Jovens e Adultos em anais do ENPEC.....* 230

## APRESENTANDO A PESQUISA

### A singularidade de uma experiência que se repete

*Um passado que não passa, que é sempre presente.*

*Henry Rousso<sup>1</sup>*

Essa pesquisa traz a produção de *uma* história do currículo, no e do presente, com foco na formação inicial de professores em um curso e uma instituição específica: a Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mais especificamente, trata-se de uma investigação dos processos de significação que têm constituído subjetividades docentes em uma experiência de estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é oferecida na esfera pública da Educação Básica.

Considero importante esclarecer, ainda que brevemente, minha opção pelo delineamento de tal objeto, já que ele não emerge a partir de uma experiência escolar ou atuação docente nessa modalidade de ensino, mas de minha experiência profissional, em diferentes momentos da minha trajetória acadêmica, em cursos de formação de professores em Ciências Biológicas. Afinal, tendo cursado a Educação Básica em idade regular, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, em instituições privadas na cidade do Rio de Janeiro, não tive qualquer experiência com estudantes na EJA. Também como docente na Educação Básica, apenas tive a oportunidade de lecionar para classes do ensino regular, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. O interesse por essa pesquisa emergiu, portanto, de outra forma, qual seja, de dois reencontros: um deles com as disciplinas acadêmicas *Didática Especial das Ciências Biológicas e Prática de Ensino em Ciências Biológicas* da UFRJ, e outro com a professora Dra. Marcia Serra Ferreira.

O reencontro com a *Didática*, sobre o qual falarei mais detidamente nos próximos parágrafos, se deu por uma seleção para professora substituta do Departamento de

---

<sup>1</sup> AREND, S.M.F. & MACEDO, F. Sobre a história do tempo presente: entrevista com o historiador Henry Rousso. Revista Tempo e Argumento, v.1, n.1, p, 201-216, jan/jul 2009.

Didática da Faculdade de Educação da UFRJ em março de 2015, ocasião em que passei a atuar, pela segunda vez, como docente de tais disciplinas acadêmicas. Na ocasião, acompanhei estudantes do último ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas desta universidade em seus estágios curriculares obrigatórios distribuídos em escolas da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

O segundo<sup>2</sup> reencontro trazia o contato com a prof. Dra. Marcia Ferreira que, além de ser professora da equipe à qual eu voltava a integrar, havia sido minha professora de tais disciplinas na ocasião de minha formação inicial no curso de licenciatura desta mesma universidade, em 2003. Com a gentileza e o caráter agregador que lhe é peculiar, Marcia me convidou a participar das reuniões semanais do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, coordenado por ela, no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo*, o NEC/UFRJ.

Convite aceito, comecei a acompanhar as discussões do grupo cuja trajetória recente tem sido conduzida, em especial, pelo crescente interesse na produção do pesquisador norte-americano Thomas Popkewitz. Este, no diálogo com Michel Foucault, opera com uma noção de poder produtiva para os estudos do currículo e das disciplinas escolares. Tal trajetória levou, evidentemente, o próprio Michel Foucault a habitar as leituras e discussões travadas durante as reuniões semanais, além de alguns de seus interlocutores no campo do Currículo, tais como Alfredo Veiga-Neto e Rosa Maria Bueno Fischer, além do já anunciado Thomas Popkewitz.

Como anteriormente mencionado, no ano de 2015 participei de um processo seletivo para professora substituta do Departamento de Didática da UFRJ, passando a atuar, durante os anos letivos de 2015 e 2016, como docente nas disciplinas *Didática Especial das Ciências Biológicas I e II* e da *Prática de Ensino em Ciências Biológicas*. Como professora do curso noturno da Licenciatura em Ciências Biológicas desta universidade, acompanhei futuros professores em sua experiência de formação inicial. Com eles, conversei sobre o ensino de Ciências e Biologia como campos de pesquisa, sobre processos de produção e socialização de conhecimentos, tanto científicos como escolares, além de questões relacionadas a processos de seleção, organização, distribuição de conhecimentos escolares, sempre a partir de diálogos com pesquisadores do campo do ensino de Ciências e Biologia e do campo do Currículo e das políticas. Além disso, fazia

---

<sup>2</sup> Uso os termos *primeiro* e *segundo* sem colocá-los em uma sequência cronológica dos acontecimentos.

parte dos encontros o diálogo desta produção acadêmica com situações escolares, em especial com aquelas vivenciadas durante o estágio curricular nas escolas, no âmbito da *Prática de Ensino*, onde os licenciandos tinham a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a prática e a profissão docente.

A *Prática de Ensino*<sup>3</sup> é um componente curricular obrigatório da formação docente na UFRJ e inclui, no curso de Ciências Biológicas da universidade, a realização de estágio em escolas da rede pública de ensino – municipal, estadual e federal – no município do Rio de Janeiro. Como requisitos obrigatórios deste componente na referida universidade, o professor em formação acompanha, durante um ano letivo, uma ou mais turmas da educação escolar, além de participar de encontros semanais e de reuniões de supervisão com o docente da universidade. Dentre as escolas que recebem os licenciandos de Ciências Biológicas, estão o próprio Colégio de Aplicação da UFRJ, além de outras instituições tais como escolas federais, estaduais e municipais que se tornam parceiras desta formação. Como parte da avaliação, além da produção curricular, regência de aulas supervisionadas e outras atividades, o licenciando produz documentos escritos contendo reflexões sobre a vivência experimentada durante o estágio curricular.

Sendo professora da disciplina *Didática Especial* e do componente curricular *Prática de Ensino*, participei da promoção de espaços de discussão sobre a produção de saberes pelo professor, sobre conhecimento escolar, sobre a formação de identidade profissional docente, sobre o processo de produção desses conhecimentos, dentre outras que emergiam desse processo de orientação do estágio curricular e das aulas de didática. Durante essa experiência, sendo professora do turno noturno do curso, acompanhei futuros professores distribuídos em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, o que me permitiu acesso a uma variedade de histórias, experiências e aprendizados a serem trocados durante nossos encontros semanais. Tais histórias vindas da experiência no estágio curricular giravam em torno de uma modalidade de educação distinta da que a totalidade de meus alunos conhecia: a Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>3</sup> O estágio curricular supervisionado é um requisito obrigatório nos cursos de licenciatura plena no Brasil e é, atualmente, regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – e pela Resolução CNE/CP nº 2/2002 – que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Na UFRJ o estágio curricular dá-se pelo componente curricular *Prática de Ensino em Ciências Biológicas e Estágio Supervisionado*, que inclui o acompanhamento de um ano letivo em uma instituição pública de educação básica no município do Rio de Janeiro, além de encontros semanais com o docente da universidade.

Para licenciandos que tiveram suas trajetórias escolares no ensino regular e que chegavam ao fim de um curso de graduação em Ciências Biológicas, em que pesam os conteúdos advindos dos saberes de referência, acompanhar a educação escolar de pessoas jovens e adultas era uma experiência inquietadora. Constituíam-se uma grande *novidade* conhecer e acompanhar outras formas de organização curricular, como é o caso das turmas com agrupamento de séries, ou acompanhar e compreender o *novo* tempo da escola, dividido em trimestres e/ou semestres, com diferentes tempos de progressão entre os alunos e perceber a diversidade de estudantes e professores num mesmo espaço-tempo.

Acompanhar e orientar a *Prática de Ensino* de licenciandos que precisavam pensar o ensino de Ciências para jovens e adultos que cumpriam a etapa do ensino fundamental da educação básica em idade diferente daquela que é tida como regular me despertava, no ano de 2015, inquietações vividas em uma outra experiência sete anos antes. Afinal, em 2008, enquanto ainda terminava meu curso de Mestrado no Instituto de Biologia, participei, pela primeira vez, do *mesmo* processo seletivo para professora substituta no Departamento de Didática da UFRJ e atuei durante os anos letivos de 2008 e 2009 na mesma posição de professora das disciplinas *Didática Especial das Ciências Biológicas I e II* e da *Prática de Ensino* do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, também do turno noturno dessa mesma universidade. Tal como na experiência mais recente, além das discussões referentes ao ensino das disciplinas escolares Ciências e Biologia e à produção de conhecimento dessas áreas, acompanhei licenciandos distribuídos em escolas públicas no Rio de Janeiro. Foi nesse momento que tive o meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos, acompanhando juntamente aos meus alunos, experiências nesta modalidade nas escolas estaduais e municipais onde realizavam seus estágios curriculares obrigatórios. Uma vez que durante toda a minha trajetória enquanto estudante e/ou professora da escola básica nunca havia tido contato com algo diferente do ensino regular, orientar a *Prática de Ensino* daqueles licenciandos tornou-se um instigante desafio.

Também durante a graduação, minha experiência docente foi no ensino regular, uma vez no ano de 2003 cumpri meu estágio curricular no curso diurno da licenciatura, no Colégio de Aplicação da instituição (CAp/UFRJ). Nele, vivenciei aspectos muito semelhantes aos da minha própria trajetória quando aluna da educação básica. As reflexões trazidas, durante as aulas das disciplinas acadêmicas *Didática Especial das Ciências Biológicas (I e II)*, aliadas ao acompanhamento e realização de atividades nas



turmas de *Prática de Ensino*, forjavam o que vinha<sup>4</sup> se constituindo minha subjetividade docente de Ciências e Biologia e o olhar, percebendo horizontes mais amplos, para o exercício do magistério.

Durante o percurso na formação inicial de professores, portanto, um conjunto de questões vinha me desafiando, como professora das didáticas e orientadora da *Prática de Ensino*, a pensar junto aos licenciandos que viviam suas experiências escolares na Educação de Jovens e Adultos, opções curriculares *adequadas* à modalidade. Nos discursos de meus alunos, emergiam histórias que relacionavam fracasso e evasão escolar, o estigma de alunos trabalhadores e com dificuldades de aprendizado, carências educacionais e sociais e preocupações com o processo de ensino-aprendizagem específico dessa modalidade. Ao mesmo tempo, esses discursos traziam experiências e histórias sobre as aulas que acompanhavam, sobre os professores regentes e as diversas atividades e conversas com esses jovens e adultos que, de alguma forma, subvertiam aquele olhar *redentor*<sup>5</sup> com o qual se referiam aos estudantes. Como professora desafiada a orientar tais licenciandos, buscava textos legais e produções acadêmicas da (e sobre a) modalidade, no intuito de trazer contribuições à minha prática. Entretanto, nem sempre encontrava, em tais produções, eco no que diz respeito a subversões e discursos que se deslocassem desse olhar *redentor* para aqueles sujeitos, produzindo um movimento de tensão que fez irromper a inquietação que me traz hoje a essas páginas. Foi com ela, portanto, que produzi a investigação de Doutorado que aqui apresento.

---

<sup>4</sup> Ainda que eu esteja aqui me referindo às transformações vividas durante os anos em que atuei como docente nas referidas disciplinas, julgo importante destacar nessa nota que não há uma subjetividade docente acabada por tais experiências. Portanto, faria mais sentido dizer – escrever – sobre o que *vem se constituindo* minha subjetividade docente, uma vez que *a subjetividade é um processo de devir* (AMORIM, 2012, p. 276-277), ou seja, uma ação viva, em constante formação.

<sup>5</sup> Sobre o uso do termo redenção neste contexto, trataremos de forma mais aprofundada ao longo desta pesquisa. Aqui, cumpre notar que, para Thomas Popkewitz (2001), ao relacionarmos o sucesso (e o fracasso) escolar a características como autoestima e outras sensibilidades do educando, vinculamos o processo educativo à salvação e ao resgate desses estudantes.

## INTRODUÇÃO

### A experiência partilhada: discursos que me atravessam<sup>6</sup>

(...) tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor.

Michel Foucault<sup>7</sup>

No ano de 2015, durante as discussões no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, estudávamos um livro do pesquisador Thomas Popkewitz. Nele, ao investigar um programa<sup>8</sup> de formação de professores para ensinar crianças urbanas e rurais nos Estados Unidos, o autor destaca que quando nos referirmos ao estudante a partir de determinadas categorias e distinções, estamos imersos em uma grade de inteligibilidade. Essa grade é composta por discursos sobre o ensino e a aprendizagem que produzem um espaço (discursivo) no qual posicionamos tais estudantes e que regula o modo como olhamos e pensamos sobre tais sujeitos, limitando as possibilidades de ação. Tais discursos carregam normas e valores que produzem *verdades* sobre as quais *raciocinamos* sobre a educação e a escola e que ordenam e classificam práticas pedagógicas. Esses

---

<sup>6</sup> A partir desse momento opto por trazer essa história na primeira pessoa do plural. Aqui a ideia é que uma tese não é realizada *apenas* por um único indivíduo, ainda que a experiência – e a transformação – se dê em nível individual e que, como uma tese de doutoramento, esta pesquisa traga contribuições *individuais* ao campo no qual se insere, além da formação da pesquisadora. Ao produzir e escrever essa tese, mobilizo as palavras escritas por Isabelle Stengers (2010, p. 281) no entendimento de que “escrever nos faz sentir que as ideias não são do autor, mas que elas exigem uma espécie de contorção cerebral, isto é, contorção corporal, que frustra quaisquer intenções pré-formadas”. Nesse sentido, assumo que essa pesquisa de tese não é realizada apenas pela doutoranda e sua orientadora, e suas distintas grades de inteligibilidade – o que já traria à conversa uma série de possibilidades discursivas. Esse acontecimento é também realizado por diversos atravessamentos discursivos, como, por exemplo, por discussões do/no grupo de pesquisa onde esta investigação está inserida, pelos discursos das disciplinas e créditos curriculares cumpridos no programa de pós-graduação, assim como pelos de ritos de passagem tais como exames de projeto e de qualificação. Esta experiência de pesquisa é, portanto, e na perspectiva teórica que monto para tal, atravessada por discursos sobre educação, currículo, formação de professores, escola, educação de adultos, assim como é, simultaneamente, produtora de discursos, de saberes e *verdades* sobre esses campos nos quais me insiro (STENGERS, I. Reativar o animismo. Caderno de Leitura n. 62, 2010).

<sup>7</sup> FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola. p. 29 2014b.

<sup>8</sup> O *Teach for America* é um programa alternativo para a formação de professores nos Estados Unidos. É independente dos programas de certificação das universidades e destina-se a recrutar e treinar pessoas com diplomas em campos distintos da educação, como forma de minimizar a escassez de professores em escolas urbanas e rurais dos Estados Unidos (POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001).

*sistemas de raciocínio* (POPKEWITZ, 1997, 2001, 2014) formam, portanto, uma espécie de *background* com o qual significamos a realidade e que, no caso da educação, normatizam e definem, ainda que provisoriamente, o que é (e o que não é) um *bom* estudante, um *bom* ensino e um *bom* professor.

Essa leitura nos provocou inquietação no reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que vem, historicamente, abrigando estudantes percebidos como *fora da norma*<sup>9</sup>, uma vez que apresentam idades distintas da que consideramos adequadas à educação básica escolar, além de serem alunos trabalhadores, com trajetórias de vida diversificadas. Nessa experiência de leitura e inquietação, nos tocou o interesse no próprio raciocínio sobre esses estudantes como um problema a ser investigado. Afinal, no diálogo com Thomas Popkewitz (2001), percebemos que as ideias com as quais pensamos a Educação de Jovens e Adultos, assim como seus estudantes, portam normas e valores que, historicamente, funcionam para confinar os alunos em certas categorias. Entendemos, assim, que a experiência na formação inicial daqueles licenciandos não vinha ensinando o conhecimento *per se*, mas ideias que disciplinam escolhas e regulam ações na atuação docente.

É nesse sentido que viemos entendendo a formação inicial de professores como uma experiência atravessada por diversos feixes discursivos que constituem um sistema de raciocínio para ver e pensar a Educação de Jovens e Adultos. Dentre esses discursos, destacamos os referentes à formação acadêmica em um curso de graduação em Ciências Biológicas, em que pesam os conhecimentos dessa ciência de referência, os discursos das disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura e os discursos legais sobre a educação e, em especial, a Educação de Jovens e Adultos. Além desses, consideramos também aqueles discursos que constituem a memória e a história de escolarização dos licenciandos, as experiências que eles vivenciam nas escolas em que realizam seus estágios e as discussões no âmbito da *Prática de Ensino*, para dar alguns exemplos.

É nesse contexto discursivo que emerge a presente pesquisa. Nela, investigamos como os discursos que atravessam a formação inicial desses professores, especialmente,

---

<sup>9</sup> Para Thomas Popkewitz (2001), ao pensarmos a educação a partir de uma estrutura de ideias que define, ainda que silenciosamente, quem são os estudantes – e os professores – *normais*, classificamos, simultaneamente aqueles que estão *fora da norma*. Ao pensarmos a educação básica escolar como aquela que é destinada a crianças e adolescentes, posicionamos o estudante da EJA, assim como a própria modalidade, em um espaço fora da norma, que não é nomeada “nas distinções que organizam o ensino, mas [está] silenciosamente presente” (POPKEWITZ, 2001, p. 29).

no âmbito da *Prática de Ensino*, produzem um professor e um currículo a partir de uma experiência na Educação de Jovens e Adultos.

### **Objetivos: O que buscamos produzir com essa pesquisa?**

*O indivíduo é uma produção do poder e do saber.*

*Roberto Machado<sup>10</sup>*

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender como discursos da (e para a) Educação de Jovens e Adultos produzem a alquimia dos currículos e a produção de subjetividades docentes de professores em formação inicial nas Ciências Biológicas. Nela, ao operar com a noção de discurso, na esteira da análise oferecida pelos escritos de Michel Foucault, estamos entendendo que:

as coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas para ele têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem a relações de poder; palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação. (FISCHER, 2003, p. 373).

A noção de discurso, para Michel Foucault, portanto, é o que “define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e também influencia como ideias são postas em prática” (HALL, 2016, p. 80). Assim, ao buscar produzir uma análise histórica dos discursos que atravessam a formação de professores, buscamos os *já ditos*, os enunciados sobre a formação de professores e o currículo da (e para a) Educação de Jovens e Adultos. Afinal, para Michel Foucault (2014a, p. 110-111, *grifos originais*) o enunciado não pode ser confundido com uma frase ou proposição, mas é, antes de tudo, uma *função de existência*, algo que está:

ligado a um ‘referencial’ que não é constituído de ‘coisas’, de ‘fatos’, de ‘realidades’, ou de ‘seres’, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de

---

<sup>10</sup> MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.24, 2015.

emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. É esse conjunto que caracteriza o nível *enunciativo* da formulação, por oposição a seu nível gramatical e a seu nível lógico: através da relação com esses diversos domínios de possibilidade, o enunciado faz de um sintagma, ou de uma série de símbolos, uma frase a que se pode, ou não, atribuir um sentido, uma proposição que pode receber ou não um valor de verdade.

Isso significa que, ao buscar problematizar os enunciados sobre a EJA, intencionamos localizar seus efeitos de verdade, entendendo os *já ditos* como acontecimentos, como “algo que irrompe num tempo e espaço muito específico, ou seja, no interior de certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que ‘faz’ com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar” (FISCHER, 2003, p. 373, *grifos originais*).

Além disso, em diálogo com Thomas Popkewitz (2001), argumentamos que ao produzir um currículo escolar, produz-se, simultaneamente, os sujeitos desse currículo, tais como professores e estudantes. Dar visibilidade aos processos que organizam o conhecimento escolar nos permite, portanto, pensar como são produzidos os espaços em que são posicionados estudantes e que limites são colocados para a ação docente. Nesse movimento, consideramos potente operar com a noção de alquimia das matérias escolares proposta pelo autor para pensar os processos sobre os quais os campos disciplinares – como o das Ciências Biológicas, Físicas, da Matemática, das Artes e da Linguagem, entre outros – são transformados no interior das disciplinas escolares.

Nesse processo alquímico, para Thomas Popkewitz (2001), além dos aspectos relativos aos campos disciplinares, são mobilizadas questões pedagógicas sobre ensino, criança, estudante e escola, traduzidas e transformadas em um conhecimento tornado cognoscível para a situação escolar. Mobilizar essa noção de alquimia nos estudos curriculares nos permite visibilizar como os campos disciplinares e as questões sobre a organização e a seleção de conhecimentos são postas em transformação a partir de sistemas de raciocínio que produzem o que nomeamos currículo escolar. Nesse processo, de acordo com o autor, “a pedagogia transforma magicamente as ciências, a ciência social

e as humanidades nas ‘coisas’ que se ensinam nas escolas” (POPKEWITZ, 2009, p. 119, *grifos originais* e tradução livre).

Como já enunciado em produção anterior (FERREIRA, SANTOS & MARSICO, 2016) ao usar o termo *alquimia*, o autor enfatiza os processos de filtragem e os mecanismos de tradução dos conhecimentos produzidos nos diferentes campos acadêmicos que produzem as matérias com as quais operamos – como professores e estudantes – nas escolas. Assim, a noção de alquimia é potente para pensarmos como são produzidos “certos *regimes de verdade* que nos permitem dizer quem somos, que ênfases devemos e precisamos dar em nossas formações e o que devemos saber nas posições de estudantes e professores” (FERREIRA, SANTOS & MARSICO, 2016, p.7, *grifos originais*). Assim, pensar a alquimia das matérias escolares é também dar visibilidade à alquimia do estudante e do professor, em um processo de transformação na qual a organização do conteúdo participa, junto a outros discursos, como os pedagógicos, de um sistema de ideias que situa esses sujeitos em um espaço discursivo no qual este pode ser regulado e administrado.

A ideia de regulação aqui mobilizada diz respeito aos efeitos produtivos de poder implícitos nas capacidades e qualidades individuais impostas a partir do conhecimento por meio do qual raciocinamos sobre estudantes e professores, assim como sobre a escola. Para Thomas Popkewitz (2001), ao nos referirmos ao processo de escolarização, estamos enredados em uma estrutura de ideias e princípios de classificação e ordenação disponíveis para se ver e se falar a respeito desse espaço. Nesse mesmo contexto, para o autor (2011b, p. 191, *grifos originais*):

A seleção de conhecimento implica não apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo. [...] O processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo. Juntamente com a aprendizagem de conceitos e de informações sobre Ciências, Estudos Sociais e Matemática são aprendidos métodos de solução de problemas que fornecem parâmetros sobre a forma como as pessoas devem perguntar, pesquisar, organizar e compreender como são o seu mundo e o seu ‘eu’. Aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada *maneira*, assim como *maneiras* de conhecer, compreender e interpretar.

Simultaneamente, essa estrutura de ideias regula a ação docente e produz também um professor, em um processo em que esse *sujeito* é instado a refletir sobre sua própria prática e buscar meios de se qualificar para o trabalho docente em meio a esses sistemas de raciocínio. É nesse movimento, portanto, que esse estudo se insere em uma perspectiva que propõe “entender como os saberes são produzidos por determinados discursos e como tais discursos se ligam ao poder, regulam condutas, formam ou constroem identidades e subjetividades” (AMORIM, 2006, p. 182).

Nesse sentido, uma série de questões se colocaram tanto durante a experiência na formação inicial de professores quanto ao longo do desenvolvimento da própria pesquisa vem nos inquietando nesse processo. Tais questões se referem a buscar compreender:

- Como vêm sendo produzidas subjetividades docentes nessa experiência de estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos?
- Que enunciados sobre a Educação de Jovens e Adultos estão presentes nos discursos que atravessam a formação inicial?
- Que enunciados sobre essa modalidade de educação circulam em produções acadêmicas nas comunidades discursivas de Educação e de Ensino de Ciências?
- Que enunciados sobre a Educação de Jovens e Adultos são veiculados nos textos legais que regulamentam a modalidade?
- Como licenciandos em Ciências Biológicas vêm significando o currículo da disciplina escolar Ciências nessa experiência de estágio na Educação de Jovens e Adultos?
- Que discursos estão presentes na produção alquímica de um currículo para a Educação de Jovens e Adultos?
- De que forma aspectos relacionados à disciplina escolar Ciências participam dessa alquimia?
- Como esse sistema de raciocínio sobre a Educação de Jovens e Adultos atua na produção de um professor de Ciências em um contexto específico? Que deslocamentos são enunciados?

Nesse movimento de pesquisa, portanto, foram traçados alguns objetivos específicos para buscar responder a essas questões colocadas e ao objetivo geral de

compreender os processos de formação de subjetividade docente e de currículo para a modalidade estudada. São eles:

- Compreender quais enunciados sobre a Educação de Jovens e Adultos circulam nos espaços discursivos da formação inicial de professores.
- Compreender quais discursos sobre a educação de adultos e sobre o ensino de Ciências participam da alquimia que produz um currículo para a Educação de Jovens e Adultos.
- Investigar como tais enunciados sobre a Educação de Jovens e Adultos vêm regulando a formação inicial de professores de Ciências e vêm produzindo uma subjetividade docente nessa experiência.

Ao construir um conhecimento sobre como são reguladas as subjetividades docentes por meio dos discursos que produzem um currículo e um professor da Educação de Jovens e Adultos, intencionamos compreender de que forma são orientadas ações para essa modalidade de ensino a partir de certos *regimes de verdade* (FOUCAULT, 2014a e 2014b). Afinal, para Michel Foucault (2003a, p. 52, *grifos originais*):

A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele devido a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Buscamos, portanto, conhecer como o cruzamento de múltiplos acontecimentos discursivos permitem a formação de uma alquimia curricular e a irrupção de uma subjetividade docente específica. Consideramos que o estudo em tela tem como principal objetivo não o de formular novos discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos, mas o de destacar as fronteiras que circunscrevem os *já-ditos* e, nesse sentido, sim, contribuir para a emergência de novas possibilidades de se pensar a EJA, favorecendo a irrupção de outros enunciados e subjetividades.



## Entre contextos e justificativas para a produção desta pesquisa

### *Quero aprender a ensinar: os discursos dos jovens licenciandos*

*‘Aprender a ver’ o que vemos é olhá-lo de outro modo, não com o olhar necessariamente frio da ciência, mas com um olhar temeroso, curioso e apaixonado pelo começo. Esse olhar que se submerge profundamente no que se dispõe a ser visto, é um olhar carregado de infância.*  
Fernando Bárcena<sup>11</sup>

Como já mencionado, essa pesquisa emerge de uma experiência de formação de professores em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas na UFRJ. Durante tal experiência, uma série de inquietações nos despertavam a pensar o modo como enunciados discursivos se cruzavam e permitiam irromper a alquimia curricular e a produção de professores de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos.

Tais inquietações emergiam durante os encontros de *Prática de Ensino*, em que os licenciandos, ao passar a acompanhar as turmas escolares de EJA, traziam questões, indignações, surpresas e outros deslocamentos sobre a experiência vivida na escola. Para esses professores em formação, cuja experiência escolar havia sido constituída, até aquele momento, pela vivência no ensino regular, uma sala de aula com jovens e adultos se constituía em uma instigante – e, muitas vezes, incômoda – novidade. Alguns desses estudantes eram adultos que voltavam a frequentar a escola após anos afastados, por diversas e distintas circunstâncias. Outros eram jovens e adolescentes que jamais haviam saído da escola, mas já apresentavam a idade mínima para a Educação de Jovens e Adultos<sup>12</sup> e foram transferidos para as turmas da modalidade.

Dentre as aflições desses licenciandos estavam: a heterogeneidade na turma, com alunos de variadas faixas etárias, diferentes históricos educacionais e distintas

---

<sup>11</sup> BÁRCENA, F. A prosa da dor: a aprendizagem de um instante preciso e violento de solidão. In: BRANDÃO, C. F. (org) O lugar da paixão na educação: uma abordagem metodológica. São Paulo: Editora Nova Harmonia, p. 30. 2011

<sup>12</sup> A Resolução CNE/CEB nº3/2010 – que institui as *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* – incentiva a transferência de alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos de idade para as classes de Educação de Jovens e Adultos, além de estabelecer como idades mínimas para a modalidade os 15 anos de idade para o ensino fundamental e 18 anos de idade para o ensino médio. (BRASIL, 2010).

expectativas em relação à conclusão da educação básica; a inquietação sobre como é possível agrupar alunos e trabalhar com a diversidade e com a inconstância em uma mesma sala de aula e em um trimestre/semestre; o questionamento sobre a forma como é feita a seleção de conteúdos a serem trabalhados nesses módulos; e o limite colocado pelo tempo e pelas condições de trabalho presentes.

Nesse contexto, emergiam perguntas<sup>13</sup> como: Existe época certa para estudar? Como professores e profissionais da educação em diferentes níveis de atuação veem esses Jovens/Adultos? São vistos como pessoas que não tiveram oportunidade de estudar e/ou como jovens incapazes ou impossibilitados de seguirem todo o curso? Como diferenciá-los em suas subjetividades/identidades dentro do coletivo que chamamos jovens/adultos? Como lidar com sujeitos que apresentam necessidades educacionais diferentes e diversos históricos de educação? Esses jovens/adultos encaram a educação como direito ou como oportunidade de alcançarem um ‘futuro melhor’? Como trabalhar os conteúdos com um aluno que deseja fazer o Enem em um tempo tão curto? Como fazer a boa gestão desse tempo? Como lidar com a inconstância em relação a formação de turmas, progressão continuada e frequência de alunos? Como lidar com diferentes níveis de aprendizado, dificuldades na língua portuguesa, dificuldades de leitura e escrita e diferentes habilidades? Como é possível selecionar conteúdos e planejar as aulas nesse contexto? Como se realizam as escolhas curriculares e a seleção de conteúdos a partir da imagem que se constrói sobre o sujeito jovem/adulto?

Esse conjunto de questões vinha desafiando a orientação na formação inicial desses licenciandos no âmbito da *Prática de Ensino em Ciências Biológicas da UFRJ*. Era um imperativo pensar, junto aos alunos, opções curriculares *adequadas* à modalidade. Foi nesse movimento que emergiu o nosso interesse em compreender como esses licenciandos vinham se constituindo professores a partir dessa experiência na Educação de Jovens e Adultos. Como esses diferentes ditos sobre a EJA vinham atravessando os professores em formação inicial? Que transformações essa experiência parecia trazer? Questões como essa tornaram imperativa a busca por compreender a trajetória dessa modalidade de ensino no Brasil, no intuito de saber um pouco mais sobre o que vem sendo nomeada Educação de Jovens e Adultos. Na próxima seção, nos interessa, portanto, buscar que políticas públicas vieram sendo construídas para essa modalidade de educação

---

<sup>13</sup> Todos esses questionamentos constam nos *diários da prática pedagógica*.

e entender como enunciados sobre a modalidade circulam nas iniciativas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

### **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: *um* breve histórico**

*No horizonte em que me movimento, os fundamentos  
se estabelecem sempre nas contingências dos  
acontecimentos históricos.  
Alfredo Veiga-Neto<sup>14</sup>*

Ao traçar um breve histórico da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, entendemos que tais histórias, memórias e vestígios também constituem um sistema de raciocínio que vêm produzindo *um determinado* conhecimento sobre essa modalidade de ensino. Assim, ao produzir esta história, em diálogo com autores que se ocupam da mesma tarefa, partimos do entendimento de que os enunciados que constroem tais conhecimentos igualmente nos regula como docentes, discentes e investigadores.

É importante ressaltar que não estamos aqui preocupadas em buscar todas as iniciativas que dizem respeito à educação de adultos, tampouco em esgotar de algum modo essa história. Nos interessa perceber algumas iniciativas que se sedimentaram em possibilitaram a emergência dessa modalidade de educação que é instituída como tal e nomeada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.934 de 1996).

Traçamos como marco deste histórico o ano de 1947, ano de instituição governamental dessas iniciativas, para trazermos tais acontecimentos como que repousados em “estratos de tempo” que, ainda que atuem simultaneamente no presente, apresentam origens distintas e durações diversas (KOSELLECK, 2014, p. 9). Dessa forma, nos interessa investigar que noções de EJA vem sendo produzidas nesta história.

A educação de pessoas jovens e adultas foi oficialmente implementada no Brasil pelo Ministério de Educação e Saúde (MES) em 1947, com foco na alfabetização de pessoas jovens e adultas iletradas, por meio da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), como o compromisso de levar a ‘educação de base’, também chamada

---

<sup>14</sup> VEIGA NETO, A. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*. v.17, n. 50, maio-ago, 2012.

‘educação fundamental’ para todos os brasileiros analfabetos em áreas urbanas e rurais no país (BEISIEGEL, 1979). Esta campanha, que teve atuação de educadores como Lourenço Filho e Paschoal Lemme, marca a institucionalização da educação de adultos e é atravessada por estudos sobre as iniciativas internacionais no campo, incluindo a ampliação do conceito de educação pela criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no mesmo ano (FÁVERO & FREITAS, 2011). Um relatório da UNESCO, em 1949, traz à educação dimensões relacionadas a vida humana, tais como desenvolvimento profissional e de atividades domésticas, desenvolvimento moral, além de conhecimentos que possibilitem ao ser humano se inserirem no ‘mundo moderno’ (FAVERO & FREITAS, 2011, p. 368). Nessa direção, Celso Rui Beisiegel (1979, p. 87, *grifos originais*) aponta que:

*a educação de base era entendida como ‘o processo educativo dedicado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura do seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social’<sup>15</sup>. O processo de modo algum poderia ser reduzido à mera alfabetização. Era necessário começar pela leitura e pela escrita, para depois conduzir à aquisição de hábitos de ‘boa leitura e boa reflexão sobre ela, ao mesmo tempo que reforçar as noções dos valores sociais, cívicos e morais, já existentes em cada aluno e desenvolvê-los no sentido de melhor ajustamento social’.*

Antes da institucionalização da CEAA, a educação de adultos no país era enunciada por meio de experiências de extensão do, então, ensino elementar, consistindo em iniciativas esparsas e não obrigatórias de alfabetização em cursos noturnos de curta duração (LEMME, 2004). Estas foram influenciadas por um estudo realizado por Paschoal Lemme, que tomava experiências vividas durante as reformas educacionais da gestão Anísio Teixeira no Rio de Janeiro (1931-1935) nas quais o educador atuou na elaboração de cursos noturnos supletivos da, então, União Trabalhista (LEMME, 2004). Tal estudo, conforme apontado por Osmar Fávero e Marinaide Freitas (2011, p. 365) foi:

o primeiro trabalho sobre educação de adultos no Brasil, apresentado como tese de concurso para técnico de educação do Ministério de Educação e Saúde (MES), em 1938, tomando como base as

---

<sup>15</sup> Neste trecho, Celso Rui Beisiegel faz referência ao seguinte documento: LOURENÇO FILHO, M. B. *Educação de base para adolescentes e adultos*. Rio de Janeiro, MEC, 1949.

experiências realizadas pelos países desenvolvidos, a exemplo da Inglaterra, França, Estados Unidos, após o final da 1ª Grande Guerra Mundial (1914-1918).

Para Paschoal Lemme, o fenômeno da revolução industrial gera, no que se refere ao investimento na educação de jovens e adultos, um duplo gesto, pois a mesma aparece “de um lado, satisfazendo às necessidades das classes dirigentes e por elas estimulada; de outro, incluída entre as reivindicações das classes populares, cada vez mais ávidas de aperfeiçoarem suas condições culturais e técnicas” (LEMME, 2004, p.49).

Após a Segunda Guerra Mundial, as iniciativas governamentais de educação de adultos foram ampliadas pela criação da Campanha Nacional de Educação Rural e da instituição, ainda na década de 1940, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), “vinculados ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, visando à formação profissional com a colaboração dos setores industrial e comercial” (FÁVERO & FREITAS, 2011, p. 369). Neste mesmo contexto discursivo, em 1958, o então presidente Juscelino Kubitschek apontou para a importância da educação de adolescentes e adultos “na solução de problemas criados pelo desenvolvimento econômico” do país, ampliando a função de suplência característica do início da atividade (FÁVERO & FREITAS, 2011, p. 370). É nesse movimento que é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 1961) que, em seu artigo 27, estabelece a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade e em língua nacional, apontando que “para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1961).

Durante a década de 1960, os movimentos de educação e cultura popular ganharam espaço no cenário educacional brasileiro tendo como principal influência a pedagogia de Paulo Freire. Dentre estes, destacaram-se: o Movimento de Cultura Popular (MCP, em Recife nos anos de 1960); o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE – 1961); a Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (em Natal, 1961); a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR – 1962); o Movimento de Educação de Base (MEB), criado, em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com apoio do governo federal e com atuação exclusiva na educação rural; o Sistema Paulo Freire de Alfabetização e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade

do Recife, que se expandiu para fora do Nordeste, culminando na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização<sup>16</sup> (FÁVERO & FREITAS, 2011; VIEIRA, 2007). Sobre a efervescência dos movimentos de educação e cultura popular no Brasil, Osmar Fávero e Marinaide Freitas (2011, p. 371) apontam que:

a proposta do sistema de alfabetização de adultos sugerida por Paulo Freire, nessa ocasião, configura-se em um novo entendimento da educação de adultos, cujo passo inicial seria a alfabetização feita na perspectiva da conscientização (FREIRE, 1963<sup>17</sup>). Não temos dúvida em afirmar que a melhor metodologia de trabalho foi o Sistema Paulo Freire de Alfabetização, que estava na base de um amplo Sistema de Educação de Adultos, iniciado com a alfabetização e culminando com uma Universidade Popular, numa perspectiva de alargamento da continuidade dos estudos bem mais avançada do que a que encontramos nos dias atuais

Com o golpe militar de 1964, e a conseqüente desmobilização dos movimentos de educação e cultura popular, ganha espaço a Cruzada de Ação Básica Cristã (a Cruzada ABC), um programa de movimentos religiosos norte-americano. Nascida no Nordeste, a Cruzada ABC se expandiu para outras regiões do país até a sua extinção, gerada pelo acúmulo de uma série de críticas em relação à condução do programa, em vários estados, entre os anos de 1970 e 1971. Para Sergio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000, p. 114), por exemplo, esse programa “servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semioficial”.

Ainda nos primeiros anos do período de regime militar no país, em 1967, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e realizar uma ação ideológica que mantivesse a situação política vigente (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Além do Programa de Alfabetização, o Mobral contava com o Programa de Educação Integrada (PEI), que correspondia ao, então, ensino primário, no qual os estudantes poderiam dar continuidade aos estudos posteriores à alfabetização, sendo este reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 1973. Ainda segundo os autores, o Mobral era “a campanha de alfabetização mais ampla e mais rica, o que lhe permitiu produzir farto material didático, centralizado em plano nacional,

---

<sup>16</sup> O Plano Nacional de Alfabetização, elaborado em 1963, foi extinto em abril de 1964, antes mesmo de serem implementadas as suas atividades.

<sup>17</sup> Freire, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife, n. 4, abr./jun. p. 5-23. 1963.

e importantes investimentos na formação de pessoal”, recebendo apoio nacional e internacional (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 114).

Nos anos seguintes, o modelo de ensino supletivo foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971) e se destinava, conforme seu art. 24, a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). No âmbito da referida lei, foram criados em 1974 os Centros de Ensino Supletivo (CES), um modelo de escola distinto do ensino regular, principalmente apoiado em aulas não-presenciais, materiais didáticos específicos e exames supletivos. Tais exames visavam certificar, com titulação correspondente ao ensino médio, profissionais experientes não regularizados, como enfermeiros e professores, como parte do cumprimento de uma exigência do mercado de trabalho (FÁVERO & FREITAS, 2011). Sobre as mudanças que a educação de adultos sofreu nessa época, Maria Clara Di Pierro (2005, p. 1117) aponta que:

aprovada em plena ditadura militar, a “doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos.

O ensino supletivo foi, então, apresentado à sociedade como um modo de recuperar o atraso e qualificar para o mercado de trabalho, formando mão de obra qualificada a contribuir para o desenvolvimento econômico vivenciado na década de 1970. Dessa forma, além da função de *suplência*, já referida anteriormente e relacionada aos exames supletivos, foi organizado em outras três funções: a função *suprimento*, com o objetivo de proporcionar “estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (BRASIL, 1971, artigo 24, b); a *aprendizagem* que se relacionava “à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 117); e a

função de *qualificação* que tinha foco não na educação geral, mas na formação para o trabalho. Além disso, ainda de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), para o desenvolvimento de tais funções, os documentos normativos recomendavam que:

os professores do ensino supletivo recebessem formação específica para essa modalidade de ensino, aproveitando-se para tanto os estudos e pesquisas que seriam desenvolvidos. Enquanto isto não fosse realizado, dever-se-iam aproveitar os professores do Ensino Regular que, mediante cursos de aperfeiçoamento, seriam adaptados ao Ensino Supletivo.

Com a reabertura política em 1985, a ação da sociedade civil organizada resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 208, assegura o direito ao acesso ao ensino fundamental gratuito a todos, inclusive aos “que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988; HADDAD & DI PIERRO, 2000). Tal período de redemocratização possibilitou que movimentos sociais emergidos nos finais dos anos de 1970 ocupassem a cena pública e fossem institucionalizados. Nesse período, movimentos de educação e cultura popular promovidos pela sociedade civil voltam a ter visibilidade, influenciando, inclusive, programas desenvolvidos na rede pública de ensino (VIEIRA, 2007). Neste mesmo ano, o Mobral é extinto e substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que mantém uma estrutura nacional de pesquisa e de produção de materiais didáticos, mas com maior autonomia político-pedagógica (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Nos anos de 1990, no âmbito do governo Fernando Collor de Mello, a Fundação Educar foi extinta em um conjunto de medidas que visavam ‘enxugar’ a máquina administrativa (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Em meados desta década, o Brasil passou por uma reforma educacional que, segundo Sergio Haddad (2007), teve grandes consequências para a educação básica e, principalmente, para a educação de pessoas adultas. Segundo o autor, em 1996 foi criado o Fundo do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que reunia a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação, e que foi distribuído entre as esferas dos governos estaduais e municipais proporcionalmente ao número de matrículas registradas no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino. Se, por um lado, as reformas em âmbito federal colocaram a educação de pessoas adultas em posição de marginalidade (VIEIRA, 2007), por outro lado, foi também nesta época que iniciativas em âmbito estadual começaram a aparecer, como, por exemplo, o Movimento de Alfabetização



(MOVA), criado na gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação (FÁVERO & FREITAS, 2011). Sobre isso, Haddad (2007, p. 199) aponta que:

(...) vários governos municipais progressistas, a partir da inspiração e presença do professor Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1990, passaram a desenvolver programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, com a participação da sociedade civil [...]. O Movimento de Alfabetização (MOVA), modelo de programa nascido na gestão Freire, espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais de diversos partidos, mas principalmente nas gestões do Partido dos Trabalhadores. O modelo implementado, ao envolver entidades e movimentos sociais, acabou por fortalecer no âmbito da sociedade civil a demanda por EJA e experiências educacionais nessa área.

A descentralização das ações governamentais relacionadas à educação de pessoas jovens e adultas gerou, na segunda metade da década de 1990, três programas federais para a modalidade, dentre os quais “nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação e todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 124). São eles: o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que se referem, respectivamente, a programas de alfabetização nas regiões urbanas de periferia e na área rural; o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planflor), um programa de qualificação profissional, que focaliza a elevação de escolaridade da população economicamente ativa no campo e na cidade.

É também durante este período que, como já tantas vezes enunciado nessa pesquisa, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), a Educação de Jovens e Adultos passa a figurar, e ser assim nomeada, como uma modalidade específica da educação básica, obrigatória tanto no que se refere ao ensino fundamental quanto ao ensino médio. Na referida lei, na seção tangente a essa modalidade de ensino, o art. 37 afirma que as oportunidades educacionais para os jovens e adultos devem considerar “as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos é, atualmente, regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e pelo Parecer CNE/CEB 11/2000, que organizam as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e explicitam três funções para a modalidade. Tal como as funções relacionadas ao ensino supletivo, tal parecer amplia da função de suplência e aperfeiçoamento profissional dos programas de educação de adultos: (a) a função reparadora devolve a escolarização não conseguida em idade regular e que equivale à função supletiva; (b) a função equalizadora, por sua vez, busca garantir uma redistribuição e uma alocação dos bens sociais; finalmente, (c) a função qualificadora, que significa a atualização de conhecimentos em uma perspectiva de educação permanente (BRASIL, 2000). Sobre este parecer, Osmar Fávero e Marinaide Freitas (2011, p. 383) afirmam que, apesar desta ampliação:

(...) os termos da resolução derivada desse parecer ainda estão circunscritos à tradição do antigo ensino supletivo, tomando os parâmetros escolares como norteadores dos exames de certificação. Na mesma tradição, tanto o veto imposto ao FUNDEF, impedindo a aplicação de recursos na EJA, assim como a transferência da organização dessa modalidade aos municípios, provocou a transformação de antigas classes de ensino supletivo em ensino regular noturno, sem maiores adequações.

Para esses autores, foi durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva que as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos voltam a ter *status* de prioridade junto à programas sociais como o Fome Zero. Entre os anos de 2004 e 2006, diversos programas voltados à modalidade foram reunidos na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), além da inclusão da modalidade no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o FUNDEF (DI PIERRO, 2005). Dentre as iniciativas criadas nesta gestão, estão o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituído pela Lei nº 11.129 de junho de 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 6.629 de 2008, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (ProEJA), regulamentado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

Dentre os objetivos do Projovem (BRASIL, 2008, artigo 3º), está o de “elevar a escolaridade dos jovens do campo e da cidade, visando a conclusão do ensino fundamental, [...] [além de] preparar o jovem para o mundo do trabalho, em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas geradoras de renda”. O

ProEJA, também relacionado ao mundo do trabalho, compreende cursos destinados a formação inicial e continuada e trabalhadores, tendo como proposta a integração da educação profissional com a educação básica (BRASIL, 2006). De acordo com a apresentação do programa no sítio eletrônico do Ministério da Educação<sup>18</sup>, o ProEJA busca “a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante”, a partir da “construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante”, dentre outros.

É também no âmbito desta gestão que o Parecer CNE/CBE n. 03/2010, além de estabelecer as idades mínimas para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos, tanto no ensino fundamental como no ensino médio (15 e 17 anos, respectivamente), incentiva a transferência de alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos de idade para as classes desta modalidade de educação (BRASIL, 2010). Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos figura atualmente como uma modalidade que recebe não apenas aqueles que ou nunca estiveram na escola ou, por algum motivo, se afastaram da escola em suas trajetórias pessoais e retornam aos bancos escolares para completar a educação básica, mas também aqueles jovens alunos que jamais saíram da escola, mas que ultrapassaram a idade adequada à conclusão do ensino regular.

Como já dito, ao produzirmos este breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, não pretendemos esgotar e/ou fixar essa trajetória tão diversificada e complexa. O que nos interessa aqui é perceber que sentidos de Educação de Jovens e Adultos vêm sendo produzidos e, nesse movimento, perceber algumas regularidades discursivas para a modalidade. Noções como a formação para o trabalho, a integração curricular e a centralidade dos conhecimentos da vida adulta, como têm sido mobilizados pelos movimentos de educação e cultura popular, são por nós percebidas como regras para o trabalho na educação de adultos. Buscamos compreender, então, como tais enunciados figuram em textos legais, produções acadêmicas e materiais da formação inicial de professores, no âmbito da modalidade. Para realizar essa tarefa, na próxima seção organizamos o modo como essa pesquisa foi realizada e organizada.

---

<sup>18</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/proeja/apresentacao>, acesso em 26 de fevereiro de 2018.

## Apresentando a organização da pesquisa

*São laços que carregam histórias [...], laços que tecemos entre os acontecimentos que lhes dão um sentido, dentre as quais algumas encantam o mundo.*

*Vinciane Despret<sup>19</sup>*

Como já mencionado, o desenvolvimento dessa investigação vem ao encontro da recente trajetória do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo* (NEC/UFRJ), aspecto que será mais bem desenvolvido no primeiro capítulo desta tese. No presente estudo, especificamente, nos interessa buscar entender que regras constituem os sistemas de raciocínio que formam alguns *regimes de verdade* (FOUCAULT, 2003a, 2014a, 2014b) sobre a Educação de Jovens e Adultos, assim como investigar as regularidades discursivas presentes nos processos de subjetivação de professores nessa modalidade de ensino. A inquietação surgida no contato com diversas histórias vivenciadas durante os encontros de *Prática de Ensino*, como já explicitado, nos desloca a entender de que forma os diferentes discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos participam de *práticas alquímicas* produtoras do currículo para a Educação de Jovens e Adultos e como, entre acomodações e resistências, tais discursos permitem irromper uma certa subjetividade docente.

É nesse movimento, portanto, que nos lançamos nessa investigação a fim de compreender como se transformam (e, portanto, se produzem) os sujeitos da formação inicial de professores. Aqui, em diálogo com Fernando Bárcena (2012, p. 31, *grifos originais*), tornamo-nos presença, *prestando atenção* ao que nos passa, expondo-nos ao que ao que se produz “entre o que pensa[mos] e [somos] pensados por” essa pesquisa. Concordamos com o autor quando afirma que é a experiência da relação pedagógica – e da investigação em educação – que nos permite pensar o sujeito dessa educação e dessa pesquisa. Nesse contexto, junto com Bárcena (2000, p.14), ao empreender essa pesquisa vamos *em busca do desconhecido* em uma *viagem de formação* que nos transforma – e produz, nessa relação, o conhecimento – à medida em que nos abrimos ao que vem de

---

<sup>19</sup> DESPRET, V. O que diriam os animes se... Caderno de Leituras n. 45. Chão da Feria. Disponível em: <http://chaodafeira.com/catalogo/caderno-n-45-o-que-diriam-os-animais-se/> Acesso em 17 de maio de 2018.

surpresa no decorrer de nossa prática. É com esse mesmo olhar que buscamos entender como a *viagem* de formação inicial, em uma experiência de Educação de Jovens e Adultos realizada por licenciandos das Ciências Biológicas da UFRJ, produz uma subjetividade docente, uma vez que “ser um sujeito tem [...] a dimensão de estar sujeito ao que é imprevisível, diferente e outro” (BIESTA, 2013, p. 188).

Nela, como já anunciado, trabalhamos na direção de dar visibilidade aos enunciados que produzem os sistemas de raciocínio sobre os quais pensamos o currículo e a formação de professores em uma experiência específica. Lançamos, assim, o nosso olhar para discursos produzidos em alguns espaços distintos: os acadêmicos, que vêm pensando significando a modalidade e, nesse sentido, produzindo determinadas verdades sobre o currículo e a formação docente nesse contexto; os legais, que normatizam *oficialmente* a modalidade seja pela instituição de diretrizes curriculares para a modalidade, seja na produção de um material didático específico para a EJA; os da formação inicial de professores, escritos em documentos produzidos pelos licenciandos em Ciências Biológicas da UFRJ, que carregam atravessamentos diversos tais como a memória escolar, os discursos sobre as Ciências Biológicas, sobre as disciplinas pedagógicas da licenciatura, dentre outros que não são aqui esgotáveis.

Trabalhar na direção de compreender que enunciados produzem esses discursos significa não tomar um ou outro desses textos escolhidos como mais importantes, mas entendê-los produzindo, simultaneamente, um sistema de raciocínio que regula a Educação de Jovens e Adultos. Afinal, para Michel Foucault, no enunciado,

tudo é real, e nele toda realidade está manifesta: importa apenas o que foi formulado, ali em dado momento, e com tais lacunas, tais brancos. É certo, entretanto, que os enunciados podem se opor e se hierarquizar em níveis. Mas, [...] Foucault mostra com rigor que [...] as comparações entre os enunciados se referem a uma diagonal móvel que permite, nesse espaço, confrontar diretamente um mesmo conjunto em níveis diferentes, mas também, escolher diretamente outros que, no entanto, fazem parte dele (e que suporiam uma outra diagonal). (DELEUZE, 2013, p. 15)

Nesse sentido, ainda que a análise desse arquivo de pesquisa tenha sido distribuída em diferentes capítulos, isso não significa que os mesmos devam ser lidos apenas na sequência aqui organizada. Diferentemente, os capítulos que se referem à investigação dos variados espaços discursivos devem ser lido de maneira transversal, importando

mesmo compreender que regularidades discursivas, ou seja, que regras de verdade são enunciadas para a modalidade. Afinal, continuando com a leitura que Gilles Deleuze (2013, p. 15-16) faz da pesquisa de Michel Foucault, destacamos que:

Um enunciado sempre representa uma emissão de singularidades, de pontos singulares que se distribuem num espaço correspondente. As formações e transformações desses mesmos espaços levantam, como veremos, problemas topológicos que não se exprimem adequadamente em termos de criação, começo ou fundamento. Por uma razão ainda mais forte, num espaço considerado, pouco importa que uma emissão esteja sendo feita pela primeira vez ou seja uma repetição, uma reprodução. O que conta é a regularidade do enunciado: não uma média, mas uma curva. O enunciado, com efeito, não se confunde com a emissão de singularidades que ele supõe, mas com o comportamento da curva que passa na vizinhança delas, e mais geralmente com as regras do campo em que elas se distribuem e se reproduzem.

É nesse movimento, portanto, que esta pesquisa de tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro deles nos oferece uma espécie de *chave de leitura*, ou seja, situa os referenciais teórico-metodológicos nos quais essa pesquisa foi construída, além de apresentar como foi produzido o nosso arquivo de pesquisa. Nele, focalizamos o desenvolvimento de uma *abordagem discursiva* (FERREIRA, 2013 e 2015a) para a área como um *sistema de raciocínio* que tem nos permitido produzir História do Currículo e das Disciplinas no *Grupo de Estudos em História do Currículo*. Entendemos que esta investigação é, simultaneamente, situada e produtora de uma estrutura de ideias que, em diálogo com Michel Foucault e Thomas Popkewitz, produzem as *verdades* sobre quem somos, e sobre como produzimos, no presente, a relação em passado e futuro. É nesse capítulo, portanto, que montamos a *lente* com a qual investigamos essa experiência de formação inicial de professores na Educação de Jovens e Adultos.

Os outros três capítulos carregam a análise do arquivo propriamente dita, focalizando os enunciados que produzem os discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos em diferentes contextos discursivos. Importante ressaltar que a produção desses capítulos não foi feita de modo linear e guardando uma hierarquia entre eles, mas em um movimento de idas e vindas que buscou, como nos *ensina* Michel Foucault, “perseguir as séries, atravessar os níveis, ultrapassar os limiares, nunca se contentar em desenrolar os fenômenos e os enunciados segundo uma dimensão horizontal ou vertical – mas formar uma transversal, uma diagonal móvel” (DELEUZE, 2013, p. 32).

Assim, no Capítulo II apresentamos um levantamento de produções acadêmicas sobre a Educação de Jovens e Adultos posicionadas em campos disciplinares da pesquisa em Educação e no Ensino de Ciências. Assumindo como marco temporal o ano de 1996, data da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que nomeia a EJA como modalidade específica da educação básica, levantamos artigos que versam sobre a modalidade publicados nos últimos 22 anos, isto é, até o ano de 2017. Na análise dessas produções, investigamos como vêm sendo significados o currículo e a formação de professores no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Em tal análise, consideramos os discursos acadêmicos como um dos feixes discursivos que atravessam a formação inicial de professores que nos interessa investigar nessa pesquisa. Apresentamos, então, o que vem sendo dito sobre o currículo e a formação docente para a EJA, assim como sobre a própria modalidade, no âmbito dessas produções e, portanto, como as mesmas participam da formação de um sistema de raciocínio que produz *regimes de verdade* sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Já no Capítulo III, analisamos as regularidades discursivas presentes nos textos legais que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assim como nos documentos produzidos por licenciandos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas aqui investigado. Nesse capítulo, especificamente, nos interessa compreender que discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos vêm circulando nesses contextos e como vêm sendo produzidas noções de currículo e de professor para essa modalidade de educação. Nos escritos dos licenciandos, em especial, tentamos perceber como vem sendo significado o ensino de Ciências em meio ao jogo de produção discursiva que regula a Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, no Capítulo IV investigamos um material pedagógico elaborado para o primeiro e o segundo segmentos do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, disponibilizado pelo Ministério da Educação para todas as secretarias municipais e estaduais do país. Na análise desse material, nos interessa compreender como os diferentes discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos entram no processo de produção alquímica de um currículo específico para a modalidade. Além dos discursos que povoam a educação de adultos, nos interessa, especificamente, perceber como os enunciados sobre o ensino de Ciências – e sobre as Ciências Biológicas como área de referência – vêm regulando a produção desse material didático. Simultaneamente, a

análise busca perceber como, nesse jogo de produção, é fabricado um professor de Ciências para a atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Finalmente, em nossas considerações finais, tecemos algumas costuras entre os capítulos produzidos, a fim de reunir os cruzamentos discursivos da (e sobre a) Educação de Jovens e Adultos que atravessam a formação inicial de professores de Ciências aqui investigada. Nessa costura, alinhavamos conhecimentos produzidos com essa investigação a respeito da produção alquímica de um currículo singular para essa modalidade de educação e sobre como percebemos o processo de subjetivação docente na experiência de estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, em um movimento que constitui o próprio ato de pesquisar, enunciamos perguntas e inquietações que emergiram durante a experiência desta investigação e que se colocam no horizonte de empreitadas investigativas futuras.



## CAPÍTULO I

### *História do Currículo: abordagem discursiva como sistema de raciocínio*

#### I. 1. Como fomos contagiados?

*É possível dizer, então, que as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados.*

*Marlucy Paraíso<sup>20</sup>*

Esta pesquisa é parte de um empreendimento teórico que, como já explicitado na Introdução desse estudo, tem sido conduzido no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo*<sup>21</sup>, que é parte do Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). No percurso que tem sido trilhado, temos apostado na construção de uma *abordagem discursiva* para a História do Currículo e das Disciplinas (FERREIRA, 2013 e 2015a; FERREIRA & SANTOS, 2017), em um movimento que articula as Teorias Sociais do Discurso, em diálogo com Michel Foucault e alguns de seus interlocutores do campo do Currículo (FISCHER, 2001, 2003 e 2012; SOMMER, 2008; VEIGA-NETO, 2009, 2012, 2016), em especial, Thomas Popkewitz (1997, 2001, 2008, 2011b, 2013 e 2014). Esta pesquisa insere-se, portanto, na trajetória de construção dessa *abordagem*, na tensão entre o que vem sendo produzido no grupo e a incorporação de *novos* elementos para esta caminhada.

Thomas Popkewitz, autor que tem povoado frequentemente os estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa, tem produzido, desde, pelo menos, os anos de 1980, estudos históricos no campo do Currículo em perspectiva *sociocultural* (POPKEWITZ,

---

<sup>20</sup> PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

<sup>21</sup> O *Grupo de Estudos em História do Currículo* é coordenado pela professora Dra. Marcia Serra Ferreira, minha parceira e orientadora acadêmica nesta pesquisa de tese.

2011b). Como veremos ao longo deste capítulo, tal perspectiva, no diálogo com Michel Foucault, assume o conhecimento como uma questão de regulação social, operando com uma noção *produtiva* do poder e deslocando o sujeito do centro de suas análises (JAEHN & FERREIRA, 2011). Ela se distancia de análises históricas do campo que produzem estudos *construcionistas* e *sócio-históricos*, em estreita interlocução com os escritos de Ivor Goodson (1997 e 2008), pesquisador que já povoou, com grande importância, as produções do nosso grupo de pesquisa. Nestes, em contraponto com a perspectiva *sociocultural* de Thomas Popkewitz (2011), Ivor Goodson estuda os currículos como construções sociais produzidas em uma relação entre conhecimento e poder que atua no controle social (JAEHN & FERREIRA, 2011). Nas produções do nosso grupo de pesquisa, neste deslocamento, continuamos centralmente interessados na relação entre conhecimento e poder para pensar, historicamente, a produção de variados currículos e disciplinas acadêmicas e escolares. Entretanto, temos realizado um movimento que compreende essa relação de modo mais produtivo, concordando com Popkewitz (2011, p. 174) ao assumir o currículo como:

um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio.

Nesse contexto, impactado pelos escritos de Thomas Popkewitz (1997, 2001, 2008, 2011b, 2013 e 2014) e, em especial, de Michel Foucault (1989, 1995, 1999, 2003b, 2013, 2014a e 2014b), o *Grupo de Estudos em História do Currículo* tem realizado investigações cada vez menos interessadas na autoria de sujeitos centrados e autônomos. Nesse movimento, o que mais tem nos interessado são os discursos que circulam e que produzem *verdades* sobre quem somos, sobre como acessamos o passado e sobre como projetamos o futuro. Afinal, como destacado por Marcia Serra Ferreira (2013, p. 81, *grifo original*) em uma de suas produções na qual apresenta a *abordagem discursiva* que tem sido assumida pelo grupo, o diálogo com Michel Foucault tem sido potente para:

[...] problematizar análises que ora investem em sujeitos centrados, autônomos e conscientes, ora enfatizam o determinismo de estruturas sociais mais amplas. Aliado a uma noção de poder genealógica, ele tem me permitido refletir sobre as posições teórico-metodológicas assumidas em ambas as análises. Afinal, ainda que as produções sócio-históricas no campo do Currículo tenham nos ajudado a avançar em muito na problematização das complexas relações entre texto e

contexto, elas ‘esbarram’ em uma mesma visão negativa e destrutiva do poder, ao invés de percebê-lo de modo produtivo e como constituidor dos próprios sujeitos.

Em trabalho que analisa as contribuições de teorias convencionalmente chamadas *pós-críticas em educação* no campo do Currículo no Brasil, Marlucy Paraíso (2004) mapeou pesquisas divulgadas no Grupo de Trabalho (GT) Currículo dos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de livros que circulam na área. Traçando como marco para início do levantamento o ano de 1993, momento em que tais referenciais teóricos passam a figurar, declaradamente, nos estudos apresentados, a autora analisou todos os textos que incorporavam referenciais pós-críticos às discussões curriculares até o ano de 2003. Em um exercício de agrupar tais estudos em linhas que são prioritariamente exploradas, a autora argumenta que as pesquisas circulam entre três temáticas principais, quais sejam: (i) a preocupação com as relações de poder nos estudos educacionais; (ii) questões relacionadas ao sujeito, tais como modos de subjetivação, subjetividade e identidade; e (iii) aspectos relativos a conhecimentos, *verdades* e discursos (PARAÍSO, 2004).

Em diálogo com essa autora, André Vitor Fernandes dos Santos (2017, p. 59), em tese produzida no âmbito *do Grupo de Estudos em História do Currículo*, destaca que, embora as teorizações foucaultianas não fossem o foco do mapeamento de Paraíso (2004), “as produções identificadas por ela muitas vezes operavam com conceitos desenvolvidos por Michel Foucault ou privilegiavam temáticas semelhantes ou vizinhas às que o teórico trabalhou”. Em outra tese defendida no grupo, Carolina Lima Vilela (2013), inspirada no modo como Marlucy Paraíso (2004) produziu o artigo anteriormente mencionado, analisou pesquisas divulgadas, entre 2003 e 2012, também no GT Currículo da ANPEd. Buscando investigações em que figurassem obras de Michel Foucault entre as referências bibliográficas, Vilela (2013, p. 77) destaca que, entre as produções encontradas, muitas operam com noções de sujeito, governo e sociedade disciplinar, estando interessadas nos “mecanismos discursivos que constroem e moldam subjetividades, em uma perspectiva de poder que considera sua ação capilar, deslocada de um centro, sendo parte constitutiva de qualquer relação social”.

Acompanhando esta aproximação entre a obra foucaultiana e os estudos curriculares no Brasil, durante as últimas décadas, o nosso grupo de pesquisa tem operado cada vez mais com noções de conhecimento, sujeito e poder que modificam o nosso *olhar*

para os currículos e as disciplinas que temos investigado. Como dito, continuamos interessados em compreender como relações entre conhecimento e poder vêm produzindo, historicamente, aquilo que ensinamos e aprendemos nas escolas e universidades, em um movimento que reconhece a centralidade que a cultura vem assumindo da leitura do mundo contemporâneo (HALL, 1997 e 2016; FERREIRA, 2013). É nesse sentido que, em diálogo com Stuart Hall (1997 e 2016), temos operado na *dimensão epistemológica* da cultura, que a reconhece não como uma variável dependente, mas antes, como constitutiva da vida social. Nas palavras do próprio autor:

O que aqui se argumenta, de fato, não é que "tudo é cultura", mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo (HALL, 1997, p. 33, *grifos originais*).

Temos nos distanciado, portanto, de análises que, em uma matriz de pensamento crítica, constroem conhecimento a partir de determinadas *certezas* e *estruturas* que vieram conduzindo o modo como produzimos os estudos em História do Currículo e das Disciplinas. Nesse movimento, ao mudarmos as *lentes* por meio das quais operamos e observamos o mundo, passamos a problematizar os critérios a partir dos quais tanto desenhamos as nossas questões quanto lidamos com certas noções, tais como as de conhecimento, poder, sujeito, discurso e educação, para dar alguns exemplos. Em tal deslocamento, como já mencionado, o *Grupo de Estudos em História do Currículo* tem produzido uma *abordagem discursiva* (FERREIRA, 2013 e 2015a; FERREIRA & SANTOS, 2017) para a investigação histórica no campo do Currículo, em uma matriz de pensamento que entende os currículos e disciplinas sendo produzidos “como conjuntos de acontecimentos discursivos” (FOUCAULT, 2014b, p. 54). Estes geram efeitos de poder que nos informam valores sobre os quais definimos o que pode ser considerado como uma educação de qualidade no país (FERREIRA, 2013 e 2015a). Isso significa assumir outro modo de conceber a relação entre linguagem e realidade, entendendo que uma não existe previamente a outra, mas se constituem mutuamente.

Stuart Hall (2016, p. 85), referindo-se aos estudos discursivos de Michel Foucault, argumenta que o conhecimento sobre sujeitos – e práticas a eles relacionadas – não têm “uma existência com sentido fora dos discursos específicos, isto é, fora das formas com

que foram representados em discurso, produzidos como conhecimento e regulados pelas práticas discursivas e técnicas disciplináveis de uma sociedade e tempo particulares”. Nesse contexto de *virada cultural e linguística*, assumimos que a realidade não é algo dado, que possa ser representada pela linguagem. Diferentemente, de acordo com Stuart Hall (1997, p. 28, *grifo original*), percebemos que a linguagem se situa em “uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*” que damos às coisas no mundo. Isso não significa, segundo ele, abrir mão da *materialidade* das coisas e afirmar que *tudo* é discurso, mas assumir que é na relação entre linguagem e *materialidade* que construímos o que conhecemos como (e nomeamos de) *realidade* (HALL, 1997). Nas palavras do próprio autor:

O próprio termo *discurso* refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (HALL, 1997, p. 29, *grifo original*).

É em meio a tal perspectiva que percebemos a trajetória do *Grupo de Estudos em História do Currículo* inserida em um movimento que, para Marlucy Paraíso (2004, p. 286), representa um *contágio*<sup>22</sup> das teorias pós-críticas nos estudos curriculares no Brasil durante as últimas décadas. Concordando com a autora, percebemos o nosso grupo centralmente interessado em pensar categorias que apontem para “a abertura e a multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado no campo educacional” (PARAÍSO, 2004, p. 286).

---

<sup>22</sup> Marlucy Paraíso (2004) utiliza o termo *contágio* em diálogo com Gilles Deleuze e Felix Guattari na obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997, p. 23.

## I. 2. Grupo de Estudos em História do Currículo: efeitos do *contágio*

*A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas  
coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.*

*Michel Foucault*<sup>23</sup>

É nesse movimento nomeado de contágio que temos entrado em outro regime de verdade, no qual compreendemos que o conhecimento sobre a educação, o currículo e o ensino é produzido neste mundo, é a própria relação entre os sujeitos e a realidade. Temos movimentado, então, os estudos do *Grupo de Estudos em História do Currículo* por meio de uma lente que permite pensar a produção de significados e, portanto, de verdades, como sendo produzida nessa relação entre investigador e *realidade* investigada. Nessa direção temos nos arriscado a “criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno” (PARAÍSO, 2004, p. 295) as nossas pesquisas sobre a história de variados currículos e disciplinas científicas, acadêmicas e escolares.

Em produções interessadas em refletir sobre o modo como vêm sendo conduzidas as investigações no referido grupo e produzir uma *abordagem discursiva* para esses (e por meio desses) estudos, Marcia Serra Ferreira (2013 e 2015) traça um panorama das pesquisas, dissertações e teses que foram produzidas nos últimos 13 anos no *Grupo de Estudos em História do Currículo*. Em ambos os textos, a autora produz uma espécie de história *local* – isto é, de um grupo específico – em meio às disputas pela significação dos estudos sobre os currículos e disciplinas no campo do Currículo e na História da Educação. Nela, se referindo ao deslocamento realizado de uma visão *construcionista e sócio-histórica* em direção a uma perspectiva *sociocultural* que articula a História do Currículo e das Disciplinas com as Teorias Sociais do Discurso, a autora traça um interessante panorama das pesquisas realizadas no âmbito do grupo.

Nesse movimento, segundo a autora, o grupo se desloca de pesquisas que trabalham, principalmente, com noções de *estabilidade e mudança* curricular, propostas pelo pesquisador inglês Ivor Goodson (FERREIRA, 2005, 2007a e 2007b; FONSECA 2008, TORRES, 2009), passando por investigações sobre reformas curriculares, a partir

---

<sup>23</sup> FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 52. 2003a

das quais emerge o interesse por *sentidos* atribuídos à *prática* e à própria noção de *inovação* curricular (VALLA, 2011, ROQUETTE, 2011) e de conhecimento escolar (ARARUNA, 2009; OLIVEIRA, 2009). É nesse percurso que as leituras do ciclo de políticas desenhado por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) trazem uma aproximação do grupo às Teorias Sociais do Discurso (FERNANDES, 2012, SANTOS, 2010; SOBREIRA, 2012; TERRERI, 2008). Tal aproximação produziu diálogos com a obra de Michel Foucault, principalmente por meio da ideia de *epistemologia social* proposta por Thomas Popkewitz (FONSECA, 2014; JAEHN, 2012; LUCAS, 2014; MATOS, 2013; SANTOS, 2017; VILELA, 2014), em um movimento que aposta na produção de *conhecimentos sócio-históricos híbridos* (JAEHN & FERREIRA, 2012).

Problematizando nossos caminhos investigativos, vimos percebendo, mais recentemente, o quanto temos focado mais centralmente no diálogo com Thomas Popkewitz, nos afastando das produções de Ivor Goodson. Tal afastamento, entretanto, não se refere a um entendimento de que este pesquisador não mais contribui para nossas pesquisas, mas por uma mudança mais propriamente na *forma* como concebemos a relação entre conhecimento e poder, ao passo que aprofundamos nosso diálogo com Michel Foucault e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo. Nesse sentido:

Se, em certas produções do *Grupo de Estudos em História do Currículo* essas relações foram analisadas tomando como especial referência as histórias dos diferentes sujeitos que protagonizaram as decisões curriculares em espaços institucionais distintos, estamos agora mais centralmente focados nas posições que esses sujeitos têm podido ocupar, as quais lhes permitem proferir “ou não” determinados discursos. Assumindo tal perspectiva, são os padrões discursivos – e não as ações dos sujeitos – que passam a ser entendidos como *regimes de verdade* a serem ‘desnaturalizados’ (FERREIRA, 2013, p. 84).

Isso não significa que os sujeitos, na trajetória do grupo, não estejam mais habitando as nossas agendas de pesquisa. Diferentemente, percebemos a presente investigação como parte de um movimento que pretende *recolocar* a agência dos sujeitos, ressignificando-a em meio à constituição de uma *abordagem discursiva* para os estudos históricos no campo do Currículo (FERREIRA, 2013 e 2015). Aqui, para traçar a trajetória que vem sendo construída no grupo de pesquisa, optamos, no diálogo com tais produções de Marcia Serra Ferreira (2013 e 2015), por destacar as que conversaram, mais centralmente, com os escritos de Michel Foucault e/ou Thomas Popkewitz. Em um

primeiro movimento, então, buscamos agrupar os trabalhos de grupo tendo em mente os eixos temáticos (já explicitados) por meio dos quais Marlucy Paraíso (2004) organiza os textos que conversam com teorizações foucaultianas no campo do Currículo no Brasil. Assim, procuramos organizar as produções do *Grupo de Estudos em História do Currículo* tomando como referência uma maior centralidade ora nas relações de poder, ora em aspectos relativos ao sujeito, ora em questões relacionadas ao conhecimento, ainda que percebendo esses três aspectos em constante interlocução em cada um dos trabalhos analisados.

Uma leitura mais atenta das produções de Marcia Serra Ferreira (2013 e 2015) e dos trabalhos que vêm sendo orientados e produzidos no âmbito do grupo de pesquisa mostrou o quanto esse primeiro movimento – qual seja, o de organizar as produções em termos de poder, sujeito e conhecimento – seria quase *impossível*. Afinal, percebemos os nossos objetivos de pesquisa menos centralmente interessados em um ou em outro tema, mas na compreensão das diversas formas por meio das quais a relação entre poder e conhecimento atua como um dispositivo de regulação social e de produção de determinados *tipos* de sujeitos. Um exemplo de como o *Grupo de Estudos em História do Currículo* foi se aproximando desse debate é a tese de doutorado de Lisete Jaehn (2011). A autora, no diálogo com Thomas Popkewitz (1997, 2001 e 2008<sup>24</sup>), investigou a produção teórica no campo do Currículo entre as décadas de 1920 e 2010, interessada em compreender as relações entre conhecimento e poder historicamente produzidas no pensamento curricular brasileiro. Na materialidade dos textos investigados, Jaehn (2011) percebe discursos que produzem regimes de verdade sobre a validade e o prestígio atribuídos a certos conhecimentos científicos, em meio a disputas disciplinares (FERREIRA, 2013). Tais disputas são percebidas em direção semelhante à que Marlucy Paraíso (2004) aponta, uma vez que Jaehn (2012, p. 124) percebe o final da década de 1990 como arena de um movimento em que:

o emprego de alguns termos relativamente novos no campo curricular, como hibridismo, desterritorialização e até mesmo crise, eram empregadas pelos pesquisadores para denotar um período de transição, o que entendemos que já integrava a construção da noção epistemológica de currículo e regulação social.

---

<sup>24</sup> POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 173-210.



Iniciamos, então, um segundo movimento, entendendo que a tarefa de agrupar as pesquisas nas referidas categorias seja um “risco de cometer uma certa *violência* com os trabalhos analisados” (PARAÍSO, 2004, p. 288, *grifo original*). Nele, buscamos, então, evidenciar a relação entre os três eixos temáticos já enunciados por Marlucy Paraíso (2004), buscando perceber “como, nas diversas situações de pesquisa, temos empreendido esforços no sentido de propor novas problematizações para objetos que aí sempre estiveram” (FERREIRA & SANTOS, 2017, p. 65).

Um desses “objetos que aí sempre estiveram” e que tem sido centralmente investigado, em perspectiva *sociocultural* (POPKEWITZ, 1997), no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, diz respeito à formação inicial de professores. Nosso movimento tem sido o de compreender como determinados discursos produzem currículos e/ou componentes curriculares que atuam na subjetivação de professores e estudantes. Marcelo da Cunha Matos (2013), por exemplo, investigou como sentidos de Educação Física produzidos e fixados em disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre 1992 e 2008, vieram produzindo *uma* Educação Física escolar, enunciando *verdades* sobre a tal disciplina que regulam tanto o ensino quanto a formação de professores. Na análise, o autor percebe, em diálogo com Thomas Popkewitz (1997 e 2001), discursos que produzem binários situando o corpo ora em uma perspectiva biológica, ora em perspectiva cultural. Na mesma instituição, Maria Verônica Rodrigues da Fonseca (2014) focalizou a centralidade da disciplina acadêmica Didática Geral na formação inicial de professores na então chamada Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil. A autora argumenta que tal centralidade foi produzida pela emergência, entre as décadas de 1920 e 1930, de três enunciados que representam um elo entre os discursos psicológicos e aqueles relacionados ao ato de aprender. São eles: a centralidade da aprendizagem, a cientificidade da educação e a urgência pela formação de professores na universidade. Em ambos os casos, os pesquisadores investigam como as disciplinas acadêmicas, entendidas como comunidades discursivas, no diálogo com Thomas Popkewitz, produzem uma determinada gama de conhecimentos que geram efeitos de poder, os quais regulam a formação docente.

Em produção mais recente, Maria Verônica Rodrigues da Fonseca & Marcia Serra Ferreira (2017, p. 733) reafirmam essa centralidade da disciplina acadêmica Didática Geral ao destacarem que foi na FNFfi da Universidade do Brasil que emergiu e se

generalizou “um paradigma de formação de professores em nível superior associado, diretamente, a um Curso de Didática e, em especial, a uma disciplina acadêmica específica nomeada Didática Geral”. Em termos de conhecimentos a serem ensinados aos futuros professores do secundário, as autoras destacam a constituição dos mesmos articulada ao “atendimento de demandas da realidade escolar”, em um movimento no qual o Colégio de Aplicação se fortalece e a “relação teoria-prática vai se constituindo como uma regularidade que informa e cria regras para a disciplina acadêmica” (FONSECA & FERREIRA, 2017, p. 734). Para elas, em estreito diálogo com Michel Foucault, a construção discursiva da Didática Geral:

(...) tem sua possibilidade de emergência “sob condições positivas de um feixe de relações [...] estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais” (FOUCAULT, 2009<sup>25</sup>, p. 50), dentre as quais se destaca a criação de uma instituição específica: a FNFi. Tem-se, assim, “o momento a partir do qual uma prática discursiva se individualiza e assume sua autonomia” (FOUCAULT, 2009<sup>26</sup>, p. 208). (FONSECA & FERREIRA, 2017, p. 723)

Também interessada na formação inicial de professores, em especial no curso de Pedagogia que é oferecido na Universidade Federal do Piauí, no campus de Picos, Maria Cézar de Souza (2016) investigou os discursos que produzem o conhecimento disciplinar em Matemática, argumentando que tal conhecimento é regulado por práticas discursivas que estão relacionadas não somente à área de referência, mas também com a relação entre teoria e prática e com discursos de (e sobre) *inovação* curricular. Nesta investigação, no diálogo com Foucault (2013) a autora percebe uma série de *inovações* no currículo do curso de Pedagogia nesta universidade como regularidades discursivas que reatualizam significados de teoria e prática, em um movimento que:

ainda que os cursos de Pedagogia pareçam pouco modificados, o que está ‘naturalizado nos currículos – o que inclui o ensino disciplinarizado de Matemática – não deve ser aceito como ‘verdade’ absoluta e imutável, mas como uma construção histórica que, no tempo presente, atualiza antigas tradições e constitui os sujeitos, professores e formadores, que participam de todo o processo (SOUZA, 2016, p.144, *grifos originais*).

---

<sup>25</sup> FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

<sup>26</sup> FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

Ainda no que se refere à formação inicial de professores, a maioria das investigações do *Grupo de Estudos em História do Currículo* refere-se ao curso de Ciências Biológicas.<sup>27</sup> Nelas, o foco tem se direcionado para as noções de *inovação* e de *reforma* curricular, em um movimento que as percebe sendo elaboradas em um binômio no qual a ideia de *tradição* é sempre negativada, constituindo o outro dessa relação (FERREIRA, 2010 e 2015b). É nesse contexto, por exemplo, que um conjunto de investigações do grupo (ETTER, 2016; LUCAS, 2014; LUCAS & FERREIRA, 2017) centra em análises sobre a reforma curricular do referido curso na Universidade Federal do Rio de Janeiro em um período específico – qual seja, os anos de 1960 e 1970 –, quando ele passa a ser nomeado Ciências Biológicas. Mariana da Costa Lucas (2014) focaliza as modificações organizacionais que produziram essa transformação frente ao que entendíamos e nomeávamos como História Natural. Tanto em sua dissertação de mestrado (LUCAS, 2014) quanto em produção posterior (LUCAS & FERREIRA, 2017), são investigados, então, como os *novos* conhecimentos vieram sendo elaborados em meio às tradições da História Natural, que veio historicamente regulando a formação de professores na área. Para as autoras, uma estabilidade curricular pôde ser produzida, em meio às relações entre saber e poder, “por certas áreas do conhecimento – Botânica; Zoologia; Geologia e Paleontologia; Fisiologia e Anatomia – cujos catedráticos ainda permaneceram como professores na instituição” e “ainda exerciam poder, no período investigado, na organização departamental, na criação de disciplinas e dos créditos atribuídos a elas” (LUCAS & FERREIRA, 2017, p. 21).

Fernanda Etter (2016), por sua vez, investigou como os corpos humanos vieram sendo significados e constituídos como conhecimento nos cursos de História Natural e de Ciências Biológicas nas décadas de 1960 e 1970, período de transição entre esses dois cursos na formação inicial de professores de Ciências e Biologia na UFRJ. Nessa dissertação de mestrado, a autora estava interessada em compreender as transformações deste conhecimento – o corpo humano – a partir de determinados discursos que eram

---

<sup>27</sup> As pesquisas mais recentes do *Grupo de Estudos em História do Currículo* (FERREIRA 2010 e 2015b) têm focado na investigação das reformas curriculares ocorridas na década de 2000 na formação inicial de professores em Ciências Biológicas no país. Tal investigação tem sido conduzida, na perspectiva da história do presente, em diálogo com os autores Ivor Goodson, Thomas Popkewitz, Stephen Ball e Michel Foucault, focalizando os discursos de inovação curricular elaborados em meio a produção de políticas e práticas curriculares em cursos de licenciatura dessa área no país. Nesse sentido, as produções realizadas no âmbito do grupo têm sido orientadas em meio a produção de uma *lente* que busca compreender como o currículo e os sujeitos da formação de professores vêm sendo produzidos em meio a relações de poder que significam binômios como teoria/prática, inovação/tradição, por exemplo.

‘permitidos’ ser postos em circulação no contexto da reforma curricular que modificou, junto a outras coisas, o nome do curso. Dentre os apontamentos feitos pela autora, está a ‘força’ de ação de uma disciplina – a Genética – que fazia parte da História Natural e, como a mudança de curso, se torna um departamento do *novo* Instituto de Biologia, transferindo sua sede, inclusive, do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza para o Centro de Ciências da Saúde, aproximando-o das áreas médicas. Como efeito dessa relação de poder, a autora aponta a construção discursiva de um corpo humano fortemente associado a noções de saúde que produziu *certas* formas de pensar e conhecer nossos corpos como professores e alunos da educação básica. Nesse contexto, Fernanda Etter (2016, p. 97) percebe, no diálogo com Foucault (1999<sup>28</sup>), como:

os conhecimentos produzidos e ensinados sobre os corpos humanos ao longo da formação docente e nas escolas se configuram, na perspectiva aqui adotada, como uma manifestação do poder sobre os corpos. São uma maneira de informar às pessoas como elas são, como funcionam, o que lhes faz bem e o que lhes faz mal, dentre tantos outros fatores. O poder se inscreve em nossos corpos, regulando não só formas de agir e sentir, mas também a forma como nos concebemos tanto individualmente quanto socialmente ou até mesmo como espécie.

Em produções que abordam reformas mais recentes em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, desenvolvidas a partir das legislações publicadas nos anos 2000 (ver, por exemplo, FERREIRA, 2015a; FERREIRA, SANTOS & TERRERI, 2016; TERRERI & FERREIRA, 2013), o *Grupo de Estudos em História do Currículo* veio analisando as relações entre teoria e prática em um componente curricular que tem sido percebido como a *novidade* dessas reformas: as quatrocentas horas de *Prática como Componente Curricular*. Nas análises, no diálogo com Michel Foucault (2003<sup>29</sup> e 2012<sup>30</sup>) e Thomas Popkewitz (1994<sup>31</sup>, 1997, 2001 e 2014), os enunciados de (e sobre) teoria e prática são entendidos como um sistema de relações que “é parte dos dispositivos que constroem os próprios professores, em um processo no qual os inserimos em uma ordem discursiva que, em meio à relações de poder, fixa papéis e produz efeitos de verdade” (FERREIRA, SANTOS & TERRERI, 2016, p. 503). No caso específico das Ciências Biológicas, temos

---

<sup>28</sup> FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

<sup>29</sup> FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

<sup>30</sup> FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

<sup>31</sup> POPKEWITZ, Thomas. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

compreendido *sentidos* de teoria e prática sendo produzidos em meio a discursos que, simultaneamente, afastam e aproximam a prática científica da prática docente. Estes foram evidenciados em disciplinas acadêmicas de caráter prático ou teórico-prático que são informadas pelas ciências de referência, em estreito diálogo com a cultura escolar (FERREIRA, SOUSA & CASARIEGO, 2013; FERREIRA, 2015a).

Outras produções se dedicam, mais especificamente, a buscar compreender discursos que fixam *verdades* sobre a Educação Ambiental em contextos acadêmicos e escolares (OLIVEIRA & FERREIRA, 2015 e 2016; OLIVEIRA, SAAD, VIEIRA & FERREIRA, 2017; OLIVEIRA, SANTOS & FERREIRA, 2014). Em Oliveira, Santos e Ferreira (2014, p. 8), por exemplo, os autores investigam como enunciados sobre *críticidade e cidadania*, por exemplo, vêm legitimando “o que *é* e o que *não é* Educação Ambiental na escola”, ao passo em que produzem discursos que “vinculam as dificuldades de implementação das ações sobre o tema a aspectos como: a própria organização da escola; a realização de ações pontuais; a utilização de conhecimentos disciplinares”, para dar alguns exemplos. Em outra produção, Cecília Santos Oliveira e Marcia Serra Ferreira (2015, p. 7) investigam discursos da formação inicial de professores em produções acadêmicas divulgadas em cinco edições do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). As autoras percebem que determinadas enunciados relacionados aos “problemas ambientais, à categorização da EA, à importância da sua inserção na formação de professores” e à responsabilidade desses profissionais em inserir o tema “no ambiente escolar, além do papel da universidade nestas formações” fixam *verdades* sobre a Educação Ambiental que deve chegar à escola, criando efeitos de poder que regulam a formação e a atuação de professores.

Outro modo de problematizar as reformas curriculares, produzindo um novo olhar “para objetos que aí sempre estiveram” (FERREIRA & SANTOS, 2017, p. 65), tem se efetivado em investigações que, em interlocução com as Políticas de Currículo (BALL, 2001 e 2013; BALL & BOWE, 1992; MAINARDES, 2006; MAINARDES & MARCONDES, 2009), abordam aspectos da educação básica no país. Tais produções, interessadas na trajetória de variados componentes curriculares (FERREIRA, 2014; SANTOS & FERREIRA, 2015; VILELA, 2013), nos sentidos de integração curricular que tem sido elaborados no âmbito do ensino médio (CHARRET, BRASIL & FERREIRA, 2017; CHARRET & FERREIRA, 2016, 2017a e 2017b) e nas políticas de avaliação para esse mesmo nível de ensino (SANTOS, 2017), convergem ao assumir que

a produção de tais discursos – e de tais políticas como discurso – “é povoada por inúmeras relações de poder” que produzem efeitos de “normalização e subjetivação [...] ao circularem nos diferentes contextos educativos” (SANTOS, 2017, p. 37). Isso significa entender que tais noções regulam a produção de determinados conhecimentos e sensibilidades que devem ser ensinados nos diferentes níveis da educação básica, em um movimento que produz, simultaneamente, certos *tipos* de sujeitos, sejam professores, sejam estudantes.

Assumindo os currículos como “construções sócio-históricas que produzem e hegemonizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos”, Marcia Serra Ferreira (2014, p. 187) problematiza enunciados que entrelaçam as histórias de dois componentes curriculares – a disciplina escolar Ciências e a disciplina escolar Biologia –, buscando “percebê-los em meio aos significados que a cultura assume em produções acadêmicas explicitamente interessadas em promover diálogos entre o referido ensino [de Ciências e Biologia] e a cultura” (FERREIRA, 2014, p. 185). Na análise, no diálogo com Thomas Popkewitz (1994<sup>32</sup>, 1997<sup>33</sup> e 2001<sup>34</sup>), a autora compreende as relações entre currículo e cultura, em ambas as disciplinas escolares, sendo produzidas em meio a enunciados que aproximam e, simultaneamente, afastam a ciência da cultura, colocando em movimento visões *culturalistas* e *cientificistas* de ciência, de conhecimento, de currículo e de ensino, para dar alguns exemplos.

Interessados na emergência da disciplina escolar Educação Ambiental em um contexto específico – o município de Armação dos Búzios, no Rio de Janeiro –, entre os anos de 2006 e 2007, André Vitor dos Santos & Marcia Serra Ferreira (2015) focalizam os enunciados que produziram a *necessidade* de tal disciplinarização, a despeito dos inúmeros discursos acadêmicos e escolares que enunciam contra iniciativas desse tipo, interligando-os com as condições que possibilitam tais enunciações. Em direção semelhante, Carolina Lima Vilela (2013), analisando materiais didáticos destinados à disciplina escolar Geografia no ensino fundamental, buscou compreender a dimensão epistemológica do conhecimento escolar na área, argumentando que compreender o conhecimento escolar como discurso é um interessante caminho para se conhecer as

---

<sup>32</sup> POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, regulação social e poder. In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173- 210, 1994.

<sup>33</sup> POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

<sup>34</sup> POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

disputas no que se refere a significação do que é entendido como um conhecimento válido para essa disciplina escolar. Nestas produções, (FERREIRA, 2014; SANTOS & FERREIRA, 2015; VILELA, 2013), é possível perceber como o *Grupo de Pesquisas em História do Currículo* vem compreendendo disciplinas escolares como discursos que são produzidos em meio a enunciados vinculados a tradições distintas e a discursos inovadores e que produzem determinadas regras de verdade sobre que conhecimentos devem povoar, nesses casos, as disciplinas escolares Educação Ambiental e Geografia. Nesse movimento, se articulam discursos que informam ao professor e ao aluno como devemos conhecer e nos relacionar com o ambiente/ a região em que vivemos.

Em outra direção, algumas produções (CHARRET, BRASIL & FERREIRA, 2017; CHARRET & FERREIRA, 2016, 2017a e 2017b) têm investigado que sentidos de *integração curricular* vêm sendo postos em circulação em meio a disputas no interior de comunidades discursivas a partir dos anos de 1990. Nessas produções, interessa compreender como enunciados associados às comunidades disciplinares da Física, Química e Biologia em textos políticos normativos para o ensino médio vêm compondo a área de Ciências da Natureza. Tais produções operam com o modelo de ciclo contínuo de produção de políticas desenhado por Stephen Ball e colaboradores (1992), em diálogo com a noção de disciplina escolar como tecnologia de regulação social proposta por Thomas Popkewitz (2011b). Essas pesquisas têm dado foco em como em meio a discursos de interdisciplinaridade como uma inovação curricular são recolocadas as mesmas noções disciplinares de cada uma dessas comunidades discursivas (CHARRET, BRASIL & FERREIRA, 2017).

Também articulando a História e as Políticas de Currículo, André Vitor dos Santos (2017) investigou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), entre 1998 e 2009, buscando compreendê-lo como uma *prática discursiva* específica que não apenas informa o que estudantes do ensino médio devem saber, mas também produz determinados tipos de estudantes e professores para esta etapa da educação básica. Em diálogo com Michel Foucault (1984<sup>35</sup>, 1988<sup>36</sup>, 1994, 2003<sup>37</sup>, 2012<sup>38</sup> e 2013) e Thomas Popkewitz (1994<sup>39</sup>,

---

<sup>35</sup> FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

<sup>36</sup> FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

<sup>37</sup> FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

<sup>38</sup> FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

<sup>39</sup> POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

1997, 2001, 2008, 2008b<sup>40</sup>, 2011b, 2013 e 2014), o autor focalizou o modo como os conhecimentos escolares tem sido *alquimicamente* produzidos, em meio a *inovações* relativas ao exame a à reforma do ensino médio que dialogam com as *tradições* disciplinares (SANTOS, 2017; SANTOS, MARSICO & FERREIRA, 2017). Ao investigar como tais conhecimentos disciplinares têm sido transformados em conhecimentos a serem avaliados e, a serem, portanto, aprendidos, André Vitor Fernandes dos Santos (2017) esteve interessado em compreender como diferentes discursos se inserem nessa prática *alquímica* que não apenas carrega conhecimentos per se, mas informa quem *são* ou *deveriam ser* tais estudantes do ensino médio. Nesse sentido, o autor afirma que tais discursos “não se circunscrevem apenas à prática da avaliação, mas extrapolam esses limites; eles informam concepções sobre os estudantes, sobre os professores, sobre o ensino das disciplinas escolares” (SANTOS, 2017, p. 149). Ainda nesse contexto, em outra produção (SANTOS, MARSICO & FERREIRA, 2017), analisamos o Enem como parte das reformas curriculares para o ensino médio percebendo que, ao propor *novos* caminhos da organização do currículo, tal como a relação entre áreas de conhecimento e disciplinas escolares, as políticas curriculares contemporâneas para o ensino médio não se opõem ao que vem sendo significado como uma tradição para a educação básica. Diferentemente, essas políticas nos permitem notar que *inovação* e *tradição* não são colocados em polos opostos, mas em um *continuum* que produz valores a partir do qual significamos ensino e escola:

Nesse sentido, destacamos como, em um movimento que visa mudar o currículo da educação básica, enunciados relacionados à *tradição*, misturados a enunciados *inovadores*, são reatualizados, promovendo processos de estabilidade curricular, tensionando o binômio estabilidade/mudança. Ao dar visibilidade aos discursos que produzem, historicamente, sistemas de raciocínio a partir dos quais nos permitimos pensar o que é a normalidade no processo educacional, percebemos o quão poderoso o discurso disciplinar tem sido (SANTOS, MARSICO & FERREIRA, 2017, p. 4-5, tradução livre).

No caso específico dessa tese de doutorado, vimos produzindo textos especificamente interessados nos discursos que significam a noção de *inovação curricular* nas reformas curriculares brasileiras, tanto na formação de professores quanto

---

<sup>40</sup> POPKEWITZ, T. S. The double gestures of cosmopolitanism and comparative studies in education. In: I. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.) *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer, 2008b



na educação básica. Em uma de nossas produções (FERREIRA, SANTOS & MARSICO, 2016), por exemplo, apontamos como, em um movimento que pretende a mudança curricular, enunciados vinculados às *tradições* se reatualizam, tensionando o binômio *estabilidade e mudança*. Em outra produção coletiva (COSTA, MARSICO & FERREIRA, 2016), buscamos compreender os sentidos que a noção de *reforma curricular* vem assumindo no Ensino de Biologia como área do conhecimento, interessadas em perceber como os estudos na área têm significado os processos de mudança e/ou *inovação* nos currículos da formação de professores. Neste último texto, evidenciamos como em meio a variados *contextos da prática* e componentes curriculares distintos, com destaque para a *Prática como Componente Curricular*, as *inovações* vêm sendo reguladas pelo significativo *prática*, que tem sido historicamente produzido na relação com a *teoria* (COSTA, MARSICO & FERREIRA, 2016).

Algumas de nossas produções já se encontram mais centralmente interessadas em como a Educação de Jovens e Adultos vem povoando a formação inicial de professores, em especial nas Ciências Biológicas. Em uma dessas produções, investigamos os significados que o Ensino de Ciências, como área do conhecimento, vem produzindo sobre os currículos da Educação de Jovens e Adultos no país, especificamente, através de produções acadêmicos da área sobre a modalidade (MARSICO, SANTOS & FERREIRA, 2016b). Em outras duas (MARSICO, SANTOS & FERREIRA, 2016a e MARSICO, SANTOS & FERREIRA, 2017), investigamos enunciados de textos políticos que instituem normas para a modalidade e de produções dos professores em formação inicial em uma experiência de EJA. Nos interessou, mais especificamente, compreender como discursos políticos normativos e discursos da experiência de estágio curricular vêm regulando a formação docente.

Em todas essas produções centralmente interessadas na EJA, estivemos focados em perceber como tais discursos – acadêmicos, normativos e da formação – têm participado da elaboração de enunciados que têm “produzindo determinados tipos de sujeitos – professores e alunos – que pensam e agem segundo certos *sistemas de raciocínio*” (MARSICO, SANTOS & FERREIRA, 2017, p. 3, *grifos originais*). Nesse contexto, tais produções se inserem em um movimento iniciado pelas produções em parceria com André Vitor Fernandes dos Santos, em que estamos principalmente interessados em como diferentes espaços discursivos que constroem conhecimento sobre a modalidade produzem sistemas de raciocínio que criam efeitos de poder que vêm

*fabricando* tipos específicos de sujeitos (HACKING, 2007): estudantes jovens e adultos e *professores* para atuar junto esses alunos. Em tais produções, portanto, nos interessam como diferentes discursos que atravessam a formação inicial de professores vem produzindo uma subjetividade docente específica. No diálogo com Thomas Popkewitz (1997, 2001, 2008, 2011a, 2011b, 2013 e 2014) e Michel Foucault (1995, 1998, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b), compreendemos tais discursos legais e pedagógicos regulando a produção de sentidos sobre a docência e a escola, uma vez que constituem uma estrutura de ideias que informa ao professor de Ciências e Biologia que atua na EJA quem ele *é* ou *deve ser*, assim como informa quem são os alunos *normais* e aqueles considerados *fora da norma* (MARSICO, SANTOS & FERREIRA, 2017).

Também no que se refere ao nosso interesse nos enunciados que criam estruturas de ideias (POPKEWITZ, 2001) sobre as quais pensamos quem são alunos e professores *normais*, em outra produção do *Grupo de Pesquisas em História do Currículo* investigamos discursos de professores e alunos de um pré-vestibular social, o PVS/CEDERJ (ASSIS, MARSICO & FERREIRA, 2017). Nesse texto, percebemos que tanto professores quanto alunos do pré-vestibular são posicionados como o *outro*, em relação a sujeitos que não estiveram em sua trajetória escolar, em uma situação de pré-vestibular social. Nela, percebemos como, em um movimento que busca incluir, também é produzido um sistema de raciocínio que normatiza e que regula as subjetividades discentes e docentes. Nos discursos de professores e alunos, encontramos:

regularidades discursivas [que] normatizam o ‘bom’ professor para esse espaço, regulando suas práticas em compromisso com ressignificação do percurso escolar de tais estudantes, imputando em suas práticas não só conteúdos de Biologia, mas a motivação que lhes falta na busca pelos bancos universitários. (ASSIS, MARSICO & FERREIRA, 2017, p.11-12)

### I. 3. Uma abordagem discursiva para a História do Presente

*(...) é a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico.*

*Reinhart Koselleck<sup>41</sup>*

---

<sup>41</sup> KOSELLECK, R. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Editora PUC-Rio, Contraponto, p. 313, 2006.

É em meio a todo esse movimento descrito na seção anterior que, como já explicitado, vimos produzindo uma outra abordagem para a História do Currículo e das Disciplinas no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo*. Como buscamos evidenciar, nossas pesquisas têm sido conduzidas em uma perspectiva na qual, no lugar de utilizar categorias consideradas *imutáveis* para a análise do social, o que tem nos interessado é perceber como tais categorias participam da produção dos discursos de *verdade* que têm constituído *efeitos de poder* sobre aquilo que consideramos o *bom* ensino e a *boa* formação de professores para as diferentes etapas da educação básica.

Neste percurso, temos nos desafiado a construir estudos históricos inscritos em uma perspectiva da História do Presente, aceitando o convite de Michel Foucault (2013a, p. 275) para “escutar a história”. Tal perspectiva, no âmbito do grupo de pesquisa, foi enfrentada, mais recentemente, na tese de doutorado de André Vitor Fernandes dos Santos (2017). Aqui, especificamente, nos interessou ampliar certas noções que tem sido trazidas pelos estudos de Michel Foucault para a construção dessa história do presente, tais como as de acontecimento, de singularidade e de experiência. No desenvolvimento de tal interesse, encontramos outros autores que, juntamente com Foucault, nos convocam a *estar presente* nas experiências educativas que investigamos, assumindo nesse jogo não uma distância crítica, mas uma *distância poética* (BARCENA, 2012a e 2012b). Entendemos que assumir essa *distância poética* significa estarmos abertas a *novas* sensibilidades, a *outros* sentidos, buscando captar o singular de cada acontecimento, em uma relação de criação discursiva e de atenção ao que irrompe como singularidade nas regularidades discursivas estudadas.

Nesse movimento, ao produzir estudos históricos, tomamos emprestada ideia de “estratos do tempo” utilizada pelo historiador Reinhart Koselleck (2014, p. 9) para remeter à história como um acúmulo de acontecimentos em “diversos planos, com durações diferentes e origens distintas, mas que, apesar disso, estão presentes e atuam simultaneamente”, permitindo reunir “em um mesmo conceito [, o de história,] a contemporaneidade do não contemporâneo”. É nessa perspectiva que mobilizamos uma noção de história que reconhece a necessidade de se *partir do presente*, em um movimento que faz trabalhar *a aporia entre passado, presente e futuro* (GABRIEL, 2012, p. 9 e 17). Ao nos inscrevermos em uma *história do presente*, tal como enunciada por Michel Foucault (2003a, 2003b e 2013a) e pelo historiador Reinhart Koselleck (2006 e

2014), nos movimentamos em dois planos, transformando certos vestígios do passado (que se conservam na atualidade) em fontes que testemunham a história que desejamos investigar, sendo cada investigação conduzida por perguntas, desejos, esperanças e inquietudes (KOSELLECK, 2006). Carmen Gabriel (2012), em diálogo com esse historiador e com Paul Ricoeur (1997<sup>42</sup>), nos aponta a importância de pensarmos o tempo em uma relação na qual o presente se abre como espaço de tensão entre passado e futuro ou, no dizer de Reinhart Koselleck (2006), na tensão entre os *espaços de experiência* e os *horizontes de expectativa*.

Para Reinhart Koselleck (2006, p. 308), categorias como *experiência* e *expectativa* são efetivamente potentes para os estudos históricos, uma vez que “são constitutivas, ao mesmo tempo, da história e de seu conhecimento, e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã”. O autor as compreende como distintas em natureza, de modo que “não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa” (KOSELLECK, 2006, p. 307). Ao apostar em tais categorias, ele destaca que a experiência é uma espécie de passado atual, no sentido em que os acontecimentos passados são incorporados em uma fusão entre a elaboração racional e marcas comportamentais inconscientes, que não necessariamente estão na dimensão do conhecimento e que produzem a experiência presente. A experiência, portanto, tem relação com o espaço, com um *espaço de experiência* em que tornamos presentes acontecimentos passados a partir de elaborações conscientes ou não.

De acordo com esse mesmo autor, a expectativa, assim como a experiência, também se realiza no presente; ela é futuro presente, é *dever*, é *horizonte de expectativa*. Ela diz respeito a um limite da possibilidade de se saber o futuro, “uma linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado” (KOSELLECK, 2006, p. 311). Cabe ainda notar, em diálogo com Reinhart Koselleck (2006), que, da mesma maneira em que não podemos considerar como experiência apenas o acontecimento objetivo, mas as elaborações incorporadas a partir dele, uma expectativa não é somente uma condição subjetiva, mas uma força motriz que produz possibilidades na relação com a experiência. Pensar em *espaços de experiência* e em *horizontes de expectativa* nos remete, portanto, a outro modo de pensar a relação entre passado, presente e futuro. Tais noções escapam à simples cronologia, sendo percebidas em um movimento que pretende pensar a *atualidade* do passado e que, simultaneamente,

---

<sup>42</sup> RICOEUR, P. Tempo e Narrativa. v.3. Campinas (SP), 1997.

produzir um futuro que se torna presente a partir de manifestações relacionadas a esperanças, medos e curiosidades em relação ao futuro. É nesse quadro teórico que Carmen Gabriel (2012) destaca as possibilidades de interlocução entre Paul Ricoeur (1997<sup>43</sup>) e Reinhart Koselleck (1990<sup>44</sup>). Para a autora:

Em diálogo com Koselleck, Ricoeur (1997) reafirma a importância de pensarmos a unicidade do tempo como condição para que cada presente se apresente como um espaço de equacionamento entre *campos de experiência* e *horizontes de expectativas*. A primeira expressão refere-se à persistência do passado no presente, que se mantém segundo múltiplas estratégias e itinerários que se agrupam e se estratificam “numa estrutura folheada que faz com que o passado assim acumulado, escape à mera cronologia” ([RICOEUR,] 1997, p. 360). Já a segunda expressão traduz a ideia do futuro-tornado-presente, englobando todas as manifestações privadas ou comuns que visam ao futuro (esperança, temor, a preocupação, o desejo, o cálculo racional, a curiosidade etc.). Percebe-se que tanto a experiência como a expectativa estão inscritas no presente, assim entendido como o espaço onde ocorre a dialética entre passado e futuro (GABRIEL, 2012, p. 204, *grifos originais*).

Colocando em diálogo essa perspectiva, que coloca o presente equacionando o passado e o futuro, com a noção de história enunciada por Michel Foucault (2003a), percebemos que esta é percebida como *relação de poder* e, portanto, não tem um sentido. Isso significa que a história deve ser sempre analisada segundo uma *rede de inteligibilidade* em que lutas e estratégias de significação estão imbricadas. Fazer história, portanto, é poder “dar conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios do objeto etc. sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo dos acontecimentos, seja perseguido sua identidade vazia ao longo da história” (FOUCAULT, 2003a, p. 43-44). É, igualmente, compreender, em perspectiva histórica, “como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2003a, p. 43-44). Para realizar essa tarefa, precisamos aprender a reconhecer os acontecimentos, com seus *abalos* e surpresas, sem procurar a origem das coisas (FOUCAULT, 2003b), em um movimento de busca pela “irrupção de um acontecimento que desenha, no seu próprio espaço de emergência, a força de um começo histórico, assinala um *lugar de confronto* entre as forças que estão

---

<sup>43</sup> RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*. v.3. Campinas (SP), 1997.

<sup>44</sup> KOSELLECK, R. *Le futur passé: contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Ed. de L'École des Hautes Études Sociales, 1990.

em jogo numa relação de poder” (AMORIM, 2012, p. 271, *grifos originais*). Dessa forma, entendemos a história como a ciência que “articula experiência e conhecimento [, em um movimento no qual] nenhum deles pode ser obtido ou realizado sem o outro” (KOSELLECK, 2014, p. 30).

Em direção semelhante, para François Dosse (2013), um acontecimento histórico é algo que sobrepõe tanto a dimensão de um núcleo de realidade existente no tempo quanto a incorporação do mesmo como experiência. É nesse sentido que o acontecimento como experiência tem relação com a historicidade, isto é, a relação entre vestígio e acontecimento que se dá no presente. Tal historicidade está imbricada na linguagem, em experiências narrativas que produzem o passado na relação entre *o que acontece* e uma estrutura de significação. De acordo com o autor, no processo de fazer história “o que conta não é tanto o acontecimento como tal na sua fatualidade, mas o acontecimento contado, captado na sua narrativa” (DOSSE, 2013, p. 336).

Ainda sobre a relação entre acontecimento e experiência, Jorge Larrosa (2009) entende que a experiência é sofrida por nós quando um acontecimento *nos passa*. Assim, parece ser potente para a produção deste estudo, inserido no campo da História do Currículo sobre a constituição de subjetividade docente em uma experiência de formação inicial na Educação de Jovens e Adultos, mobilizar a noção de Jorge Larrosa (2009) sobre história e experiência. Para o autor, é na tensão entre nossa subjetividade – sempre em processo de subjetivação – e um acontecimento que *nos passa* – uma novidade que nos *perturba* em nosso caminho – que se produz a experiência. Ao mesmo tempo, essa experiência a que padecemos – uma vez que somos território dela – nos transforma e não nos permite mais ser da mesma forma de antes, o que significa, portanto, que ela nos subjetiva. Em diálogo com esse autor, Fernando Bárcena (2002) entende a própria experiência, por sua vez, como um acontecimento. Como um acontecimento que nos dá a pensar e nos exige, na medida em que produz, um novo olhar para o próprio acontecimento que nos transformou.

É com tal perspectiva que esse estudo se insere na (e contribui para a) produção de uma abordagem discursiva para investigar os currículos e disciplinas acadêmicas e escolares como História do Presente. Nesse processo, como já explicitado por Marcia Serra Ferreira (2013 e 2015a), estamos interessadas em realizar uma “*descrição dos acontecimentos discursivos* como horizonte para a busca das unidades que aí se formam” (FOUCAULT, 2014a, p. 32-33, *grifos do autor*). Em diálogo com Michel Foucault

(2014a e 2014b), ao trabalhar com formações discursivas, não estamos interessadas em analisar o que há nas entrelinhas do que *é dito* desde o interior dessas formações e das unidades que as formam. Diferentemente, percebemos que uma abordagem discursiva nos auxilia na compreensão das condições de possibilidade de emergência de diferentes discursos, de certas práticas discursivas. Afinal, de acordo com Rosa Maria Bueno Fischer (2001, p. 204), na interlocução com Michel Foucault (1986<sup>45</sup>), uma prática discursiva não é “a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso”.

Assim, ao fazer história, estamos preocupadas não em buscar uma origem e/ou uma continuidade da história, mas uma espécie de *rarefação* dos discursos, aqui entendida como práticas descontínuas que “se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2014b, p. 50). Em uma análise que focaliza os discursos, buscamos investigar os enunciados a partir de princípios reguladores dessas práticas, tais como as noções de *acontecimento*, *série*, e *condições de possibilidade*. Como proposto por Michel Foucault (2014b, p. 53), esse tipo de análise não se dá em busca de causalidades que expliquem um acontecimento, mas tem o objetivo de “estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o lugar do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição”. Para o autor, os enunciados se articulam para formar o discurso ou uma formação discursiva, esta composta pela relação entre determinados enunciados (FOUCAULT, 2014a). Toda formação discursiva é dotada de um certo número de enunciados, que contam com um sistema de dispersão e uma dada regularidade. Esta é, por sua vez, o elemento capaz de agregar, em uma dada dispersão, um conjunto de enunciados, produzindo uma unidade dentro da formação discursiva.

Isso significa que, em nossas análises, operamos com a noção de que a linguagem não apenas representa a *realidade*, mas que esta é produzida em meio a relações de saber e poder (HALL, 1997 e 2016; FOUCUALT, 1984, 1995, 2003, 2014a e 2014b). Neste contexto, ao operar com uma noção produtiva do poder, estamos entendendo-o não como algo que alguém possua, mas como uma relação, como uma ação que é exercida sobre ações possíveis, ação esta que não se dá diretamente sobre o indivíduo, mas sobre sua própria ação, produzindo efeitos (FOUCAULT, 1995). O poder é, portanto, disperso e

---

<sup>45</sup> FOUCAULT, M. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986

capilarizado, é uma força que permeia e produz conhecimentos e que, nesse movimento, produz *regimes de verdade*. A *verdade* é produzida, então, segundo determinados tipos de procedimentos e discursos que são acolhidos, em uma sociedade, como verdadeiros ou falsos, e que, de acordo com certas regras, recebem tal estatuto. Nesse sentido, *verdade* e poder – e, portanto, discurso e poder – estão intimamente relacionados, em uma relação complexa e instável em que o “discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência” (FOUCAULT, 1999, p. 96).

Nesse contexto, assumimos com Michel Foucault (1984, 1995, 2003, 2014a e 2014b) que, se estamos imersos em uma rede de significação e de produção de *verdades*, estamos situados em uma complexa relação de saber e poder. Interessado em estudar os diferentes modos como nós, seres humanos, nos tornamos sujeitos, o autor traçou uma análise do poder e de como tais relações estão imbricadas. Nesse movimento instaurado por Foucault, para compreender os processos de subjetivação, não podemos partir propriamente do sujeito; diferentemente, a ideia é “tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem” (VEIGA-NETO, 2016, p. 112). De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2016, p. 112):

Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele.

Assim, entendendo os discursos sendo produzidos em uma relação de poder, e este entendido como uma força difusa no tecido social, Michel Foucault (1989, 1995 e 2005) considera o exercício desse poder, principalmente, em termos de governo. Tal exercício está relacionado à condução de condutas e ao ordenamento de possibilidades de ação de sujeitos *livres*, ou seja, de sujeitos – individuais ou coletivos – que têm diante deles um campo de possibilidades diversas. É nesse movimento que vão sendo produzidas e fixadas certas *verdades* sobre os sujeitos, constituindo, para cada um de nós, certos discursos que nos constituem, por exemplo, como investigadores, formadores de professores, professores e estudantes. No caso deste trabalho, vimos pensando como os discursos pedagógicos produzem *verdades* sobre o estudante jovem e adulto, assim como sobre os currículos mais (ou menos) adequados para ensiná-los.



Thomas Popkewitz (2001), em estreito diálogo com Michel Foucault (1979<sup>46</sup>, 1980<sup>47</sup> e 1988<sup>48</sup>), argumenta que quando nos referimos aos estudantes a partir de um certo sistema de ideias, distinções e separações, construímos um espaço onde situá-los de acordo com determinadas maneiras de pensar e falar, nos enredando em limites produzidos sobre como é possível agir em nossas experiências. Para o autor, tais espaços confinam as possibilidades de ação e participação desses estudantes, informando quem eles são e/ou devem ser. É no contexto de uma pesquisa que investiga um programa de formação de professores para ensinar crianças urbanas e rurais nos Estados Unidos<sup>49</sup> que ele destaca o quanto “as distinções sobre as necessidades das crianças não são apenas *categorias* ou rótulos às crianças” (POPKEWITZ, 2001, p. 47). Diferentemente, “as categorias estão incorporadas em uma série de distinções e diferenciações que formam uma grade de inteligibilidade para o mundo e para as individualidades da educação” (POPKEWITZ, 2001, p. 47), produzindo *sistemas de raciocínio* que normatizam e definem, ainda que provisoriamente, “o que é razoável e bom, o que é irracional e mau; que define quais as atitudes que nos farão culpados, quais as que são normais, ou quais regras que podem ser transgredidas” (POPKEWITZ, 1997, p. 13).

No diálogo com esse autor, percebemos que a forma como raciocinamos sobre os estudantes da educação básica e, no caso deste trabalho, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, não apenas não é *natural* como produz as categorias por meio das quais pensamos que conhecimentos seriam necessários nos diferentes currículos. É o discurso, portanto, que produz uma estrutura de ideias por meio da qual percebemos o mundo e, com base em tais percepções, tomamos decisões sobre como agir nele. Segundo o referido autor, são estas ideias “que se unem para construir o *raciocínio* e as ações de ensino” (Popkewitz, 2001, p. 38, *grifo original*), alimentando decisões curriculares que caracterizamos, por exemplo, como críticas ou conservadoras. Tais decisões curriculares, igualmente, nos definem como professores mais ou menos comprometidos com os processos de transformação social.

---

<sup>46</sup> FOUCAULT, M. Governmentality. Ideology and consciousness, 6, p. 5-22, 1979.

<sup>47</sup> FOUCAULT, M. Power/knowledge: selected interviews and other writings by Michel Foucault, 1972-1977 (C. Gordon, Trad. And Org.). New York: Pantheon. 1980.

<sup>48</sup> FOUCAULT, M. The political technology of individuals. In: MARTIN, L.; GUTMAN, H.; HUTTAN, P. (orgs), Technologies of the self (p. 145-162). Amherst: University of Massachusetts Press. 1988.

<sup>49</sup> O Teach for America é um programa alternativo para a formação de professores nos Estados Unidos. É independente dos programas de certificação das universidades e destina-se a recrutar e treinar pessoas com diplomas em campos distintos da educação, como forma de minimizar a escassez de professores em escolas urbanas e rurais dos Estados Unidos (POPKEWITZ, 2001).

Isso não significa que estamos enredados em uma estrutura discursiva que determina e controla as ações dos sujeitos, em um cenário em que não haveria saída para além de uma obediência e/ou resistência ao *sistema de raciocínio* sobre o qual pensamos o mundo. De igual modo, isto não significa entender que os sujeitos não atuem na produção de significados; diferentemente, autores como Michel Foucault (1995, 2003, 2013, 2014b) e Thomas Popkewitz (2001, 2008, 2010, 2011a, 2011b) têm nos ajudado a repensar a noção de agência em outros termos. É nesse sentido que nos interessa aqui menos pensar em uma agência que se localiza em sujeitos autônomos, centrados e racionais, e mais em como a desconstrução dos *sistemas de raciocínio* nos permite ressignificá-los de forma a abrir espaços potenciais de subversão. É nessa direção que Popkewitz (2001, p. 40, *grifos originais*) destaca o quanto a perspectiva aqui adotada, que o autor nomeia de *epistemologia social*:

desafia o determinismo do mundo, relativizando e historicizando suas maneiras de ‘contar a verdade’ e o ‘desejo de saber’. Ao questionar os sistemas que controlam as subjetividades, abrimos a possibilidade de reinserir o sujeito na história, proporcionando-lhe espaço potencial para a articulação de atos e intenções alternativos.

É, portanto, em diálogo com o autor (2011) que buscamos problematizar não apenas o modo como fazemos pesquisa em educação – e participamos da produção de *certos* sistemas de raciocínio sobre o que é educar e ser educado –, mas também o que *tomamos como dado* sobre o que significa uma escola de qualidade, um currículo adequado, estudantes e professores normais, dentre outras categorias. Nesse movimento, apostamos junto a Thomas Popkewitz (2011, p.184) que, ao tornar tais *verdades* contingentes e históricas, desestabilizando “as condições que confinam e prendem a consciência e seus princípios de ordem, criando assim, uma gama mais ampla de possibilidades para a ação, o ator é, paradoxalmente, reintroduzido”.

Nesse sentido, estamos interessados em produzir uma história do currículo compreendendo-o como uma forma de organização particular de conhecimentos e sensibilidades, historicamente formada, que regula o modo como os estudantes “tornam o mundo inteligível, [...] através de estilos privilegiados de raciocínio” (POPKEWITZ, 2011, p.174). É nessa perspectiva que temos pensado em como, a partir de certos sistemas de raciocínio, os discursos que nos informam verdades sobre a educação escolar e sobre a própria Educação de Jovens e Adultos têm regulado a formação de professores nessa

experiência específica, foco deste trabalho. A ideia de regulação aqui mobilizada reconhece a premissa de que “não falamos do indivíduo sem invocar uma teoria de sociedade que defina a individualidade” (POPKEWITZ, 2011, p. 191). Está, dessa forma, relacionada aos efeitos produtivos de poder implícitos nas capacidades/qualidades individuais impostas a partir do conhecimento por meio do qual raciocinamos sobre o *self*<sup>50</sup> como professores e pesquisadores, ou seja, sobre como esses sistemas de conhecimento especializados disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem (POPKEWITZ, 1997, 2001; JAHEN & FERREIRA, 2012). Ao associar a ideia de regulação ao processo de escolarização, Thomas Popkewitz (2001, p. 11) argumenta que “quando observamos a sala de aula, somos envolvidos em um processo de seleção das coisas a serem vistas e interpretadas. Nosso mundo jamais é uma tábula rasa, mas um mundo organizado por meio de princípios de classificação, disponíveis para se ver e se falar a seu respeito”.

Nesse contexto, ao analisar formações discursivas que produzem uma estrutura de ideias sobre a Educação de Jovens e Adultos como, por exemplo, as políticas de currículo da/para a modalidade, mobilizamos também o entendimento de Popkewitz (2011a) de que a escolarização acarreta um *duplo gesto*: a inscrição de teses cosmopolitas sobre o aluno como futuro cidadão e processos de abjeção, com o banimento daqueles alunos que constituem temores ao futuro. O autor defende que, embora o uso do termo *cosmopolitismo* não seja comum nas reformas escolares, seus pressupostos circulam nas mesmas, enraizadas na pedagogia, no currículo e na formação de professores. Ao examinar reformas escolares nos Estados Unidos da América e a pesquisa educacional contemporâneas, o autor argumenta que tais textos:

alinham e conectam as finalidades e as aspirações dos poderes públicos com as capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos. O cidadão contemporâneo é produzido como um sujeito cosmopolita inacabado. Esta individualidade expressa-se na categoria do aprendente por toda a vida, que age como um cidadão global, continuamente traçando sua biografia em ‘colaboração com a comunidade’. [Nesse movimento, a instância da] unidade do todo ou do global simultaneamente diferencia e exclui qualidade dos Outros<sup>51</sup> como ameaçadoras à harmonia e à estabilidade (POPKEWITZ, 2011a, p. 363-364).

---

<sup>50</sup> O *Self* relaciona-se à constituição do *eu*, ao *si mesmo*. Trata-se da formação do si mesmo e sua relação com os outros, com as instituições e com o meio ambiente (JAEHN & FERREIRA 2012).

<sup>51</sup> Com letra maiúscula no original.

O autor argumenta, ainda, que o direito inato à educação, natural a todas as crianças, é equiparado aos direitos constitucionais do cidadão, e que tal direito corresponde a uma cultura de aprendizagem permanente. A escola é o lugar onde *todas* as crianças aprendem e tal enunciação reconhece e divide, sendo, a um só tempo, um gesto de esperança e de abjeção, uma vez que “torna imperativa a comparação com o medo da *criança deixada para trás*, a criança que não é capaz de compreender, ou que não compreende, o sonho da nação” (POPKEWITZ, 2011a, p. 379, *grifos originais*). Ao reconhecer a necessidade de incluir populações previamente excluídas que, simultaneamente, davam foco à diferença, a pedagogia deu foco ao interior do indivíduo. Assim, os temas da redenção e da salvação dos estudantes são mobilizados tanto nas reformas escolares, quanto na formação de professores, como um compromisso para se realizar o sonho de uma sociedade democrática, do consenso e da harmonia. No caso do estudo em tela, nos parece potente pensar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade que nasce como uma nova oportunidade a cidadãos jovens e adultos que não conseguiram terminar a etapa de educação básica em tempo e idade considerada regular em nossas políticas educacionais. Nos interessa, nessa pesquisa, compreender como tais temas vêm sendo enunciados nessa estrutura de ideias que valoriza a Educação de Jovens e Adultos como um direito de sujeitos que não o *tiveram* no tempo considerado *adequado*.

Neste contexto, estamos de acordo com Thomas Popkewitz (2008, 2009, 2011a, 2012 e 2013) quando ele afirma ser interessante investigar o fato de que esse cidadão é *fabricado* por tais políticas e pelas ciências da educação. Para o autor, é esse o ponto em que a escolarização e as ciências pedagógicas se tornam cruciais, uma vez que, a mesma unidade que produz o cidadão que “aprende” também é a que gera diferença, em um movimento que “traz à superfície a importância e os limites de um número de qualidades e características significativas da vida moderna que nos impõe quem *somos*, quem *devemos ser* e quem não está apto a ser como *nós*”, seja como estudantes, seja como professores (POPKEWITZ, 2009, p. 12, *grifos originais*, tradução livre).

Ao mobilizar a noção de *fabricação*, Thomas Popkewitz está em diálogo com o pesquisador Ian Hacking, para quem as ciências humanas e, nesse contexto, as ciências da educação, *fabricam* sujeitos a partir de seus sistemas de raciocínio que, por sua vez, são legitimados por uma determinada posição de sujeito que ocupamos: a de especialistas (HACKING, 2007). Nesse sentido, em diálogo com esses autores, compreendemos que

ao classificarmos um determinado tipo de sujeito, como por exemplo o estudante *não motivado*, ou que não é capaz de transformar a própria realidade, ou ainda o professor comprometido com tal estatuto, estamos – legitimados por um *status* de especialistas no assunto –, produzindo formas de subjetivação desses mesmos sujeitos. Simultaneamente, tais sujeitos de nossas investigações seriam “alvos móveis”, já que “ao classificarmos tipos específicos de sujeitos nos afastamos daquele que atraiu nossa atenção”, uma vez que nossa própria investigação interage com tal sujeito, fabricando-o, numa espécie de *efeito looping* (HACKING, 2007, p. 293, *tradução livre*). É nesse sentido que buscamos entender como os discursos que circulam na formação inicial criam uma estrutura de ideias que *fabrica*<sup>52</sup> professores em uma experiência de Educação de Jovens e Adultos.

Nessa direção, concordamos com Thomas Popkewitz (1997) ao entender que as tecnologias de sala de aula emergiram de lutas em múltiplas arenas de escolarização, amalgamando práticas na formação de professores, no currículo e na organização escolar, assim como práticas discursivas produzidas nas ciências acadêmicas relacionadas ao ensino e à administração escolar. Essa conjunção de padrões constituiu parte das práticas regulatórias que guiam e avaliam os comportamentos de professores e estudantes. Afinal, de acordo com Popkewitz (2001 e 2011b), a regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social. Isso significa entender que, embora a educação seja um instrumento ao qual qualquer indivíduo possa ter acesso a qualquer tipo de discurso, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo [...] [de um sistema] de sujeição dos discursos” (FOUCAULT, 2014b, p. 41-42).

Nessa direção, Thomas Popkewitz (2001, 2013) argumenta que o currículo e as disciplinas escolares são produzidos a partir de uma prática *alquímica*. Para o autor (2013, p. 97), assim “como os alquimistas medievais que tentavam transformar chumbo em ouro através de processos químicos, a pedagogia é o processo de mover as coisas de um espaço (disciplinas [campos disciplinares]) para outro (disciplinas escolares)”. A noção de alquimia para Popkewitz (2001 e 2013) diz respeito, então, ao processo pelo qual os

---

<sup>52</sup> Nos originais, em inglês, Ian Hacking (2007) utiliza a expressão *making up people*. Thomas Popkewitz, por sua vez, utiliza tanto a palavra *making* (2008) quanto *fabrication* (2012). Em algumas traduções (POPKEWITZ, 2001), é utilizado o termo *construção*. Em nossas traduções, temos utilizado a palavra *fabricação* e, muitas vezes, o uso de termos como a *produção de sujeitos*, ou *produção de subjetividades* para nos referir ao mesmo processo.

campos disciplinares e as questões pedagógicas sobre ensino, criança e escola são traduzidos e transformados em um currículo escolar. Questões sobre como esse conhecimento é tornado cognoscível para uma situação escolar, questões sobre organização e seleção de conhecimentos são postas em transformação a partir de sistemas de raciocínio que produzem quem são as crianças, os jovens, os adultos e o que se quer com a educação escolar.

Nesse processo de *alquimia*, contingências e complexidades da vida cotidiana são reconsideradas como objetos da lógica, uma vez que os conceitos e conhecimentos são tratados também como estruturas lógicas, não temporais e como bases a partir das quais a aprendizagem ocorre, em um movimento que tais conhecimentos ganham um status de estabilidade (POPKEWITZ, 2001). Assim, para o autor, ao transformar o conhecimento escolar em categorias fixas e estáveis, a alquimia permite que os discursos pedagógicos se concentrem nos processos pelos quais os estudantes fracassam ou aprendem tais conhecimentos. Dessa forma, a salvação da ‘alma’ desses estudantes é o local de luta nas escolas, deslocando as explicações de fracasso ou sucesso para o próprio indivíduo.

É nessa perspectiva que nos interessa analisar diferentes discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos, a fim de perceber que *regras de verdade* formam o que pensamos sobre tais estudantes e sobre quem *devemos ser* como professores nessa modalidade. Nos interessa, portanto, perceber como discursos que intencionam incluir tais jovens e adultos produzem também exclusões e abjeções, e como tais discursos regulam nossas práticas e *fabricam* (HACKING, 2007; POPKEWITZ, 2001, 2008 e 2012) professores, na medida em que produzem também os estudantes jovens e adultos. Longe de nos situar em um campo de denúncia, nos interessa dar visibilidade a tais processos de regulação e subjetivação, buscando nas regularidades discursivas suas rupturas e continuidades. Situamos essa investigação em um campo que pretende abrir espaço para a transformação ao fazer uma crítica que, tal como para Michel Foucault (1994, p. 3):

não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. [...] O pensamento existe além ou aquém dos sistemas ou edifícios de discurso. É algo que se esconde frequentemente, mas anima sempre os comportamentos cotidianos. Há sempre um pouco de pensamento mesmo nas instituições mais tolas, há sempre pensamento mesmo nos hábitos mudos. A crítica consiste em caçar esse pensamento

e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais.

#### I. 4. Montando o arquivo de pesquisa

*A análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que, fora de nós, nos delimita.*  
Michel Foucault<sup>53</sup>

Como já mencionado, esta pesquisa tem por foco compreender como o cruzamento de diversos feixes discursivos sobre a Educação de Jovens e Adultos vem produzindo uma alquimia curricular e uma subjetividade docente nessa modalidade de educação. Com tal foco, analisamos as regularidades discursivas presentes nos processos de significação que constituem tais currículos e sujeitos, em um movimento que busca compreender os discursos como produtores de *regimes de verdade* que criam efeitos de poder (FOUCAULT, 2014a, 2014b) e regulam a formação de professores e o currículo nesta modalidade.

Com vistas a compreender os discursos sobre a modalidade, buscamos compreender que enunciados constituem os sistemas de raciocínio, formam regimes de *verdade* e constroem *um* conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, analisamos superfícies textuais em textos sobre (e para a) modalidade. Assim, montamos um arquivo de pesquisa com textos legais que regulamentam a EJA, produções acadêmicas sobre a modalidade, e documentos produzidos no contexto do estágio curricular da formação inicial de professores. Entendemos tais textos como potentes para compreender como o cruzamento de discursos diversos vem produzindo um currículo por meio de práticas alquímicas (POPKEWITZ, 2001 e 2013a) e *fabricando* (HACKING, 2007; POPKEWITZ, 2001, 2008, 2011a, 2012 e 2013) professores na Educação de Jovens e Adultos. Na análise, buscamos as regularidades discursivas que produzem

---

<sup>53</sup> FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.160, 2014a.

efeitos de poder e regulam o modo como olhamos, pensamos, estudamos e agimos no que se refere a essa modalidade de educação. Afinal, essa gama de conhecimentos especializados não representa apenas o conhecimento *per se*, mas ideias que disciplinam nossas escolhas e as possibilidades em que o poder se concentra, no que domina e reprime nossas ações.

Nesse movimento, entendemos que o próprio raciocínio representa um problema a ser investigado, por portar normas e valores que historicamente funcionam para confinar os alunos em uma determinada norma, um determinado ‘olhar’ sobre tais estudantes e suas possibilidades e qualidades (POPKEWITZ, 2001). Sobre este argumento, Thomas Popkewitz (2001, p. 9-10) afirma que “o que precisa de investigação [...] não é quem atinge o sucesso ou como o sucesso e o fracasso acontecem, mas os sistemas de raciocínio incorporados nas maneiras como nos referimos ao sucesso e ao fracasso”.

Como já anunciado, assumimos como lente investigativa uma *abordagem discursiva* para a História do Currículo e das Disciplinas (FERREIRA, 2013 e 2015a; FERREIRA & SANTOS, 2017), a qual nos permite analisar de que forma os enunciados da (e sobre a) Educação de Jovens e Adultos se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e em meio a determinados *regimes de verdade*. Nesse jogo, a EJA vai sendo produzida por um conjunto de regras, as quais são dadas historicamente e (re)afirmam aquilo que entendemos como as *verdades* de um tempo (FISCHER, 2001). No *Grupo de Estudos em História do Currículo*, como já dito neste capítulo, temos defendido que tal *abordagem discursiva* permite enxergar as regras, os sistemas de raciocínio que produzem certos regimes de verdade. Ela permite enxergar as contingências da formação do nosso *olhar* para a EJA e a possibilidade de mudá-lo, de conduzir-nos a olhar de outra maneira para a modalidade e a ensaiar novas formas de subjetivação e atuação. Ao advogar pela contribuição de Michel Foucault à educação, Jorge Larrosa (2011, p. 83) traz a seguinte problematização:

Que se propõe um autor que pretende romper as evidências, mostrando [...] aquilo que está oculto pela potência mesma de sua luminosidade? Talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos. E isso porque o que o determina não é tão necessário nem tão universal quanto acreditamos. O que determina nosso olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo contingente, está submetido à mudança e a possibilidade de transformação.



Como já mencionado, este estudo traz para a construção da abordagem discursiva as noções de experiência e acontecimento, com vistas a perceber como a tensão entre os diferentes discursos e a experiência de estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos faz irromper uma subjetividade docente específica. Assumindo tal perspectiva, no diálogo, em especial, com Michel Foucault (2013a, 2014a, 2014b) e Thomas Popkewitz (2001, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2012, 2013 e 2014), analisamos superfícies textuais que compõem nosso arquivo de pesquisa. Nesse movimento, investigamos documentos/monumentos (FOUCAULT, 2014a) produzidos em diferentes contextos, com vistas a pensar como tais formações discursivas atuam produzindo determinados tipos de sujeitos – professores e alunos – que pensam e agem segundo certos *sistemas de raciocínio* e que deslocamentos são encontrados no interior dessas regularidades. Empreendemos uma análise que busca “estabelecer as relações entre os enunciados e o que deles descreverem para, a partir daí compreender [...] qual/quais poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação” (VEIGA-NETO, 2016, p. 104). Tal análise, proposta por Michel Foucault (2014a, p.169-170),:

[...] busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro discurso’ mais oculto. Recusa-se a ser ‘alegórica’.

Ao propor dar visibilidade aos enunciados produzidos no âmbito de produções acadêmicas, dos textos legais e dos discursos dos professores em formação, aceitamos o convite proposto por Veiga-Neto (2012) de que *desçamos aos porões dessa casa que habitamos*, no caso desta pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos. Afinal, esse movimento permite acessar os enunciados que lá repousam e disseminam determinadas asserções, fazendo-as parecer *verdadeiras*. É também esse o movimento que permite perceber que “o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade, da continuidade e do progresso meliorista” (VEIGA-NETO, 2012, p. 268).

É nessa perspectiva que montamos o arquivo de pesquisa desta tese, compondo-o pelos seguintes documentos/monumentos (FOUCAULT, 2014a):

- (i) a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ambos documentos que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- (ii) produções acadêmicas sobre a Educação de Jovens e Adultos que circulam nas áreas de pesquisa em Educação e em Ensino de Ciências entre os anos de 1996 e 2017;
- (iii) documentos escritos<sup>54</sup> pelos professores em formação no âmbito de seus estágios curriculares realizados em escolas da Educação de Jovens e Adultos durante os anos letivos de 2008, 2009, 2015 e 2016;
- (iv) a coleção *Cadernos de EJA*, um material didático disponibilizado pelo Ministério da Educação<sup>55</sup>, composto por um caderno metodológico para o professor e outros vinte e seis cadernos divididos em treze temas.

A escolha pelos textos legais que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos refere-se a uma busca por compreender como vem sendo normatizadas, em âmbito federal pela legislação vigente, o currículo para a modalidade de ensino. A ideia é compreender que enunciados sobre a EJA povoam a instituição destas diretrizes curriculares. Na análise, no entanto, entendemos tais textos enredados em processos de produção e recriação de sentidos, nas diferentes instituições onde circulam. Isso significa dizer que não temos a intenção de *verificar* como tais políticas são (ou não) efetivamente *implementadas* ou, ainda, de avaliar sua efetividade e pertinência. Diferentemente, o que nos interessa é compreender o que *é dito* sobre a Educação de Jovens e Adultos nesses documentos.

No que se refere a produções acadêmicas sobre a Educação de Jovens e Adultos, a análise corresponde, simultaneamente, a um levantamento sobre pesquisas relativas à modalidade nas áreas de Educação e do Ensino de Ciências e a busca de enunciados sobre o currículo e a formação docente que circulam nesse contexto discursivo. Nesse sentido,

---

<sup>54</sup> Dentre esses documentos estão relatórios (2008 e 2009) e diários da prática pedagógica (2015 e 2016), todos produzidos no âmbito da Prática de Ensino em Ciências Biológicas, componente curricular que, no caso da UFRJ, inclui o Estágio Supervisionado.

<sup>55</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13536-materiais-didaticos>. Acessado em fevereiro de 2018.

como será explicitado no próximo capítulo, estabelecemos como marco inicial o ano de 1996, data de promulgação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que nomeia a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade específica da educação básica, obrigatória tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Assim, buscamos no nos periódicos da área da Educação disponibilizados no Portal Capes<sup>56</sup>, as produções que analisam, declaradamente, os aspectos da formação docente e do currículo na Educação de Jovens e Adultos. Busca semelhante foi realizada nas atas do Encontro Nacional de Educação em Ciências (ENPEC), disponibilizadas no sítio eletrônico da ABRAPEC<sup>57</sup>, no intuito de buscar compreender o que *é dito* sobre a formação docente e o currículo nesse contexto no campo da pesquisa em Ensino de Ciências.

No contexto da formação docente, lançamos nosso olhar aos documentos escritos pelos professores em formação no curso Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nestes documentos constam reflexões dos licenciandos sobre as experiências vividas durante a *Prática de Ensino* realizada nos anos de 2008, 2009, 2015 e 2016 em escolas públicas do município do Rio de Janeiro (Brasil) na Educação de Jovens e Adultos. Como explicitado na seção introdutória desta pesquisa, a *Prática de Ensino em Ciências Biológicas* é um componente curricular obrigatório na formação de professores da UFRJ e inclui o Estágio Supervisionado. No referido curso de licenciatura, além da experiência de estágio nas escolas, tal componente inclui encontros semanais com o docente da universidade, regência de aulas e outras atividades supervisionadas, produção de materiais curriculares, além da produção de tais documentos escritos. Os professores em formação, comumente, formam grupos de 5 a 6 licenciandos por escola para o acompanhamento das aulas e reflexões sobre o estágio. Os documentos escritos por eles configuram parte da avaliação deste componente curricular e podem ser encontrados em um acervo na sala do Projeto Fundação Biologia<sup>58</sup>, na cidade universitária.

No que se refere ao biênio 2008/2009, os documentos analisados são dois relatórios produzidos em grupo por licenciandos que acompanharam uma escola de Educação de Jovens e Adultos. Tais relatórios eram produzidos, geralmente, ao final do

---

<sup>56</sup>[http://www.periodicos.capes.gov.br.ez29.capes.proxy.ufrj.br/index.php?option=com\\_phome&Itemid=68&](http://www.periodicos.capes.gov.br.ez29.capes.proxy.ufrj.br/index.php?option=com_phome&Itemid=68&), acessado em 07 de abril de 2017.

<sup>57</sup> <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/>, acessado em 22 de dezembro de 2018.

<sup>58</sup> O Projeto Fundação Biologia é um projeto de extensão universitária executado pela equipe de professores da Didática das Ciências Biológicas e da Prática de Ensino das Ciências Biológicas, do departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ. A sede do Projeto Fundação Biologia é situada na sala D-29, do Centro de Ciências da Saúde da universidade, na Ilha do Fundão.

ano letivo a partir de notas tomadas em diários de campo, durante o ano, pelos licenciandos. Eles constam de uma seção inicial produzida pelo grupo sobre aspectos da escola e do estágio, seguida de outra na qual são realizadas reflexões individuais de cada um dos cinco licenciandos que compunham o grupo.

No biênio 2015/2016, esses relatórios em grupo foram substituídos por *diários da prática pedagógica*<sup>59</sup> em que cada um dos licenciandos do grupo produzia seu próprio documento ao longo de todo o ano letivo. Diferentemente dos relatórios, era entregue ao final do ano letivo o documento compondo reflexões e anotações feitas desde os primeiros momentos da Prática de Ensino. Essa mudança foi realizada neste ano com a intenção de registrar não apenas nuances das transformações vivenciadas pelos licenciandos, mas também a de perceber as experiências individuais nessa vivência coletiva. Tomando emprestadas as palavras de Antonio Carlos Amorim (2006, 181), são relatos que trazem o *acontecimento* desdobrado em *escrita* pensamento. São analisados, nesse caso, trinta diários escritos por licenciandos que fizeram seus estágios em turmas de Educação de Jovens e Adultos nesses dois anos.

Ainda sobre esses documentos escritos no âmbito do estágio curricular (dois relatórios em grupo e trinta diários individuais), fazemos aqui a opção de nomeá-los como *diários* ou *diários da prática pedagógica (DPP)* para nos referirmos a ambos os tipos de documentos. Assim como no caso das produções acadêmicas e dos textos legais, foram analisados todos os documentos, mas utilizados trechos daqueles que melhor exemplificam um ou outro enunciado que percorre todos os textos.

Finalmente, a última composição do arquivo desta pesquisa se refere à coleção didática *Cadernos de EJA*, um material pedagógico elaborado para o ensino fundamental, primeiro e segundo segmentos, distribuído pelo Ministério da Educação para todas as

---

<sup>59</sup> A opção por adotar os Diários de Prática Pedagógica como forma de registro das reflexões produzidas no âmbito da Prática de Ensino ocorreu no início do ano letivo de 2015, quando eu voltava a atuar como professora substituta na equipe de Didática e Prática de Ensino das Ciências Biológicas. Na época, as discussões giravam em torno na possibilidade de termos documentos que contivessem não apenas reflexões maturadas pelo tempo de estágio, mas também aquelas primeiras relacionadas à novidade de chegar à escola. Além disso, com os diários da prática pedagógica, buscávamos as nuances da experiência individual desses licenciandos. A adoção dos diários foi inspirada em produções como a de Agnoletto e colaboradores, em que os autores argumentam sobre a potência desse recurso para o registro de reflexões produzidas no estágio supervisionado (AGNOLETTO, R.; FERRAZ, D. F. & REIS, C. F. Registrando o desenvolvimento do saber docente durante o estágio supervisionado com o uso do diário da prática pedagógica. In: Atas do VII ENPEC, Florianópolis, 2009). No referido texto, os autores apresentam referências para essa proposta, tais como PÓRLAN, R; MARTIN, J. (El Diálogo Del Profesor : Um Recurso para la Investigación em el Aula. Ronda Del Tamarguillo: Díada, 1997) e ZABALZA, Miguel. Á. (Diários de aula. Portugal: Porto Editora, 1994).

secretarias municipais e estaduais de educação do país e de livre reprodução (BRASIL, 2007a). Seu uso pelas escolas é facultativo e incentivado pelo MEC como alternativa ou complemento ao uso dos livros didáticos. A coleção é composta por um caderno metodológico para o professor, treze cadernos destinados aos alunos divididos em treze temas, e treze cadernos destinados ao professor, com tema correspondente. Seu eixo de organização é o trabalho e cada um dos temas *conversa* com essa categoria, sendo nomeados da seguinte forma: *cultura e trabalho; diversidades e trabalho; emprego e trabalho; economia solidária e trabalho; globalização e trabalho; juventude e trabalho; meio ambiente e trabalho; mulher e trabalho; qualidade de vida, consumo e trabalho; segurança, saúde e trabalho; trabalho no campo; tecnologia e trabalho; e tempo livre e trabalho.*

A escolha desse material se refere à busca por materiais didáticos que pudessem nos dar ‘pistas’ sobre como o ensino da disciplina escolar Ciências vem regulando a Educação de Jovens e Adultos em âmbito legal. Nessa busca, dentre os materiais encontrados, julgamos ser potente analisar um material que carrega em sua centralidade temas como o da formação para o trabalho e os conhecimentos advindos da experiência cotidiana desses estudantes, tão presentes na história da modalidade no país. Essa afirmação diz respeito tanto aos já ditos na seção que traz um breve histórico da EJA (no capítulo introdutório desta pesquisa) como em discursos presentes nos diários, nas diretrizes curriculares e nas produções acadêmicas para a modalidade.

É a partir desse conjunto de textos sobre a Educação de Jovens e Adultos que construímos uma história do currículo e da formação docente em uma experiência nessa modalidade. Como já dito, nos interessa compreender como estes diferentes discursos atravessam a formação de um professor em atuação na EJA. Lançamo-nos, pois, aos perigos de investigar uma prática tão próxima, em um movimento nem sempre fácil de ‘estranhar’ a nossa própria prática e tomando “*uma certa distância*” em relação a ela, de modo a “contornar sua evidência familiar” (FOUCAULT, 1998, p. 5). Nesse movimento, não estamos interessadas em buscar soluções para problemas que produziram inquietações durante a experiência de formação inicial desses professores; de igual modo, não nos interessa investigar o que seria uma *boa* formação docente e/ou um *bom* currículo para a modalidade. Diferentemente, o principal objetivo desta pesquisa é a de contribuir para a emergência de novas possibilidades para se pensar a Educação de Jovens e Adultos. Isso significa que, na análise, tencionamos reconhecer como as categorias, as

diferenciações e as distinções determinam agendas para orientar a ação, tornando possível abrir um espaço potencial para práticas alternativas silenciadas nas práticas disponíveis (POPKEWITZ, 2001, p. 15).

Em diálogo com Fernando Bárcena (2012, posição 939<sup>60</sup>), que pensa o ato educativo e a investigação em educação como singularidades, assumimos esse estudo como uma experiência sensível que “nos dá a pensar”, buscando estar atentas ao “que vem de surpresa e não se pode antecipar, nem programar, nem planejar; [ao] que irrompe e rasga a continuidade de uma determinada experiência do tempo”. Experiência essa que é a da investigação e é também a da formação docente.

É investindo, portanto, tanto na diversificação de nossas fontes de estudo quanto na maneira pela qual concebemos a relação entre passado, presente e futuro que nos lançamos nesse instigante desafio que é produzir uma abordagem discursiva, no presente, para a História do Currículo. Como dito na seção introdutória, a relação entre fontes e análises não é (e nem deve ser) estanque. Assim, ainda que os três capítulos que se seguem estejam organizados em uma determinada ordem, ela não é determinante de uma ordem para a leitura dos mesmos. Afinal, todos abordam a análise de diferentes enunciados que atravessam os discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos, mas nenhum deles é requisito para o outro – uma vez que uma análise não leva, necessariamente, a outra –, sendo todos relacionados a feixes discursivos que atravessam a formação docente e o currículo da Educação de Jovens e Adultos. Como já explicitado, eles foram escritos e produzidos quase que simultaneamente, sendo revisitados ao longo de todo o desenvolvimento da presente pesquisa.

---

<sup>60</sup> Leitura realizada em e-book disponível para Kindle.

## CAPÍTULO II

### *O que dizemos sobre a Educação de Jovens e Adultos: discursos acadêmicos*

#### II. 1. Que conhecimentos temos produzido sobre essa modalidade?

*Nós nos criamos em nossa própria imagem científica  
sobre os tipos de pessoas que é possível ser.*

*Ian Hacking<sup>61</sup>*

Com o interesse em compreender que enunciados circulam entre os discursos acadêmicos da (e sobre a) Educação de Jovens e Adultos, este capítulo traz um levantamento das produções acadêmicas publicadas nas áreas de pesquisa em Educação e Ensino de Ciências que focalizam a modalidade. Aqui, investigamos como cada uma dessas “comunidades disciplinares – como comunidades discursivas – produzem efeitos de poder e ‘normalizam’ o conhecimento” sobre a Educação de Jovens e Adultos (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 269-270). Dessa forma, em diálogo com as autoras, buscamos compreender que *verdades* vêm sendo produzidas em tais áreas de pesquisa e como, por sua vez, estas vêm regulando o que pensamos (e como agimos) – como investigadoras, professoras e estudantes – sobre esta modalidade da educação básica.

Nesse sentido, operamos com a ideia proposta por Thomas Popkewitz (2001), ao destacar que disciplinas acadêmicas e escolares transformam o conhecimento científico em categorias conceituais que junto ao conhecimento pedagógico se adaptam às questões escolares e, nesse movimento, produzem estratégias de regulação das subjetividades. Em outras<sup>62</sup> produções do *Grupo de Pesquisa em História do Currículo* (FERREIRA, 2013 e 2014; SANTOS & FERREIRA, 2014a e 2014b), vimos percebendo a construção do currículo em meio a dinâmicas discursivas próprias, produzidas e produtoras de sistemas de raciocínio específicos, apontando como se dá o estabelecimento de valores a partir dos

---

<sup>61</sup> HAKING, I. Kinds of People: moving targets. Proceedings of British Academy 151, p. 305. The British Academy 2007 (tradução livre).

<sup>62</sup> Uso o termo *outras* me referindo ao fato de que o texto de Lisete Jahen e Marcia Ferreira (2012) também foi produzido no âmbito do grupo.

quais torna-se possível categorizar o bom (e o mau) ensino, definindo o que é (ou não é) uma educação de qualidade no país.

Ao produzir este levantamento, queremos conhecer o que vem sendo produzido nos campos disciplinares da Educação e do Ensino de Ciências no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. Simultaneamente, nos interessa buscar compreender que enunciados sobre essa modalidade de educação vêm sendo veiculados nessas produções acadêmicas. Mais especificamente, nos interessa saber o que investigações nessas áreas de conhecimento *têm dito* sobre o currículo e a formação docente na (e para a) Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Que conhecimentos temos produzido sobre essa modalidade? Como temos formado, nesse contexto, os *regimes de verdade* (FOUCAULT, 2014a, 2014b) com os quais temos pensado essa modalidade da educação básica?

Buscando um recorte para o levantamento desses discursos no Brasil, assumimos como marco temporal o ano de 1996, período em que, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, tal atividade é nomeada uma modalidade específica da Educação Básica tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Optamos também por levantar, separadamente, as pesquisas produzidas em cada uma dessas comunidades discursivas, dando foco àquelas que declaradamente se posicionam no debate sobre a formação docente e o currículo, ou seja, que nomeiam esses descritores em campos como título e palavras-chave. No entanto, a análise sobre os enunciados da Educação de Jovens e Adultos que circulam nos discursos sobre currículo e formação docente em tais produções é realizada de modo conjunto, em uma única seção, uma vez que os tomamos como “um conjunto de enunciados que se apoia no mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2014a, p. 113).

Aqui vale notar que temos clareza sobre a possibilidade de encontrar uma riqueza de sentidos e significações sobre o currículo e a formação docente na (e para a) Educação de Jovens e Adultos em textos que não necessariamente se localizem nessas discussões, ou seja, em textos que simplesmente se posicionem nas discussões sobre a modalidade. Entretanto, essa opção é guiada pelo entendimento de que pesquisadores que marcam a sua inserção nesses campos estão, declaradamente, ocupando espaços discursivos de disputa sobre o que é (e o que não é) um currículo e uma formação docente *adequados* ao trabalho na educação de pessoas jovens e adultas. Nas seções a seguir, portanto, apresentamos um panorama sobre as buscas em cada uma dessas comunidades



discursivas, assim como as temáticas prioritariamente enfatizadas e sobre sua localização (discursiva) em relação a sentidos de currículo e de formação docente veiculados. Na última seção, finalmente, lançamos nosso olhar sobre o que *é dito* nesses espaços discursivos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

## II. 2. O que é dito nas pesquisas em Educação?

*(...) a história crítica do pensamento não é uma história das aquisições nem das ocultações da verdade; é a história da emergência dos jogos de verdade: é a história das 'veridicções', entendidas como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos.*

*Michel Foucault*<sup>63</sup>

A busca por artigos acadêmicos sobre a Educação de Jovens e Adultos na comunidade acadêmica de pesquisa em Educação foi realizada no Portal Capes<sup>64</sup> com o auxílio da ferramenta *buscar assunto*. Foram buscados, inicialmente, todos os artigos que trouxessem em seu título e/ou palavras-chave os termos *Educação de Jovens e Adultos* e/ou *Educação de Adultos*, publicados no período entre 1996 e 2016. Em seguida, foi selecionada a opção *periódicos revisados por pares*. Essa escolha foi feita a partir do entendimento de que tais artigos recebem uma rubrica de pesquisadores da área e tal característica também diz respeito à contribuição da revista ao campo.

De um universo de cento e setenta (170) trabalhos disponibilizados em periódicos revisados por pares neste período, identificamos cinquenta e quatro (54) publicados em revistas classificadas como A1 ou A2 na área da Educação, durante a última avaliação do sistema Qualis-Capes. As cinquenta e quatro pesquisas estão organizadas para consulta no anexo I desta tese. A opção por esse recorte – as revistas A1 e A2 – diz respeito ao entendimento de que tais periódicos, ao serem assim qualificados, entram em um *regime de verdade* que nos regula como pesquisadoras da área. Isso significa que operamos a partir do pressuposto de que essas publicações traduzem *uma* expressão de qualidade, a

---

<sup>63</sup> FOUCAULT, M. Foucault. In: Ditos e Escritos V. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p.229. 2012.

<sup>64</sup> [http://www.periodicos.capes.gov.br.ez29.capes.proxy.ufrj.br/index.php?option=com\\_phome&Itemid=68&](http://www.periodicos.capes.gov.br.ez29.capes.proxy.ufrj.br/index.php?option=com_phome&Itemid=68&), acessado em 07 de abril de 2017.

partir de um sistema de raciocínio e classificação específico que é compartilhado no meio acadêmico no qual apresentamos e realizamos esta pesquisa. Estas cinquenta e quatro (54) produções estão distribuídas conforme a figura 1 e apresentam um ligeiro aumento no que se refere ao número de publicações por ano na última década. É possível dizer que a expressiva diferença em número de publicações nos anos de 2001 e 2015 pode estar relacionada ao fato de terem sido publicadas duas edições especiais das revistas *Educação e Pesquisa* da USP (Universidade de São Paulo) e *Caderno Cedes* da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), respectivamente, trazendo como foco a Educação de Jovens e Adultos.

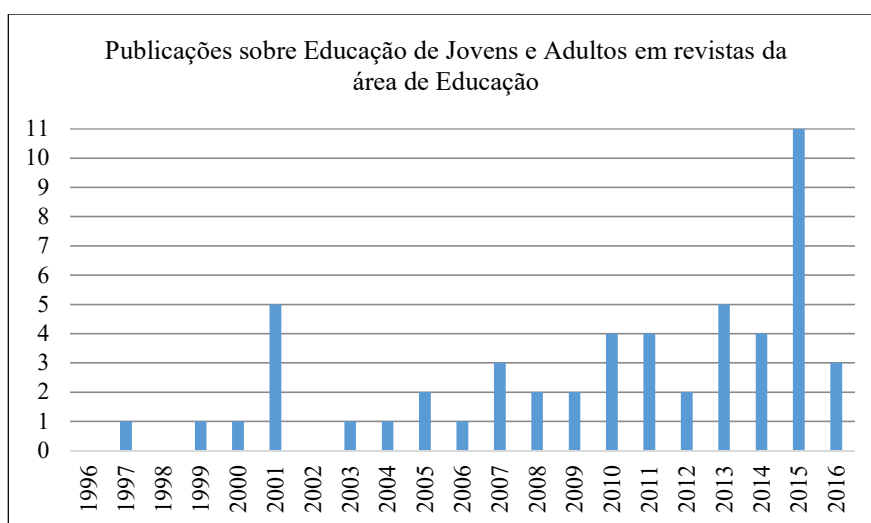


Figura 1 – Distribuição das produções *da e sobre a EJA* encontradas nas revistas investigadas no período entre 1996 e 2016.

No que diz respeito à ênfase na discussão das produções levantadas, a partir da leitura dos resumos, percebemos-nas divididas em oito grupos temáticos. Dentre os cinquenta e quatro (54) artigos, vinte (20) deles discutem mais centralmente as *políticas públicas em EJA*; dez (10) discutem questões de *processos de ensino-aprendizagem*; quatro (4) dedicam-se, mais especificamente, ao *legado de Paulo Freire para pensar a EJA*; sete (7) discutem as *especificidades do sujeito estudante jovem/adulto*; cinco focam em processos de *alfabetização e/ou letramento*. Além destes, três (3) deles estão centrados na *educação de jovens e adultos em sistema de privação de liberdade*; duas (2) trazem *levantamentos sobre as pesquisas em EJA* e uma (1) discute a *evasão escolar*.

Dado esse primeiro conjunto de produções sobre a Educação de Jovens e Adultos, buscamos, em um segundo movimento, entre os cinquenta e quatro (54) artigos que

trazem em seus títulos e/ou palavras-chave a Educação de Jovens e Adultos, os significantes *formação docente* e/ou *formação de professores* e/ou *formação de educadores* e/ou *currículo*<sup>65</sup>, igualmente nomeados nos campos título e/ou palavras-chave e nos resumos. Entendemos que ao escolher tais termos como passíveis de serem facilmente identificados em buscas simples, os autores estão assumindo, declaradamente, um diálogo com tais campos, ou ainda a importância desses *nomes* em suas produções. A escolha em focar a análise nas produções que posicionam seus diálogos nestes dois campos de investigação sobre a EJA – currículo e formação docente – vai ao encontro do nosso interesse em compreender as regularidades presentes nos discursos que significam a formação do professor e o currículo nesta modalidade de ensino. Ainda que compreendamos que outros textos nesse universo de cinquenta e quatro (54) publicações sobre a Educação de Jovens e Adultos possam trazer, igualmente, enunciados interessantes a essa análise, assumimos esse recorte como uma seleção possível.

Em meio a esse movimento de busca, este arquivo de pesquisa sobre *os ditos* e *os não ditos* acadêmicos sobre o currículo e a formação docente na/da EJA, foi então formado por treze (13) produções (RIBEIRO, 1999; MUENCHEN & AULER, 2007a; VILANOVA & MARTINS, 2008; VIRIATO & GOTARDO, 2009; CIAVATTA & RUMMERT, 2010; MARQUES & PACHANE, 2010; SOARES, 2011; SILVA, 2011; CARVALHO, 2012; LAFFIN, 2012; SOARES & PEDROSO, 2013; LAMBACH & MARQUES, 2014; SAUL, 2016). No diálogo com Foucault (2014b), explicitamos mais uma vez que o que nos interessou, na análise de tais produções que constituem parte do nosso arquivo de pesquisa – assim como na análise de todos os outros –, não foi *quem disse*, ou seja, sua autoria, mas *o que foi dito*, investindo na *positividade* dos discursos. Buscamos entendê-los como enunciados que produzem certos sentidos de currículo, formação docente, Educação de Jovens e Adultos, estudante e professor, dentre outros.

Identificamos, assim, nas últimas duas décadas, treze (13) produções, distribuídas conforme a figura 2, que nomeadamente conversam com os campos do Currículo e da Formação Docente – com os quais também nos interessa, mais especificamente, dialogar nessa pesquisa. Com a exceção de uma produção do ano de 1999 que discute a formação de educadores, o diálogo – declarado – da Educação de Jovens e Adultos com esses dois campos de investigação aparece de forma nominal apenas na última década, não sendo,

---

<sup>65</sup> O sistema de busca do Portal Capes oferece a opção por marcar o radical de um termo com o uso de \* para buscar quaisquer variações do mesmo. Nesse sentido, optei por buscar o descritor *currículo\** no intuito de encontrar variações como *currículo*, *curriculum*, *curricular*, *curriculares*, dentre outras.

entretanto, tão expressivo em termos quantitativos nessas revistas.

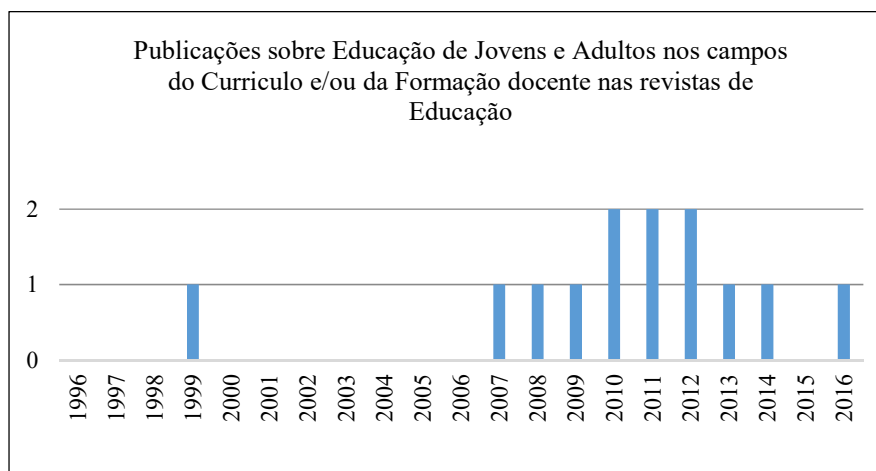


Figura 2 – Distribuição de publicações *da* e *sobre a* EJA em diálogo com os campos do Currículo e da Formação Docente.

Dentre estas produções levantadas, seis (6) posicionam-se nomeadamente na discussão da formação docente, apresentando tal significante entre as palavras-chave ou as palavras do título (RIBEIRO, 1999; MARQUES & PACHANE, 2010; SOARES, 2011; LAFFIN, 2012; SOARES & PEDROSO, 2013; LAMBACH & MARQUES, 2014). Outras seis (6) posicionam-se no campo de discussão curricular da/na EJA (MUENCHEN & AULER, 2007a; VILANOVA & MARTINS, 2008; VIRIATO & GOTARDO, 2009; CIAVATTA & RUMMERT, 2010; SILVA, 2011; CARVALHO, 2012). Uma (1) delas (SAUL, 2016) marca os dois significantes como campos de diálogo.

Em relação aos diálogos com que são tecidas essas discussões, encontramos grande importância no que diz respeito à obra de Paulo Freire, educador brasileiro cuja trajetória se encontra fortemente associada com a educação de adultos. Nesses textos, argumenta-se que a obra do educador “continua sendo um pensamento vivo que irriga a produção de novos conhecimentos e desafia a reflexão, a proposição de ações criativas, em uma perspectiva crítico-transformadora, em diferentes contextos da realidade brasileira” (SAUL, 2016, p. 26). Tal contribuição é necessariamente associada ao compromisso com uma educação crítico-emancipadora, por meio de uma certa relação entre teoria e prática, ou teoria e ação concreta. Paulo Freire permeia, de certa forma, quase a totalidade de textos, notadamente em diálogo com Antonio Gramsci, Karl Marx

e Karel Kosik, e a partir de contribuições de Demerval Saviani, Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren. Tais produções parecem fixar um sentido de escola como mantenedora das desigualdades sociais, apesar de seu “caráter de aparente democratização, marcado pela ampliação de oportunidade de elevação de escolaridade, na realidade, funcionais às atuais formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital” (CIAVATTA & RUMMERT, 2010, p. 464). Dentre os textos levantados, apenas um deles é atravessado por contribuições de autores como Alfredo Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva e Thomas Popkewitz, em diálogo com Homi Bhabha e Michel Foucault, autores que compartilham de lentes teóricas próximas às que utilizamos nessa pesquisa. Michel Foucault e a análise do discurso ainda aparecem em uma segunda produção, em diálogo com Mikhail Bakhtin, Norman Fairclough e o conceito de hegemonia de Gramsci.

No que diz respeito à significação do termo currículo em tais produções, percebemos-as articuladas com um *certo* entendimento de política. Nesses textos, muitas vezes, as políticas curriculares são entendidas como “programações e orientações prontas, elaboradas por técnicos dos órgãos oficiais ou, mesmo, por autores de livros didáticos” (MUENCHEN & AULER, 2007a, p. 425), de modo a parecerem “um simples atendimento à demanda por elevação de escolaridade e ao mercado de trabalho, sem efetiva preocupação com a real formação e qualificação” dos estudantes (VIRIATO & GOTARDO, 2009, p. 222). Assim, o currículo é percebido, na maioria dos textos, como um documento que estabelece “os conteúdos a serem transmitidos para que se formem os sujeitos de uma determinada época” (VIRIATO & GOTARDO, 2009, p. 221). Ainda sobre o currículo, há nas produções investigadas, ainda que em menor expressão, o entendimento de “um dispositivo disciplinar em que se desenvolve um discurso pedagógico engendrado em contextos diversos, os quais, por sua vez, envolvem atores sociais implicados em procedimentos de controle, seleção e redistribuição [...] [sendo, portanto, um campo de] discursos em disputa” (CARVALHO, 2012, p. 49).

No que se refere aos temas, identificamos a partir da leitura integral dessas produções, principalmente, ênfases sobre *o legado de Paulo Freire* (SOARES & PEDROSO, 2013; LAMBACH & MARQUES, 2014; SAUL, 2016), sobre as *políticas públicas em EJA* (MUENCHEN & AULER, 2007a; VILANOVA & MARTINS, 2008; VIRIATO & GOTARDO, 2009; CIAVATTA & RUMMERT, 2010; SILVA, 2011) e sobre a *especificidade do sujeito estudante jovem/adulto* (RIBEIRO, 1999; MARQUES

& PACHANE, 2010; SOARES, 2011; LAFFIN, 2012; CARVALHO, 2012). Nessas produções, as três (3) que propõem um diálogo com o legado do educador Paulo Freire para pensar a EJA se posicionam na discussão relacionada à formação docente. Os cinco (5) artigos que trazem a discussão com centralidade em políticas públicas da/para a EJA posicionam-se no campo de discussão curricular, sendo quatro (4) deles dedicados ao PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – e um (1) ao Ensino de Ciências. Em relação às cinco (5) produções que trabalham a especificidade do estudante jovem/adulto, quatro (4) delas se posicionam no campo da formação docente, defendendo que conhecer tal especificidade é condição para uma *boa* formação docente para a modalidade, enquanto uma (1) se localiza na discussão curricular, mais especificamente, na produção de subjetividade discente a partir do discurso curricular.

Ainda que tais agrupamentos permitam pensar que temáticas vêm sendo priorizadas em pesquisas publicadas nestes periódicos, percebemos, em alguma medida, tais temas sendo articulados em todas as produções levantadas, ainda que nem sempre de forma tão central. Assim, encontramos nessas publicações a interface entre as políticas públicas, a especificidade do sujeito estudante jovem/adulto e a contribuição de Paulo Freire para a discussão no que diz respeito a esta modalidade de educação a que vimos nos dedicando a estudar.

### **II. 3. O que é dito nas pesquisas em Ensino de Ciências?**

*(...) as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele.*

*Alfredo Veiga-Neto<sup>66</sup>*

A fim de compreender de que forma a Educação de Jovens e Adultos vem sendo significada em discursos que circulam no campo do Ensino de Ciências, reunimos as pesquisas publicadas nas onze edições do Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências (ENPEC/1997–2017). Escolhemos fazer um levantamento sobre o Ensino

---

<sup>66</sup> VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. Autêntica Editora, p. 68. 2016

de Ciências em um evento – e não em periódicos da área como no caso da Educação – por entender as pesquisas sobre a (e da) EJA como um campo em crescimento, como mostra o levantamento da seção anterior, e que ainda não figura em grande número nos periódicos levantados pelo portal Capes. Além disso, a escolha do ENPEC parte do entendimento de que tal evento representa um importante fórum de divulgação e discussão de pesquisas do campo do Ensino de Ciências. Ele é realizado bianualmente pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), entidade composta por, aproximadamente, mil associados, entre pesquisadores e professores e estudantes da área. Nesse sentido, atua na promoção, divulgação e socialização de pesquisas da área não apenas no que diz respeito aos eventos realizados, mas também através de boletins e revistas científicas. Portanto, consideramos profícuo analisar superfícies textuais sobre a Educação de Jovens e Adultos divulgadas em anais dos ENPECs, a fim de compreender *o que tem sido dito* sobre essa modalidade de ensino em um importante fórum que reúne pesquisadores e professores, da educação básica e do ensino superior, interessados no Ensino de Ciências. Além disso, o evento acontece desde o ano de 1997, um ano após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, documento no qual a educação escolar de pessoas jovens e adultas passa a ser nomeada como uma modalidade específica da Educação Básica e, nesse sentido, possibilita a utilização do mesmo marco temporal utilizado no levantamento realizado anteriormente.

Assim, em um primeiro movimento, visitamos o sítio eletrônico da ABRAPEC<sup>67</sup> buscando<sup>68</sup> as produções a partir de atas e anais de cada uma das onze (11) edições do evento. Nelas procuramos entre todas as produções disponibilizadas, os termos *EJA* e/ou *Educação de Jovens e Adultos* e/ou *Educação de Adultos* nos títulos e palavras-chave dos textos publicados. Nesta primeira etapa, em um universo de sete mil, duzentos e trinta e seis (7.236) produções, encontramos oitenta e seis (86) que fazem referência a esses termos, que estão organizados no anexo II desta tese e distribuídos conforme se vê na figura 3.

---

<sup>67</sup> <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/>, acessado em 22 de dezembro de 2018.

<sup>68</sup> As primeiras edições (I ao V ENPEC) não possuem ferramenta de busca no sistema, dessa forma, foram lidos a totalidade dos títulos e palavras-chave dos textos disponíveis no acervo. As edições mais recentes, entretanto (VI ao XI ENPEC), apresentam uma ferramenta de busca, a qual foi utilizada para o levantamento.

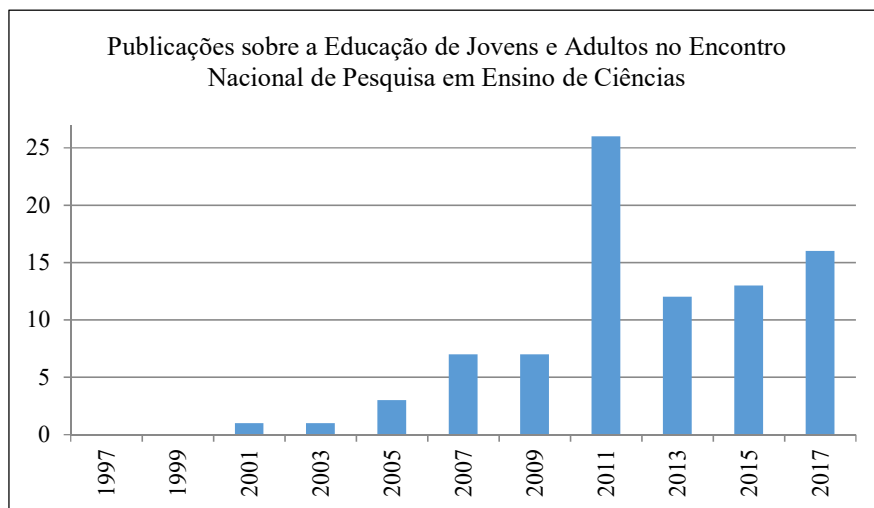


Figura 3 – Distribuição das produções da e sobre a EJA divulgadas no âmbito do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências entre 1997 e 2017.

Ao lançarmos um primeiro olhar sobre essas produções, percebemos uma aproximação em relação ao levantamento realizado nas revistas da área de Educação, no que diz respeito a temáticas centralmente discutidas: cinquenta e nove (59) focalizam *processos de ensino-aprendizagem*; treze (13) versam, principalmente, sobre as *especificidades do sujeito estudante jovem/adulto*; cinco (5) analisam *políticas públicas em EJA*; cinco (5) falam sobre questões relacionadas ao *legado de Paulo Freire para pensar a EJA*; quatro (4) produzem *levantamentos sobre pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*; três (3) se referem a processos de *alfabetização e letramento*, enquanto uma (1) focaliza a *educação de pessoas adultas em sistema de privação de liberdade* e uma (1) foca uma experiência de *ensino em libras para alunos com deficiência auditiva*.

Em um segundo movimento, buscamos, no arquivo composto pelos oitenta e seis (86) trabalhos relativos à EJA, pelo menos um dos seguintes descritores: *currículo e/ou curricular*; *formação de professores e/ou formação docente e/ou formação inicial e/ou formação continuada e/ou formação de educadores*. Nesse movimento, selecionamos vinte e um (21) textos que enunciam, em títulos e/ou palavras-chave, suas investigações como inseridas nos campos do Currículo e/ou da Formação docente. Analisando os títulos de cada uma dessas produções, observamos que cinco (5) estão relacionados, especificamente, às disciplinas escolares Física ou Química. Partindo do entendimento que a presente pesquisa focaliza o processo de constituição de subjetividades docentes em um curso de formação de professores de Ciências Biológicas, tais produções foram



excluídas deste arquivo de pesquisa. Além disso, uma delas apresentava apenas o resumo disponível<sup>69</sup> no sítio eletrônico da APRAPEC, tendo sido, por esse motivo, também excluída deste levantamento.

Desta maneira, o arquivo final é composto por quinze (15) trabalhos completos sobre a Educação de Jovens e Adultos e que se referem, explicitamente, às áreas disciplinares do ensino de Ciências e/ou Biologia. Além disso, são textos que conversam, declaradamente com os campos do Currículo e da Formação de professores (ALVES, AMARAL & GIUSTA, 2009; AUGUSTINHO, VIANA & RÔÇAS, 2009; BONFIM & GEHLEN, 2017; CARVALHO, 2017; CORRÊA, RAMOS & BRITO, 2015; FORGIARINI & AULER, 2007; GONÇALVES, SANTOS & SILVA, 2017; GUEDES, SILVA & CASTRO, 2015; MUENCHEN & AULER, 2007b; PESSOA & SANTOS, 2013; PRATA & MARTINS, 2005; SANTANA & SALOMÃO, 2011; SANTOS & GUIMARÃES, 2015; SILVA, SILVA & MUNFORD, 2011; SOARES, LOGUERCIO & FERREIRA, 2011).

Em direção semelhante à que ocorre na área de Educação, os diálogos explicitamente declarados entre o Ensino de Ciências e os campos do Currículo e/ou da Formação docente no que se refere à educação de pessoas adultas passa a figurar nomeadamente neste fórum somente a partir do ano de 2005, distribuídos conforme mostra a figura 4.

---

<sup>69</sup> SILVA, M. A. J. & SELLES, S. E. O meio ambiente como tema articulador no processo de reestruturação curricular e na elaboração de material didático no PROEJA/ES. In: *Atas do VIII ENPEC*. Campinas: ABRAPEC, 2011.

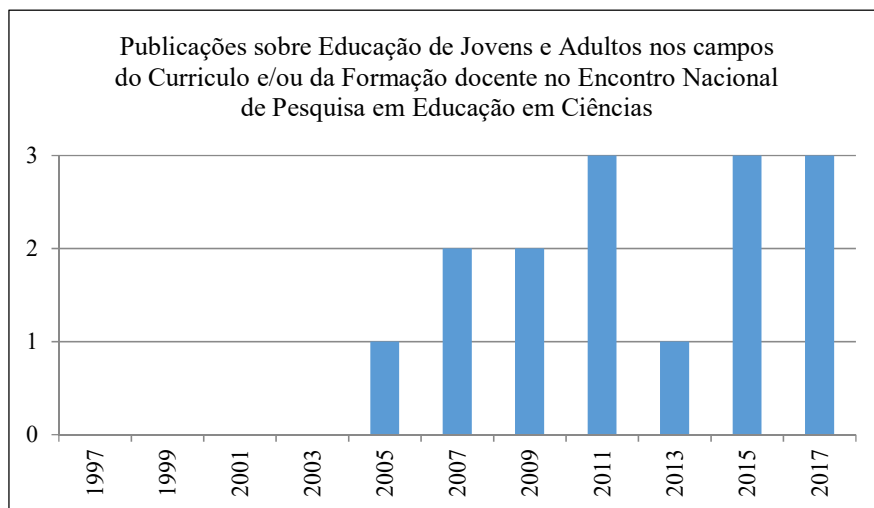


Figura 4 – Distribuição das produções da e sobre a EJA nos campos do Currículo e da Formação docente divulgadas no âmbito do ENPEC entre 1997 e 2017.

Em produções realizadas no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, iniciamos análises preliminares nos enunciados de tais produções (MARSICO, SANTOS & FERREIRA, 2016; MARSICO, COSTA, NUNES & FERREIRA, 2018<sup>70</sup>). Nelas, percebemos que dentre os quinze (15) trabalhos selecionados, onze (11) deles discutem, mais centralmente, questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, ou seja, trazem-na como eixo principal de investigação (ALVES, AMARAL & GIUSTA, 2009; AUGUSTINHO, VIANA & RÔÇAS, 2009; BONFIM & GEHLEN, 2017; CARVALHO, 2017; GONÇALVES, SANTOS & SILVA, 2017; GUEDES, SILVA & CASTRO, 2015; MUENCHEN & AULER, 2007b; PRATA & MARTINS, 2005; SANTANA & SALOMÃO, 2011; SANTOS & GUIMARÃES, 2015; SOARES, LOGUERCIO & FERREIRA, 2011). Nas outras quatro (4) produções, a Educação de Jovens e Adultos aparece como um espaço escolhido pelos autores para o desenvolvimento de pesquisas que não tratam, especificamente, das particularidades desta modalidade, mas de questões referentes à educação básica investigadas em *uma* experiência na EJA (CORRÊA, RAMOS & BRITO, 2015; FORGIARINI & AULER, 2007; PESSOA & SANTOS, 2013; SILVA, SILVA & MUNFORD, 2011). Para exemplificar essa questão, destacamos o texto de Silva, Silva e Munford (2011, p. 8), no qual os autores destacam, ao analisar uma situação de ensino-aprendizagem, que a:

<sup>70</sup> Texto submetido em fevereiro de 2018 ao Encontro Nacional de Ensino de Biologia, a ser realizado em setembro deste ano na cidade de Belém, no estado do Pará.

grande ocorrência de situações argumentativas espontâneas, pode ser atribuída à disposição desse professor ao diálogo e à sua postura profissional mais reflexiva, o que regula suas interações discursivas com os estudantes. Assim, podemos dizer que professores em formação inicial/iniciantes podem argumentar de forma diversa, ser responsivos ao contexto e saber conduzir essas situações desde que sejam reflexivos, estejam atentos aos alunos e mantenham a discutibilidade dos diferentes conteúdos, além de dominar os conceitos a serem trabalhados, focalizando a potência de se construir um currículo que considere os saberes dos educandos.

A leitura deste texto nos mostra que, apesar de o mesmo ter sido produzido no âmbito de uma aula de Ciências em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, as discussões e conclusões produzidas não são específicas dessa modalidade de ensino, e podem ser expandidas para outras modalidades da educação básica.

No que diz respeito aos diálogos com os campos do Currículo e da Formação docente, neste universo de quinze (15) textos, nove (9) declaram uma explícita conversa com a *formação de professores* em seus títulos e palavras-chave, enquanto seis (6) fazem o mesmo com o termo *currículo*. Nenhuma dessas produções apresenta os dois termos, simultaneamente, em seus títulos e/ou palavras-chave. Entretanto, ao realizar uma leitura atenta de todos esses trabalhos, observamos que apenas dois (2) deles se concentram somente na temática da formação docente (GONÇALVES, SANTOS & SILVA, 2017; SANTOS & GUIMARÃES, 2015), enquanto apenas outros dois (2) tratam, especificamente, da temática currículo (MUENCHEN & AULER, 2007b; PRATA & MARTINS, 2005). Os outros onze (11) textos trazem, de forma mais ou menos explícita, articulações entre ambas as temáticas (ALVES, AMARAL & GIUSTA, 2009; AUGUSTINHO, VIANA & RÔÇAS, 2009; BONFIM & GEHLEN, 2017; CARVALHO, 2017; CORRÊA, RAMOS, & BRITO, 2015; FORGIARINI & AULER, 2007; GUEDES, SILVA & CASTRO, 2015; PESSOA & SANTOS, 2013; SANT'ANA & SALOMÃO, 2011; SILVA, SILVA & MUNFORD, 2011; SOARES, LOGUERCIO & FERREIRA, 2011), ainda que não necessariamente apresentem tais termos (e suas variações) nomeados em nossos campos de busca (títulos e/ou palavras-chave).

Analisando tais produções no que diz respeito à significação do termo *currículo*, este é atribuído, principalmente, a documentos oficiais e/ou um corpo de conhecimentos a serem trabalhados na escola ou na formação inicial de professores. Nesses casos, não

há maiores diálogos com pesquisadores do campo do Currículo. Nesse universo, apenas três (3) produções (CARVALHO, 2017; CORRÊA, RAMOS & BRITO, 2015; GUEDES, SILVA & CASTRO, 2015) assumem o Currículo como perspectiva teórica, citando autores do campo. Nelas, o currículo é entendido: como uma construção sócio-histórica, no sentido proposto por Goodson (CARVALHO, 2017); “a partir de uma concepção rizomática, numa visão de transversalidade de saberes” (CORRÊA, RAMOS & BRITO, 2015, p. 7); como meio de produzir “justiça curricular”, relacionando este conceito “com a diminuição das desigualdades sociais a partir de estratégias pedagógicas” (GUEDES, SILVA & CASTRO, 2015, p. 3).

Na mesma direção, ao buscar os significados atribuídos ao termo *formação de professores*, encontramos-lo frequentemente associado ao aprimoramento de práticas pedagógicas, seja durante a experiência de estágio curricular na formação inicial ou em cursos realizados após a graduação, seja no exercício da profissão, “mantendo profundas relações com a reflexão de sua prática pedagógica, e visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional” (SANT’ANA & SALOMÃO, 2011, p. 4). Das nove (9) produções que, explicitamente, trazem a formação de professores em seus títulos e/ou palavras-chave, sete (7) focam na *formação continuada* ou *em serviço* (ALVES, AMARAL & GIUSTA, 2009; AUGUSTINHO, VIANA & RÔÇAS, 2009; BONFIM & GEHLEN, 2017; GONÇALVES, SANTOS & SILVA, 2017; PESSOA & SANTOS, 2013; SANT’ANA & SALOMÃO, 2011; SOARES, LOGUERCIO & FERREIRA, 2011), enquanto um (1) deles foca na *formação inicial* (SANTOS & GUIMARÃES, 2015) e um (1) outro na formação inicial e continuada (SILVA, SILVA & MUNFORD, 2011, p. 2).

Dentre essas produções que travam um diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos e os campos do Currículo e/ou da Formação de professores, observamos, principalmente, a ênfase em temas como *a especificidade do estudante jovem/adulto ou da própria modalidade EJA, o legado do educador Paulo Freire, as políticas públicas para a modalidade e processos de ensino-aprendizagem* que, como mencionado anteriormente, não estão relacionados com discussões específicas à educação de pessoas jovens e adultas. Nessas quinze (15) produções, temos o seguinte o panorama: as cinco (5) que focalizam a especificidade dos estudantes jovens e adultos o fazem com foco na formação de professores (AUGUSTINHO, VIANA & RÔÇAS, 2009; SOARES, LOGUERCIO & FERREIRA, 2011; SANT’ANA & SALOMÃO, 2011; ALVES,

AMARAL & GIUSTA, 2009; GONÇALVES, SANTOS & SILVA, 2017); das que focalizam o legado de Paulo Freire, duas (2) estão posicionadas no diálogo com a formação docente (BONFIM & GEHLEN, 2017; SANTOS & GUIMARÃES, 2015) e uma (1) no campo do currículo (MUENCHEN & AULER, 2007b); entre as que analisam políticas públicas voltadas à EJA, todas as três (3) analisam com foco nas discussões relacionadas ao currículo (CARVALHO, 2017; GUEDES, SILVA & CASTRO, 2015; PRATA, R. V. & MARTINS, I., 2005); dentre as que enfatizam processos de ensino-aprendizagem, três (3) estão posicionadas no campo da formação de professores (FORGIARINI & AULER, 2007; PESSOA & SANTOS, 2013; SILVA, SILVA & MUNFORD, 2011) e uma (1) em discussões sobre o currículo (CORRÊA, RAMOS & BRITO, 2015).

No entanto, ainda que tais agrupamentos nos permitam pensar o que vem sendo priorizado nas pesquisas sobre o Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos, vale ressaltar que, assim como no caso das produções posicionadas no campo da Educação anteriormente apresentadas nesse capítulo, percebemos esses temas sendo enunciados, muitas vezes, de modo articulado, em um movimento que vem, historicamente, participando da significação dessa modalidade de ensino.

#### **II. 4. Educação de Jovens e Adultos: currículo e formação docente**

*O que mais interessa, então, é tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais 'pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca', de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça justifica e dá vida.*

*Alfredo Veiga-Neto<sup>71</sup>*

Como já dito, esta seção se refere não apenas a um levantamento sobre o que vem sendo produzido acerca da formação docente e do currículo na (e para a) Educação de Jovens e Adultos. Mais que isso, além de apresentar um panorama sobre esse campo de pesquisa ao qual nos inserimos com a presente tese, nos movimentamos no sentido de

---

<sup>71</sup> VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. Autêntica Editora, p. 105. 2016

trazer tais produções como um conjunto de enunciados que posiciona socialmente o estudante e o professor da EJA, assim como significa e produz a própria modalidade de educação. Nesse sentido, o conjunto de textos aqui apresentados constitui parte do arquivo de pesquisa desta tese e está inscrito em um sistema de raciocínio que produz o que, na *posição de sujeito* de pesquisadores da área, dizemos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

É nessa direção que optamos por trabalhar o conjunto de textos sobre os discursos acadêmicos que *constroem* significados para o currículo e para a formação docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos em uma única seção. São, portanto, vinte e oito (28) produções – treze (13) produções posicionadas no campo da pesquisa em Educação e por quinze (15) situadas no campo da pesquisa em Ensino de Ciências –, que compoem o arquivo de pesquisa analisado neste capítulo.

Na análise desse material, nos interessa compreender como vem sendo produzidos sentidos de currículo e de formação docente para e da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, que regularidades discursivas vem regulando o que pensamos sobre a modalidade de educação. Dessa forma, como mencionado no capítulo anterior, investigamos tais produções a partir de uma *abordagem discursiva* para a História do Currículo e das Disciplinas (FERREIRA, 2013 e 2015a; FERREIRA & SANTOS, 2017), a qual nos permite analisar de que forma os enunciados da (e sobre a) Educação de Jovens e Adultos se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e em meio a determinados regimes de verdade.

No diálogo com Foucault (2014), explicitamos que o que nos interessou na análise de tais produções foi, principalmente, *o que é dito*, investindo na *positividade* dos discursos. Dessa forma, portanto, operamos sobre os ditos, buscando entender esses discursos como “produtivos na constituição de processos de regulação social que hegemonizam sentidos de escola, ensino, professor/a, aluno/a e conhecimento” (FERREIRA, 2013, p. 85).

Nesse movimento, tomamos emprestadas as palavras de Carmen Teresa Gabriel (2016, p. 117) assumindo que “ao trazer para a tessitura deste texto citações de diferentes artigos que compõem o acervo empírico, não tive[mos] a preocupação de abarcar todos os autores”, uma vez que se materializam aqui “rastros dos fluxos de significação que perpassam o conjunto dos textos selecionados”.

Ao analisar essas produções, percebemos enunciados que fabricam a *necessidade* de uma formação específica – seja inicial, seja continuada –, a qual “deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade da educação básica, reiterando a necessidade de uma preparação específica dos professores atuantes na EJA” (SANT’ANA & SALOMÃO, 2011, p. 4). Tal diferencial está relacionado à necessidade de se “reconhecer a realidade dos sujeitos” (SOARES, 2011, p. 316) desta modalidade de educação. Esses sujeitos, por sua vez, são caracterizados, nessas produções, como aqueles “que foram excluídos do sistema escolar [...]; indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho [e], sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância” (SOARES & PEDROSO, 2013 p.252).

A necessidade de formação específica é também sustentada por documentos legais que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos, seja no âmbito federal ou regional. Um exemplo diz respeito à Resolução do Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB nº 11 de 2000 – documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e “aponta a necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo do trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados” (LAFFIN, 2012, p. 215). Em outro exemplo, Soares, Loguercio & Ferreira (2011, p. 1) enunciam que, mesmo antes de 2003 – quando foi “instituído no Estado do Rio Grande do Sul, pelas Diretrizes Político-Pedagógicas, o espaço destinado à formação em serviço para professores da EJA, de acordo com o Parecer CNE/EB 11/2000” –, legislações anteriores já haviam indicado “por diversas vezes a necessidade desta formação além da específica de cada um dos professores”.

Assim, a formação inicial de professores vai sendo caracterizada como insuficiente, uma vez que se realiza como uma atividade “compartimentada, a qual não possibilita a problematização e a abordagem de problemas atuais, cada vez mais complexos” (FORGIARINI & AULER, 2007, p. 7). No sentido apontado pelos textos, tal formação produz uma “certa insegurança ao professor, levando-o a recorrer a aula expositiva como metodologia por lhe trazer mais segurança e controle” (AUGUSTINHO, VIANA & ROÇAS, 2009, p.6).

Uma *outra* formação docente vai sendo forjada, então, pela “necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto na diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos apropriados” (LAFFIN, 2012, p. 215), sendo pautada, necessariamente, por um “saber de EJA” (SOARES, LOGUERCIO & FERREIRA, 2011, p. 10). Este saber, por sua vez, vai sendo associado à necessidade de se produzir currículos “mais sensíveis ao entorno, [na busca de] uma nova relação entre conhecimento e sociedade” (MUENCHEN & AULER, 2007a, p. 422), com vistas a “superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprendem e a realidade em que vivem” (SILVA, 2011, p. 311). Afinal, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos,:

conhecer seus sujeitos, seu contexto, sua dinâmica, aspectos curriculares priorizados, a formação e a prática dos professores, entre outros aspectos, é fundamental para a melhoria do ensino nessa modalidade que apresenta tantas precariedades (AUGUSTINHO, VIANA & ROÇAS, 2009, P.4).

Nesse contexto discursivo, o estudante da Educação de Jovens e Adultos vai sendo caracterizado como o *outro* na relação com o aluno do ensino regular, onde o *normal* é aquele aluno que frequenta a escola no turno diurno, em idade regular e que não trabalha. Nessa relação, os estudantes jovens e adultos são percebidos como trabalhadores excluídos não só socialmente, mas também excluídos da cultura escolar, com dificuldade em se manter na escola, mesmo depois de adultos, desmotivados. Nesses enunciados, percebemos a escola como um lugar que traz pouco significado para a atuação cotidiana desses sujeitos que, com diferentes condições de dedicação aos estudos, são estudantes que “de alguma maneira, encontram-se em situações de vulnerabilidade” (MARQUES & PACHANE, 2010, p.486).

Para esse *outro* estudante, trabalhador afastado da cultura escolar, há “oferta de programas governamentais que se propõem a associar o resgate da escolarização básica com a educação profissional”, por meio do PROEJA (Decreto nº 5.478/2005, ampliado pelo Decreto nº 5.840/2006), cujo “princípio educativo que fundamenta o currículo integrado é o trabalho” (VIRIATO & GOTARDO, 2009, p. 222). Percebemos, portanto, o trabalho como uma categoria importante na produção curricular na Educação de Jovens e Adultos, tanto em enunciados que caracterizam o estudante como trabalhador,



diferentemente do aluno do ensino regular, como em enunciados que colocam essa categoria como eixo de organização curricular. Nesses textos, um currículo integrado com foco na educação de trabalhadores é aquele articula “conhecimentos da formação geral e para o trabalho, bem como os saberes científicos, tecnológicos e sócio-históricos” (VIRIATO & GOTARDO, 2009, p. 225).

Nessas produções, percebemos, portanto, enunciados sobre a especificidade dessa modalidade de educação e de seus estudantes produzindo a necessidade de uma formação docente específica para o aluno trabalhador e um currículo integrado. Além da centralidade do trabalho, a experiência e os conhecimentos de vida desses estudantes são frequentemente evocados como feixes que atravessam a produção curricular na (e para a) modalidade. Nesse movimento, o ensino de Ciências vem sendo mobilizado no sentido de trazer junto a “outras vozes e outros saberes que tendem a surgir na sala de aula [...] [a] inclusão dos saberes populares no ensino de Ciências” (CORRÊA, RAMOS & BRITO, 2015, p. 2). Assim, percebemos que, ainda que tradições curriculares do ensino de Ciências, tais como a experimentação didática e o ensino do corpo humano, permaneçam regulando o ensino dessa disciplina escolar na EJA, estas vão sendo ressignificadas em meio a objetivos projetados para esse outro estudante. É nesse movimento, por exemplo, que “experimentos sobre decomposição e fermentação” (SANT’ANA & SALOMÃO, 2011, p. 10) foram objeto de ensino e análise em um dos textos investigados, sendo essa escolha pedagógica justificada:

[...] devido ao fato de articularem tópicos de ensino de Ciências bastante relevantes, tanto do ponto de vista acadêmico quanto de sua importância pedagógica e utilitária, pois têm relações significativas com o cotidiano dos alunos e com aspectos socioculturais. Consideramos que essas características são fatores importantes de seleção de conteúdos de ensino, sobretudo, no contexto da EJA. Podemos lembrar aqui a proposta de Paulo Freire acerca da importância de um tema gerador, que se remeta ao universo temático do aluno (SANT’ANA & SALOMÃO, 2011, p. 10).

Dessa forma, percebemos que a necessidade de se considerar a experiência que tais estudantes adultos carregam de suas vidas cotidianas para a sala de aula atravessa todos os textos aqui analisados, em forte afinidade com as “influências do pensamento freiriano” (SOARES, 2011, p. 318). Muitas vezes, também por influência da obra de Paulo Freire e da estreita relação entre o educador e a trajetória da educação de adultos

no Brasil, a formação docente para a EJA é enunciada a partir de um “compromisso com a humanização como possibilidade concreta [que] exige a formação de educadores éticos, seres de opção e de decisão que possam se comprometer com interesses emancipatórios [...] e a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual” (MARQUES & PACHANE, 2010, p. 486). É nesse sentido que se coloca “a relevância de se pôr em prática os conceitos de leitura do mundo e de se trabalhar a partir da experiência e saberes dos educandos [...] [para a] construção de um currículo crítico-emancipador” (SAUL, 2016, p. 24).

Nesse contexto discursivo, a EJA vai sendo caracterizada como uma “modalidade [que] deve ter objetivos maiores de que inserirem [estudantes] num modelo escolar para aquisição dos conhecimentos acadêmicos, deve ter uma preocupação na formação cidadã que estimule a participação na vida política e social” (CARVALHO, 2017, p. 3). Dessa forma, a formação docente deve “possibilitar a construção de conhecimentos, competências e habilidades para que o professor possa desempenhar seu papel com qualidade na formação de sujeitos críticos e participantes do contexto social no qual estão inseridos” (AUGUSTINHO, VIANA & ROÇAS, 2009, p.1).

Ainda nessa direção, um currículo *adequado* a esta modalidade deve agregar “conteúdos necessários para instrumentalizar os jovens e adultos a exercerem o poder político participando ativamente na sociedade” (VIRIATO & GOTARDO, 2009, p.221) de modo a proporcionar uma construção cidadã reflexiva desses alunos (CARVALHO, 2017, p.7). O compromisso emancipatório da educação é também considerado um fator que permite “uma aproximação entre os campos da EJA e do ensino de Ciências [...] [através do] desenvolvimento de uma visão crítica e de um posicionamento político em relação à ciência e a tecnologia” (VILANOVA & MARTINS, 2008, p.343).

Em articulação ao ensino de Ciências, esse outro currículo, o da Educação de Jovens e Adultos, deve ser produzido a partir propostas que tragam em seu centro a alfabetização científica, uma vez que se diferenciam “significativamente dos convencionais, pois se preocupam com a formação de valores, são organizados em temas, em contraposição aos extensos programas tradicionalmente oferecidos e valorizam as opiniões dos estudantes” (VILANOVA & MARTINS, 2008, p. 336).

A ideia de que as práticas pedagógicas para a EJA devam “tomar a vivência dos sujeitos como ponto de partida” (SOARES & PEDROSO, 2013, p. 251) em um movimento que garanta que “os alunos desta modalidade possam expressar seus

conhecimentos prévios e suas experiências de vida” (CARVALHO, 2017, p.6) é constantemente enunciada nos discursos sobre o currículo na modalidade. Nesse contexto discursivo, é necessário que o professor de Educação de Jovens e Adultos trabalhe assuntos da sabedoria popular. Nesse sentido, é necessário um professor que transforme os saberes de suas vivências em práticas curriculares emancipatórias, de modo a construir “saberes de forma conjunta, e com intervenções na realidade [...] [rompendo] com a fragmentação e o depositarismo característico da educação bancária podendo propiciar uma educação libertadora” (SANTOS & GUIMARÃES, 2015, p. 3). Assim, ao professor da Educação de Jovens e Adultos é exigida uma:

análise de como saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores poderiam ser abordados pedagogicamente de modo a fazer avançar sua capacidade crítica, criatividade e autonomia, e não meramente como capacitação para tarefas específicas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal.” (RIBEIRO, 1999, p. 194).

Durante a leitura desses textos, percebemos, portanto, o quão intimamente o compromisso com a emancipação está entrelaçado à formação docente e ao currículo para a Educação de Jovens e Adultos, em um movimento que aposta no “estímulo de uma educação libertadora” (SANTOS & GUIMARÃES, 2015, p. 5). Entendemos que esse aspecto emancipatório da educação escolar é um atravessamento que não é específico da Educação de Jovens e Adultos, mas de um modo de pensar a política curricular no país, uma vez que não nos parece ser possível pensar em um processo de educação escolar que não seja emancipatório. Entretanto, algumas perguntas saltam aos olhos na leitura desses textos. Uma delas se refere à perspectiva na qual se insere essa pesquisa, que considera que toda prática social tem um caráter discursivo e, portanto, tem relação com a significação contingente (HALL, 1997). Nesse sentido, a questão que aqui se coloca é pensar o que vem sendo significado como um currículo e uma formação docente comprometidos com a emancipação. Em tal movimento, uma segunda questão se refere ao posicionamento do professor como o agente emancipador.

É em meio a tais questões que percebemos, nos textos analisados e no diálogo com Eduardo Lopes (2010), um professor-emancipador sendo produzido como um sujeito livre e racional, capaz de decidir sobre as demandas dos estudantes jovens e adultos e capaz de empenhar um processo de extermínio das desigualdades sociais, a partir da conscientização sobre a alienação em que vivem seus alunos. Parece potente, portanto,

trazer ao debate o livro *O mestre ignorante*<sup>72</sup> de Jacques Rancière, no qual o autor problematiza a agência do professor no que se refere ao compromisso de emancipar seus alunos. O autor, em entrevista sobre esta obra (VERMEREN *et al*, 2003), faz um contraponto entre o caráter emancipatório da educação e a agência do professor como o sujeito que teria nas mãos a possibilidade de emancipar o outro. Pensar que é a agência do professor que tem o poder de emancipar o estudante é pensar, também, que esse estudante jamais será “de todo emancipado”, uma vez que não se “solta as mãos” dos sujeitos supostamente responsáveis por esta educação libertadora (BÁRCENA, 2014, p. 452). Nessa direção e sobre a mesma obra, Inés Dussel (2003, p. 216, *tradução livre*) aponta que:

o professor que se anuncia como emancipador das mentes, para Jacotot-Rancière, está reproduzindo a mesma hierarquia desigual de saberes e poderes; segue sem renunciar a situar-se em uma escala superior das inteligências, assinalando o conhecimento e o método verdadeiros, depreciando a inteligência dos outros. O intelectual crítico não desmantela as hierarquias; antes, as consagra, ainda que seja por meio da condenação e da crítica. Ao denunciar que os pobres e marginalizados são privados do único conhecimento que vale, que é o que ele detém, eterniza a desigualdade e a divisão do trabalho que garante seu lugar de privilégio.

Em direção semelhante, Elisabeth Macedo (2006, p. 293) argumenta que “a insistência de diferentes discursos pedagógicos sobre a necessidade de partir do conhecimento do aluno, dos saberes prévios, da realidade concreta e tantos outros epítetos mostra o quanto é necessário nomear o outro”. Adicionalmente, Carmen Gabriel (2016) argumenta sobre o perigo de determinarmos a escola como o *locus* da emancipação social, em um movimento que nos coloca sob o risco de produzir efeitos contrários ao de transformação das desigualdades sociais. Em diálogo com Michael Young (2011, p. 399 *apud* GABRIEL, 2016), a autora nos instiga à seguinte reflexão:

quanto mais nos focarmos em como um currículo reformado poderia resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sociais e econômicos sejam tratados onde se originam, que não é na escola.

---

<sup>72</sup> RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Ed. Autêntica. 192 p. 3ª edição 2015.

Aqui, articulada à ideia de emancipação, mobilizamos a noção de *agenciamento* significada por Thomas Popkewitz (2011a) como aquela constitui as pessoas como sujeitos autônomos, capazes de determinar as ações no presente e no futuro e transformar a própria situação e a da nação. Para o autor (2011a, p. 365) tal noção é tão imbricada às ciências pedagógicas, que “uma teoria de infância, da escola e da sociedade que não signifique o agente autônomo, que age para aprimorar a si e o mundo, é quase impensável – ou, ao menos, não é politicamente correta”. Dessa maneira, o agenciamento racionaliza e ordena responsabilidades na conduta do cidadão de forma que o fracasso escolar é relacionado à falta de autoestima, de motivação, ou outras capacidades para agenciar o próprio processo educativo.

Ainda no diálogo com Popkewitz, percebemos, nas produções investigadas, a caracterização do estudante jovem e adulto sendo elaborada em meio a um *par binário* que forma “um contínuo de valores em que um lado das distinções é privilegiado, à medida que o conjunto *cria* o que é *bom* e normal” (POPKEWITZ, 2001, p. 48, *grifos originais*). Em tal movimento, o autor argumenta que tanto se produzem distinções entre os estudantes quanto se formam os *duplos*, ‘positivando’ as mesmas características que desqualificam o *outro*. Afinal, para o autor, “os binários recompõem as normas sociais em um contínuo de valores de modo a classificar as ações do ensino”, de modo que “as diferenças são produzidas como normas universalizadas sobre o que deve ser o mesmo” para todos os estudantes, mas em que os estudantes jovens e adultos diferem (POPKEWITZ, 2001, p. 49).

Nesta análise, evidenciamos essa constituição desse *par binário*<sup>73</sup> formado pelo aluno regular *versus* o aluno da Educação de Jovens e Adultos, no qual o estudante jovem e adulto vai sendo posicionado como *excluído* do processo educativo escolar. Tal posição, no entanto, marcada por uma trajetória escolar não regular, pela idade adulta e por experiência de vida adulta fora da escola, é também *positivada* em discursos que classificam tais alunos como mais firmemente interessados em concluir o percurso escolar, além de portarem conhecimentos da vida prática que devem e podem ser usados para significar tal percurso. No diálogo com Thomas Popkewitz (2001, p. 128),

---

<sup>73</sup> Percebemos, no desenvolvimento desta pesquisa, classificações e distinções no interior da nomeação ‘estudante jovem e adulto’, que produzem outros binários, além o estudante regular *versus* estudante jovem e adulto, que serão problematizados no decorrer desta tese. Entendemos, no entanto, que, como em qualquer definição, a categoria estudante jovem e adulto abriga diferentes outros pares binários que não serão enfrentados nessa pesquisa.

entendemos que a inserção de tais discursos sociais sobre os estudantes produz ausências e presenças que definem suas subjetividades. Afinal, o ensino ou os estudantes regulares não são examinados ou classificados, mas as normas que os produzem como modalidade de ensino ou estudantes *normais* parecem *naturais* quando a Educação de Jovens e Adultos e os alunos desta modalidade são classificados e definidos como *fora da norma*.

Nas superfícies textuais analisadas, há um entendimento de que o estudante jovem e adulto apresenta maior “interesse na apropriação do conhecimento, marcado pelo desejo de ler e escrever [...] [quando] a idade adulta passa a ser percebida como possibilidade do aprender” (LAFFIN, 2012, p. 223). Nesse sentido, tanto a maturidade da idade adulta como as distintas experiências cotidianas desses estudantes adultos são positivadas, no mesmo sistema de classificação que os define como fora da norma. Afinal, os alunos do ensino regular, crianças e adolescente, não apenas frequentam a escola na idade considerada adequada, como não chegam na sala de aula repletos de histórias, experiências de trabalho e da vida inerentes à idade adulta.

Nesse mesmo contexto, percebemos um olhar *redentor* para os estudantes jovens e adultos, tanto em enunciados que fabricam o compromisso docente com a emancipação desses estudantes, tanto em enunciados que positivam as características que, ambigualmente, também desqualificam tal estudante. Em tais produções, “essa positividade e esse olhar de ajuda para com os alunos se inserem num processo de tentar romper com a visão de não-valorização que os sujeitos jovens adultos fazem de si ao se inserirem em ações de escolarização” (LAFFIN, 2012, p. 222). Nessa direção, Ciavatta e Rummert (2010, p. 460) defendem que:

construir um novo projeto educativo, expresso em um currículo transformado e transformador, que rompa com os parâmetros dominantes, é uma tarefa que se impõe quando nos voltamos para a educação de jovens e adultos, a qual não pode ignorar as experiências que esses trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo.

Thomas Popkewitz (2001) argumenta que quando nos referimos ao educando a partir de um certo sistema de ideias, distinções e separações, construímos um espaço onde o situamos de acordo com determinadas maneiras de pensar e falar, nos enredando em limites produzidos sobre como é possível agir em nossas experiências. Tais espaços confinam as possibilidades de ação e de participação desses estudantes, em um sistema

de categorização que se relaciona também à necessidade de salvação desses alunos e, ao incluí-los, também produz exclusões. Stephen Ball (2013), na mesma direção, argumenta que as categorias desenvolvidas para os estudantes na escola representam individualizações que, ao mesmo tempo, os associam a um conjunto de características. Para esse autor, o trabalho do professor, em tais sistemas de ideias, seria o de decidir a prática apropriada, o corpo de conhecimento a ser utilizado e o ritmo das aulas baseado nas necessidades e capacidades dos alunos, resultando no processo de contínuas categorizações destes estudantes, a partir da formação de binários. Nesse diálogo, concordamos com Popkewitz (2001, p. 58, *grifos originais*) quando diz que “a ‘falta’ de habilidades observada como alunos ‘não-motivados’, ‘não preparados’ e ‘não presentes na classe’ é a luta em defesa da alma. É responsabilidade moral do professor rever as crenças internas e os sentimentos” do estudante.

Assim, percebemos que tais regularidades discursivas presentes nos *sistemas de raciocínio* sobre os estudantes no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – e sobre a própria modalidade de ensino – portam normas e valores que, historicamente, têm funcionado para normatizá-los e confiná-los em certas possibilidades e qualidades. Tais *verdades* sobre os alunos da EJA projetam, igualmente, um certo tipo de professor para atuar nessa modalidade da educação básica, produzindo efeitos de poder que regulam a produção das subjetividades docentes (FERREIRA, 2015a). É nesse movimento que vai sendo produzido um outro *par binário*, posicionando o professor da EJA como o *outro* na relação entre docentes da educação básica, com a valorização de características que, em outros contextos de ensino, não seriam necessariamente atribuídas ao *bom* professor.

Nas superfícies textuais investigadas, este professor é enunciado como aquele que valoriza os conhecimentos dos estudantes, selecionando temáticas de relevância social, assim como aquelas diretamente associadas ao cotidiano desses estudantes. Tais temas devem ser inseridos tanto para facilitar o processo de ensino-aprendizagem quanto para dar sentido à Educação de Jovens e Adultos (CIAVATTA & RUMERT, 2010; MUENCHEN & AULER, 2007a e 2007b; AUGUSTINHO, VIANA & RÔÇAS, 2009; ALVES, AMARAL & GIUSTA, 2009; LAFFIN, 2012; PRATA & MARTINS, 2005; SANTOS & GUIMARÃES, 2013, para dar alguns exemplos). Para ser um bom professor nesta modalidade, por exemplo, é importante elaborar um currículo que se diferencie dos currículos convencionais. Nessa direção, tal diferença é enunciada como a substituição dos extensos programas de conteúdos e conhecimentos por questões relacionadas à vida

cotidiana desses sujeitos, incluindo os aspectos do trabalho. Tal como na caracterização dos estudantes, os docentes dessa modalidade da educação básica participam de um *par binário* no qual o outro não é nomeado “nas distinções que organizam o ensino, mas estão silenciosamente presentes” (POPKEWITZ, 2001, p. 29).

Assim como estudantes e professores para a EJA, o currículo vem sendo caracterizado como diferenciado em enunciações que não definem ou estranham o currículo regular, que é normalizado na relação com um *outro* currículo, este sendo produzido para a educação de adultos. Percebo tal produção, por exemplo, em enunciados nos quais se afirma que há uma “tensão permanente de relações de continuidade/descontinuidade entre as práticas tradicionalmente vinculadas ao ensino fundamental compreendido/dito como ‘regular’ [...] e a necessidade de recriá-las, de modo a atender os sujeitos jovens adultos” (LAFFIN, 2012, p. 222).

No que se refere ao ensino de Ciências, por exemplo, é dito que no lugar de uma “transposição inadequada dos conteúdos do conhecimento biológico” (SANTOS & GUIMARÃES, 2015, p. 2), apoiada apenas na simplificação dos conteúdos *normalmente* elencados no ensino regular, é destacada a importância de se incluir, “no currículo de Ciências, de temas atuais caracterizados por controvérsias sócio/científicas, ou seja, questões sociais com dimensão científico/tecnológica” (FORGIARINI & AULER, 2007, p.3). Nesta direção, os “professores de ciências/biologia poderiam permitir os educandos da EJA se inserirem de forma diferente no mundo” (SANTOS & GUIMARÃES, 2015, p.6), através da elaboração de “um currículo de ciências integrador, específico para este público e multicultural” (GUEDES, SILVA & CASTRO, 2015, p. 6). Em muitos casos, esta integração curricular é associada a uma ideia de interdisciplinaridade, como no caso em que é avaliada a participação de professores em um curso de formação continuada. Nesse exemplo, é dito que (MUENCHEN & AULER, 2007b, p. 5):

os professores compreenderam a necessidade de superação do meramente disciplinar. Durante o curso [de formação continuada], os mesmos avaliaram de forma positiva a integração com outros colegas, ou seja, a troca de experiências com outras disciplinas [...] [, sendo] possível constatar que o intercâmbio com professores de outras disciplinas é um dos aspectos positivos do curso.

Ao buscar, nas produções acadêmicas investigadas, sentidos para o currículo e a formação de professores no contexto da Educação de Jovens e Adultos, abrimos um



espaço para compreender que regimes de verdade vêm sendo construídos para esta modalidade de educação. Na análise das superfícies textuais aqui apresentadas, buscamos “compreender como, em diferentes campos do conhecimento, têm sido travadas inúmeras disputas por validar e hegemonizar determinados conhecimentos em detrimento de outros, regulando a produção de subjetividades discentes e docentes” (FERREIRA, 2014, p. 5843).

Percebemos, nos discursos que circulam nos campos da Educação e do Ensino de Ciências, enunciados que produzem um currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos. Esse currículo é enunciado como aquele que deve priorizar os conhecimentos cotidianos desses estudantes, valorizando a vida do trabalho, as questões de ciência e tecnologia e preparar o estudante jovem e adulto para uma *nova* atuação na sociedade. Nesse sentido, o currículo deve ser crítico para uma educação libertadora, que seja capaz de emancipar os sujeitos através da ressignificação de conhecimentos cotidianos e científicos. Tal currículo deve, ainda, ser produzido de modo integrado e interdisciplinar, de modo a trazer mais sentido a um mundo complexo e multicultural.

Esse currículo está associado a um professor com características – e formação – específicas, que construa, seja em sua prática cotidiana, seja em cursos de formação continuada, um determinado ‘saber de EJA’. Esse professor deve ser comprometido com a emancipação e estimular a participação política e social desses alunos. Deve ainda, conhecer e partir, em sua prática pedagógica, da realidade discente, integrando conhecimentos escolares, disciplinares e conhecimentos científicos e populares.

Em um movimento buscar entender outros olhares para outros estudos sobre a EJA, visitamos uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2002), coordenado por Sergio Haddad, interessada no estado da arte de pesquisas acadêmicas sobre EJA no Brasil, no período de 1986 a 1998. Esse estudo sinaliza que algumas questões se tornaram clássicas nessa modalidade: a marginalidade da EJA na estrutura educacional; a necessidade de iniciativas capazes de diminuir a distância entre o que esperam os alunos da EJA e o que a escola lhes oferece, com discussões sobre o papel do professor nesse processo; a prevalência de um olhar homogeneizador dos educandos, vistos genericamente como ‘alunos’ ou ‘trabalhadores’; a relação entre fracasso e evasão escolar; o preconceito/estigma sobre jovens e adultos que retornam à escola básica (INEP, 2002). Ainda no que diz respeito a estudos sobre a EJA no Brasil, um levantamento sobre os focos temáticos das pesquisas apresentadas nos

Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) entre 1997 e 2009 (SÁ *et al.*, 2011) aponta para a prevalência de temas relacionados ao desenvolvimento de estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem em Ciências na Educação de Jovens e Adultos.

Braga e Fernandes (2015), em produção sobre a contribuição de artigos publicados em periódicos brasileiros indexados na base Scielo no período entre 2010 e 2014, apontam para os temas mais trabalhados no período. Os autores enumeram: a importância dos currículos capazes de relacionar os conteúdos científicos e saberes dos educandos; a necessidade de políticas públicas específicas para a formação docente inicial e continuada em/para a EJA; a produção de artigos sobre práticas reflexivas e dialógicas que assumam o aluno como sujeito de cultura, de linguagem, de saberes; a preocupação em pesquisar os perfis dos educandos. Além disso, Braga e Fernandes (2015) destacam a significativa incidência de artigos que abordam as relações de trabalho na Educação de Jovens e Adultos tendo em vista a integração da educação profissional e da educação básica na modalidade, sobretudo, por meio do PROEJA<sup>74</sup>.

Reconhecemos que a linguagem educacional relacionada à EJA é forjada em meio a uma formação social, uma forma de raciocínio e um princípio de ordenação (POPKEWITZ, 2001 e 2011b) que representam *regimes de verdade* (FOUCAULT, 2014a e 2014b) sobre como vemos e lidamos com os estudantes dessa modalidade de ensino. Nessa direção, é possível afirmar que as explicações de sucesso e fracasso tanto dos estudantes quanto do ensino em EJA não são expressões neutras que nos auxiliam a pensar formas de ajudar os estudantes a serem bem-sucedidos; antes, representam sistemas de raciocínio sobre tais estudantes e sobre o ensino que normatizam e regulam a forma como *enxergamos* as possibilidades dessa modalidade de ensino e desses jovens e adultos na escola (POPKEWITZ, 2001).

Nesse capítulo, vimos percebendo algumas regularidades discursivas no modo como pesquisas acadêmicas vêm significando a Educação de Jovens e Adultos. Assim, algumas categorias nos parecem potentes para compreender como tais discursos vêm regulando as iniciativas no âmbito dessa modalidade de educação, tais como a formação para o trabalho, a integração curricular, a emancipação dos sujeitos e a centralidade dos

---

<sup>74</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo governo federal pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, e substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

conhecimentos cotidianos vividos pelos estudantes jovens e adultos. Tais enunciados sobre a Educação de Jovens e Adultos nos dão pistas de que a modalidade não é simplesmente uma adaptação do ensino regular, como muitas vezes é enunciada. Diferentemente, percebemos aspectos muito particulares sendo mobilizados na produção desta modalidade que serão mais bem discutidos nos próximos capítulos.

Assim, no próximo capítulo nos dedicaremos a compreender que enunciados atravessam os textos legais que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e o Parecer CNE/CEB nº 1/2000 – e os textos escritos pelos licenciandos no curso de seus estágios curriculares. Como já explicitado, não buscamos, na análise realizada, as categorias já encontradas nas produções acadêmicas. Afinal, todo o processo de escrita e análise desses capítulos foi feito simultaneamente, em um movimento de constantes visitas como forma de nos vigiar nesse sentido e estar abertas ao que vem de surpresa.

## CAPÍTULO III

### *A Educação de Jovens e Adultos como experiência transformadora na formação inicial: normalização, redenção e aprendizagem permanente*

#### III. 1. Sobre a investigação como experiência

*O que distingue a experiência é o haver elaborado acontecimentos passados, é o poder torna-los presentes, o estar saturada de realidade, o incluir em seu próprio comportamento as possibilidades realizadas ou falhas.*

Reinhart Koselleck<sup>75</sup>

No Capítulo II, reunimos enunciados de produções acadêmicas no intuito de compreender como vem sendo produzido um determinado conhecimento sobre a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Nos interessou, especificamente, os significados de currículo e de formação de professores que vêm sendo atribuídos a esta modalidade de ensino. Buscamos compreender, então, de que forma os enunciados produzidos por *nós*, investigadores que atuam nas áreas da Educação e/ou do Ensino de Ciências, vêm produzindo *um* conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, conhecimento que é elaborado a partir de *regimes de verdade* (FOUCAULT, 2014a e 2014b) dos quais participamos e nos quais estamos inseridos.

Neste novo capítulo, a fim de compreender os enunciados produzidos em outros *contextos discursivos* de produção de conhecimento que normatizam o que podemos *pensar* sobre a educação de pessoas jovens e adultas, escolhemos analisar outras fontes de estudo. Foram elas: (i) textos que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000a e 2000b); (ii) materiais escritos por licenciandos de Ciências Biológicas em formação inicial na UFRJ, que, como explicitado

---

<sup>75</sup> KOSELLECK, R. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Editora PUC-Rio, Contraponto p. 312. 2006.

no primeiro capítulo desta tese, nomeamos de *diários da prática pedagógica* (DPP)<sup>76</sup> ou, simplesmente, *diários*.

Como já explicitado na seção introdutória deste trabalho, intencionamos compreender de que forma são orientadas ações para a Educação de Jovens e Adultos por meio de cruzamentos discursivos que atravessam a formação e a atuação docente nesta modalidade de ensino. Tais discursos estão enunciados nas superfícies textuais investigadas nesse estudo, que foram: os discursos acadêmicos, que foram analisados no Capítulo II; os textos oficiais elaborados com a explícita intenção de normatizar a EJA, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA aqui analisados (Capítulo III) e a coleção didática *Cadernos de EJA* analisada no Capítulo IV; e os *diários da prática pedagógica* (DPP), também analisados no presente capítulo.

Julgamos importante destacar que não partimos da premissa de que existe uma formação específica para que professores possam atuar na Educação de Jovens e Adultos. De igual modo, não intencionamos compreender como seria *uma melhor* formação docente para a atuação nesta modalidade. Diferentemente, partimos de uma experiência de formação inicial de professores em um espaço específico – o estágio curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ –, em turmas escolares da Educação de Jovens e Adultos. Mais especificamente, nos interessa compreender como essa experiência formativa é atravessada por enunciados que produzem sentidos de (e para a) EJA, assim como de estudante e de professor para a modalidade. Consideramos, portanto, que com este trabalho não temos apenas o objetivo de formular *novos* discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos – ainda que isso também possa estar acontecendo<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> Como também explicitado no primeiro capítulo, os documentos referentes ao biênio 2008/2009 se referem a dois relatórios produzidos em grupo por licenciandos que acompanharam a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do estágio curricular. Cada um desses relatórios contém uma seção escrita coletivamente e outra em que cada professor em formação conta um pouco sobre sua experiência. No biênio 2015/2016 esses relatórios foram substituídos por diários da prática pedagógica, escritos individualmente por trinta licenciandos que acompanharam turmas de EJA. A opção pela mudança esteve pautada na oportunidade em conhecer as transformações produzidas por essa experiência a partir de notas e reflexões escritas ao longo de toda a vivência no estágio. Dessa forma, entendemos, na equipe de Didática e Prática de Ensino das Ciências Biológicas da UFRJ da qual eu fazia parte nestes anos, que esses documentos trazem aspectos de uma experiência que é produzida em nível individual, mas que também carrega questões coletivas, uma vez que continuam realizando seus estágios em grupo. Vale ainda destacar novamente que na escolha por essa mudança foi pautada em experiências como a de AGNOLETTO, R.; FERRAZ, D. F. & REIS, C. F. (Registrando o desenvolvimento do saber docente durante o estágio supervisionado com o uso do diário da prática pedagógica. In: Atas do VII ENPEC, Florianópolis, 2009), que discutem os diários de prática pedagógica em diálogo com PÓRLAN, R; MARTIN, J. (El Diario Del Professor: Um Recurso para la Investigacion em el Aula. Ronda Del Tamarguillo: Diada, 1997) e ZABALZA, Miguel. Á. (Diários de aula. Portugal: Porto Editora, 1994).

<sup>77</sup> Inserida em uma perspectiva teórica que focaliza os discursos que constroem sistemas de raciocínio que regulam o que vem sendo significado como o currículo e a formação docente da (e para a) Educação de

–, mas o de destacar as fronteiras que circunscrevem os *já-ditos* e, nesse sentido, contribuir para a emergência de *outras* possibilidades de se pensar tanto a educação de jovens e adultos quanto a própria formação de professores. Afinal, muitos dos processos de formação inicial no país incluem e são impactados por experiências nessa modalidade da educação básica.

Como já explicitado no capítulo I, trazer para a pesquisa sobre a produção de um currículo e de subjetividades docentes na Educação de Jovens e Adultos a noção de experiência, é entendê-la como *algo que nos passa*, algo que *padecemos* na tensão entre *nós mesmos* e um acontecimento e que nos transforma (LARROSA, 2011). Ela é, para Jorge Larrosa (2009), uma experiência sensível, uma vez que não é exatamente o acontecimento que nos transforma, mas a relação com ele: *algo que nos passa* e não simplesmente *passa por nós*. Para esse autor, a experiência supõe uma relação entre o sujeito e um acontecimento que lhe é exterior/estranho. Nessa relação, o sujeito é um território dessa experiência, *uma superfície de sensibilidade em que algo passa* e que o transforma, deixando marcas e produzindo, portanto, *uma* subjetividade. Portanto, nesta pesquisa, o foco é colocado na maneira como a experiência de estágio na EJA passa pelos professores em formação e os transforma, ou seja, participa do processo de subjetivação docente desses sujeitos.

Em diálogo com Jorge Larrosa, Fernando Bárcena (2002) entende a própria experiência como um acontecimento que, por sua natureza de irrupção, novidade e imprevisibilidade, possibilita irromper uma nova subjetividade. Para ele, a experiência é algo que *nos dá a pensar*, que dá a oportunidade de pensar um pensamento novo, que nos desloca da posição em que *estamos* (e *somos*) a um *lugar* diferente. Isso exige um *outro* olhar para o próprio acontecimento, uma vez que este, ao passar por nós, não nos permite continuar da mesma forma que antes. Também para Michel Foucault (2010a), uma experiência é todo percurso por onde passamos e saímos transformados. Nesse contexto, como já explicitado no Capítulo I, tomamos a noção de acontecimento não como um *fato* em si mesmo, mas como a forma como algo é produzido, narrado e vivido: uma *dimensão poética* do acontecimento (DOSSE, 2013, p. 315). Como já anteriormente mencionado – também no Capítulo I –, consideramos a própria investigação em Educação como uma

---

Jovens e Adultos, esta pesquisa produz, igualmente, determinados enunciados que significam tais noções. Portanto, consideramos que, ao ocupar a posição de sujeito de pesquisadoras em Educação, mais especificamente, em História do Currículo, o que aqui *é dito* também produz *verdades* sobre as quais são significados o currículo e a formação docente no âmbito desta modalidade.

singularidade, um acontecimento que nos dá a pensar e nos transforma. Isso significa que a cada novo trecho ou capítulo escrito nos transformamos e, nesse processo, produzimos outros *olhares*, temáticas e objetos, voltando, frequentemente, para o que já havia sido escrito, reescrevendo. Significa dizer, igualmente, que ao escrever os diários de prática pedagógica os licenciandos também são convidados a deslocar seus *olhares*, a pensar sobre os acontecimentos da experiência da Prática de Ensino. É nessa tensão que buscamos compreender que enunciados vem participando dos processos de subjetivação docente na experiência aqui estudada e como é produzido, nesse espaço, um currículo para a modalidade.

### III. 2. Os *ditos* e *não-ditos* da Educação de Jovens e Adultos

*O que precisa de investigação (...) não é quem atinge o sucesso ou como o sucesso e o fracasso acontecem, mas os sistemas de raciocínio incorporados nas maneiras como nos referimos ao sucesso e ao fracasso.*

*Thomas Popkewitz*<sup>78</sup>

Interessadas nos discursos que regulam os processos de subjetivação de professores em formação inicial para atuarem em EJA, investigamos *documentos/monumentos* (FOUCAULT, 2014a) produzidos em diferentes contextos discursivos. Dentre os documentos políticos oficiais da (e para a) modalidade em questão, selecionamos aqui para analisar os seguintes textos normativos que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 (BRASIL, 2000a) e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000b). Além deles, analisamos os *diários da prática pedagógica* produzidos por professores em formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ. Neles constam reflexões dos licenciandos sobre as experiências vividas na *Prática de Ensino*, especificamente, em aulas na EJA.

Na análise de tais documentos, consideramos as políticas não como definidas por sujeitos que detenham o poder sobre o que podemos pensar e como podemos agir em

---

<sup>78</sup> POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, p.9-10, 2001.

relação à educação, mas como sendo produzidos em meio a um ciclo contínuo como proposto por Stephen Ball e colaboradores (1992<sup>79</sup>). Nessa abordagem proposta, Ball (em MAINARDES & MARCONDES, 2009) usa o termo *encenar*<sup>80</sup>, para se referir aos processos de tradução que sofrem os textos políticos quando transformados em práticas. Para o autor, ao serem *encenados*, os textos legais estão sujeitos a interpretações e recriações nos diferentes espaços, tais como escolas e universidades como no caso do estudo em tela, abrindo espaço também para subversões. Tal abordagem mobiliza um entendimento sobre o poder como uma ação sobre ações possíveis (FOUCAULT, 1995) que se distribui, de forma assimétrica, na rede de relações em que se inserem a produção e a encenação das políticas, entendidas aqui como discurso.

Investigamos esses documentos/monumentos curriculares, portanto, não como políticas que controlam, desde um centro de poder, as ações na modalidade, mas como textos que regulam, junto a outros discursos, o que o que significa uma educação de qualidade para esta ou outra modalidade. Isto significa entender que a Educação de Jovens e Adultos é reinterpretada e recriada nas distintas instituições de ensino, o que pode sugerir/visibilizar processos de resistência e/ou subversão. Assumir a hipótese de que as políticas estão sujeitas à recontextualização significa, em última instância, questionar qualquer pretensão que se tenha de controlar os sentidos dos textos (BALL & BOWE, 1992); afinal, a ação de sujeitos diferentemente posicionados nas políticas desencadeia a formação de estratégias curriculares *híbridas*, que constituem sítios potenciais de resistência, de intervenção e de tradução (HALL, 1997).

---

<sup>79</sup> Para esses autores, tal ciclo de produção de políticas é constituído por três contextos principais, em que o primeiro seria o *contexto de influência*, no qual ocorreria a disputa entre grupos de interesse para “influenciar a definição das finalidades sociais da educação e o que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). Este é também o contexto no qual é formado o discurso de base para a política, a partir de conceitos legitimados por grupos inseridos no governo e no processo legislativo e é também o espaço que contém o *contexto da ação política*, sendo parte do processo de ação que muda ou pode mudar a política. O segundo contexto diria respeito à *produção dos textos*, que seriam o resultado de disputas e de acordos entre grupos que atuam em diferentes lugares da produção de textos e que regulam as representações políticas. Em relação ao terceiro contexto, o *contexto da prática*, os autores consideram que as políticas são *encenadas* de distintas formas, pois estariam sujeitas a reinterpretções e recriações dentro desse contexto. No contexto da prática, Ball (em MAINARDES & MARCONDES, 2009), inclui o *contexto de resultados/efeitos* em que estão posicionados os efeitos das políticas, sejam eles relacionados à própria ação e prática do professor, seja aqueles relacionados ao desempenho ou ao processo de aprendizagem do aluno.

<sup>80</sup> Stephen Ball (MAINARDES & MARCONDES, 2009), rejeita a ideia de que as políticas são implementadas, tradicionalmente entendida como um processo linear em que políticas se movimentariam em direção às práticas. Diferentemente, o pesquisador usa o termo *enactment* para se referir ao processo de atuação ou encenação da política em prática e através da prática. Nesse jogo, para o autor, tal como em uma peça teatral em que o roteiro toma vida na relação com o público e em cena, também em relação aos textos políticos, há processos de interpretação e criação de textos ao serem transformados em prática.



Mobilizamos aqui, novamente, a noção de experiência para refletir acerca das políticas elaboradas nos diferentes contextos – isto é, tanto na formulação dos textos das políticas quanto na produção escrita sobre o estágio curricular – como acontecimentos que possibilitam irromper subjetividades docentes. O próprio ato de escrever tanto os documentos legais da (e para a) Educação de Jovens e Adultos quanto os *diários da prática pedagógica* podem ser vistos como experiências que subjetivam e transformam os sujeitos. Apoiadas em Michel Foucault (2010a), analisamos todos esses documentos/monumentos como *escritos desta trajetória* específica, na qual os *diários da prática pedagógica* não apenas registram as vivências dos licenciandos em seus estágios. Diferentemente, eles são atravessados e atravessam os textos legais, em movimentos que significam ambas as experiências. Entendemos, portanto, que escrever é uma maneira de experimentar-se, um movimento que muda a quem escreve, em uma constante experiência de deslocamento e transformação (FOUCAULT, 2010; Ó & AQUINO, 2014). Afinal, para Foucault (1992, p. 151, *grifo original*), “escrever é, pois, *mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro*”. Entendendo a experiência da Educação de Jovens e Adultos como um acontecimento que rompe a continuidade do tempo vivido pelos professores em formação, que em suas trajetórias escolares não haviam tido contato com essa modalidade, buscamos compreendê-la como uma experiência que regula o processo de formação docente desses sujeitos.

Na análise aqui empreendida, estivemos interessadas não em *quem diz*, mas sim *no que é dito*. Aqui, mobilizamos aquilo que Foucault (2014b) define como a *positividade* dos discursos, buscando entender os discursos como “produtivos na constituição de processos de regulação social que hegemonizam sentidos de escola, ensino, professor, aluno e conhecimento” (FERREIRA, 2013, p. 85). Nossa meta foi, então, a de produzir uma “*descrição dos acontecimentos discursivos* como horizonte para a busca das unidades que aí se formam” (FOUCAULT, 2014a, p. 32-33, *grifos originais*), com foco nas relações que produzem as regularidades discursivas sobre a Educação de Jovens e Adultos e subjetivam os professores em formação. Neste movimento, ao produzirmos uma história sobre a irrupção de subjetividades docentes, não estivemos em busca de *um jogo de causas e efeitos*, mas sim em “estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes não autônomas, que permitem circunscrever o ‘lugar’ do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição” (FOUCAULT, 2014a, p. 53).

Procuramos, portanto, compreender como os discursos produzem *sistemas de raciocínio* (POPKEWITZ, 2014) e *produzem* (HACKING, 2007; ver p. ex. POPKEWITZ, 2001 e 2008) tipos específicos de sujeitos, sejam eles estudantes jovens e adultos, sejam professores que atuam nessa modalidade da educação. Concordando com Popkewitz (2001) quando este autor destaca que o próprio raciocínio representa um problema a ser investigado – uma vez que porta normas e valores que, historicamente, funcionam para confinar os alunos –, percebemos que a formação inicial aqui investigada não ensina aos futuros professores de Ciências e Biologia apenas o conhecimento *per se*, mas ideias que disciplinam escolhas e regulam ações. Assim, em meio a um sistema de raciocínio que normaliza o ensino regular, seus professores e estudantes, criando padrões por meio dos quais definimos o *outro*, vimos percebendo o quanto a Educação de Jovens e Adultos, assim como os seus sujeitos, vêm sendo percebidos, historicamente, como *fora da norma*. Em produções anteriores (MARSICO, SANTOS & FERREIRA, 2016a e 2016b), percebemos o quanto essa distinção diz respeito ao fato de a modalidade abrigar estudantes de diferentes faixas etárias em uma mesma turma, com trajetórias de vida que se diferenciam daquelas que costumamos considerar como sendo *normais* para alunos do ensino fundamental e médio na escola. Esses estudantes são, em sua maioria, trabalhadores e apresentam experiências de vida que as crianças não levam para a sala de aula, incluindo as experiências do mundo do trabalho e da própria gestão da vida cotidiana.

Além disso, como modalidade específica, a Educação de Jovens e Adultos apresenta diferenças em relação a organização de tempos, espaços e outros aspectos que, tradicionalmente, vimos considerando *normal* na cultura escolar. Nesse mesmo movimento, também percebemos o quanto vem sendo projetado um *outro* professor para atuar na modalidade que considere tais diferenças e se comprometa com a educação dos sujeitos jovens e adultos (MARSICO, SANTOS & FERREIRA, 2016a e 2016b). Vimos percebendo, então, o professor em formação sendo instado a ressignificar o que vinha sendo tradicionalmente entendido como uma educação de qualidade ao se deparar com uma forma de organização do espaço-tempo da escola diferente da que constitui a sua memória escolar, assim como a sua formação em curso.

### III. 3. A EJA como acontecimento que rompe a continuidade do tempo

*Quando estava começando a me acostumar com o ritmo dos alunos, mudou tudo.*<sup>81</sup>

Ao analisar os *diários da prática pedagógica*, percebemos um estranhamento dos professores em formação ao lidar com uma forma escolar distinta da que encontraram em suas trajetórias como estudantes da educação básica. Tal estranhamento está simultaneamente relacionado à temporalidade<sup>82</sup> do curso de EJA, à inconstância no que diz respeito à frequência dos alunos – que, muitas vezes, por conta do cansaço e mesmo dos deslocamentos entre trabalho e escola, não conseguem comparecer às aulas – e ao currículo reduzido em relação ao ensino regular na educação básica brasileira. Esses enunciados aparecem, por exemplo, nas seguintes reflexões sobre a escola:

A escola é bem diferente do que eu imaginava. Por ser um ‘tipo’ de supletivo, o PEJA<sup>83</sup> aceita alunos a partir dos 15 anos para o Ensino Fundamental e estes podem passar de série (6º/7º e 8º/9º) ao final de cada trimestre. Fiquei um pouco chocada com esta nova realidade, para os alunos e também para os professores, como esses conteúdos são ensinados em tão pouco tempo? [...] Cada UP<sup>84</sup> tem tempo muito curto. (DPP 3/2015).

Nessa aula eu fiquei um pouco indignada, pois era uma turma [correspondente ao] 9º ano onde deveria ser ensinado Física e Química, mas por conta do calendário do PEJA que só dura três meses, o professor deixou que os alunos escolhessem qual matéria ele daria, pois não dava tempo de dar as duas. [...] a turma é muito diversificada em relação à idade, então eu imaginei como um aluno com 16 ou 17 anos

---

<sup>81</sup> (DPP 4/2015).

<sup>82</sup> A EJA nas escolas municipais do Rio de Janeiro é oferecida por meio do PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos –, organizado em PEJA I (correspondendo ao primeiro segmento do Ensino Fundamental) e PEJA II (relativo ao segundo segmento do Ensino Fundamental), nos quais cada segmento é realizado em um ano letivo e desdobrado em dois blocos. No PEJA II, acompanhado pelos licenciandos, bloco I se refere ao currículo tradicionalmente abordado nos 6º e 7º anos do EF, enquanto o bloco II abrange conteúdos correspondentes ao 8º e ao 9º anos do EF. Cada bloco é constituído por cinco componentes curriculares, incluindo Ciências da Natureza, trabalhados semanalmente com duração de quatro horas-aula cada, em três Unidades de Progressão (UP) com duração de um trimestre, cada. Já nas escolas estaduais, a modalidade é oferecida por meio da NEJA, em que o Ensino Médio é concluído em dois anos, distribuídos em quatro módulos semestrais. A disciplina Biologia, neste caso, é trabalhada somente nos módulos 2 e 4.

<sup>83</sup> Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

<sup>84</sup> No Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, cada Unidade de Progressão (UP) corresponde a um período/uma classe com duração de um trimestre. Tal organização curricular fundamenta-se nos princípios de Progressão Continuada, permitindo ao aluno fazer o "seu próprio tempo", podendo este ser promovido entre as UPs de acordo com seu processo de aprendizagem ou, ainda, permanecer na mesma UP o tempo que for necessário.

iria fazer uma prova do Enem sem ter feito Física em sua formação escolar? (DPP 6/2015).

Venho notando há algumas semanas e hoje, principalmente, me chamou a atenção a evasão dos alunos. Uma turma que inicialmente era cheia, com doze alunos em média, hoje só vieram dois e nas outras semanas tem vindo quatro, cinco alunos. Isso dificulta o trabalho do professor, uma vez que ele não consegue fluir com a matéria. (DPP 9/2016).

Outro estranhamento desses licenciandos diz respeito à progressão continuada, que permite que o aluno da EJA faça *o seu próprio tempo*, podendo ser promovido entre os níveis de acordo com seu processo de aprendizagem, sendo transferido a qualquer momento do ciclo a uma turma mais *avançada* ou, ainda, permanecer na mesma o tempo que for necessário. A avaliação sobre a progressão de cada aluno é realizada pelos professores e instituições de formas variadas e é prevista em lei (BRASIL, 1996) não apenas para a modalidade aqui investigada, sendo adotada pelas secretarias municipal e estadual de educação no Rio de Janeiro. Esta possibilidade é também enunciada no documento que normatiza as diretrizes curriculares para a EJA, como no trecho a seguir:

Ora, acelerar quem está com atraso escolar significa não retardar mais e economizar tempo de calendário mediante condições apropriadas de aprendizagem que incrementam o progresso do aluno na escola. Tal progresso é um avanço no tempo e no aproveitamento de estudos de tal modo que o aluno atinja um patamar igual aos seus pares. Quem está com adiantamento nos estudos também pode ganhar o reconhecimento de um aproveitamento excepcional. Em cada caso, o tempo de duração dos anos escolares cumpridos com êxito é menor que o previsto em lei. Em ambos os casos, tem-se como base o reconhecimento do potencial de cada aluno que pode evoluir dentro de características próprias. (Parecer CNE/CEB nº: 11/2000, p. 35).

Para os professores em formação, o fato de os estudantes poderem progredir entre diferentes turmas a qualquer momento causa estranheza em variados aspectos. Um deles diz respeito a um entendimento de que seria preciso *passar* por todos os conteúdos do ciclo que, para esses licenciandos, já seriam muito reduzidos. Vale ressaltar que estes futuros professores normalmente se encontram no último ano da graduação, com forte referência nos conhecimentos científicos advindos das Ciências Biológicas e com trajetórias escolares quase sempre vividas em escolas de ensino regular. Outro aspecto refere-se ao fato de que, ao progredir para uma turma já em andamento, o estudante não

teria oportunidade de conhecer, também, os conteúdos já trabalhados na nova turma em que se insere.

Esse estranhamento vivido ao conhecer a Educação de Jovens e Adultos nos sugere um processo de produção curricular específico para essa modalidade de educação. O que nos parece importante destacar, usando a noção proposta por Thomas Popkewitz (2001), é um processo de *alquimia* específico para a educação de adultos, na qual a relação entre o tempo e o conhecimento é distinta daquela que participa da produção do currículo do ensino regular. Nesse sentido, parece que, diferentemente do que vimos sendo enunciado nos discursos acadêmicos analisados no capítulo II, a EJA não vem sendo realizada simplesmente como uma tradução ou adaptação do ensino regular. Afinal, sendo essa uma modalidade específica e com um tempo próprio, talvez a questão que se coloca seja o lugar de onde a olhamos, ou seja, o reconhecimento – nem sempre silencioso – de que o ensino regular constitui a *normalidade* da educação básica, no interior de um sistema de raciocínio que vem nos informando o que significa uma educação de qualidade, com tempos *suficientes* e programas curriculares *corretos*.

Ao experimentarem tais estranhamentos, os licenciandos refletem sobre o quanto é difícil para o professor lidar com alunos que chegam de outros ciclos, não podendo simplesmente continuar como se a turma fosse a mesma. Entretanto, no decorrer dessa experiência, deslocam essas preocupações, ao avaliarem a entrada de novos alunos como elemento que modifica o andamento da turma – nem sempre para atrasar o que está sendo trabalhado – e considerarem, em um tempo tão curto de possibilidades, que o estudante pode sim estar apto a progredir no que se refere a uma determinada sequência considerada natural no aprendizado dos conteúdos escolares. Destacamos os seguintes enunciados para exemplificar esse conjunto de enunciados que significam a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial:

No início da aula a professora [...] apresentou e deu boas vindas na turma a um aluno que ‘avançou’ um nível. Pude perceber como de fato ocorre o PEJA, onde um aluno não necessariamente em seis meses ‘passa de ano’. (DPP 11/2016).

Como dar continuidade à matéria sem prejudicar o aluno que está chegando e sem atrapalhar os outros alunos (atrasar)? (DPP 10/2016).

Essa semana o professor estava conversando com a turma [...] sobre a rapidez com que ocorreram as unidades de progressão, como os alunos passam rápido pelas turmas e estava explicando que com aquela turma seria mais rápido ainda, pois os alunos eram mais ‘avançados’ em

quesito de conteúdo e aprendiam mais rápido. De uma forma acabo concordando com ele, [...] o conjunto de alunos [vindos de outro ciclo] mudou a turma [...]. Eles sabem mais sobre os assuntos, conseguem compreender o que o professor explica com facilidade, estou notando isso desde a aplicação das atividades, que já foi diferente. (DPP 9/2016).

Como já dito, para licenciandos advindos de um curso de graduação em que pesam os conhecimentos acadêmicos, junto a memórias sobre suas trajetórias escolares e conteúdos necessários, por exemplo, à aprovação em exames que possibilitaram o acesso à universidade pública, percebemos o quanto tais conhecimentos *científicos* – referentes às Ciências Biológicas, por exemplo – regulam suas escolhas. Alguns trechos desses diários nos contam que um dos estranhamentos diz respeito à relação entre o tempo e o conteúdo curricular referente à disciplina Ciências. Uma das preocupações nessa etapa da formação é com as aulas de regência, momento que o professor em formação deve planejar, preparar e ministrar uma aula – sempre com supervisão e acompanhamento dos professores responsáveis na escola e na universidade. Essa preocupação é aumentada quando percebem tal instabilidade e inconstância no que diz respeito ao fluxo e presença de alunos na sala de aula. Percebem com isso, que não há uma sequência rígida de aulas planejadas e encadeadas, como costumam pensar que *uma escola deve ser*. Quando chega o momento de pensarem em suas regências e escolherem o tema a ser abordado, estranham o fato de não precisarem dar, necessariamente, continuidade ao assunto que será trabalhado pelo professor no momento anterior à sua aula. Estranham, portanto, durante toda a experiência de formação, o fato de que a “escola não segue um ‘passo-a-passo’, uma ‘receita de bolo’, um planejamento próprio” (DPP 19/2016), podendo este ser mudando a cada aula por escolha do professor. Nesse contexto, percebemos como a sequência lógica e hierárquica entre os conhecimentos, que vem se constituindo uma regularidade no currículo escolar, regula fortemente as escolhas desses professores em formação, como destacado no trecho abaixo:

Cada um escolheu um tema que o agradasse e embora pudéssemos abordar qualquer assunto tentamos fazer conexões entre os temas escolhidos porque as aulas eram compartilhadas, ou seja, um dia de aula foi dividido em dois tempos. (DPP 13/2015).

Em diálogo com Elizabeth Macedo e Alice Lopes (2002), entendemos as disciplinas escolares como dispositivos de sucesso na educação brasileira, já que vieram se constituindo historicamente como uma tecnologia de organização do espaço-tempo da escola, a partir da qual os docentes têm se formado, se organizado e se identificado. Nesse sentido, percebemos que, ao se depararem com uma nova modalidade de educação, a identificação desses professores em formação com tais dispositivos é desestabilizada, produzindo novos lugares, e a necessidade de ocupar novas posições.

Ao conhecer essa outra modalidade – e experienciar nela o processo de formação inicial –, os licenciandos são obrigados a se deslocarem da posição em que estavam e produzir uma nova posição. No diálogo com Gert Biesta (2013) que entende a educação como um *vir ao mundo* através do confronto com situações (e sujeitos) estranhas(os) às quais os educandos são convidados a *responder*, entendemos a formação inicial de professores também como um *vir ao mundo*<sup>85</sup>. Para o autor, é na ação de vir ao mundo que irrompem as subjetividades, como respostas únicas, mas sempre em relação com a *outridade* do outro. Nesse sentido, vimos compreendendo como, ao precisarem deslocar a posição que ocupam em relação à educação escolar, esses licenciandos vem se constituindo professores no processo de formação inicial, em um processo de subjetivação que é criação e devir (AMORIM, 2012).

A vivência de formação na Educação de Jovens e Adultos é, portanto, um acontecimento (BÁRCENA, 2002 e 2012a), uma novidade que exige desses professores em formação não apenas um outro olhar sobre a escola, mas uma mudança também no que se refere ao entendimento do que significa formar-se professor nessa experiência. Esse deslocamento circula nos enunciados que estabelecem as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, quando projetam nos professores a necessidade de buscar os seus próprios “meios pedagógicos” para se constituírem docentes para essa modalidade da educação básica:

Outro elemento importante a se considerar é que tal combinação da faixa etária e nível de conhecimentos exige professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aquilatar o progresso obtido, propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas. (Parecer CNE/CEB nº:

---

<sup>85</sup> Gert Biesta mantém um constante diálogo com a pesquisadora Hannah Arendt no livro aqui referenciado (BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013)

Ao lidarem com essa *nova* forma de ensino-aprendizagem, os professores em formação precisam ressignificar o que vem se constituindo como tradição na educação básica. Percebemos essa aproximação transformando as subjetividades dos futuros professores, por meio de múltiplos pertencimentos e cruzamentos discursivos, tais como os que constituem a memória e a história de escolarização desses licenciandos e as vivências nas escolas em que realizam seus estágios. Tal deslocamento é enunciado em trechos nos quais os professores em formação afirmam que:

[...] um lado positivo de estar fazendo estágio a noite é entrar em contato com realidades bem distintas daquelas com que convivi [a] maior parte da minha vida. É bom ter entrado em contato com uma realidade que penso que encontrarei um dia. [...] Realmente, é fundamental na formação de um professor vivenciar e refletir sobre essas questões. (DPP 12/2015).

A experiência na Prática de Ensino está sendo bem distinta de qualquer outra que tive na escola [da rede privada onde também realizo estágio]. [...] Com certeza estou aproveitando muito as experiências vividas no colégio, que são de grande enriquecimento pessoal e profissional. (DPP 14/2015).

Ao acompanharem essas turmas de Educação de Jovens e Adultos, os licenciandos posicionam-se todo o tempo em uma fronteira de deslocamento do que acreditam ser uma educação de qualidade. No mesmo movimento em que avaliam tal modalidade como uma experiência distinta das que conheceram em suas trajetórias e que, por isso, enriquece suas experiências profissionais, mantêm a preocupação com referência a tradições do ensino regular, levando a EJA a uma posição de *anormalidade*. Um exemplo disso é percebido quando avaliam o currículo da modalidade como reduzido em relação ao que consideram *normal* para o ensino de Ciências, uma vez que “não tem como aprender um ano de conteúdo do currículo *normal* em apenas três meses” (DPP 13/2015, *grifo nosso*).

Apoiadas em Lisete Jaehn & Marcia Serra Ferreira (2012), dialogo também com Thomas Popkewitz (2001 e 2011b) compreendemos tais dispositivos disciplinares como tecnologias sociais que, ao produzir efeitos de poder a partir de padrões discursivos sobre como *deve ser* a escola e o currículo, regulam as subjetividades que circulam naquele espaço por meio de um conjunto de regras discursivas. Tais regras constituem-se em



elementos tão poderosos que não apenas produzem conhecimentos *sobre o mundo*, como definem formas particulares de *ser* e de *estar* nesse mundo. Nos parece importante frisar que as tecnologias de sala de aula emergiram de lutas em múltiplas arenas de escolarização, amalgamando práticas na formação de professores, currículo, organização escolar, assim como práticas discursivas produzidas nas ciências acadêmicas relacionadas ao ensino e à administração escolar (POPKEWITZ, 2001). Essa conjunção de padrões constituiu parte das práticas regulatórias que guiam e avaliam os comportamentos de professores e estudantes. Isso significa que a regulação, para esse autor, envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social.

É nesse contexto que percebemos como o estudante e o professor da Educação de Jovens e Adultos vêm sendo classificados como sujeitos *fora da norma*, ou seja, diferentes daquilo que tem sido considerado *normal* na (e para a) educação básica. Em meio a estas classificações e normatizações, entretanto, a especificidade da modalidade vai sendo discursivamente produzida, uma vez que “a EJA necessita ser pensada como um *modelo pedagógico próprio* a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 9, *grifos originais*). Afinal, a EJA (DPP2/2015):

é um segmento que se diferencia do ensino regular, pois seu público é formado por jovens e adultos que em sua maioria já trabalha e percebe o mundo de forma diferente da criança e do adolescente.

#### III. 4. O estudante da EJA e a própria modalidade como *fora da norma*

*A normatividade tornou o local da batalha como  
aquele do resgate e do cuidado da criança.*

*Thomas Popkewitz*<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 57, 2001.

Como temos enunciado, a Educação de Jovens e Adultos é comumente classificada com uma modalidade de ensino que abriga estudantes considerados *fora da norma*. Esta distinção diz respeito ao fato de que os *sistemas de raciocínio* pelo qual pensamos a educação escolar nos informam que não apenas a escola é, *normalmente*, o lugar onde as crianças aprendem como é, simultaneamente, a vivência que nos prepara para a vida do trabalho (BÁRCENA, 2014; POPKEWITZ, 2001, 2008 e 2011a; RANCIÈRE, 1988). Nesse sentido, os estudantes da EJA, jovens e adultos em idade superior à que é considerada regular para a escolarização básica e, em sua maioria, trabalhadores, são enunciados como estudantes diferentes do que é tido como normal nessa etapa da educação escolar, sendo produzida, portanto, uma modalidade que acolha especificidades, em um movimento em que:

a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico (Parecer CNE/CEB nº 01/2000, p. 1).

Assim sendo, a EJA é um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio, com seus homólogos voltados para crianças e adolescentes *na idade adequada*, [sendo] chaves de abertura para o mundo contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual. (Parecer CNE/CEB nº 01/2000, p. 67, *grifos nossos*).

Assim como enunciada em superfícies textuais analisadas no capítulo II, percebemos que a *necessidade* de uma formação específica como uma *regra*, uma regularidade discursiva que vem significando esta modalidade de educação, em um movimento de formação que dê conta de trabalhar com uma certa complexidade da EJA:

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos [...], sobretudo as universidades. [...] Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. [...] Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 53-56).

No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 58).

No capítulo anterior, vimos também que tal especificidade não se refere apenas ao fato de a EJA atender a estudantes com idades irregulares, mas por estes serem também classificados de acordo com o que pensamos sobre trabalhadores que, após um dia de trabalho, frequentam a escola. Compreendemos, portanto, que assim como os discursos acadêmicos produzem um *certo* tipo de sujeito quando se referem aos estudantes jovens e adultos, também nos discursos que circulam nos textos legais percebemos tais sujeitos sendo classificados como:

[...] adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. *Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar*, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 p.9, *grifos nossos*).

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência [...]. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.34-35)

Consideramos profícuo, neste debate, mobilizar a noção proposta por Jacques Rancière (1988, p. 2) de que, antes de ter uma função, a escola tem forma. Para o autor, a escola não seria o lugar de transmissão de determinados saberes que preparam a criança para a atividade de adultos e, em nossa sociedade, para o trabalho laboral, mas “o lugar localizado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender [e, nesse sentido], o lugar da igualdade por natureza”. Na mesma direção, Bárcena (2014) destaca que a educação teria a função de abrir uma porta de saída para o mundo, e que

este não pode ser reduzido ao mundo do trabalho. Nesse sentido, a educação escolar teria mais do que a função de preparar o educando para o exercício laboral, notadamente através do ensino de conhecimentos e habilidades necessários para tal. Diferentemente, a passagem pela escola, lugar de aprendizado fora da relação de trabalho, deve formar o sujeito para elaborar a própria arte de viver, que inclui, em nossa sociedade, o mundo laboral (BÁRCENA, 2014; RANCIÈRE, 1988). A educação escolar é, portanto, o que possibilita ao sujeito vir ao mundo, se posicionar (deslocando-se), não sendo apenas um espaço de “transmissão de conhecimento, habilidades e valores” (BIESTA, 2013, p. 47).

Esse parece ser um debate interessante para nos deslocar do entendimento, frequentemente enunciado nos textos aqui investigados, de uma formação escolar que pretende, principalmente, dar possibilidades de inserção em melhores lugares no mercado de trabalho. Esta ideia que significa fortemente a Educação de Jovens e Adultos emerge, por exemplo, em discursos que associam a faixa etária e a escolarização *irregular* desses estudantes a uma *necessidade* de outro currículo, uma vez que, como já anteriormente citado, “aspiram a trabalhar” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 p. 9). Este *sistema de raciocínio*, como já explicitado, impõe um conjunto de valores que confina o aluno em determinado espaço, o qual carrega normas não explicitamente declaradas, mas que são produzidas por meio de distinções que servem para classificar e dividir os estudantes (POPKEWITZ, 2001). Assim, a mudança no curso de vida dos jovens e adultos passa pela escolarização, relacionando classificações sobre o sucesso e o fracasso desses estudantes, na escola e fora dela, a distinções e divisões socioeconômicas. No diálogo com Popkewitz (2001), percebemos que características populacionais como baixa renda e classificações acerca do incentivo familiar ou de oportunidade de frequentar a escola durante a infância acabam sendo aplicadas individualmente aos alunos, participando de justificativas para ações individuais, confinando-os em um espaço que os classifica como capazes ou como necessitados de uma ajuda específica.

Compreendemos, portanto, no diálogo com Thomas Popkewitz (2001), o estudante jovem e adulto sendo produzido em meio a um *par binário* em que em uma extremidade estão discursos sobre inteligência e competência, enquanto que em outro, características que classificam os estudantes da EJA, em uma estrutura que “não parece constituída de separações, mas de um contínuo de valores em que um lado das distinções é privilegiado, à medida que o conjunto *cria* o que é *bom* e normal” (POPKEWITZ, 2001, p. 48, *grifos originais*). Nesse sentido, tanto nas políticas educacionais, quanto nos

discursos dos professores em formação este estudante vem sendo caracterizado como o *outro* na relação com o aluno do ensino regular, onde o *normal* é aquele aluno que não trabalha e pode estudar durante o dia, ou ainda, que conseguiu, em sua trajetória, cumprir as etapas da educação básica, *normalmente*, direcionada a crianças e adolescentes. Nesse movimento, o normal não é enunciado, mas suposto na relação com o que é discursivamente caracterizado como não normal (POPKEWITZ, 2001).

Nessa mesma direção, vem sendo construída uma certa formação de professores – e um certo tipo de professor – para atuar nessa modalidade da educação básica, produzindo efeitos de poder que regulam a produção das subjetividades docentes. É nesse movimento que vai sendo produzido um outro *par binário*, posicionando o professor da EJA como o *outro* da relação entre docentes da educação básica, com a valorização de características que, em outros contextos de ensino, não seriam necessariamente atribuídas ao *bom* professor. Afinal, “os binários recompõem as normas sociais em um contínuo de valores de modo a classificar as ações do ensino” (POPKEWITZ, 2001, p. 49). Neste movimento, este *outro* professor deve, por exemplo, flexibilizar horários e prazos, além de produzir práticas pedagógicas *adequadas* ao aprendizado desse estudante *fora da norma*. Sobre isso, destacamos os seguintes trechos:

Aparentemente é um padrão a flexibilidade em relação a horários e entrega de atividades, uma vez que muitos alunos trabalham e tem outras ocupações em suas vidas que não a escola. (DPP 12/2015).

O professor regente de Ciências que acompanhamos durante o estágio [...] desenvolve práticas pedagógicas diferenciadas em relação ao sistema educacional vigente. Ele busca integrar conhecimentos do cotidiano com conhecimentos escolares e científicos, sem deixar de considerar os conhecimentos prévios do seu alunado. Estes, muitas vezes, podem ser usados como exemplos de conteúdos em Ciências que estão relacionados com a sociedade. (DPP 7/2015).

A flexibilização curricular e a integração de conhecimentos cotidianos no currículo escolar são enunciadas como aspectos diferenciais na educação nesta modalidade de ensino. Nesse movimento, tais posturas são frequentemente associadas ao professor comprometido com a educação daqueles que não tiveram oportunidades de estudar em idade apropriada e o fazem simultaneamente ao cotidiano de trabalho. No que diz respeito à relação entre o ensino de Ciências e a formação do olhar crítico para os acontecimentos relativos a sociedade e tecnologia, comumente enunciado nos discursos

acadêmicos analisados no capítulo II, também percebemos alguns exemplos sobre como isso acontece. Em uma aula intitulada no quadro branco como “investigando as propriedades da água (H<sub>2</sub>O)” (DPP 13/2015) os comentários escritos pelo licenciando dizem respeito a questões de leitura e escrita e a relação entre ciência e sociedade, além de questões mais cotidianas como, por exemplo, o cuidado com a saúde.

O professor, sempre que possível, tenta relacionar o assunto estudado com os acontecimentos globais. É muito importante fazer esses *links*, pois, os alunos conseguem assimilar melhor o conteúdo. Neste caso, que estão estudando as propriedades da água comentamos também o cenário atual de escassez e também a importância para a saúde. (DPP 13/2015).

Em outro exemplo, o desastre ocorrido na cidade de Mariana, pelo rompimento de uma barragem de contenção de um lago de resíduos da indústria de mineração Samarco, em 2015 foi levado à sala de aula e consta em um dos diários com a seguinte reflexão:

Começamos a trabalhar o solo e os seres vivos e comentamos também sobre intemperismo. O [professor] aproveitou também para falar sobre o desastre que ocorreu em Mariana, no qual o rompimento da barragem de uma mineradora provocou uma enxurrada de lama pela cidade e teve efeitos desastrosos em diversas outras regiões do país. Os alunos participaram ativamente da aula, levando questões e trazendo informações que também possuíam. Reforço com essa observação como é importante, sempre que possível, tentar aproximar o conhecimento que está sendo passado com o cotidiano do aluno. A apropriação do conhecimento torna-se muito mais eficiente quando o professor consegue fazer esses links. No mais, essa discussão despertou claramente o olhar crítico dos alunos em relação à manipulação dos dados, o que é noticiado e as reais consequências do ocorrido. (DPP 13/2015).

Outro exemplo de como aspectos do ensino de Ciências se relacionam, nessa modalidade, com questões referentes a sociedade e a problemas pedagógicos pode ser lido em uma atividade em que misturam reportagens de jornais em circulação, assuntos referentes à Ciência e atividades de letramento. Ao encontrarem em uma sala de aula correspondentes às séries finais do ensino fundamental, estudantes com limitações no que diz respeito a leitura e escrita, em um primeiro momento, esses professores em formação se assustam e se perguntam como é possível ensinar Ciências em turmas de estudantes

para os quais seria necessário ensinar a ler e escrever. No mesmo movimento, se deslocam e passam a buscar maneiras de trabalhar o letramento e a escrita enquanto ensinam a própria disciplina escolar Ciências. Em uma dessas escolas o grupo de licenciandos realizou uma atividade em que pediam aos alunos que trouxessem recortes de jornais com reportagens relativas a assuntos que julgassem ser possível discutir nas aulas de Ciências. Dividindo os estudantes em grupo, propunham a leitura da reportagem, a discussão do assunto e a produção de outros textos pelos próprios alunos, texto esse que, após apresentação para a turma e nova discussão, servia de material para a produção, ao fim do trimestre, de um “Jornal Científico”. Essa atividade acontecia nos primeiros 30 minutos de cada aula, sob a supervisão do professor regente e sobre ela, destacamos alguns trechos:

Hoje foi o primeiro momento da atividade. Contamos para eles sobre o projeto, como aconteceria e qual seria o primeiro passo, que é trazer as reportagens na quinta-feira que vem. Foi bem interessante porque houve diversas reações. A maioria ficou empolgada com o trabalho, mas dois não quiseram formar grupo. (DPP 9/ 2016).

Hoje foi o primeiro dia de atividade com a turma 152. A experiência foi muito legal e reveladora. Achávamos que seria bem difícil para eles entenderem as reportagens [...]. na verdade, foi o contrário [...] [e] a atividade de hoje mostrou que eles não estão em um nível tão ‘basal’ como estávamos imaginando. [...] eles releeram as notícias, se organizaram para apresentar para a turma. (DPP 9/ 2016, grifo original).

Percebemos, portanto, assim como enunciados acadêmicos analisados no capítulo II, a necessidade de um *outro* currículo para a modalidade. Tal currículo para a Educação de Jovens e Adultos é muitas vezes enunciado em meio a uma estrutura de ideias que distingue o aluno da modalidade, em um movimento que posiciona o currículo do ensino regular como referência normativa a partir do qual são estabelecidas regras baseadas nas competências e necessidades deste outro estudante (POPKEWITZ, 2001). Desta forma, em alguns enunciados, o que parece estar em jogo no movimento de redução e flexibilização curricular é a produção de um estudante carente, seja de tempo para estudar, seja de base para acompanhar as aulas que, em uma situação *normal*, seriam dadas no âmbito do ensino regular. Aqui não se trata de focalizar na quantidade de conteúdos que são mobilizados em cada modalidade, mas de perceber o raciocínio que produz essa diferença e regula as ações do professor.

Em outros enunciados, no entanto, a questão de flexibilidade parece dizer respeito à seleção de conteúdos, estando relacionada ao fato de esses estudantes apresentarem experiências que são consideradas como enriquecedoras do processo educativo. Nesse sentido, o currículo da Educação de Jovens e Adultos deve incluir conteúdos que sejam relacionados com a experiência de vida desses estudantes:

A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante [...] uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 61)

[Uma vez que] suas experiências de vida se qualificam como componentes significativos da organização dos projetos pedagógicos inclusive pelo reconhecimento da *valorização da experiência extra-escolar*. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.64, *grifos originais*)

Enquanto uns professores preocupavam-se em articular seus conceitos teóricos com o dia-a-dia do aluno e com as muitas outras disciplinas escolares, outros pareciam acreditar que, apesar de ser um ensino de EJA, o conhecimento e a forma de passar esse conteúdo deveria ser igual à que é aplicada em um ensino médio regular. (DPP 2/2009)

Percebemos, nesse movimento, que as mesmas características que desqualificam esses estudantes são positivadas em um movimento em que “normas responsáveis pelas diferenças são também reimaginadas como atributos positivos”, funcionando como “suposta rota de salvação” desses estudantes (POPKEWITZ, 2001, p. 50, *grifos originais*). Nesse sentido, ao valorizar a trajetória de vida do estudante jovem e adulto que não esteve na escola em idade *adequada*, é positivado algo que é tido como uma ausência. Afinal, o encontro entre essa experiência da vida adulta e a educação básica só existe pelo fato de tal estudante não ter tido a experiência de escolarização em idade considerada adequada. Nesse movimento, ainda que seja mobilizada com a pretensão de incluir, mantém a diferença em relação ao que costumamos nomear conhecimento escolar, uma vez que é esse último o que é classificado como norma no que se refere à trajetória de escolarização e considerado o conhecimento que é *direto de todos*.

Nas superfícies textuais dos *diários da prática pedagógica*, é muito comumente enunciada a ideia de que um *bom* professor de Ciências e Biologia na EJA é não apenas aquele que valoriza os saberes do cotidiano desse estudante jovem e adulto, mas também



o que traz para sua aula a preocupação com atividades diferenciadas e integradas. Tais características de uma *boa* aula para a educação de adultos aparecem relacionadas e parecem ser as que os licenciandos avaliam como as principais estratégias pedagógicas para a modalidade. Em alguns momentos, por exemplo, essa relação é explícita como quando ao final de uma aula “foi realizada uma experiência de transferência de calor entre corpos” em que os estudantes notaram que tal conhecimento está relacionado “ao nosso dia-a-dia” (DPP 3/2016). Nesse sentido, para os professores em formação desse curso de licenciatura em Ciências Biológicas, um:

parâmetro que demonstra essa preocupação com a relação entre teoria e prática é a inclusão dos conhecimentos prévios dos alunos nos temas e discussões das aulas, colaborando para integrar ambientes de conhecimento (teoria e prática) que são tratados de forma segregada. (DPP 2/ 2009)

Nesse contexto discursivo, uma *boa* aula na Educação de Jovens e Adultos *deve* privilegiar atividades nomeadas como não tradicionais, tais como apresentação de vídeos, aulas experimentais e outras que se diferenciem de uma aula expositiva. Nesses enunciados, ainda que reconheçamos a mobilização de aulas diversificadas também como estratégias positivas para o ensino regular, os professores em formação constroem um entendimento de que tais procedimentos, a que chamam mais *práticos*, facilitam ao estudante jovem e adulto a “compreensão e apreensão de conceitos por muitas vezes bastante complexos para este perfil de aluno” (DPP 2, 2009). Alguns exemplos são destacados a seguir:

O professor fez um experimento para comprovar a pressão atmosférica na aula de hoje. Eles [, os alunos,] ficaram super interessados, foi um momento que prendeu bastante a atenção deles, seria bem legal trazer práticas para fazer com eles, ajudaria bastante nas aulas. (DPP 9/2016)

Hoje foi a minha regência sobre fungos. Apresentei uma aula em slides e [usei] materiais palpáveis, como um pão embolorado e cogumelos. Os alunos gostaram muito! Fizeram muitas perguntas de curiosidades que eles tinham sobre leveduras e outros fungos que consumiam e não sabiam. (DPP 15/2016).

Na leitura dos *diários*, notamos que as questões metodológicas sobre procedimentos e estratégias para melhores aulas na EJA são mais enunciadas do que propriamente os aspectos relativos, por exemplo, à seleção de conteúdos da disciplina

Ciências. Os trechos destacados anteriormente são parte de uma reflexão muito frequente nesses documentos escritos pelos licenciandos. Ainda que, ao entrar em contato com a modalidade de educação esses professores em formação tenham estranhado o reduzido tempo para o ensino dos diversos conteúdos tradicionalmente trabalhados na disciplina escolar Ciências, as reflexões que parecem ser mais importantes no decorrer da experiência são menos *quais* conteúdos são mobilizados e mais *como* serão trabalhados. Nesse movimento, percebemos frequentemente a integração de conhecimentos diversos em uma mesma aula. Já foram destacados exemplos de aulas em que uma aula sobre as propriedades da água também mobilizava questões relativas à escassez dessa substância como recurso e aspectos sobre sua importância para a saúde humana (DPP 13/2015). Outro exemplo diz respeito a uma aula sobre vegetais em que foi pedido a cada aluno que levasse contribuições para uma salada de frutas. Ao passo que produziam a salada, conversavam sobre conteúdos mais acadêmicos relacionados a propriedades e características botânicas de frutos e sementes junto com questões sobre reaproveitamento de cascas como adubo para a terra e replantio de sementes (DPP 19/2016). Em muitos casos, avaliam como interessantes, por exemplo, atividades que são ‘desviadas’ no meio do caminho a partir de questões ocorridas em sala de aula. Para destacar o que nos salta na leitura dos diários, copiamos o trecho sobre uma aula de Biologia Vegetal:

Fizemos uma atividade prática em que colocamos para germinar uma semente de manga e de abacate. Fizemos dois sistemas diferentes, um em terra e um hidropônico utilizando garrafas de plásticos cortadas e as metades foram encaixadas de forma invertida, assim, a semente recebia constantemente água. Os alunos simplesmente adoraram a atividade! A turma, no geral, tem um apego grande por Biologia Vegetal. Eu particularmente adoro e percebo que eles também. Alguns trabalharam no campo e possuem conhecimentos prévios, e por isso, possuem um domínio maior nessa área. Outros, simplesmente, possuem uma horta em casa e também estão familiarizados com o plantio e cultivo de vegetais. Um amigo do [professor] fez um vídeo bem interessante mostrando a germinação da semente de abacate. Coincidiu bem com a aula, os alunos poderão ver as etapas seguintes da germinação, que é demorada e eles não conseguiriam acompanhar em sala. Ao conversar com os alunos mais sobre o abacate, que é uma das paixões do [professor] tanto pelo seu valor nutricional como também por sua história e relação com o povo Asteca, o professor percebeu que embora eles conheçam e já tenham experimentado o abacate, os alunos ainda não haviam provado Guacamole. Após o intervalo, o [professor] retorna à sala de aula com um abacate, tomate, cebola, salsa, cebolinha e azeite. Então, como em um passe de mágica prepara um guacamole delicioso. O preparo foi muito rápido, e enquanto o fazia continuava contando a

história do abacate e seu valor nutricional. E depois de pronto, todos experimentaram o Guacamole com uma torradinha e até os mais desconfiados acharam gostoso. (DPP 13/2015).

Percebemos, portanto, que o binômio teoria/prática tem regulado o modo como nos constituímos professores de Ciências e Biologia tanto para o ensino regular, quanto para as diversas modalidades de ensino consideradas *fora da norma*, o que inclui a Educação de Jovens e Adultos. Assim como em outras produções do *Grupo de Pesquisas em História do Currículo* (ver, por exemplo, FERREIRA, SANTOS & TERRERI, 2016; FONSECA & FERREIRA, 2017), também nos *diários*, percebemos sentidos de teoria e prática sendo produzidos como conceitos, ora em oposição, ora com funções complementares. Enunciados, por exemplo, que apresentam “o resultado do experimento” de aulas chamadas práticas como auxiliar “na compreensão da parte teórica” (DPP 5, 2016), dialogam com outros que, na mesma direção, afirmam que para que os alunos tenham aulas práticas “deveriam ter algumas aulas antes falando [sobre] alguns conceitos necessários para eles entenderem melhor os experimentos” (DPP 9, 2016). Aqui, nos chama a atenção a oposição entre teoria e prática nas aulas de Ciências e Biologia, ainda que encarados como aspectos complementares ao entendimento de conceitos dessas disciplinas escolares.

Em produção interessada em compreender como sentidos de teoria e prática vêm sendo discursivamente construídos nas reformas curriculares para a formação de professores no Brasil, Ferreira, Santos e Terreri (2016, p. 504) mostram como teoria e prática constituem “um *par binário* ao qual se associam variados outros binômios que significam os currículos da formação de professores – tais como velhos ou novos, ultrapassados ou contemporâneos, distantes ou próximos da realidade –, regulando a mesma e o próprio ofício docente”. Nesse sentido, em diálogo com Popkewitz (2001), os autores argumentam que tal relação forma um sistema raciocínio que nos informa como devemos atuar nas aulas de Ciências e Biologia, influenciando nossas “decisões sobre *o que e como* ensinar em meio a discursos que nos constituem e nos posicionam no mundo” (FERREIRA, SANTOS & TERRERI, 2016, p. 504).

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, no entanto, vimos percebendo outras noções sobre prática significando a produção curricular. Como já mencionado, a questão sobre o tempo na escola e no currículo desta modalidade é um estranhamento que

desloca esses estudantes. Percebemos que além daquelas noções já enunciadas sobre a prática como complemento a aulas teóricas ou ainda como demonstração do que foi estudado nas mesmas, na EJA o termo aula prática ganha outras nuances. Uma delas diz respeito a possibilidade de trazer para a aula elementos que modificam a dinâmica da aula e a tornam diferente de uma aula do ensino regular – e não, simplesmente, adaptada ou reduzida. Um exemplo sobre O trecho anteriormente destacado sobre uma aula de Biologia Vegetal nos mostra, por exemplo, que temas como germinação de sementes desembocam e convivem com questões sobre valor nutricional de uma fruta específica (escolhida para ilustrar o evento da germinação), história sobre a origem asteca do nome da fruta, aspectos culinários, dentre outras possibilidades. Talvez aqui seja interessante notar que a dinâmica de uma aula na EJA parece ser diferente, incluindo a possibilidade de o professor buscar, em seu intervalo, elementos para a continuidade da aula<sup>87</sup>. Talvez aqui seja interessante notar que a dinâmica de uma aula de Ciências de quatro horas de duração abra espaço para esse tipo de improviso que compõe a aula, sendo este (o tempo) um importante elemento que compõe a alquimia curricular específica desta modalidade.

Outra noção de prática que parece emergir da produção curricular na Educação de Jovens e Adultos é a que entende essa estratégia como uma solução para o tempo reduzido para o que consideram – e aprenderam como sendo – o currículo normal nas etapas de educação básica em que se encontram. Nessa relação, a estratégia que encontram para dar conta de um conteúdo extenso em um curto tempo – por exemplo, a missão de apresentar todos os invertebrados em uma única aula – é a de levar imagens, coleções zoológicas e jogos para a mesma. Nesse movimento, acreditam que a diversificação de estratégias e a possibilidade de levar exemplos práticos para a sala de aula seja uma forma de apresentar todo esse conteúdo que não caberia em uma aula tradicional. Em outra regência, por exemplo, a licencianda escolheu levar, para falar sobre estruturas anatômicas vegetais, uma verdadeira feira para sala de aula, mostrando a partir de vegetais que consumimos em nosso cotidiano as estruturas que apresentava em um esquema didático no quadro. Além dos vegetais como encontramos na feira, apresentou tubérculos e sementes germinadas, que dividiam espaço com outros recursos e ofereceu chás de ervas comuns ao final da aula (alguns feitos com folhas, outros com raízes).

---

<sup>87</sup> Talvez seja interessante notar que ao lado da escola em que essa história acontece há um supermercado. A guacamole não estava, inicialmente, nos planos do professor, mas nos parece interessante notar que a dinâmica de uma aula de Ciências de quatro horas de duração abre espaço para esse tipo de improviso.

Em outros enunciados, no entanto, percebemos a ideia de que aulas de cunho mais ‘prático’, poderiam ser a solução para ‘devolver’ a motivação desses estudantes. Afinal, conforme percebemos, o aluno da EJA vem sendo produzido como aquele estudante que, não tendo tido a oportunidade de completar a escolarização básica em época e idade a que chamamos regular nas políticas de educação, frequenta a sala de aula em idade mais avançada, após o dia de trabalho e com dificuldades em compreender os conceitos estudados. Isso pode ser exemplificado com os trechos de um dos *diários* analisados:

[...] eu não consigo expressar o quanto me deixa angustiada essa forma de ensino-aprendizagem. Eu consigo entender o ponto de vista da professora, pois os alunos são apáticos e não demonstram nenhum interesse nas aulas. Mas também cabe ao educador trazer esses alunos para a sala, acredito que se pelo menos houvesse uma aula com experimentos, vídeos, ou mesmo trabalhos em grupos, uma vez na semana ou a cada quinze, acredito que os alunos se sentiriam mais motivados. (DPP 3/2015)

[...] para complementar a aula [a professora] utilizou [histórias em quadrinhos e essa simples folha deu um *up* em sua aula. É nítida a reação dos alunos que, quando há algo diferente na aula [...], demonstram interesse e não ficam apáticos. (DPP 3/2015)

Nesse contexto, mobilizamos a ideia de Popkewitz (2001) ao afirmar que as explicações de sucesso e fracasso tanto dos estudantes quanto do ensino na EJA não são expressões neutras que nos auxiliam a pensar formas de ajudar os estudantes a serem bem-sucedidos; antes, representam *sistemas de raciocínio* sobre tais estudantes e sobre o ensino que normatizam e regulam a forma como *enxergamos* as possibilidades dessa modalidade de ensino e desses jovens e adultos na escola. No diálogo com esse autor (2001) concordamos que quando nos referimos ao educando a partir de um certo sistema de ideias, distinções e separações, construímos um espaço onde o situamos de acordo com determinadas maneiras de pensar e falar, nos enredando em limites produzidos sobre como é possível agir em nossas experiências. Tais espaços confinam as possibilidades de ação e de participação desses estudantes, em um sistema de categorização que se relaciona também à necessidade de salvação desses alunos.

Stephen Ball (2013), na mesma direção, argumenta que as categorias desenvolvidas para os estudantes na escola representam individualizações que, ao mesmo tempo, os associam a um conjunto de características. Para esse autor, o trabalho do professor, em tais sistemas de ideias, seria o de decidir a prática apropriada, o corpo de

conhecimento a ser utilizado e o ritmo das aulas baseado nas *necessidades e capacidades* dos alunos, resultando no processo de contínuas categorizações destes estudantes, a partir da formação de binários.

Percebemos, no entanto, também nesses escritos dos *diários da prática pedagógica*, enunciados que trazem a percepção de que estamos enredados em estruturas de ideias que regulam o que pensamos sobre os estudantes e modelam nossas ações como professores e sugerem uma possibilidade de escape desse sistema de raciocínio. Como exemplo, destacamos o trecho em que o licenciando refletia sobre a forma como tanto professores quanto estagiários vinham pensando e planejando suas aulas e avaliações:

Independente do grupo de alunos com o qual o professor está trabalhando, acho que o nosso papel é esperar extrair o máximo de nossos alunos e não estabelecer patamares medíocres para os mesmos. Pior do que isso, *não devemos usar a suposta incapacidade dos alunos (imposta por nós)* como justificativa para não desenvolver o que há de melhor neles. (DPP 16/2015, *grifos nossos*)

Nessa tensão, mais uma vez mobilizamos a compreensão de Thomas Popkewitz (2001, p. 58, *grifos originais*), quando diz que “a ‘falta’ de habilidades observada como alunos ‘não-motivados’, ‘não preparados’ e ‘não presentes na classe’ é a luta em defesa da alma. É responsabilidade moral do professor rever as crenças internas e os sentimentos” do estudante.

### **III. 5. A redenção dos estudantes como compromisso do professor e da escola**

*Nessa espera pudemos observar um pouco o alunado que chegava ao colégio. Alunas e alunas, de adolescentes a senhoras e senhores. [...] Naquele momento, já nos sentíamos importantes para contribuir com a formação de cidadania dos “nossos” alunos.<sup>88</sup>*

---

<sup>88</sup> (DPP 2/2009).

Nesta análise, percebemos a produção desse espaço de *luta em defesa da alma* dos estudantes jovens e adultos. Continuamente os professores em formação olham para os alunos que acompanham na EJA a partir de um sistema de ideias que os confina em posições, como já ditas, de trabalhadores cansados, desmotivados e que “não têm muita expectativa na vida” (DPP 16/2015). Nesse contexto, incorporam a responsabilidade moral de salvação desses estudantes jovens e adultos que não tiveram em sua trajetória pessoal a oportunidade de concluírem a educação básica enquanto crianças e adolescentes. Nas palavras de Thomas Popkewitz (2001, p. 10), esse processo proporciona “princípios de observação, supervisão e normatização que estão, de algum modo, relacionados às questões das injustiças na educação”. Alguns exemplos estão destacados nos trechos a seguir, enunciados tanto nos *diários* como nos textos legais:

Todas as questões são perguntadas aos alunos como forma de fazer com que eles elaborem uma resposta. Os alunos demoram, *mas devido à dedicação do professor, conseguem responder*” (DPP 8/2016, *grifos nossos*).

Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 61).

Tais distinções e classificações produzem não apenas um espaço onde confinamos o estudante jovem/adulto, mas também, no mesmo movimento discursivo, um significado para a docência nesta modalidade. Percebemos, nos textos legais analisados, enunciados que produzem um compromisso do professor da EJA com a preparação desses adultos para uma participação ativa na sociedade. Esses enunciados sugerem, como também encontrado nos discursos acadêmicos analisados no capítulo II, que é a escola o *locus* de formação para a participação cidadã e, uma vez que esses sujeitos não frequentaram o espaço de escolarização, ainda que sejam adultos ou jovens adultos, não tiveram a formação cidadã necessária a vida em sociedade. No mesmo movimento, o que aparece como foco para essa formação é a visibilização de estruturas opressoras em uma

---

sociedade desigual da qual esses estudantes foram excluídos. Dessa maneira, a educação escolar possibilita a esses sujeitos:

um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Ela é também uma via de reconhecimento de si, da autoestima e do outro como igual. De outro lado, a universalização do ensino fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos.” (Parecer CNE/CEB nº: 11/2000 p. 8)

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo enunciada como uma modalidade de ensino com forte apelo social, uma vez que representa uma “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, [...] [tendo] sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 5). Percebemos essa modalidade, portanto, sendo produzida como uma iniciativa educacional endereçada a grupos sociais e indivíduos que são reconhecidos como carentes de programas especiais a fim de serem incluídos nos processos de participação e decisão da sociedade. Nesse movimento, o estudante jovem e adulto é visto como *excluído* e privado de direitos fundamentais a qualquer cidadão brasileiro. É nesse contexto que, dentre as funções elegidas para a modalidade,:

a *função reparadora* da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.7, *grifos originais*).

A *função equalizadora* da EJA [, por sua vez, pauta-se no entendimento de que] a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Neste sentido, o desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.10, *grifos originais*).

Consideramos profícuo encaminhar a discussão trazendo a compreensão de Jacques Rancière (2004) sobre uma renovação dos direitos humanos ocorridas nas últimas décadas do século XX. Em um texto que discute *quem é o sujeito dos direitos do homem*,



Rancière (2004) se refere aos movimentos sociais ocorridos no fim dos anos de 1970 na, então, União Soviética e no Leste Europeu, como movimentos que trouxeram à tona questões sobre distinções entre o direito de homens e cidadãos. No Brasil, nessa direção, podemos pensar a emergência da EJA (tal como nomeada pela Lei nº 9394/1996 e regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000) como um movimento de reivindicação de um direito à educação para adultos que não o tiveram em tempo considerado regular também renovado pelos movimentos sociais surgidos no Brasil durante o final do período da ditadura militar, como mencionado na seção *um breve histórico da EJA*, no capítulo introdutório desta tese. A associação da escolarização de adultos pautada nessas duas funções – a de devolução de um direito ontológico e a de tentar uma equalização na distribuição de bens culturais e sociais – diferencia a política elaborada nos anos de 2000 daquela de 1970, por exemplo, quando a educação supletiva se referia à um suprimento da escolarização e ao aperfeiçoamento e aprendizado para o trabalho.

Sobre o direito à educação, Fernando Bárcena (2014, p. 454) argumenta que só é necessário que seja garantido por lei e para todos porque há abjeções, uma vez que “há educação porque, primeiro, nascemos [já que] é a natalidade que justifica que exista educação”. Paradoxalmente, esta mesma lógica da inclusão é, em si mesma, um processo de abjeção, uma vez que ao incluir, mantemos o espaço da normalidade e um exterior que é constitutivo dessa mesma norma (VEIGA-NETO, 2001 e 2011), em um movimento em que o próprio discurso da inclusão acaba produzindo exclusão. Na mesma direção, Rancière (2004, p.297) argumenta que “o direito dos homens tornou-se o direito dos sem direito”, direito este que precisa ser assegurado por terceiros. Ainda nas palavras do autor:

A relação dos direitos com os seus sujeitos é complicada pois está promulgada por uma dupla negação. O sujeito do direito é o sujeito ou, mais precisamente, o processo de subjetivação que constrói uma ponte sobre o intervalo entre duas formas de existência desses direitos. [...] primeiro existem os direitos escritos. Esses direitos são inscrições da comunidade como [sendo] livre e igualitária. Como tal, eles não são apenas predicados de um ser que não existe. [...] O que é dado não é somente uma situação de inequidade, mas também uma forma de inscrição, uma forma de visibilidade da equidade. [...] Não é simplesmente uma questão de verificar se a realidade confirma ou refuta os direitos. O ponto é sobre o que *confirmação* e *negação* significam. *Homem* e *cidadão* não designam seções de indivíduos. *Homem* e *cidadão* são sujeitos políticos e sujeitos políticos não são coletividades definidas. São nomes que levantam a disputa sobre quem

está incluído nesta contagem. (RANCIÈRE, 2004, p. 302-303, tradução livre).

Thomas Popkewitz (2011) defende que a escolarização, ao fabricar o estudante como o cidadão cosmopolita do futuro, fabrica também processos de exclusão daqueles que representam uma ameaça a este projeto de cidadão cosmopolita. Em estudos sobre a reforma educacional nos Estados Unidos e na Europa, o autor (2008, 2011) afirma que embora o uso do termo *cosmopolitismo* não seja comum nos textos circulados, seus pressupostos estão presentes, enraizados nas ciências pedagógicas, no currículo e na formação de professores, sejam eles a partir de noções de agência, de colaboração em comunidades, e do cosmopolita inacabado.

A primeira noção diz respeito ao agenciamento que constitui as pessoas como sujeitos autônomos, capazes de determinar as ações no presente e no futuro e transformar a própria situação e a da nação (POPKEWITZ, 2008 e 2011a). Conforme argumenta o autor, tal noção é tão imbricada às ciências pedagógicas, que somente é possível pensar em uma escola ou sociedade que esteja comprometida com a educação para a autonomia fabricando um cidadão que deve agir para aprimorar a si e o mundo. Percebemos esta noção circulando também nos enunciados analisados como no exemplo destacado:

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA *devem promover a autonomia do jovem e adulto* de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 35)

O agenciamento, para Popkewitz (2011a), racionaliza e ordena responsabilidades na conduta do cidadão de forma que o fracasso escolar é relacionado ao indivíduo que não possui autoestima ou motivação para agir no mundo – seja aluno, seja professor –, conforme vem sendo descrito em enunciados já destacados nestas páginas. Ainda para o autor, a noção de sociedade emerge em um movimento em que a individualidade é pensada dentro de uma existência humana coletiva, em que o fazer individual é parte de uma vontade geral. Dessa maneira, a ideia de agenciamento está relacionada a um determinado modo de vida a que Popkewitz (2008 e 2011a) chama de *cosmopolita*

*inacabado*. Esse cidadão cosmopolita inacabado tem sua felicidade associada a processos contínuos de planejamento e organização racional dos eventos cotidianos que projetam um futuro melhor, em um infinito processo de escolhas, inovação e colaboração. Tais noções estão, ainda, associadas a outras como as que se referem a resoluções de problemas e colaboração em comunidades, onde a escolha na vida individual é sancionada e atua pelo trabalho colaborativo. Isto significa entender que torna-se um dever coletivo promover justiça e equidade através da escola em um movimento que “o professor é um agente de redenção que conecta a individualidade com agrupamentos determinados em torno do pertencimento e do domicílio coletivos.” (POPKEWITZ, 2011a, p.373). Nessa direção, destacamos o trecho de um *diário da prática pedagógica*:

Era visível como os alunos se sentiam motivados, agradecidos e como a cada aula a autoestima deles só aumentava com cada conhecimento que eles adquiriam com a ajuda do professor (...), que muito pacientemente sempre dava um jeito de tornar a aula mais dinâmica para que aqueles que estavam vindo cansados, direto do trabalho, se sentissem mais motivados a comparecer as aulas do que ir direto para casa. (DPP 6/2015).

Em diálogo com Popkewitz (2011a), percebemos tais iniciativas apoiadas no compromisso com uma sociedade justa e equitativa, promovendo processos de abjeção e exclusão, uma vez que tal movimento de inclusão é também produtor de um *sistema de raciocínio* que normatiza e confina tais sujeitos em um espaço que incorpora a responsabilidade moral de redenção dos alunos por parte da ação de professores. Para o autor (2001, 2008, 2009, 2011a), a escolarização acarreta um duplo gesto: a inscrição de teses cosmopolitas sobre o estudante como futuro cidadão e processos de abjeção. Tal cidadão cosmopolita corporifica esperanças de uma humanidade unificada pela razão e pela racionalidade, unidade esta que incorpora divisões que distinguem as qualidades do cidadão em relação aos grupos abjetos. Desta forma, ao nos referirmos ao estudante jovem e adulto como o cidadão que necessita de estratégias de produção de igualdade, inscrevemos tais estudantes nesses duplos gestos – o cosmopolitismo inacabado e o estudante “deixado para trás” (POPKEWITZ, 2011a) – localizados em espaços intermediários entre a inclusão e a exclusão.

Neste movimento, portanto, continuamos criando um espaço no qual confinamos o estudante jovem e adulto como aquele cidadão excluído socialmente para quem a escola deve ser comprometida com a emancipação, a formação cidadã e a participação

democrática através da agência – redentora – do professor e de uma alquimia curricular em que essas questões atravessam a produção das disciplinas escolares. Para Carmen Gabriel (2016, p. 115), pensar uma política educacional emancipatória é operar “com a ideia de democracia não como consenso, ou como essência de um viver juntos em harmonia, mas como conflito permanente pela hegemonização de um significante particular alçado ao lugar de universal em meio às lutas pela significação”. Gert Biesta (2013, p. 178), por sua vez, ao defender a educação como um ato de vir ao mundo, argumenta que a democracia pode ser compreendida como uma situação, uma oportunidade de agir dos sujeitos que, “por meio de suas ações, introduz[em] seus inícios no mundo de pluralidade e diferença”. Para o autor (2013, p. 177), os indivíduos podem ter conhecimentos, habilidades e disposição democráticos, mas é apenas na ação – no sentido de ação que é adotada por outros de maneiras imprevisíveis e incontroláveis – que o indivíduo pode ser um sujeito democrático”. Nessa direção, Eduardo Lopes (2010, p. 130) defende que:

o conceito de emancipação, como indicado por Santos<sup>89</sup>, deixa, então, de significar o alcançar a segurança de um local sonhado para vir a ser uma abertura ao risco, à experimentação e à novidade. Tal posicionamento situa a emancipação não mais como um projeto iluminista ou progressista – já que a própria noção de progresso subentende um conjunto linear de fases e níveis a galgar, tendo como referência algum modelo de perfeição a se atingir –, mas como um processo inventivo que pode vir a ser abortado a qualquer momento pelo próprio nível de insegurança e a ansiedade que nascem do desamparo e desnorreamento a que estão condenados aqueles que criam em meio ao que ainda não existe.

Nesse debate, portanto, nos inquieta trazer a dimensão da diferença ao debate sobre a formação docente e a produção curricular no âmbito desta modalidade específica da educação básica. Essa inquietação vem ao encontro de reflexões trazidas no decorrer da produção dessa pesquisa, como aquela trazida por Elisabeth Macedo (2014) sobre o fato de que as políticas educacionais têm tido como meta garantir educação de qualidade para todos, intencionando incorporar a diversidade inscrita na própria história do país. Nesse sentido, pautar o reconhecimento das diferenças no compromisso com a igualdade exige a criação de uma equivalência entre as demandas de diferentes grupos, implicando uma redução na circulação de sentidos (MACEDO, 2014). Nesse movimento, a

---

<sup>89</sup> SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 2006.

preocupação com as *diferenças* trata-se de um compromisso político para com o diferente como o *outro*.

Em contrapartida, pensar a educação escolar de adultos é pensar a *outridade* desses estudantes. Se, em um primeiro momento, o estranhamento com relação a Educação de Jovens e Adultos é situado em um lugar de anormalidade *na* relação com o ensino regular e nos convoca a um deslocamento no que se refere ao espaço e tempos escolares, é esse mesmo deslocamento e estranhamento que nos permite abrir outras possibilidades de ação para a modalidade.

Em entrevista a Inès Dussel (2003, p. 217), Jacques Rancière argumenta que “a igualdade é um ponto de partida, não um ponto de chegada”. Para Dussel (2013), Rancière, em seu livro *O mestre ignorante*<sup>90</sup>, recoloca no centro do debate pedagógico contemporâneo a questão da igualdade, tão frequente em discursos educacionais e políticas oficiais. Sobre a mesma obra, Rancière, em entrevista concedida a Vermeren e colaboradores (2003, p. 199), destaca que:

cada vez mais, a desigualdade tem por legitimação fundamental as legitimações escolares. Todas as legitimações naturais da desigualdade estão mais ou menos contestadas e ultrapassadas. Vivemos em sociedades que são, supostamente, igualitárias. Assim, funciona-se com a suposição da igualdade social; quando isso ocorre, a única desigualdade que, de alguma maneira, pode valer como explicação é precisamente a desigualdade intelectual, a ideia de que uns indivíduos são menos bons que os outros.

Neste contexto discursivo de deslocamentos e estranhamentos, percebemos, ainda, outro gesto de abjeção produzido no interior do que nomeamos estudante da Educação de Jovens e Adultos. Aqui destacamos a formação de outro<sup>91</sup> *par binário*, uma vez que uma mesma turma ou sala de aula desta modalidade têm abrigado estudantes mais jovens, que nunca saíram da escola junto com estudantes mais velhos, idosos ou não, que retornam aos bancos escolares depois de um longo tempo afastados da escola (DPP 7, 2015, por exemplo). Este quadro diz respeito não apenas ao fato de que muitos jovens

---

<sup>90</sup> RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Ed autêntica. 3ª edição, 192p. 2015.

<sup>91</sup> Entendemos que, como em qualquer definição, a categoria estudante jovem/adulto abriga diferentes distinções e diferenciações constituindo uma série de possibilidades de apresentar pares binários, dos quais alguns serão enfrentados nessa pesquisa. Entretanto, não intencionamos – nem achamos ser possível – esgotar neste trabalho tais possibilidades.

precisam trabalhar durante o dia, passando a estudar em classes noturnas, mas também pelo fato de o Parecer CNE/CBE n. 03/2010 estimular a transferência de alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos de idade para as classes de EJA (BRASIL, 2010). Nesse movimento, percebemos que vai sendo criada uma distinção entre o jovem que nunca saiu da escola e o adulto que para ela retorna, principalmente no que diz respeito ao fato de que, se por um lado, esse jovem não apresenta a experiência de vida que é valorizada na modalidade e a partir da qual o currículo vem sendo pensado, por outro lado, é creditado nesse sujeito o *sonho* de dar continuidade dos estudos.

Assim, percebemos esse jovem sendo fabricado em um duplo gesto de abjeção: ele é, simultaneamente a abjeção do ensino regular e o abjeto da própria Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, percebemos este aluno sendo excluído dos processos que visam incluir o estudante da EJA, uma vez que a própria ideia da modalidade, como a vimos compreendendo parte da valorização dos conhecimentos adquiridos durante o tempo adulto vivido fora da escola. Alguns enunciados nos diários posicionam esse estudante mais jovem em lugar de fronteira entre o aluno que se forma no ensino regular e o adulto que teve que deixar a escola antes da conclusão da educação básica para trabalhar, por exemplo. Nesse lugar de fronteira, o aluno mais jovem é enunciado como aquele que não tem interesse no processo de escolarização, uma vez que não traz a marca de formação em idade adequada – muitas vezes por sucessivas reprovações –, nem a baliza do retorno à escola por vontade própria, como é comumente atribuído aos estudantes mais velhos. Como exemplos do que aqui descrevemos, destacamos os trechos abaixo:

Alguns discentes não possuem tanto interesse nas aulas e acabam não fazendo com vontade e atenção os trabalhos, principalmente, certos jovens. (DPP 14/2015).

[...] observando e fazendo uma análise daqueles jovens, infelizmente não vejo um futuro promissor para muitos ali. (DPP 5/2015).

[...] conversando com uma das alunas percebi que ela era um pouco diferente, talvez pela idade, por ter alguma experiência maior de vida, ou por ser casada, ela parecia focada nos estudos, tem um pensamento de terminar os estudos e até se formar. Ela falava e escrevia bem, superinteligente. (DPP 5/2015).

Ao mesmo tempo, tais impressões convivem com outra ideia, aparentemente oposta, de que os estudantes mais jovens são os que *normalmente*, a partir da leitura

desses enunciados, pretendem dar prosseguimento a seus estudos sendo mais aplicados aos estudos e com maior capacidade de aprendizado, enquanto que os estudantes mais velhos, que “passaram muito tempo fora da escola” (DPP 7, 2015) parecem não ter intenção de ingressar em outros cursos técnicos ou universitários. Como exemplo destas distinções, destacamos um trecho em que uma licencianda observa que “a turma de quinta-feira, *apesar de ter uma idade mais elevada*, é muito interessada e participa muito da aula” (DPP 8/2016, *grifos nossos*).

Nesse movimento, ao lidar com uma modalidade de ensino *estranha* ao que vinha constituindo a normalidade no que se refere às experiências escolares – e sobre a docência –, esses professores em formação são instados a buscar outras referências sobre o que *são* o currículo, a escola e os estudantes da educação básica. Na próxima seção, trazemos enunciados que parecem participar das mesmas regras e padrões que produzem a necessidade de uma formação específica para lidar com a modalidade, aqui fortemente enunciada na produção de um sujeito que necessita buscar complementar essa formação permanentemente.

### **III. 6. O professor da EJA como um aprendiz permanente**

*Durante o estágio não obtivemos informação a respeito do oferecimento de cursos de formação continuada para os professores do colégio. [Há] uma crença entre nós professores de que, quanto mais estudarmos, mais seremos capazes de atingir metas profissionais, nos tornando melhores professores porque temos mais conhecimento<sup>92</sup>.*

O texto do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, documento que, como já mencionado neste trabalho, regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Brasil propõe três funções básicas para esta modalidade da educação. A primeira delas é a função *reparadora*, relacionada à intencionalidade de proporcionar ao jovem/adulto a escolarização não realizada em idade regular. A segunda, a função *equalizadora*, diz respeito a buscar garantir uma redistribuição e uma alocação dos bens sociais a essas pessoas às quais a educação básica não foi possível no tempo regularmente previsto pela lei. Na seção

---

<sup>92</sup> (DPP 2/ 2009).

anterior, pudemos discutir, sem a intenção de esgotar o assunto, um pouco do que vimos percebendo em relação a como essa estrutura de ideias produz regras que regulam a Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores nessa experiência. A terceira delas, a função *qualificadora*, por sua vez, está relacionada à atualização de conhecimentos em uma perspectiva de educação permanente (BRASIL, 2000). Esta função pode ser exemplificada no trecho a seguir:

*Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Parecer CNE/CEB nº: 11/2000 p. 11, grifos nossos)*

Na análise dos *diários* e dos textos legais, percebemos, no diálogo com Thomas Popkewitz (2011a), que tanto políticas educacionais quanto a investigação em educação produzem um sujeito que deve ser aprendiz por toda a vida, como um cidadão cosmopolita inacabado. Este indivíduo, que é também projetado pela legislação e pelas produções acadêmicas brasileiras – como as que analisamos no capítulo II desta pesquisa –, deve ser automotivado e responsável, capaz de intervir ativamente em seu próprio desenvolvimento, participar mais ativamente da sociedade e, assim, garantir o próprio progresso e o da nação. Nesse sentido, ainda em diálogo com o autor, percebemos nas superfícies textuais analisadas, o foco imputado aos processos de escolarização no que diz respeito à produção do estudante como um sujeito autônomo, colaborativo que atue no sentido de buscar melhorias para o próprio processo de ensino-aprendizagem, assim como para a própria vida e para a sociedade. Tal perspectiva é enunciada, por exemplo, em um dos *diários*:

[Durante as atividades em sala,] o docente estimula a autonomia dos estudantes, através de perguntas, de trabalhos, fazendo com que os alunos sejam mais ativos e participativos no processo ensino-aprendizagem, sendo o professor um orientador na construção do conhecimento deles. Assim, os estudantes se tornam mais questionadores, críticos, reflexivos, adquirindo uma quantidade maior de habilidades e competências para suas vidas. (DPP5/2015)



Esta função que projeta nos estudantes da EJA o encargo de se qualificar e aprender permanentemente projeta, igualmente, no professor a responsabilidade de buscar uma formação apropriada que permita lidar com a diversidade discente e a especificidade desta modalidade da educação básica. Como os cursos de formação de professores no Brasil têm sido, historicamente, voltados à formação de docentes com foco na educação básica na modalidade regular, outras modalidades, tais como a educação indígena e a quilombola, assim como a educação de jovens e adultos, acabam ocupando um espaço mais reduzido nos currículos e nas experiências de estágio curricular durante a formação. É nessa direção que percebemos, em diálogo com Popkewitz (2011a, p.379), que a formação de professores produzindo um sujeito que “faça escolhas entre as quais não é possível a escolha de não continuar a aprender vida afora”. Tal necessidade em buscar o aprendizado por toda a vida, também está presente nas reflexões dos licenciandos, como por exemplo, quando defendem que:

se houvesse, da parte do Estado, ou de alguma outra esfera governamental, uma iniciativa de formação continuada para os professores, específica para aqueles que trabalham com EJA [...], esses profissionais estariam mais preparados para trabalhar no processo de ensino-aprendizagem da melhor maneira para eles e para os alunos. (DPP 2/ 2009)

Cabe ressaltar, no entanto, que percebemos a *chegada* de outras modalidades de educação como a Educação de Jovens e Adultos, em especial, ao curso de licenciatura aqui investigado como uma mudança que tem produzido deslocamentos também no curso de formação inicial. Como explicitado na seção introdutória desse estudo, entre as experiências de formação de professores no biênio 2008/2009 e as experienciadas em 2015/2016, houve um aumento das turmas de licenciatura em Ciências Biológicas, o que levou à oportunidade de estender aos licenciandos do turno diurno a experiência de estágio curricular em escolas da rede pública municipal e estadual do Rio de Janeiro, além das realizadas no Colégio de Aplicação. Dessa forma, além de um aumento no que diz respeito ao estágio em turmas de Educação de Jovens e Adultos que recebem os licenciandos nas escolas do turno noturno na rede pública, outras experiências começaram a ser vivenciadas em espaços como, por exemplo, os ginásios polivalentes. Essa variedade de escolas e experiências tem aumentando a diversidade de histórias e vivências que agora

convivem nas aulas e encontros de Prática de Ensino<sup>93</sup>, provocando deslocamentos na própria experiência profissional da equipe de docentes da universidade<sup>94</sup>.

Apesar de não constar entre as disciplinas obrigatórias do curso em questão, a Faculdade de Educação da UFRJ oferece, também, no âmbito do curso de Pedagogia, disciplinas com foco na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, além de não terem como foco as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio – local de atuação dos professores de Ciências e Biologia – precisam ser buscadas pelos professores por meios e interesses próprios. Durante a experiência de formação na Prática de ensino, por exemplo, tornou-se uma demanda dos próprios estudantes a discussão de textos sobre a modalidade que pudessem ajuda-los a pensar suas práticas.

A formação permanente do professor inconcluso, nos discursos mobilizados nesta pesquisa nem sempre está relacionada diretamente a uma especialização ou curso específico. Entretanto, há uma regularidade no que diz respeito à necessidade de que esse professor esteja constantemente se aperfeiçoando, refletindo sobre sua prática e também se deslocando de suas posições, produzindo diferentes respostas aos acontecimentos.

Ao abordar a Educação de Jovens e Adultos como um *sistema de raciocínio* que produz determinados tipos de sujeitos, sejam eles alunos ou professores desta modalidade, vimos percebendo que o professor em formação, ao se deparar com uma forma de organização do espaço-tempo da escola diferente da que constitui sua memória escolar e sua formação em curso, é instado a ressignificar o que vinha sendo, tradicionalmente, entendido como uma educação de qualidade. Nesse movimento, é projetada no próprio indivíduo a responsabilidade de buscar, de investir e de complementar a sua formação.

---

<sup>93</sup> No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, dentre as atividades relativas ao componente curricular Prática de Ensino, estão os Encontros de Prática de Ensino. Nesses eventos, que ocorrem anualmente, as quatro turmas da disciplina produzem trabalhos que apresentem experiências vividas nas escolas durante os estágios curriculares em formato de artigo e pôster. Esses pôsteres são apresentados no Encontro, em uma enriquecedora troca de histórias e reflexões sobre a prática docente.

<sup>94</sup> Na última década, uma série de fatores vem deslocando as experiências de formação docente e mudando o curso de Didática e Prática de Ensino das Ciências Biológicas na UFRJ. Para dar alguns exemplos, entre as experiências do biênio 2008/2009 e 2015/2016, questões como o aumento do número de turmas e o fortalecimento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ, o aumento e a diversificação dos alunos (devido a políticas como a de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni – e a lei de cotas – Lei nº 12.711/2012 –, por exemplo) assim como o crescimento da equipe de Prática de Ensino em Ciências Biológicas e Estágio Supervisionado inserindo diferentes expectativas em relação a esse componente curricular.

Essa noção de *aprendizagem permanente* (POPKEWITZ, 2008) desenha um cidadão que, em sua incompletude, nutre e busca o aprendizado contínuo, seja para exercer melhor sua cidadania, seja para mais bem exercer a profissão de professor. Essa busca pela formação permanente nem sempre diz respeito, especificamente, a iniciativas formais de especialização ou outros cursos voltados à Educação de Jovens e Adultos. O que percebemos na análise dos *diários da prática pedagógica* – e no acompanhamento dessa formação inicial – é que, continuamente, os licenciandos procuram deslocar o que vinham significando como a prática docente escolar em um processo de *criação contínua* na produção suas subjetividades docentes. Nesse sentido, parece potente pensar o irromper de uma subjetividade docente também como algo que somente existe *em ação*, ao passo que não há um lugar ou uma identidade docente completa a se chegar, mas um processo em que essa subjetividade é sempre devir, está sempre em movimento (BIESTA, 2013, AMORIM, 2012). Neste contexto discursivo, percebemos como, no processo de subjetivação desses licenciandos, a tensão entre acomodações e resistências no interior do que vimos compreendendo como regularidades discursivas para a modalidade permite irromper algumas subversões no âmbito do mesmo sistema de raciocínio que vem regulando a modalidade na educação básica.

Nessa direção, além daquelas já enunciadas ao longo desse capítulo, destacamos outra que, apesar de não ser específica da modalidade à qual nos dedicamos estudar com essa tese, salta em nossa análise. Ela diz respeito a como esses professores em formação se *surpreendem* com a escola pública em trechos nos quais parece haver um deslocamento no interior da ideia de que essa escola seria um local de abjeção, abandonado pelo poder público, abrigando estudantes que não têm oportunidade em estudar nas escolas da rede privada e, seriam por isso, excluídos da sociedade. Como exemplo, destacamos os seguintes trechos:

Fiquei feliz em saber que ainda tem alunos que se interessam em ser alguma coisa na vida em colégio público. (DPP/5/ 2015).

Como nunca tinha estudado em escola pública, surgiram curiosidades não só com relação ao local, mas também com relação a toda organização de uma instituição ligada ao município. Cheguei em um horário de bastante movimento, e já tive o primeiro contato com os alunos [...] e sua boa comunicação e aparente bom relacionamento com os funcionários. Toda a movimentação me pareceu bastante familiar com a de qualquer outro colégio, um tabu quebrado. (DPP 17/2015).

Antes de começar o estágio, minha mãe, preocupada, me fez uma lista de recomendações: (i) nada de ficar mexendo no celular dentro da

escola; (ii) esconde a chave e não comenta que você vai de carro para o estágio; (iii) leva lanche de casa, lá não deve ter nada direito para você comer. Essa era a visão da minha mãe sobre a escola pública: um lugar perigoso, sem recursos, onde os alunos poderiam te assaltar dentro da escola. Mas logo no primeiro dia vi que não era nada daquilo que minha mãe pensava. Os celulares dos alunos eram melhores que o meu. Tem um inspetor que fica no portão [e não deixa] qualquer um entrar [...]. E em relação à comida, todo dia entre 18h e 18h30 tem o jantar para alunos e funcionários. A comida da tia Ana, como chamamos carinhosamente, é muito saborosa. Minha mãe já sabe que as terças e quintas eu janto na escola. (DPP 6/2015).

O colégio ainda é bem melhor do que eu havia imaginado, pois como apenas estudei em escola pública nos primeiros segmentos do ensino fundamental e na década de 90, minha imagem de escola pública era apenas a que eu via nos noticiários da TV e que geralmente são as mais violentas (ou talvez apenas exagero da mídia). (DPP 18/2015)

Esses enunciados, tão frequentes nos diários da prática pedagógica, sugerem que, junto com as questões sobre a heterogeneidade das turmas, o diferenciado tempo escolar, as questões e os aspectos mais, digamos, metodológicos, os aspectos mais gerais sobre a escola têm tido mais força no que se refere aos deslocamentos que produzem as subjetividades docentes na experiência com a EJA do que os próprios aspectos da disciplina escolar Ciências. Nos momentos em que estes elementos aparecem com mais força nos diários da prática pedagógica, nos dão elementos para pensar o currículo e a disciplina escolar Ciências específicos dessa modalidade sendo produzidos por uma alquimia própria que, é também produto e produtora da formação de subjetividades docentes na experiência de estágio nesta modalidade de ensino.

Nesse contexto discursivo, nos toca pensar que questões vem significando essa experiência de formação docente na EJA, ou seja, de que forma enunciados que atravessam a formação desses professores de Ciências vem regulando suas ações e reflexões. Parece interessante notar como questões sobre a experiência cotidiana desses estudantes não são apenas sendo mobilizadas para facilitar o aprendizado, mas para trazer elementos que enriquecem e, muitas vezes, modificam as aulas. Percebemos também como a noção de *aula prática* vem sendo ressignificada na experiência desta modalidade, muitas vezes significando a possibilidade de trazer tantos elementos do ensino de Ciências em um tempo que é, por um lado, curto – se pensarmos na temporalidade do curso – para o trabalho dos conteúdos que consideramos importantes e, por outro, longo –

se considerarmos a duração da aula –, possibilitando o trabalho integrado de diversas maneiras.

Outras questões que parecem atravessar os discursos sobre a EJA são a centralidade do trabalho na vida desses estudantes e a necessidade de uma educação emancipatória, uma formação voltada *para* uma sociedade democrática. Mais uma vez, é potente encaminhar a discussão em diálogo com Jacques Rancière e Fernando Bárcena. Para Rancière (1988), a escola não seria o meio pelo qual preparamos os sujeitos para uma sociedade de iguais, mas seria, ela própria, um espaço de negociação de igualdade. Isso significa entender que não são propriamente os conteúdos trabalhados na escola que munem os escolarizados para a participação ativa na sociedade em busca de uma distribuição mais equitativa de bens e de direitos: “a escola pública democrática já é distribuição: quita do mundo desigual da produção uma parte de suas riquezas para consagrá-la ao luxo que representa à constituição de um espaço-tempo igualitário” (RANCIÈRE. 1988, p.2, tradução livre). Nesta direção, Bárcena (2014) argumenta que a redução da educação ao ensino de determinados conteúdos que, supostamente, são os conhecimentos a partir do qual o sujeito escolarizado pode se emancipar, limita as possibilidades desse estudante ao mundo do trabalho. Diferentemente, a escola, como espaço de convivência e conhecimento da diferença, como própria produtora da diferença, deve se preocupar em produzir sujeitos capazes de pensar por si mesmos, e colocar em questão o espaço público.

As experiências em turmas de EJA são sempre revigorantes e com certeza me motivam. Os alunos em si são um exemplo para mim. Eu não nutro visões românticas sobre a relação das pessoas com o conhecimento e entendo claramente que muitas delas estão ali para melhores oportunidades. No entanto, é impossível não admirar pessoas que, mesmo depois de um dia cansativo de trabalho – o que se torna mais pesado com a idade – se esforçando para aprender coisas novas. Não há nada mais inerente ao ser humano do que o ímpeto de aprender. (DPP/12/2015).

É nesse movimento que buscamos construir conhecimentos sobre a formação de docentes para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando o modo como os discursos pedagógicos constituem uma estrutura de ideias que informa ao professor de Ciências e Biologia quem ele *é* ou *deve ser*, assim como informa quem são os alunos *normais* e aqueles considerados *fora da norma*. Nesse sentido, queremos desestabilizar

“as formas disponíveis de raciocínio que internalizam e fecham os espaços ocupados pelos professores [pelos estudantes], abrindo esses espaços para outras possibilidades”. (POPKEWITZ, 2001, p.15).

O que tem parecido saltar em nossas análises é que a própria experiência de formação na Educação de Jovens e Adultos é subversiva. Isso significa dizer que percebemos que nesse jogo de estranhamentos frente a uma modalidade de educação que os obriga a deslocar do que vinham compreendendo como um modelo de educação de qualidade, os professores em formação se transformam e transformam, em muitos casos, o próprio olhar para esse acontecimento que é a experiência na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, no próximo capítulo analisamos um material didático específico para a modalidade – os *Cadernos de EJA* – a fim de compreender como vem sendo produzido um currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos. Nele, tencionamos compreender que feixes discursivos participam desta produção alquímica e como a disciplina escolar Ciências vem sendo atravessada esses enunciados.

## CAPÍTULO IV

### *Alquimia curricular na Educação de Jovens e Adultos: processos que produzem o currículo e o professor nesta modalidade.*

#### IV. 1. Encontrando pistas sobre uma alquimia singular

*(...) a Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade específica, que requer a elaboração de programas próprios, adaptados às necessidades desse grupo de educando<sup>95</sup>*

Nos capítulos anteriores, vimos percebendo o estudante e o professor da Educação de Jovens e Adultos sendo classificados como sujeitos *fora da norma*, assim como a própria modalidade de ensino, a partir de uma estrutura de ideias que define, ainda que silenciosamente, o que vem sendo considerado *normal*. Como vimos, este sistema de raciocínio é produzido em meio a *regimes de verdade* sobre a educação escolar que organizam o modo como pensamos a educação básica e significamos, por exemplo, o que é obter sucesso – ou fracasso – nesta etapa da escolarização.

Nesse movimento, os estudantes jovens e adultos vêm sendo classificados como sujeitos excluídos não apenas do sistema educacional, mas da própria sociedade, sendo delegado à escola o papel de reinserção social desses sujeitos trabalhadores, em um movimento no qual a escolarização é enunciada como o *locus* da formação cidadã e da emancipação. Para esta modalidade de ensino, vai sendo produzido também um *outro* professor, que deve ser comprometido com essa formação e com a reinserção desses sujeitos na sociedade. Esse professor deve, ainda, valorizar os conhecimentos trazidos pelos estudantes à sala de aula, além de facilitar o aprendizado dos conhecimentos escolares, estimulando a participação e a presença desses estudantes, e atuando na construção de um currículo pertinente, integrado e diversificado. Assim, é produzido um

---

<sup>95</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1/2000. Diretrizes nacionais curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. 2000a.

professor que precisa, permanentemente, buscar complementar sua própria formação, comumente classificada como não suficiente para essa experiência.

No capítulo III, vimos como esses regimes de verdade que atuam na produção de um sistema de raciocínio sobre a Educação de Jovens e Adultos atravessam a formação inicial docente na experiência do estágio curricular nessa modalidade. Vimos também como, em diversos momentos, esses professores em formação são ‘obrigados’ a se deslocar na tensão entre regularidades e subversões no interior desses regimes de verdade, produzindo não apenas especificidades curriculares para o ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos, mas também – nesse mesmo movimento – os seus próprios processos de subjetivação docente. Nele é produzido, portanto, um *outro* currículo, que integra conhecimentos próprios do ensino de Ciências – como aqueles relativos a questões mais acadêmicas advindas das ciências de referências e os que relacionam o ensino dessa disciplina com a saúde e o ambiente, para dar alguns exemplos – e experiências cotidianas trazidas por esses estudantes que, diferentemente dos alunos do ensino regular e em idade *adequada* (BRASIL, 2000a e 200b), possuem uma larga e diversa trajetória de vida. Nos enunciados discursivos analisados nos capítulos II e III, tal trajetória de vida é centralmente associada às experiências relativas ao mundo do trabalho, inclusive no que se refere ao trabalho doméstico.

Nas superfícies textuais analisadas nos capítulos anteriores, nos chama a atenção alguns enunciados que atravessam a modalidade de educação, tais como a *relação entre o estudante adulto e o mundo do trabalho*, o *compromisso com um caráter emancipador da educação*, a *centralidade dos conhecimentos cotidianos* e a *integração curricular*. Nessa pesquisa, temos percebido como esses enunciados tem significado fortemente o currículo escolar para a Educação de Jovens e Adultos, participando desta produção alquímica em meio a outros enunciados que se referem, por exemplo, à questão do tempo e às estratégias pedagógicas de cunho mais *prático*.

No capítulo anterior, vimos percebendo como a noção de atividades práticas vêm sendo significada na experiência de formação inicial na Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes relacionadas com o tempo do currículo e com uma flexibilidade no que se refere a estratégias pedagógicas. Observamos que, ao se depararem com uma modalidade de educação na qual o tempo é mais curto do que o do ensino regular – aquele que vinha constituindo a *norma* nas experiências de escolarização desses sujeitos em formação –, os licenciandos lançam mão de atividades que congreguem coleções, jogos,



demonstrações e experimentações junto a outras consideradas mais tradicionais, como aulas expositivas e leitura e produção de textos. Tal movimento é feito para mobilizar uma grande quantidade de conteúdos em uma única aula – como, por exemplo, todos os grupos de invertebrados –, dando pistas da forte regulação de suas formações acadêmicas no curso de Ciências Biológicas. Vimos percebendo, também, o quanto esse tempo ‘curto’ pode ser, simultaneamente, significado como longo o suficiente para abrigar, em uma mesma aula de Ciências, questões relativas a conhecimentos mais relacionados às ciências de referência, aspectos sobre saúde e ambiente e outros conhecimentos que não são tradicionalmente considerados conteúdos das ciências, como, por exemplo, a origem asteca do nome abacate e a história da fruta. Nesse fluxo de conhecimentos que produzem a alquimia curricular, ainda participam os saberes das experiências cotidianas dos estudantes que, muitas vezes, estão presentes nesses espaços, sugerindo maior flexibilidade e integração de conhecimentos.

Na análise do capítulo anterior, portanto, pudemos ter algumas ‘pistas’ de como a relação entre integração curricular e conhecimentos cotidianos participa da produção curricular nas experiências vividas pelos licenciandos. Percebemos, também, o quanto esses enunciados são mobilizados para significar um currículo emancipatório e que valorize os conhecimentos do mundo do trabalho dos estudantes jovens e adultos. Além disso, as atividades relacionadas ao mundo do trabalho também servem de justificativa para a produção de um currículo flexível e de uma formação que seja comprometida com a mudança social, inclusive, no que diz respeito às relações de trabalho. Afinal, nos enunciados que circulam nos espaços discursivos analisados nos capítulos II e III, o trabalho aparece como um dos motivos pelos quais o estudante se afasta da escola e, simultaneamente, como um dos elementos que atrapalha a atenção e a dedicação aos estudos, uma vez que tais sujeitos chegam à escola cansados ou atrasados por conta de suas jornadas de trabalho. Ainda nesses enunciados, o retorno à escola figura como uma oportunidade de conseguir um emprego ou, ainda, um trabalho melhor, posicionando tal categoria como uma das que mais centralmente regula a Educação de Jovens e Adultos.

É nesse contexto que nos interessa, especificamente neste capítulo, compreender como as noções de *trabalho*, *emancipação*, *integração curricular*, *flexibilidade* e *conhecimentos cotidianos* vem atravessando o currículo da Educação de Jovens e Adultos. Especificamente, buscamos compreender como os conhecimentos da disciplina

escolar Ciências são alquimicamente transformados, produzindo o professor e o estudante nessa modalidade, uma vez que informa modos de ser e estar no mundo.

Foi nesse movimento que, buscando materiais didáticos específicos para a modalidade que pudessem nos dar ‘pistas’ desse processo, nos deparamos com o material aqui analisado: a coleção didática disponibilizada<sup>96</sup> pelo Ministério da Educação (MEC) intitulada *Cadernos de EJA*, “um material pedagógico dirigido a [...] jovens e adultos abordando o tema Trabalho e [articulando], em torno desse tema, [...] o ensino dos vários conteúdos do currículo escolar” (BRASIL, 2007a, p. 5).

#### IV. 2. A Coleção Cadernos de EJA

*A organização do conteúdo participa, juntamente com outros discursos da estrutura, para situar o self em uma ordem moral que é trabalhada e administrada.*

*Thomas Popkewitz<sup>97</sup>*

A coleção *Cadernos de EJA* é um material pedagógico disponibilizado pelo Ministério da Educação e foi elaborada entre os anos de 2006 e 2007 por meio de um convênio estabelecido entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC e a Fundação Unitrabalho<sup>98</sup>, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ela é destinada ao ensino fundamental, tanto ao primeiro quanto ao segundo segmentos, e pode ser utilizada “integralmente ou em partes, em outras situações de ensino, como é o caso das experiências de educação não-formal, porém o foco é atender ao ensino fundamental de EJA que se dá nas escolas públicas” (BRASIL, 2007a, p. 6). De acordo com o *caderno metodológico para o professor* – que

---

<sup>96</sup> Material disponível no sítio eletrônico <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13536-materiais-didaticos>, acessado pela última vez em 20 de fevereiro de 2018.

<sup>97</sup> POPKEWITZ, T. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Ed Artmed. Porto Alegre. 2001.

<sup>98</sup> A Fundação Unitrabalho é composta por docentes, pesquisadores, técnicos e discentes de diversas áreas profissionais, desde 1998, com o intuito de apoiar iniciativas de geração de renda, pela defesa dos direitos do cidadão trabalhador. Tem como missão integrar universidade e trabalhadores para o desenvolvimento de projetos e ações que permitam melhores condições de vida, trabalho e renda, por meio da formação e educação continuada. Pretende ser “uma ponte entre o mundo acadêmico e o do trabalho”. Disponível em: <http://www.unitrabalho.uec.br/sobre-34#1>, acesso em 22 de fevereiro de 2018.

apresenta e organiza a coleção –, o material foi distribuído para todas as secretarias municipais e estaduais de educação do país, em versão impressa e digital, não sendo de uso obrigatório, mas, principalmente, como um material de apoio à Educação de Jovens e Adultos, sendo, ainda, de livre reprodução (BRASIL, 2007a).

A coleção é composta por vinte e sete cadernos: um *caderno metodológico para o professor* e outros vinte e seis fascículos divididos em treze temas, todos tendo o trabalho como eixo organizador. São eles: *cultura e trabalho; diversidades e trabalho; emprego e trabalho; economia solidária e trabalho; globalização e trabalho; juventude e trabalho; meio ambiente e trabalho; mulher e trabalho; qualidade de vida, consumo e trabalho; segurança, saúde e trabalho; trabalho no campo; tecnologia e trabalho; e tempo livre e trabalho*. Para cada tema, dois cadernos foram produzidos, um destinado ao aluno e outro ao professor. Cada tema, por sua vez, é dividido em subtemas em torno dos quais são agrupados os textos e as atividades sugeridas. Além disso, “vários temas de caderno são retomados em outros cadernos como subtemas [...] [de modo que] se integram e dialogam entre si, permitindo uma visão ampla do Mundo do Trabalho em suas múltiplas facetas” (BRASIL, 2007a, p. 66).

Os cadernos do aluno trazem apenas textos, escritos e/ou imagéticos, contemplando diversos gêneros, tais como narrativas, receitas de culinária, poemas, letras de música, reportagens de revistas e jornais, quadros e fotografias etc. Tais textos são agrupados em subtemas que não fazem referência clara a campos disciplinares, mas a assuntos específicos como agricultura familiar, cultura do trabalho, mudanças climáticas, lutas dos trabalhadores, pesca artesanal e diversidade étnica e cultural, para dar alguns exemplos. Além disso, os cadernos do aluno não estão organizados em uma sequência obrigatória de uso, podendo ser utilizados pelos professores em diversas atividades, assim como não há sequência pré-definida para o uso dos diferentes cadernos e temas. A figura 5 mostra um exemplo de texto do caderno do aluno.

Os cadernos do professor, por sua vez, são compostos por um conjunto de sugestões de atividades para cada texto apresentado no caderno do aluno. Tais atividades estão divididas em áreas do conhecimento disciplinar e em adequação aos segmentos do ensino fundamental (níveis I e II), sendo algumas destinadas aos dois níveis e outras a apenas um deles. Entretanto, é sugerido no próprio documento que “a indicação da área não impede que uma atividade seja aplicada por um professor de área diferente da indicada” (BRASIL, 2007a, p. 8), em um movimento que intenciona romper a divisão

disciplinar, ao mesmo tempo em que a mantém. Tais atividades são organizadas como um plano de aula, com indicação de objetivo, segmento do ensino fundamental para o qual é sugerido o uso, além da descrição da atividade, dicas de materiais de suporte e uma caixa de diálogo contextualiza a atividade sugerida ao cotidiano do aluno. A figura 6 mostra um exemplo do caderno do professor correspondente aos mesmos tema e texto do caderno do aluno.

TEXTO 4 Alienação do trabalho

# PAI E EU



Edson Veóca

Era manhã, eu era menino.  
Meu pai caminhava  
por dentro do sol.  
Muitos outros pais  
o sol atravessavam.  
Partia meu pai  
para o trabalho braçal e pesado  
no norte de criar as crias  
sem que falsassem pão e farinha.  
Essa agonia cotidiana de anos,  
do rosnar incômodo do motor  
do ônibus lotado.  
Veze eu via  
o olhar fixo de meu pai.  
E num de repente,  
de raio rachando as nuvens,  
de vento sudoeste apagando as velas,  
ele sacudia o crânio  
para afugentar os gritos deste cotidiano,  
as sombras do desemprego,  
as garras da ditadura.  
Esses pregos  
perfuravam-lhe a vida,  
os poros, os sonhos.  
Livre só era  
na mínima fração  
de chegar em casa tarde, esgotado,  
com cinco balinhas juquinha no bolso,  
e saber dos filhos vivos  
e dormindo.

Extrato da revista Caixa Antiga Especial,  
Literatura Marginal, Ano 1

Emprego e Trabalho • 13

Figura 5 – Texto do caderno do aluno *Emprego e Trabalho*, referente ao subtema *Alienação do trabalho* (BRASIL, 2007d, p.13).

Apesar de tais cadernos trazerem sugestões de atividades divididas em áreas do conhecimento, o *caderno metodológico para o professor* sugere que estes possam criar seus próprios planos de aula e atividades, inclusive utilizando textos que, a princípio, não

foram designados à sua disciplina. Nesse sentido, o *caderno metodológico para o professor* apresenta o *diálogo* como “um princípio pedagógico fundamental desta coleção, não só como base para a relação entre educador(a) e educandos(as), mas também para a relação entre os professores das diferentes áreas e níveis”. Além disso, a flexibilidade de uso dos textos e atividades incentiva “o professor a assumir uma atitude ativa de investigação, de pesquisa a respeito do conhecimento em geral e da sua própria prática, selecionando, complementando e reformulando as atividades propostas” (BRASIL, 2007a, p. 14). Neste material, a mediação do professor se torna central, uma vez que o caderno do aluno não apresenta atividades ou quaisquer conteúdos disciplinares, tais como textos e explicações tradicionalmente encontradas em um material didático. Nesse sentido, portanto, “a coleção se diferencia de outros livros didáticos, que pressupõem um certo autodidatismo do aluno, isto é, imaginam que o aluno irá estudar sozinho e o professor será apenas um facilitador desse processo” (BRASIL, 2007a, p.14). A coleção *Cadernos de EJA* somente faz sentido em um processo contínuo de produção de conhecimentos, experiência e flexibilidade no que diz respeito ao compromisso do professor com a educação desses sujeitos jovens e adultos.

**Atividade** ▶ Sol e radiação eletromagnética

**Objetivo**

- Conhecer o conceito de espectro eletromagnético e sua origem na radiação solar.

**Introdução**

O texto fala do Sol, com seu raiando rachando as nuvens. Como podemos entender a energia que vem do Sol? O Sol pode interagir com a matéria presente em nosso planeta. No entanto, a radiação solar não é uma coisa única, pois contempla uma faixa de raios energéticos com valores de energia muito diferentes. Essa variedade de feixes de luz de diferentes energias é conhecida como espectro eletromagnético. Nele encontramos os raios gama, que possuem elevadíssima energia, passando pelos raios-X, pela luz ultravioleta, pela radiação associada às cores que podemos identificar, até as ondas de rádio e televisão, que possuem menor energia. A parte do espectro eletromagnético que o ser humano consegue enxergar é denominada visível. Nela encontramos radiações de diferentes energias, associadas às cores que podemos decompor em um arco-íris: violeta (maior energia), anil, azul, verde, amarelo, alaranjado e vermelho

(menor energia). Muitos dos fenômenos visuais que observamos estão relacionados à presença de diferentes radiações existentes. Por exemplo, porque o céu é azul? O céu é azul porque a radiação azul é uma das radiações de menor tamanho que podemos enxergar. Luzes de menor tamanho sofrem um espalhamento ou dispersão maior. A luz do Sol, quando chega à Terra, encontra a atmosfera, que possui inúmeras partículas suspensas. A luz azul encontra essas partículas da atmosfera e se espalha, dando origem ao intenso azul do céu que enxergamos. Materiais também podem absorver parte da radiação solar, num processo chamado absorção e refletir algumas cores, que são as cores que enxergamos. A cor que enxergamos em um objeto é a cor que ele reflete. Quais os trabalhos que o homem exerce com a transformação das radiações?

**Contexto no mundo do trabalho:** O mundo ao nosso redor é cercado de cores, que na natureza, que nos materiais produzidos pelos humanos. A cor que enxergamos é resultado da interação da radiação solar com esses materiais, em processos de absorção e reflexão da luz.

**Descrição da atividade**

1. Peça aos alunos para recortar um círculo de cerca de 15 cm em uma cartolina;
2. Cada aluno deve dividir o seu círculo em 7 fatias iguais (como uma pizza), colorindo cada fatia com uma das cores do visível do espectro eletromagnético: vermelho, alaranjado, amarelo, verde, azul, anil e violeta;
3. Usando um lápis como eixo, faça um furo no centro do círculo e solicite ao aluno que gire o disco em diferentes velocidades;
4. Peça a cada aluno que anote as cores observadas, relacionando-as com o espectro eletromagnético.

**Materiais indicados:**

- cartolina e lápis de cor ou cera.

**Tempo sugerido:** 1 hora

**Resultado esperado:** Associação entre cores e espectro eletromagnético na região do visível.

**Dicas do professor:** A radiação vermelha é a de menor energia e a de maior tamanho. Portanto, ela sofre menos espalhamento nas partículas da atmosfera. Por isso, nossos sinais de alerta são vermelhos (farol, placas de advertência, luz de freio etc.), pois essa cor sofrerá menor dispersão nos objetos que a circundam e atingirá nossos olhos mais facilmente.

Figura 6 – Atividade de Ciências sugerida no caderno do professor Emprego e Trabalho, referente ao texto 4 do caderno do aluno (BRASIL, 2007d', p. 23).

Além do diálogo e da flexibilidade, a elaboração do material está pautada em outros quatro princípios pedagógicos: sustentabilidade, solidariedade, criticidade e criatividade. Ainda que sejam esses princípios que possamos reconhecer em materiais didáticos destinados também ao ensino regular, tais noções estão norteadas, neste material, pelo eixo do trabalho e com o objetivo de que os estudantes compreendam o mundo em que vivem, sobretudo, para transformá-lo. Nessa direção, os textos e as atividades da coleção foram elaborados de modo a contribuir na tarefa de reinsserir os estudantes jovens e adultos – vistos como excluídos – na sociedade, por meio da produção de outras relações entre os sujeitos e entre esses e o mundo. Observe como tal alquimia se explicita no trecho a seguir (BRASIL, 2007a, p. 16):

Estimular a participação e a ajuda mútua, possibilitar a construção da autonomia e da cooperação, cultivar valores essenciais como a solidariedade e o combate a qualquer tipo de preconceito são movimentos que apontam para a criação dessas novas relações. Por meio delas busca-se desenvolver em cada indivíduo uma atitude de respeito pelas diferenças e esforço para superar os conflitos inevitáveis na interação humana por meio do diálogo, da promoção da justiça e de uma cultura da paz. No mundo do trabalho, a criação de Empreendimentos Econômicos Solidários (organizados como cooperativas, associações, redes e outras formas), nos quais os trabalhadores são os donos dos meios de produção e tomam decisões seguindo os princípios da autogestão, tem sido um processo crescente de inclusão social e econômica dos trabalhadores que estavam ou ficaram excluídos do mundo do trabalho pelo desemprego e pela precarização das relações de trabalho.

Ao realizar a leitura deste material, percebemos que tais enunciados que veiculam a ideia de produzir novas formas de relação de trabalho operam em uma perspectiva crítica que mobiliza uma noção de poder soberano. Um exemplo disso é o fato de enunciarem a oferta de textos que tragam “elementos para compreender a sociedade atual de forma crítica, compreendendo as causas das desigualdades e injustiças, e, ao mesmo tempo, imaginando a possibilidade de construir novas relações humanas no trabalho e na vida” (BRASIL, 2007a, p. 15-16). Nos enunciados sobre a potência dessa postura crítica e transformadora, evidenciamos o entendimento de que:

Ser crítico é tentar entender as causas dos problemas, é perguntar porque as coisas são feitas de determinada forma. É não se contentar com as explicações simplistas e superficiais (quando não falsas) do senso comum e dos grandes veículos da mídia. Estimular o educando a refletir sobre a realidade em que vive e atuar nela de modo transformador, utilizando o saber acumulado como ferramenta cultural é um desafio fundamental para dar sentido ao conhecimento e à própria escola. (BRASIL, 2007a, p. 17).

Nesses enunciados, percebemos o posicionamento do conhecimento e da racionalidade científica como ferramentas de crítica e de transformação social, capazes, portanto, de construir um mundo melhor. Tal entendimento mobiliza o que Thomas Popkewitz (2010) nomeia uma dupla-face da alquimia do conhecimento escolar, na qual a atenção das práticas pedagógicas para a participação e a construção da autonomia dos sujeitos é crescentemente ordenada pelos conhecimentos científicos. Ao mesmo tempo, tal conhecimento científico – seja o relacionado às Ciências Naturais, seja o conhecimento

pedagógico advindo da área da Educação e das outras Ciências Sociais, como a noção de formação para o trabalho – estreita o espaço em que a reflexão e a ação devem ocorrer. De acordo com Popkewitz (2010, p. 416), a organização do ensino com foco na relevância social da participação do estudante relaciona a experiência do estudante ao *status* icônico do conhecimento científico especializado “em um mundo ordenado e gerenciável”, de modo que a participação dos estudantes:

e a resolução de problemas são organizadas para aprender a majestade dos procedimentos, estilos de discussão, e sistema simbólico que afirme a veracidade da experiência da ciência. As conclusões da experiência acadêmica, no entanto, estão localizadas fora dos limites do questionamento [...] e resolução de problemas.

É nesse contexto que é enunciado um dos “objetivos essenciais [da coleção]: colocar o saber produzido na universidade a disposição dos trabalhadores(as), contribuindo para melhorar suas condições de vida e trabalho” (BRASIL, 2007a, p. 74). Nesse movimento, percebemos que, apesar de se enunciar a necessidade de produção de ‘novas’ possibilidades de se pensar ações e participação no mundo, há o entendimento de que existem determinadas práticas, aliadas ao conhecimento científico, que são propícias para lidar com tipos específicos de problemas, como a desigualdade e a injustiça social. Ao colocar a postura crítica como a forma de ‘entender as causas dos problemas’ e se perguntar ‘por quê’ as coisas são da maneira que são, percebemos que é projetada uma *certa* maneira de transformar a realidade, limitando a abertura de outras possibilidades de se pensar a mudança. Assim, o que se pretende democrático e emancipatório mantém os espaços em que são possíveis pensar as ações no mundo.

Se compreendemos a possibilidade de emancipação como vimos discutindo nos capítulos anteriores, em diálogo com autores como Gert Biesta (2013), percebemos que a possibilidade mesma da educação democrática reside no não fechamento de sentidos únicos e universais que fixem o significado de enunciados como participação, realidade e formação para cidadania em meio a uma perspectiva que considera o poder como algo que emana de um ponto central na sociedade. Diferentemente, é no jogo de estranhamento e de deslocamento produzido pelo encontro com o outro que é possível produzir sentidos para a educação emancipatória e para a participação social, inscritos em uma perspectiva que compreende o poder de forma produtiva, como relações que “ao mesmo tempo locais, instáveis e difusas, [...] [que] vão a cada instante ‘de um ponto a outro’ no interior de um



campo de força, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, resistência” (AMORIM, 2006, p. 183, *grifos originais*).

Nesse mesmo material, percebemos, simultaneamente, alguns enunciados que significam o exercício da crítica como a produção de sentidos frente a discursos como o próprio texto a ser trabalhado, com os diferentes entendimentos de professores e outros estudantes, que são estimulados a posicionarem-se nas discussões e atividades sugeridas. Assumimos, então, que o princípio da criticidade pode também ser mobilizado como um movimento em que, não podendo mais pensar as coisas como antes, se abre a possibilidade mesma da transformação (FOUCAULT, 1994). Afinal, para Michel Foucault (1994, p. 3), “a crítica [...] é absolutamente indispensável para toda transformação”. O que está em jogo, entretanto, é se perguntar sobre “que relação entre conhecimento e poder faz com que as nossas certezas epistemológicas acabem servindo de suporte a um modo de estruturar o mundo que oblitera possibilidades de ordenação alternativas” (BUTLER, 2013, p. 162). Assim, ainda que percebamos esse registro de criticidade como uma ação que fixa sentidos sobre o que é enunciado como realidade desigual – e, simultaneamente, como realidade possível e desejada –, notamos a possibilidade de se travar outras formas de ação e participação desses educandos e dos professores em suas práticas pedagógicas enunciadas no próprio material.

Nessa direção, assumimos que a organização da coleção didática em diferentes textos que não possuem uma associação previamente fixada a determinados conteúdos disciplinares, ainda que regulada pelos discursos anteriormente mencionados, possibilita a ação criativa do professor, assim como imprime a necessidade de produção de diferentes sentidos para cada um desses textos e das atividades a serem realizadas. Parece interessante notar, portanto, que, ainda que as atividades sejam divididas por áreas de conhecimento, essa disciplinarização somente aparece no caderno do professor, que é, contudo, incentivado a elaborar outras atividades com os diferentes textos do caderno do aluno. Mesmo no que se refere às atividades propostas no caderno do professor, não há uma sequência clara ou definida para o tratamento didático das atividades. Podem ser encontradas, por exemplo, em uma mesma proposta para a disciplina escolar Ciências, uma atividade com foco na reflexão em espelhos planos, seguida de outra que aborda o uso (e o deslocamento de sentidos) de conceitos e da linguagem científica em situações cotidianas (BRASIL, 2007b’). Apesar disso, evidenciamos o quanto esse mesmo movimento que pretende desestabilizar a organização disciplinar transforma o

significante *trabalho*, eixo que organiza todas as atividades, também em uma área de conhecimento<sup>99</sup>, colocando-o ao lado de disciplinas tradicionalmente mobilizadas no ensino fundamental. Afinal, as atividades propostas nos cadernos do professor nesta coleção didática são agrupadas em onze áreas de conhecimento: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, *Educação e Trabalho e Economia Solidária*.

Percebemos, nesse material, portanto, uma ressignificação do conceito de *conhecimento disciplinarizado* (GABRIEL & FERREIRA, 2012). Afinal, ao fazer a crítica à fragmentação disciplinar, em especial para esta modalidade da educação, o material curricular transforma assuntos considerados eixos de organização para o desenvolvimento das atividades (as noções de trabalho e de economia solidária) em conteúdos/áreas do conhecimento, ao lado das disciplinas tradicionalmente conhecidas nesta etapa da educação básica. Como já enunciado por Santos (2017, p. 143):

pensar qualquer forma de organização curricular que busque romper ou, pelo menos, minimizar a força que as disciplinas escolares possuem [...] tem envolvido, inevitavelmente, a emergência de enunciados que se inscrevem contraditoriamente em um registro disciplinar; afinal, é esse o registro que têm nos regulado historicamente.

Ao encontrarmos os temas *Educação e Trabalho e Economia Solidária* nomeados como áreas disciplinares de conhecimento e com atividades propostas especialmente para esses assuntos, percebemos que esse material curricular não rompe, como enunciado, com a fragmentação disciplinar. Diferentemente, parece legitimar o *status* dos campos disciplinares ao tratar tais assuntos como áreas do conhecimento específicas e ao lado de outras como Ciências, Artes, Matemática e Geografia, para dar alguns exemplos. Nesse movimento que anuncia a mudança, enunciados que dizem respeito à tradição se reatualizam ao serem misturados com enunciados que se relacionam à inovação, produzindo estabilidades (FERREIRA, 2005; GOMES, 2008). Isso nos permite pensar no modo como alguns sistemas de raciocínio, que vieram sendo produzidos historicamente, regulam o que consideramos normalidade na escolarização, apontando para a força do discurso disciplinar nos sistemas de educação (SANTOS, MARSICO & FERREIRA, 2017). Isso significa que, ao buscar conhecer quais são os pressupostos que

---

<sup>99</sup> Na Coleção Cadernos de EJA, o que costumamos nomear disciplinas escolares são enunciadas como áreas de conhecimento.

norteiam os temas *Educação e Trabalho* e *Economia Solidária* como áreas de conhecimento específicas no material pedagógico analisado, notamos os mesmos princípios que norteiam todo o material.

A abordagem pedagógica para a área *Educação e Trabalho* (BRASIL, 2007a, p. 44), por exemplo, está pautada no entendimento de que “a educação, entendida como formação, em cada indivíduo, das capacidades humanas desenvolvidas socialmente no e pelo trabalho, precisa estar comprometida com esse processo emancipatório”. Nesse componente, as atividades propostas têm como pressuposto que os educandos possam refletir “criticamente sobre a situação do trabalho na sociedade atual, vislumbrando possibilidades e caminhos para uma transformação dessa sociedade”. Em relação ao componente *Economia Solidária* (BRASIL, 2007a, p. 45), a abordagem foca na “importância de se trabalhar o processo criativo dos alunos, o conhecimento da sua realidade e a partir dela produzir novos conhecimentos”. Para isso, foram elaboradas atividades em “que seja estimulada a fala, valorizadas a troca de experiências e as vivências pessoais e profissionais, ou seja, o próprio cotidiano” (BRASIL, 2007a, p. 45).

No que diz respeito, mais especificamente, ao ensino da disciplina escolar Ciências, a coleção Cadernos de EJA apresenta, conforme enunciado no *caderno metodológico para o professor* (BRASIL, 2007a), atividades elaboradas com foco em trabalhar “o conhecimento científico como ferramenta para o entendimento [dos textos] ou sua ampliação conceitual [, figurando] um avanço em relação aos livros didáticos dessa área em que textos ocupam um espaço instrumental ou secundário”. No entanto, ao buscar compreender como são relacionados os textos do caderno do aluno e as atividades propostas para a área de conhecimento nomeada Ciências, percebemos que, em grande parte dos casos, diferentemente do que é enunciado no caderno metodológico para o professor, há uma conexão superficial entre o texto e o assunto abordado no plano de aula. Dessa forma, muitas vezes o texto permanece funcionando como um instrumento secundário para a atividade, na qual o conteúdo e/ou história mobilizada no texto não guarda relação direta com o objetivo da aula. Nesses casos, uma metáfora ou mesmo uma palavra é colocada como ponte entre o recurso textual e o tema da aula.

Um exemplo pode ser encontrado em uma atividade cujo texto é um trecho do livro *Metamorfose*, de Franz Kafka (BRASIL, 2007d, p. 52-54). No início do texto, há menção ao barulho de chuva, que não é mais que anunciado. O caderno do professor utiliza esse anúncio para propor uma atividade que diz respeito à chuva, sendo introduzida

no plano de aula com a seguinte indagação: “Quando o autor do texto diz que o personagem ouvia os pingos da chuva batendo na janela, podemos nos perguntar: por que chove em alguns lugares e em outros não?” (BRASIL, 2007d’, p. 69). No decorrer da atividade proposta, nenhuma outra relação é estabelecida com o texto.

Outro exemplo de como as relações entre texto e atividade se dão pode ser observada em uma aula proposta para um poema nomeado *Mãos dadas*, de Carlos Drummond de Andrade (BRASIL, 2007e, p. 26). Para esse texto, é proposta uma atividade com foco na identificação do conceito de articulação e nas doenças a ele relacionadas (BRASIL, 2007e’ p. 44). Observe como, na introdução do plano de aula proposto, é estabelecida essa relação entre o poema e os conteúdos de base científica:

O poeta Drummond convida-nos, no texto, a caminhar de mãos dadas pelo mundo presente. Existem doenças que podem ser identificadas nas articulações, como por exemplo, a artrose, que é uma doença degenerativa. Nessa doença, a cartilagem originalmente em contato com a superfície dos ossos que se articulam entre si sofre redução ou modificação do número de constituintes de proteína ali existentes (BRASIL, 2007e’ p. 44).

Outras vezes, a relação entre o texto do caderno do aluno e a atividade proposta guarda mais estreiteza, ainda que regulada por enunciados do mundo do trabalho que apostam fortemente em críticas à opressão dos trabalhadores. Como exemplo, um poema de Elisa Lucinda que aborda do tema da menstruação e da geração (BRASIL, 2007i, p. 18-19) é relacionado a uma atividade sobre o ciclo menstrual, a menarca e a menopausa (BRASIL, 2007i’, p. 37). Dentre os objetivos da aula, estão a compreensão das fases do ciclo menstrual e reprodutivo e o conhecimento do método contraceptivo que nomeamos tabelinha, que guardam relações mais explícitas com trechos do poema em que a autora aborda, em um jogo de palavras, noções que carregam significados que povoam o ensino de Ciências, como menstruação, geração, ciclos hormonais femininos, prazer, cortejo, assim como o trabalho doméstico, uma certa posição ocupada pelas mulheres na sociedade contemporânea, para dar alguns exemplos. Nessa proposta, portanto, a relação que se estabelece entre vida cotidiana, trabalho e aspectos do conhecimento das Ciências Naturais é mais explícito que nos exemplos anteriores.

Por fim, ainda no que diz respeito à apresentação das atividades posicionadas no caderno do aluno e comentadas no *caderno metodológico para o professor*, estas são

enunciadas como sendo elaboradas com referência a textos que não fazem referência direta às disciplinas escolares, mas aos diversos temas que dividem os cadernos:

As atividades sugeridas procuram enfocar conhecimentos específicos e aspectos como pesquisa, observação, sistematização de dados, debates e busca por fontes de informação adicionais (como os serviços públicos de saúde ou de dados sociais). Contemplam áreas de conhecimento tradicionais da Ciência (Química, Física e Biologia) bem como discussões atuais (Educação Ambiental), mostrando ao professor possibilidades tanto para opção de implementações como possíveis variações que devem ser construídas, segundo seu contexto de trabalho (BRASIL, 2007a, p. 37).

Tomando como referência o modo como a coleção *Cadernos de EJA* produz *conhecimentos disciplinarizados*, no sentido proposto por Carmen Gabriel & Marcia Serra Ferreira (2012), consideramos potente mobilizar a noção de alquimia das disciplinas escolares (POPKEWITZ, 2001) para compreender como, nela, o ensino de Ciências vem sendo atravessado por discursos das próprias ciências de referência, por discursos pedagógicos e outros mais relacionados, por exemplo, as Ciências Sociais. Nos interessa, mais especificamente, perceber que transformações o ensino de Ciências sofre ao ser atravessado por enunciados que vimos destacando, nos capítulos anteriores, como regularidades para a (e na) Educação de Jovens e Adultos. Tais regularidades, como já explicitado, se referem a aspectos como a flexibilidade e a integração curriculares, a centralidade do conhecimento cotidiano, assim como a questões relacionadas à formação para o trabalho e à emancipação.

A noção de *alquimia* do conhecimento escolar foi proposta por Thomas Popkewitz (2001, p. 9) ao investigar um programa alternativo de educação destinado a “formar professores para as escolas que falhavam com suas crianças” nos Estados Unidos da América: o *Teach For America* (TFA). No âmbito da presente investigação, concordamos com o autor quando diz que os conhecimentos que organizam a aprendizagem, o manejo de classe, o currículo e o próprio ensino não são *apenas* conhecimentos, mas funcionam como (e por meio de) uma estrutura de ideias que imprime “uma certa seletividade naquilo que os professores ‘veem’, pensam, sentem e conversam sobre as crianças e as matérias escolares” (POPKEWITZ, 2001, p.13, *grifo original*). Para ele, esta seletividade produz efeitos que confinam os estudantes em espaços discursivos que geram princípios que os qualificam e, simultaneamente, os desqualificam (POPKEWITZ, 2001).

Nesse sentido, Thomas Popkewitz (2001) se refere à construção das disciplinas e dos currículos escolares como uma tecnologia social que normaliza os sistemas de raciocínio relacionados não apenas às ciências de referência, mas também às ciências psicológicas e pedagógicas que se associam na condução de condutas dos sujeitos da educação. Para o autor, as matérias escolares são “o conhecimento pedagógico que se adapta às expectativas relacionadas ao horário escolar, às concepções sobre infância e às convenções do magistério que transformam o conhecimento e a investigação intelectual em uma estratégia para controlar a alma” (POPKEWITZ, 2001, p. 35). Em nossa investigação, no diálogo com o referido autor, temos percebido que, no caso da Educação de Jovens e Adultos, as Ciências Sociais também participam, significativamente, do processo alquímico que produz o currículo para a modalidade, com a centralidade das noções de *formação para o trabalho* e de *emancipação*.

A alquimia das matérias escolares, para Thomas Popkewitz (2001), é um processo que ocorre em três níveis: (i) um primeiro, que se refere à fragmentação do conteúdo no currículo, que enfatiza a transmissão em *bits* de informação que participam de uma sequência lógica e progressiva de aprendizagem; (ii) um segundo, que está relacionado aos recursos textuais enfatizados para o aprendizado; (iii) um terceiro, que diz respeito à associação do conhecimento com a subjetividade discente por meio de testes e exames e que, em um nível de análise realizada pelo autor, são efeitos de poder que “incorporam uma censura de significado”, uma vez que “marca[m] os limites do conhecimento aprovado e, ao mesmo tempo, exclu[em] qualquer conhecimento que não tenha obtido sanção oficial” (POPKEWITZ, 2001, p. 114). Para o autor, o que está em jogo nesse processo é a forma como é reimaginada uma ancoragem dos conhecimentos como objetos lógicos, hierárquicos e não temporais, que se associam a práticas discursivas que funcionam “para normalizar e regular a produtividade e a competência” dos estudantes, permitindo organizar e reorganizar o modo como [estudantes] pensam e raciocinam” (POPKEWITZ, 2001, p. 106). É nesse sentido que a noção de alquimia é potente para pensar de que forma são produzidos os currículos e as disciplinas escolares e, simultaneamente, os sujeitos da escolarização, como professores e estudantes.

Concordamos com o autor sobre a potência de investigar a produção dos currículos acadêmicos e escolares imersa em uma linguagem pedagógica que insere qualidades que devem ser ‘vistas’ nos estudantes. Qualidades essas que são desejadas como ‘normais’, em um movimento que situa tais sujeitos – estudantes e professores –

em um espaço discursivo que cria um conjunto de categorias sobre o que é ‘aceitável’ e ‘razoável’. Nesse movimento, o estudante que é classificado como aquele que não obtém sucesso no processo de escolarização é assim categorizado como o que carece de algum aspecto psicológico, tais como a motivação ou a autoestima (POPKEWITZ, 2009). Assim, tais discursos se relacionam a sistemas de raciocínio que funcionam para excluir e incluir os estudantes, ainda que tal exclusão e inclusão pareçam resultados ‘naturais’ da aprendizagem ou da ‘motivação’ desses sujeitos.

Ao mobilizar a noção de alquimia na transformação de conhecimentos científicos – como conhecimentos disciplinares – em conhecimentos escolares, Popkewitz (2001) argumenta que aqueles conhecimentos produzidos em meio a um conjunto de diferentes paradigmas, sob determinadas regras e em um movimento que pretende tornar familiar o estranho, são, nesse processo, transformados em conhecimentos fixos, incontestáveis e claros para os alunos aprenderem. Além desses conhecimentos hierárquicos e não-temporais, é reunido, na produção curricular, um conjunto de normas pedagógicas que nos informa o que é uma educação de qualidade e quem é capaz de aprender, assim como os motivos para o fracasso escolar. Da mesma forma, informa a estudantes e professores modos aceitáveis de ser e de estar no mundo.

Ao perceber como, em um primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos, os professores em formação precisam se afastar daquilo que é tradicionalmente conhecido como uma sala de aula, um currículo e um estudante da educação básica, como argumentado no capítulo III, percebemos, simultaneamente, uma alquimia específica desta modalidade de ensino. Ao estranhar aspectos como o tempo diferenciado, a composição da turma e a seleção curricular, os licenciandos estão diante de uma disciplina escolar Ciências que é produzida por um processo alquímico distinto daquele que produz o ensino regular. Nesse processo, vimos percebendo que são mobilizados sentidos de formação cidadã, emancipação e trabalho, assim como de flexibilidade, prática, integração e interdisciplinaridade que são distintos do modo como esses mesmos termos têm sido significados no ensino dito ‘regular’. É por conta disso que, na próxima seção, nos dedicamos a investigar, nos vinte e sete (27) cadernos destinados à professores e alunos, de que forma essas noções que tem nos parecido singulares no processo alquímico de produção curricular na (e para a) Educação de Jovens e Adultos atravessam os textos e as atividades propostas.

### IV. 3. Atravessamentos que produzem um currículo para a EJA

*(...) é um cruzado de histórias.<sup>100</sup>*

No âmbito das análises realizadas nos capítulos anteriores, vimos percebendo como as noções de emancipação e de formação cidadã estão, de variadas maneiras, associadas às noções de agenciamento e redenção (POPKEWITZ, 2008, 2011a) dos sujeitos jovens e adultos. De igual modo, a categoria trabalho é comumente enunciada, nos documentos curriculares sobre a modalidade, como capaz de mediar a relação entre o sucesso (e o fracasso) escolar e a autoestima desses estudantes. Assumimos que a ideia de que é responsabilidade da educação – e do professor – resgatar a autoestima desses jovens e adultos figura como um importante feixe na produção da grade de inteligibilidade que regula o currículo e a formação do professor da modalidade. Nesses discursos, o resgate da autoestima dos estudantes é enunciado como um investimento indispensável para que esses sujeitos transformem a sua participação na sociedade.

Associada às noções de emancipação, formação cidadã e trabalho, a experiência de vida desses estudantes jovens e adultos também vem regulando fortemente a produção curricular e a fabricação de um professor para a modalidade. Nessa produção alquímica, percebemos a transformação das contingências e complexidades da vida cotidiana sendo reorganizadas como objetos de lógica e passando a compartilhar o espaço curricular com conhecimentos advindos das ciências de referência, também considerados não temporais e estáveis. Isso pode ser notado, por exemplo, no modo como são enunciados os conhecimentos mobilizados nas atividades sugeridas nos cadernos do professor desta coleção. Nos planos de aula elaborados para os diferentes textos apresentados aos alunos, as atividades são contextualizadas em descrições que estabelecem conexões entre “as experiências vividas pelos educandos no mundo do trabalho [...] e os conteúdos escolares que possibilitam embasar a análise dessas vivências em conceitos científicos e fundamentos teóricos” (BRASIL, 2007a, p. 24).

Nesse processo, uma vez que os conhecimentos são considerados elementos estáveis e hierárquicos que devem ser aprendidos para facilitar o entendimento das

---

<sup>100</sup> MACHADO, C. C. & AMARAL, M. B. Um pé de cultura e de milho, angico, mangaba e baobá. *Textura*, n. 30, p. 41, jan/abr. 2014



experiências cotidianas, o foco se dá no desenvolvimento de certas capacidades e na condução de condutas dos estudantes. São esses elementos, afinal, que devem permitir a transformação da realidade desses sujeitos no que diz respeito às experiências no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Assim, ao transformar o conhecimento escolar em categorias fixas e estáveis, a alquimia permite que os discursos pedagógicos se concentrem nos processos pelos quais os estudantes fracassam ou aprendem tais conhecimentos. Dessa forma, o foco da luta nas escolas é deslocado para a salvação da *alma* desses estudantes, deslocando as explicações de fracasso ou sucesso para o próprio indivíduo (POPKEWITZ, 2001, 2013). Na apresentação dos objetivos do material, percebemos alguns enunciados que mobilizam essa noção de redenção no que se refere à relação entre professor e estudante. Um exemplo disso pode ser observado no trecho a seguir (BRASIL, 2007a, p. 14-15, *grifo original*), extraído do *caderno metodológico para o professor*:

Um objetivo importante que esse material procura atingir é servir de MOTIVO para desafiar os educandos a avançarem no seu processo de conhecimento e ação sobre a realidade em que vivem. Desafiar o aluno a explorar um texto que ele ainda não está apto a compreender sozinho leva-o a perceber melhor o significado do processo pedagógico. O aluno tenta ler um texto e vê que é difícil. Diante desse obstáculo, ele pode recuar ou, com a ajuda do(a) professor(a) e de colegas, pode compreender o texto, por meio de aproximações sucessivas e releituras. Aos poucos, por meio dessa atividade mediada pela ajuda dos outros, ele vai internalizando as capacidades necessárias para entender os conceitos e estruturas dos textos mais complexos e, finalmente, começa a realizar essa leitura de modo independente.

Nos parece interessante notar que a noção de facilitação do aprendizado não se refere, como em enunciados presentes na análise realizada nos capítulos II e III, apenas a redução ou a reorganização de conhecimentos; ela também (e principalmente) se refere à “ajuda dos outros” e, no caso específico desse estudo, ao acompanhamento do processo educativo pelo professor. Nesse movimento, encontramos enunciados que apostam na ideia de que a dificuldade no aprendizado não é, por si, algo que devemos nos esquivar. Aqui, a “ajuda dos outros” é um interessante exemplo de como emergem, nos textos curriculares, alguns pontos de escape ao sistema de raciocínio que relaciona a facilitação do aprendizado à (falta de) capacidade dos estudantes jovens e adultos, uma vez que tendo

estado afastados da escola, acumulam histórias de ‘fracasso’ em suas trajetórias e possuem uma rotina de trabalho que dificulta sua dedicação aos estudos.

Nessa direção, é potente pensarmos junto com Gert Biesta (2013) que as relações estabelecidas no ato da educação nem sempre são ‘agradáveis’ ou ‘fáceis’. Diferentemente, são as dificuldades que possibilitam “aos estudantes vir ao mundo” (BIESTA, 2013, p. 49), uma vez que os desafiam e os perturbam a se posicionarem diante do ‘estranho’. Também para Fernando Bárcena (2014, p. 447, *tradução livre*), “ter que adaptar-se à dificuldade daquilo que se quer conhecer e aprender é, em certo sentido, ter vontade de se emancipar e pensar por si mesmo”. Assim, parece potente pensar a centralidade dada às atividades de leitura da coleção didática, uma vez que esta figura como uma das necessidades a serem trabalhadas nas aulas da modalidade.

Vimos, nas análises anteriores, enunciados que produzem a necessidade de se trabalhar aspectos relativos à capacidade de leitura e escrita na educação de pessoas jovens e adultas que não se afastaram da escola. Esses enunciados estão presentes nos discursos das produções acadêmicas, nos textos legais e nos *diários da prática pedagógica*. Também ao traçar o histórico da Educação de Jovens e Adultos, percebemos como principais enunciados nas políticas públicas para a modalidade a centralidade que a leitura e a escrita ocupam na formação de adultos não escolarizados.

Na coleção *Cadernos de EJA*, a aposta em trabalhar com a leitura de textos diversos está pautada no entendimento de que, em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, há diferentes níveis de capacidade de leitura e escrita sendo, portanto, uma prática fundamental no processo de escolarização desses jovens e adultos. Como enunciado no material, a leitura é uma ferramenta essencial na produção de sentidos sobre a vida social e na leitura do mundo, bem como na capacidade de transformação da própria realidade. Além da organização do caderno do aluno em textos que visam a estimular a leitura e o conhecimento de diversos gêneros textuais, as atividades, em sua maioria, sugerem que os próprios educandos produzam diferentes materiais textuais. Assim, a escolha por essa tríade – trabalho/vivência cotidiana/leitura e escrita – é a aposta na possibilidade de transformação da atuação desses sujeitos no mundo.

Na análise realizada, nos parece interessante notar que o ato da leitura é enunciado como um acontecimento singular em que cada estudante poderá produzir sentidos diversos na relação com suas experiências de vida e compreensão do mundo, assim como na relação com outros estudantes e o próprio professor. Percebemos na apresentação da

coleção, isto é, no *caderno metodológico para o professor*, que é desejável, nessa sala de aula da educação de jovens e adultos, a convivência com o que Gert Biesta (2013, p. 80) nomeia de *outridade* do mundo. Para o autor, longe de ser compreendida como a aquisição de coisas que já existem, a aprendizagem tem a ver com a produção de sentidos, com o tornar-se presença, o que somente é possível na relação entre estranhos, ou seja, na relação entre um e outro *que não o é*. Nesse sentido, ainda que não esteja diretamente relacionada nos textos sobre a leitura e a escrita, arriscamos apostar nesses entendimentos como o potencial emancipatório dessa coleção, ainda que, como veremos mais adiante, não seja assim que os autores a classifiquem.

Nossa aposta no potencial emancipatório desse material está no que Gert Biesta considera como possibilidade de uma educação democrática. Para o autor (2013, p. 97), a aprendizagem é uma reação, uma resposta “ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba [...], uma criação ou invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém”. Tal resposta, ainda que única, é sempre uma ação no confronto com o outro, com o estranho, desafiando os estudantes a se posicionarem e, simultaneamente, a se deslocarem do espaço onde estão posicionados. Também no que se refere à atividade do professor, além dos sentidos produzidos na relação com seus alunos em sala, este é estimulado a criar novos textos e outras atividades que atendam às inquietações surgidas durante sua prática, apostando na produção curricular contínua e aberta no espaço escolar e no descolamento que também pudemos ver enunciado nos escritos dos *diários* analisados no capítulo III.

Junto com essas atividades que parecem permitir a proliferação de produção de sentidos sobre o mundo, em um olhar mais atento às atividades propostas nos cadernos do professor da coleção didática, evidenciamos uma caixa de diálogo nomeada *contexto no mundo do trabalho*. Tais contextualizações são nomeadas como o elo entre os conhecimentos mobilizados nas atividades e a vida cotidiana dos estudantes jovens e adultos. Nos chama a atenção, além de tais atividades serem sempre voltadas para o mundo do trabalho, o fato de produzirem, muitas vezes, certo tipo de relação trabalhista, a partir de uma matriz de pensamento crítica que foca na opressão desses trabalhadores e/ou nas dificuldades e perigos das atividades por eles realizadas. Um exemplo disso é uma atividade de ciências focada em conhecer as articulações do corpo humano, em especial, as doenças relacionadas às articulações – o que já nos sugere o foco da aprendizagem –, que é contextualizada com a seguinte frase: “o trabalho doméstico, como

lavar roupas, encerar chãos e limpeza pesada, é extremamente exigente com as mulheres” (BRASIL, 2007e’, p. 44). Em outras iniciativas, o contexto sequer precisa especificar o quanto certo conhecimento se relaciona ao mundo do trabalho. É o que ocorre, por exemplo, na atividade proposta para compreender o fenômeno da eletricidade, em que se lê que “a eletricidade é imprescindível em nossas atividades profissionais e domésticas. Do trabalhador da cidade, que acende a luz de sua casa ao acordar ou ao chegar do trabalho, ao homem do campo, todos se beneficiem dela” (BRASIL, 2007n’, p. 84).

Como já mencionado, os princípios pedagógicos que regem o material, cujo eixo entrelaça leitura, conhecimentos do cotidiano e trabalho, são relacionados a noções de sustentabilidade, solidariedade, criticidade e criatividade. Com esses elementos em pauta, a coleção didática foi elaborada sob a crença de que (BRASIL, 2007a, p. 18):

Com o avanço de novas relações econômicas, mais justas e solidárias, os trabalhadores poderão explorar mais o seu potencial criador. Essa atitude criativa pode ser incentivada na sala de aula. Ao criar novas ideias e produzir novos textos a partir do material de leitura oferecido pela Coleção Cadernos de EJA, os(as) alunos(as) conseguem perceber que todo produto da atividade humana pode ser transformado. Quebrar essa reverência que faz do texto um produto mitificado, como se fosse o resultado apenas de mentes privilegiadas é essencial para que os(as) educandos(as) possam estender essa atitude também para os outros produtos humanos, inclusive as relações sociais mais amplas. Da mesma forma, o(a) educador(a) precisa assumir essa atitude em relação ao material didático e outros instrumentos do seu trabalho, recriando as propostas que chegam à sala de aula, em função das necessidades do seu trabalho e dos seus alunos.

Na proposta das atividades, portanto, percebemos que o trabalho de produzir novos textos pelo estudante é relacionado à possibilidade de criar novas realidades. Isso fica claro em um trecho do *caderno metodológico para o professor* (BRASIL, 2007a, p. 18) em que se lê que “o princípio básico que precisa estar presente na sala de aula de EJA é de que todo produto humano pode ser modificado e transformado pela ação coletiva organizada, seja ele um texto, seja um sistema político e econômico”.

Como já enunciado em tantas outras superfícies textuais aqui analisadas, esse material pedagógico foi elaborado a partir da ideia de que a educação escolar deve ser necessariamente comprometida com a emancipação dos educandos. Essa premissa pode também ser observada como um elemento do processo alquímico que produz o currículo do ensino regular, mas, no caso da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que ela

está fortemente associada à transformação dos conhecimentos advindos da experiência cotidiana e à centralidade do mundo do trabalho. Nesse material, fica claro que um dos objetivos que procura cumprir é o de “colocar o saber produzido na universidade a disposição dos trabalhadores(as), contribuindo para melhorar suas condições de vida e trabalho” (BRASIL, 2007a, p. 74). O professor, nesse jogo discursivo que o produz como um sujeito que deve estar comprometido com a emancipação dos educandos, é situado em um espaço em que, “para estimular os(as) alunos(as) a se tornarem esses leitores críticos [da realidade], (...) precisa estar assumindo a mesma atitude em relação ao material” (BRASIL, 2007a, p. 73). Em todo esse movimento, percebemos o que Thomas Popkewitz (2013) caracteriza como uma dupla face da alquimia, na qual a apropriação do conhecimento científico é considerada o elo para a transformação da própria condição social e, ao mesmo tempo, é esse conhecimento que limita as possibilidades de ação nos currículos e nas escolas.

Assumimos, portanto, que o manejo do conhecimento dos textos é, também, o manejo dos estudantes por meio da inscrição de normas sobre o que é correto e desejável pensar ou entender, inclusive no que se refere às relações no mundo do trabalho. Compreendemos, assim, no diálogo com Popkewitz (2001), que, ainda que seja enunciada a possibilidade de produção de sentidos diversos a partir do trabalho pedagógico com os textos do caderno do aluno, os que se referem a sugestões de atividades no caderno do professor são monumentos que tendem a confinar os trabalhadores em espaços que os qualificam como oprimidos e necessitados, portanto, de uma educação que os emancipe. No jogo de produção desse estudante jovem e adulto, alcançar o sucesso escolar na modalidade apresenta estreita relação com a libertação das relações sociais opressoras. Nesse movimento, a emancipação do estudante jovem e adulto é relacionada à competência do professor que, ao *fazer a escolha correta*, sente-se bem-sucedido na sua atuação docente. Sobre as responsabilidades que são atribuídas ao professor, emerge, por exemplo, a “de buscar os meios para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo do sucesso escolar uma tarefa e um compromisso de todos” (BRASIL, 2007a, 76). Para realizar essa tarefa,

(...) as atividades, na sua quase totalidade, culminam com a elaboração de algum produto, seja um novo texto, um desenho, uma tabela, um gráfico, um esquema etc. Dessa forma o(a) professor(a) dispõe de elementos concretos para analisar continuamente o progresso dos(as) alunos(as), tanto do ponto de vista coletivo quanto individual, tomando as medidas necessárias a fim de reforçar o apoio nos pontos que se

revelam mais difíceis para a turma como um todo e na atenção especial àqueles educandos cujo progresso se dá em ritmo diferente dos demais (BRASIL, 2007a, 76).

Mobilizamos, ainda, a ideia de Thomas Popkewitz (2001) ao se referir aos testes para entender as atividades propostas nos cadernos do professor – e, principalmente os enunciados sobre as atribuições docentes – como normalizadoras de um nível de aprendizado a que tais estudantes devem alcançar. Marcando os limites do que seria esse espaço a ser aspirado, tais atividades funcionam como uma espécie de escrutínio do estudante, onde o professor classifica as habilidades, os valores e a capacidade de aquisição de conhecimentos como a ‘natureza’ desses estudantes. Dessa forma, como vimos em enunciados ditos nos capítulos II e III, a inabilidade em aprender dos estudantes jovens e adultos está associada, por exemplo, ao cansaço do dia de trabalho e pela idade, assim como a um entendimento de que aqueles conhecimentos não fazem sentido para a vida desses educandos. Nesse movimento, aqueles que têm disposições e sensibilidades corretas conseguem aprender e são ‘salvos’ por seus sucessos escolares, enquanto que os que não possuem tais qualidades estão perdidos e/ou permanecem carentes do compromisso emancipatório do professor e da escola (POPKEWITZ, 2001).

Como já discutido no capítulo III, percebemos a produção do professor para a Educação de Jovens e Adultos situado em uma posição de aprendizagem permanente, sendo instado a buscar complementar, constantemente, a sua própria formação. Nesse movimento, os cursos de Licenciatura são comumente enunciados como insuficientes para lidar com a diferença característica desta modalidade. Também no material pedagógico aqui analisado – a coleção *Cadernos de EJA* –, o professor é enunciado como um sujeito autônomo, que deve buscar o seu constante aperfeiçoamento. Nessa direção, por exemplo, o material “convida permanentemente o(a) professor(a) a refletir sobre sua prática, as necessidades e a realidade da sua turma para decidir o melhor caminho para o uso do material na sala de aula” (BRASIL, 2007a, p. 74).

A autonomia do professor está, portanto, estreitamente relacionada à aprendizagem permanente, o que para Fernando Bárcena (2014), paradoxalmente, significa também a não possibilidade de emancipação, uma vez que este está sempre sendo discursivamente produzido como um docente ‘inacabado’. Um exemplo dessa afirmação pode ser visto no *caderno metodológico do professor* da coleção, na qual é

colocada ao professor a responsabilidade de dar continuidade à produção do material. Os cadernos do professor apresentam, para isso, algumas páginas com fichas em branco, preparadas para a elaboração de outras atividades, diferentes daquelas sugeridas, ainda que com o mesmo formato sugerido. Assim, “todas as atividades propostas no Caderno do Professor são meras *sugestões*. O(a) educador(a) pode e deve avaliar cuidadosamente cada uma a fim de reformular ou descartar aquelas que não se adequam às suas necessidades e à realidade de seus alunos” (BRASIL, 2007a, p. 75, *grifo original*).

Essa autonomia também se relaciona a um permanente descolamento do professor no que se refere a sua posição disciplinar. Na coleção *Cadernos de EJA* emerge, por exemplo, a ideia de que, ao atuar na Educação de Jovens e Adultos, é importante que esse docente mova esforços de cooperação interdisciplinar. É nessa direção que a integração curricular, tão presente nos discursos até aqui analisados, está também fortemente enunciada no material pedagógico investigado. Uma das nuances que carrega esse pressuposto no material didático em questão diz respeito ao fato de não serem associados, no caderno do aluno, textos e áreas do conhecimento. Além disso, ainda que essa divisão seja clara no caderno do professor, há a inclusão de duas áreas de conhecimento que não possuem correspondência com áreas disciplinares tradicionalmente presentes nos currículos escolares – a *Educação e Trabalho* e a *Economia Solidária* – e que, portanto, não apresentam, no contexto escolar, profissionais que se responsabilizam diretamente pelas atividades ali sugeridas.

Um exemplo de como são encaminhadas sugestões de atividades interdisciplinares pode ser notada em alguns conjuntos de atividades sugeridas para o mesmo texto didático com temas similares e sob a ótica de diferentes áreas disciplinares. Nesse contexto, é proposto no caderno do aluno (BRASIL, 2007c, p. 33), por exemplo, uma charge intitulada *Diversity*, um texto escrito na língua inglesa cujo tema versa sobre a diversidade de pessoas no ambiente de trabalho e se relaciona com três planos de aula no caderno do professor. O primeiro plano de aula é sugerido para o ensino de Ciências e intitulada *por quê somos diferentes?*. Essa atividade mobiliza os conceitos de genótipo e fenótipo, introduz ao tema variabilidade genética e traz à tona o preconceito pelas características fenotípicas, como a estatura e a cor da pele. Ao contextualizar a atividade, o material sugere que o professor discuta o preconceito social potencialmente sofrido pelos trabalhadores, uma vez que “os fenótipos são percebidos nas relações sociais[, uma vez que] as pessoas são identificadas por essas características e, algumas delas, são usadas

de maneira a discriminá-las. [...] A sociedade, algumas vezes, rejeita determinadas características” (BRASIL, 2007c’, p. 46). O segundo plano de aula refere-se à área de conhecimento *Educação e Trabalho* e tem por objetivo discutir como o discurso da “diversidade vem contribuindo para mascarar as contradições entre capital e trabalho” (BRASIL, 2007c’, p.47). Por fim, o terceiro plano de aula, que é sugerido para o ensino da língua inglesa, indica que o texto seja utilizado para que os estudantes aprendam a “dar descrições físicas de pessoas em inglês” (BRASIL, 2007c’, p. 48).

Em outro exemplo, o texto sugerido é a letra da música *Parabolicamará*, do artista brasileiro Gilberto Gil (BRASIL, 2007f, p. 6). Para o uso didático do texto, são propostas, no caderno do professor (BRASIL, 2007f’), atividades para as seguintes áreas: Ciências, *Educação e Trabalho*, Geografia, História, Matemática e Português. Entre as seis atividades, quase todas enunciam o tempo como tema da aula a partir de várias leituras. Exceções acontecem na atividade de Ciências, que se dedica a estudar as ondas sonoras, e na de Português, que também não esbarra na questão do tempo.

Este estímulo à integração e ao diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos é enunciado, ainda, como um caminho para compreender a complexidade da vida, para trabalhar princípios como a criatividade e a solidariedade, e para superar a fragmentação de conhecimentos. Essa noção de integração curricular também foi destacada na análise dos *diários da prática pedagógica* produzida no capítulo III, figurando como uma das regularidades discursivas que regulam a produção curricular para a (e na) Educação de Jovens e Adultos.

Temas como a autonomia do professor e a aprendizagem permanente também estão relacionadas à atitude interdisciplinar no material didático investigado. Nesses enunciados, percebemos também a ideia de que trabalhar integrando as disciplinas figura como uma forma de subjetivação docente em ação, no confronto com o *outro* – outro professor, outra disciplina e outra forma de trabalhar, para dar alguns exemplos. Como exemplo, destacamos um trecho do material que afirma que:

se a atitude interdisciplinar aumenta os momentos de insegurança e incerteza – porque o caminho é novo, porque não há padrões nos quais se pautar –, também confere ao trabalho do professor um sentido de liberdade, de autonomia, de autoria criativa, de apropriação madura do conhecimento, impossíveis de serem acionados nos métodos consagrados de ensino (BRASIL, 2007a, p. 29).



Sobre a forma como uma transposição das fronteiras entre os campos disciplinares está inserida em um processo alquímico que vem produzindo (em ação) subjetividades docentes no trabalho na Educação de Jovens e Adultos, consideramos profícuo trazer para a discussão a noção de *visitar*, que Gert Biesta (2013) traz em diálogo com Lisa Disch (1994<sup>101</sup>) e Hannah Arendt (1977a<sup>102</sup>, 1977b<sup>103</sup> e 1982<sup>104</sup>). Esta noção é colocada na tensão entre o comum e o plural, na direção de que pensar o comum somente é possível na pluralidade, em um caminho de conexão-na-diferença no qual a atenção ao pensamento particular é o que permite ampliá-lo. No diálogo com eles, *visitar* consiste em transpor abismos que separam estranhos, em “ver com nossos próprios olhos a partir de uma posição que *não* é a nossa – ou, para ser mais preciso, numa história muito diferente da nossa” (BIESTA, 2013, p. 124, *grifos originais*). É nesse movimento que assumimos o estímulo de uma visita às comunidades disciplinares – como comunidades discursivas (JAHEN & FERREIRA, 2012) – distintas daquela que significa a formação do professor como uma aposta potente da coleção *Cadernos de EJA* para a construção de um caminho interessante para produzir democraticamente a escola. Afinal, se a democracia pode ser entendida como o ser sujeito no confronto com o *outro*, também o exercício de pensar atividades integradas com professores de *outras* comunidades pode permitir a irrupção de singularidades no que diz respeito ao que costumamos conhecer como currículo, assim como na nossa própria prática docente.

É nesse movimento de compreensão de como a formação de professores aqui investigada – com foco nas Ciências Biológicas – se articula com outras comunidades disciplinares na (e para a) Educação de Jovens e Adultos que, na próxima seção, nos voltamos à comunidade disciplinar das Ciências Biológicas. Como o material aqui analisado é destinado, especificamente, ao trabalho no ensino fundamental, nos toca olhar, em especial, como a disciplina escolar Ciências vem sendo atravessada pelas noções de emancipação, trabalho, integração/interdisciplinaridade e conhecimentos cotidianos. Tais noções, como temos observado desde o capítulo II, participam desse

---

<sup>101</sup> DISCH, L. J. *Hannah Arendt and the limits of philosophy: with a new preface*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1994.

<sup>102</sup> ARENDT, H. *Between past and future: eight exercises in political thought*. Harmondsworth: Penguin Books, 1977a.

<sup>103</sup> ARENDT, H. *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1977b.

<sup>104</sup> ARENDT, H. *Lectures on Kant's political philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

processo alquímico particular por meio do qual é produzido um currículo para a Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, um professor para a modalidade.

#### **IV. 4. A disciplina escolar Ciências: atravessamentos e fluxos de significados**

*Essas práticas incorporam um modo comparativo de raciocínio, que continua a fabricar tipos distintos de estudantes que precisam de diferentes níveis de educação em Ciências*  
*Kathryn Kirchgasser<sup>105</sup>*

Como já dito, nessa seção, buscamos compreender como as atividades sugeridas nos cadernos do professor da coleção didática enunciam um ensino de Ciências que é atravessado por singularidades que participam da alquimia que precipita um currículo para a Educação de Jovens e Adultos. Afinal, como já explicitado, noções de emancipação, trabalho, integração/interdisciplinaridade e conhecimentos cotidianos atravessam os discursos acadêmicos, os textos legais e os escritos dos licenciandos. Na análise empreendida, assumimos que tais enunciados figuram como especificidades da produção curricular da modalidade, não dizendo respeito apenas ao ensino de Ciências. Nos inquieta compreender, então, como os conhecimentos referentes a esse ensino vêm sendo alquimicamente transformados para a Educação de Jovens e Adultos. Aqui, o foco da análise está na produção curricular desse componente disciplinar, com vistas a compreender, especialmente, como esse currículo de Ciências ensina a estudantes e professores modos de ser e estar no mundo. Afinal, vimos concordando com Thomas Popkewitz (2001, p. 13) quando o autor destaca que o poder do conhecimento especializado está em não ser apenas um conhecimento, mas um *sistema de raciocínio* que regula a maneira como participamos e agimos no mundo, como pensamos a escola e a educação e, igualmente, como nos tornamos professores neste processo.

Ao conhecer este material e analisar os discursos que o compõem, emergem algumas questões específicas sobre o ensino das Ciências na modalidade. Interessa-nos perceber, por exemplo, o que se produz em termos curriculares quando os enunciados que

---

<sup>105</sup> KIRCHGASLER, K. Strange Precipitate: How interest in Science produces diferente kinds of students. In: W. Letts & S. Fifield (eds.), STEM of Desire: Queer Theories in Science Education. 2005

tem sido apontados nessa pesquisa como regularidades discursivas para pensar a Educação de Jovens e Adultos atravessam também o ensino de Ciências. Afinal, o que tem sido produzido como conhecimento escolar desse componente disciplinar específico no processo alquímico aqui investigado? Não pretendemos – tampouco poderíamos –, nesse momento, responder a essas questões de forma a esgotar as possibilidades de pensar os conhecimentos escolares em ciências para a modalidade, uma vez que o foco desse estudo está nos processos de significação que têm constituído subjetividades docentes na formação inicial de professores. Aqui, o ensino de Ciências é acessado com vistas a percebermos como os conhecimentos disciplinarizados, no sentido proposto por Carmen Gabriel & Marcia Serra Ferreira (2012), participam da constituição dos professores de ciências para a Educação de Jovens e Adultos. É nessa direção, portanto, que ensaiamos a busca por algumas *pistas* que, antes de responder às nossas perguntas iniciais, abre a possibilidade de produção de novas questões, em um movimento que constitui o próprio ato de pesquisar.

Assim, ao olharmos atentamente para as atividades de Ciências sugeridas nos *Cadernos de EJA*, percebemos uma variedade no modo como os conhecimentos disciplinarizados se encontram mobilizados. Para fins de análise, organizamos esses conhecimentos em três grandes grupos: um no qual os conhecimentos acadêmicos parecem regular mais fortemente as atividades de ensino; um segundo grupo, que se relaciona com os conhecimentos acadêmicos advindos das ciências de referência, mas com um viés mais, digamos, escolarizado, como é o caso de atividades que mobilizam conhecimentos científicos para focar em questões de saúde dos estudantes trabalhadores; e um terceiro grupo, que é composto por atividades que não guardam estreitas relações com os conhecimentos *tradicionais* do ensino de Ciências, mas se referem, mais especificamente, a questões relacionadas à profissionalização. É importante ressaltar que esses grupos não formam categorias fixas, mas nos dão elementos para pensar o fluxo de significados que têm sido atribuídos ao ensino de Ciências no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Em um exercício de compreensão de como os conhecimentos de cunho científico transitam nesses três grupos e se relacionam com as noções de trabalho, emancipação, integração/interdisciplinaridade e conhecimentos cotidianos, apresentamos a seguir alguns exemplos.

O primeiro grupo de atividades diz respeito a propostas que mobilizam mais centralmente os conhecimentos acadêmicos, aqueles que costumamos reconhecer como

conteúdos *clássicos e/ou tradicionais* do ensino de Ciências. Um exemplo pode ser observado em uma atividade relacionada a um texto que aborda a elevação do nível do mar (BRASIL, 2007h, p. 12-13). Na proposta que é nomeada *o sertão vai virar mar?*, são mobilizados objetivos de “compreender o fenômeno de expansão térmica dos líquidos [e] introduzir o modelo de partículas para interpretar o comportamento da matéria”. Nessa atividade, ao enunciar o *Contexto no mundo do trabalho*, o texto destaca que a mesma “proporciona tecer parâmetros de comparação entre o domínio das tecnologias, o emprego delas no trabalho e as consequências sociais e ambientais como subprodutos dessa transformação da natureza” (BRASIL, 2007h’, p. 18). Na descrição da atividade, fica mais clara a relação a que nos referimos (BRASIL, 2007h’, p. 18):

1. Leitura do primeiro parágrafo do texto.
2. Discutir o significado da expressão “expansão térmica dos oceanos”.
3. Solicitar aos alunos que associem o aquecimento do planeta à expansão térmica dos oceanos.
4. Lançar a seguinte questão: Por que quando os líquidos são aquecidos ocupam um volume maior? Esta pergunta tem por objetivo verificar os modos de representação do comportamento da matéria que os alunos incorporam.
5. Propor: “Se pudéssemos olhar dentro de um copo de água com uma lupa extremamente poderosa, o que veríamos?”. Esta proposição visa introduzir o modelo de partículas para interpretar o comportamento da matéria. Neste modelo, as partículas estão em constante movimento, e esses movimentos variam conforme a energia disponível.
6. Expor para os alunos que a expansão térmica dos gases e dos líquidos pode ser empregada para realizar trabalho e pedir relatos e vivências do dia-a-dia em que esse fenômeno é observado.

Outro exemplo refere-se a uma atividade que tem por foco identificar efeitos das reflexões múltiplas, explorando o número de imagens em tais reflexões, utilizando espelhos planos (BRASIL, 2007b’, p. 36). Na descrição da atividade, percebemos como são mobilizados conhecimentos advindos das ciências de referência:

1. Demonstre a lei das reflexões múltiplas a seus alunos com um experimento simples. Para isso, dois espelhos planos com a mesma dimensão (por exemplo, 15 cm x 20 cm) presos como se fossem duas páginas de um livro, por uma de suas laterais, com as partes espelhadas voltadas uma para a outra. É importante que se possa mudar o ângulo de abertura. Para prender os espelhos pode ser usada fita crepe ou outra fita adesiva.
2. Com o auxílio de um transferidor marque em um papel as posições 30°, 45°, 60°, 90°, 120°. Coloque os espelhos na posição 120° e entre eles, um objeto. Mire nos espelhos e veja se formam apenas duas imagens. Faça o mesmo para os outros ângulos e você mostrará cada vez mais imagens, conforme o ângulo diminuir. É possível mostrar que o número de imagens é a função dos ângulos entre os espelhos, segundo a fórmula  $n = (360/k) - 1$ , onde  $n$  é o número de imagens e  $k$  o número de graus do ângulo de abertura entre os espelhos.
3. Peça a seus

alunos para calcularem o número de imagens obtidas, se colocarmos os espelhos com um ângulo de  $36^\circ$  e de  $72^\circ$ . Peça ainda que calculem qual o ângulo de abertura em que deveriam ser colocados os espelhos para obter 20 imagens e, depois, 6 imagens.

Em ambos os casos, a contextualização no mundo do trabalho refere-se à um conhecimento que se encontra mais fortemente ancorado nas ciências de referência, em um movimento que, no caso desse segundo exemplo, se justifica pelo fato de a lei das reflexões múltiplas possibilitar “uma fruição estética (pela beleza da simetria que se reproduz) e uma demonstração de princípios de reflexão como a propagação retilínea da luz no ar e a simetria entre o objeto e a imagem em relação ao plano do espelho” (BRASIL, 2007b’, p. 36). De acordo com o material investigado, “esse princípio é usado, por exemplo, na fabricação de caleidoscópios. O efeito de profundidade gerado pela reflexão também é explorado em locais muito estreitos gerando a sensação de amplitude espacial” (BRASIL, 2007b’, p. 36).

No que se refere a atividades que mobilizam conhecimentos científicos para focar em questões de saúde, grupo que congrega majoritariamente as atividades propostas nos diversos cadernos da coleção, temos o exemplo de uma aula para a disciplina escolar Ciências elaborada para um poema nomeado *Mãos dadas*, de Carlos Drummond de Andrade (BRASIL, 2007e, p. 26). Nela, o foco está na identificação do conceito de articulação e nas doenças relacionadas, especialmente, a artrose. Para exemplificar, destacamos a descrição da atividade proposta (BRASIL, 2007e’ p. 44).:

1. Após a leitura do poema, peça aos alunos que falem o que conhecem sobre articulações e sobre doenças em articulações. Um aluno deve anotar as informações na lousa.
2. Dê uma explicação geral sobre o assunto e termine alertando que a artrose em mãos, além de ser mais comum em mulheres, tem grande incidência familiar.
3. Peça, então, aos alunos que façam um levantamento da incidência de artrose nas mãos de mulheres de sua família e de seu círculo social.
4. Proponha a construção de uma árvore genealógica, procurando identificar em qual ramo da família a doença é mais frequente, se no lado paterno ou no lado materno.
5. A artrose também é frequente em joelhos e na coluna cervical. Recomende aos alunos que avaliem a presença da doença nessas partes do corpo humano em sua família.
6. Para finalizar cada aluno deve escrever um pequeno texto, sintetizando o conhecimento adquirido e relacionando-o à sua família ou ao seu círculo social.

Na atividade proposta, percebemos que, mais uma vez, são mobilizados conhecimentos tradicionalmente relacionados ao ensino de Ciências, tais como o conceito e a apresentação de conjuntos de articulações ósseas, o próprio conceito de doença, e de árvore genealógica, que carrega a noção de genética. Na atividade proposta, evidenciamos como enunciados sobre a integração curricular e os conhecimentos cotidianos do aluno – que aqui estão relacionados ao conhecimento de casos de artrose em sua família e convívio social externo à escola – atravessam a proposta, inclusive com a produção de um texto de síntese para o trabalho de leitura e de escrita dos estudantes. Aqui, a relação com o trabalho é centralmente estabelecida entre a incidência de doenças e o trabalho doméstico realizado pelas mulheres.

Outro exemplo que guarda similaridades com o descrito acima, diz respeito à atividade referente à letra de uma música do artista Gilberto Gil – Parabolicamará – (BRASIL, 2007f, p. 6) e que é intitulada *de onde vem esse som?*. A proposta foca nas doenças do sistema auditivo e é contextualizada como uma atividade “especialmente importante para os trabalhadores que convivem com sons com elevado número de decibéis: operários da construção civil, trabalhadores do campo” (BRASIL, 2007f, p. 44). Ainda que na introdução à atividade sejam mobilizados conceitos que relacionam a audição com ondas sonoras, vibração e captação pelo ouvido interno, a descrição da atividade se concentra mais fortemente nos riscos de perda auditiva a que os trabalhadores possam estar expostos, como destacado a seguir:

1. Verifique se algum dos alunos conhece pessoas que estão expostas a alguma forma de agressão aos ouvidos.
2. Converse sobre os riscos de expor os ouvidos a sons muito altos.
3. Explique a necessidade do uso de proteção para preservar o sistema auditivo.
4. Para demonstrar as consequências da perda da audição, proponha a seguinte dinâmica: a) Vende os olhos de um aluno e coloque-o no centro da sala ou do pátio da escola. b) Os demais alunos, colocados em posições diversas, devem emitir sons de diversas formas: bater palmas, assoviar, estalar os dedos, cantar, etc. c) O aluno “cabra-cega” deverá identificar de onde vem o som e andar na direção dele. d) Tape uma das orelhas do “cabra-cega” e repita os passos.
5. Discuta os resultados obtidos com os alunos, identificando se é necessário usar ambos os ouvidos para poder localizar a origem dos sons.

Outro conjunto de atividades, que não focalizam a saúde ou, mais especificamente, doenças relacionadas às relações de trabalho, se refere a conhecimentos considerados úteis à vida dos estudantes. É o que ocorre, por exemplo, em uma proposta

com foco no entendimento do ciclo menstrual e reprodutivo e o conhecimento da *tabelinha* como método contraceptivo (BRASIL, 2007i', p. 37). Nessa proposta, o texto e a atividade se referem aos cadernos temáticos mulher e trabalho e, ao mesmo tempo em que um poema de Elisa Lucinda fortalece o universo feminino, abordando conceitos como os de geração e ciclos de fertilidade, a contextualização com o mundo do trabalho é sugerida no sentido de “discutir a licença-maternidade e dificuldades enfrentadas pelas mulheres no mundo do trabalho [...][, indagando se] ainda existem empresas que não contratam um profissional competente por ela ser do sexo feminino ou por ela estar ou poder ficar grávida” (BRASIL, 2007i', p. 37).

Assim, percebemos que nos três exemplos destacados – quais sejam, as atividades propostas para o ensino de Ciências a partir dos poemas de Carlos Drummond de Andrade e de Elisa Lucinda e a música de Gilberto Gil –, o contexto no mundo do trabalho assume um discurso de opressão dos trabalhadores e posiciona o estudante jovem e adulto em um lugar que necessita do comprometimento do professor com a emancipação das relações opressoras vivenciadas na sociedade.

No que se refere ao terceiro grupo de atividades, este é formado por propostas que mobilizam ainda menos o que costumamos nomear como conteúdos *clássicos* e/ou *tradicionais* do ensino de Ciências e parecem estar mais relacionadas a temas profissionalizantes. Um exemplo é a atividade intitulada *o que é serigrafia?*, proposta no caderno *Cultura e Trabalho*. Ela parte de uma reportagem sobre o projeto *Mercado Alternativo do Movimento Hip-Hop Organizado do Brasil* (MH2O), que é parte do programa Empreendedorismo Juvenil, do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2007b, p. 17), e a atividade tem como objetivos “identificar o uso da técnica de serigrafia em nosso cotidiano [e] compreender o funcionamento da técnica de serigrafia” (BRASIL, 2007b', p. 29), conforme descrição a seguir:

1. Peça aos alunos para trazerem amostras de material impresso com serigrafia: papel, couro, madeira, plásticos, vidros, chapas metálicas, tecidos, borrachas, TNT, etc.
2. Solicite que avaliem se é possível identificar se a impressão serigráfica fornece imagens de melhor qualidade em algum tipo de material das amostras trazidas.
3. Peça que construam uma escala de aplicabilidade da serigrafia nos diferentes materiais, procurando dar grau máximo à amostra que apresentou melhores resultados.
4. A fim de ilustrar ainda mais a aplicação dessa técnica, indique que identifiquem a presença de impressões serigráficas nas roupas, camisetas e bonés que estão vestindo.
5. Avaliem, em conjunto, a importância da serigrafia em nosso cotidiano, discutindo se

é possível imaginar nossa vida sem sua utilização. 6. Verifique se os alunos podem identificar outros usos cotidianos da técnica em atividades profissionais ou domésticas, que não foram representados nas amostras trazidas (BRASIL, 2007b', p. 29).

Outro exemplo se refere a uma atividade de ensino que parte de um texto que conta a história de uma pessoa cega que, a partir de uma aula de fotografia no curso de jornalismo, passa a se dedicar a essa atividade e pretende realizar uma exposição de suas fotografias (BRASIL, 2007c, p. 58-60). Em uma das propostas para o ensino de Ciências intitulada *a máquina fotográfica*, o material traz exemplos de atividades profissionais que utilizam como recurso a fotografia e propõe um conhecimento das partes de uma máquina fotográfica. Sugere, então, uma leitura de anúncios publicitários de máquinas fotográficas levados pelos estudantes, a pedido do professor, e propõe, ao final, a esquematização do modo de funcionamento de uma máquina fotográfica, conforme a descrição a seguir (BRASIL, 2007c', p. 84):

1. Peça aos alunos que tragam para a sala quaisquer câmeras fotográficas – ainda em funcionamento ou não. Além disso, devem procurar trazer anúncios publicitários de máquinas fotográficas.
2. Peça aos alunos que identifiquem nas peças trazidas ou nos anúncios os itens componentes das máquinas: lente(s), obturador, disparador, filme, etc.
3. Peça aos alunos que relacionem peças desconhecidas presentes nas máquinas e que procurem descobrir os seus nomes e funções.
4. Faça um desenho esquemático no quadro, mostrando um diagrama de uma máquina fotográfica e o seu funcionamento.

Também nessas atividades, que se voltam centralmente para o mundo do trabalho por meio de conhecimentos de cunho científico que serviriam para iniciar os estudantes jovens e adultos em certas atividades profissionais, percebemos como tais conhecimentos são inscritos no que Thomas Popkewitz (2010 e 2013) nomeia de dupla-face da alquimia do conhecimento escolar. Afinal, tais conhecimentos são mobilizados em um entendimento de que a etapa da educação básica para estudantes jovens e adultos deve atuar no sentido de construir possibilidades de atuação e autonomia dos sujeitos na sociedade, proporcionando ferramentas para a transformação da própria condição social. Entretanto, simultaneamente, posiciona tais sujeitos em um espaço de necessitados de conhecimentos profissionalizantes, ainda que dispersos nas práticas pedagógicas propostas para o ensino de Ciências. Essa assunção mantém uma visão de que as relações



de trabalho nas quais os estudantes jovens e adultos estão inseridos é necessariamente opressora e que cabe, portanto, ao professor e ao ensino de Ciências apresentar outras possibilidades de profissionalização, associadas a histórias de sucesso, como as veiculadas nos exemplos apresentados.

Nesse jogo, percebemos, assim como em tantas outras superfícies textuais analisadas nessa investigação, a produção de um professor *redentor* que deve ser comprometido com a emancipação desses estudantes, principalmente no que se refere a relações entre a escolarização e a preparação para o mundo do trabalho, atravessando o ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. Ao ser atravessado por relações tão estreitas entre a etapa de escolarização básica e a formação para o trabalho, o ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos vem sendo produzido por meio de um processo alquímico que participa da produção de estudantes qualificados como trabalhadores oprimidos e que necessitam de um professor – e de um ensino – que os emancipe.

É nesse sentido que vimos percebendo a produção de um ensino de Ciências não como uma *saída para o mundo*, como argumenta Fernando Bárcena (2014) para os processos de escolarização, o que impossibilita o processo emancipatório da forma como vimos apostando nessa investigação. E é com essa aposta que encaminhamos nossa investigação para a próxima seção em que tecemos algumas considerações a respeito do que produzimos com a análise de nosso arquivo de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### *Ontem choveu no futuro*<sup>106</sup>

*É no poético onde o olhar capta o próprio instante daquilo que surpreende, onde a educação abandona as antigas e atuais pretensões de conduzir o olhar do outro numa direção correta, previamente definida, para converter-se no acontecimento de um olhar partilhado.*

*Eugênia Vilela e Fernando Bárcena*<sup>107</sup>

Nesta pesquisa de tese, investigamos como o cruzamento de diferentes discursos da (e sobre a) Educação de Jovens e Adultos atravessam a formação inicial de professores de Ciências em um espaço específico: o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nela, buscamos compreender como o currículo da modalidade é produzido por meio de um processo alquímico próprio que atua na constituição de subjetividades docentes em uma experiência de estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos. No diálogo, em especial, com Michel Foucault e curriculistas como Alfredo Veiga-Neto, Marcia Serra Ferreira, Marlucy Paraíso, Rosa Maria Bueno Fischer e, em especial, Thomas Popkewitz, além de outros autores que nos ajudaram na produção dessa História do Presente – como Fernando Bárcena, Gert Biesta e Jacques Rancière –, vimos compreendendo como esses diferentes discursos participam de uma estrutura de ideias que constrói regimes de verdade sobre como os licenciandos *pensam* sobre e *agem* na Educação de Jovens e Adultos. Esses sistemas de raciocínio sobre a modalidade participam, igualmente, de um processo alquímico que produz o professor e o currículo para a modalidade.

Nesse movimento de investigação, nosso arquivo de pesquisa foi formado pelos seguintes documentos/monumentos: (i) textos legais produzidos com a clara intenção de normatizar a Educação de Jovens e Adultos – os que instituem as diretrizes curriculares para a modalidade e um material didático específico –; (ii) produções acadêmicas que constroem um conhecimento especializado sobre a modalidade, em especial sobre o

---

<sup>106</sup> Manoel de Barros. De *O livro das Ignorâncias*, 1993. In: BARROS, M. Poesia completa. São Paulo: 493p, 2010

<sup>107</sup> VILELA, E. & BÁRCENA, F. Acontecimento. In: CARVALHO, A. D. (coord.) *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 19.

currículo e a formação docente; (iii) documentos produzidos pelos licenciandos do curso investigado. Esses últimos, constituídos por *relatórios e diários da prática pedagógica*, contêm reflexões sobre o estágio curricular realizado em turmas de Educação de Jovens e Adultos durante um ano letivo. Ao investigar esses documentos/monumentos produzidos em diferentes contextos da produção de políticas<sup>108</sup>, buscamos compreendê-las como produtoras de tipos específicos de sujeitos para atuar na educação básica e de um currículo para essa modalidade.

Nessa pesquisa, vimos compreendendo a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade que vem, historicamente, produzindo estudantes em meio a enunciados que os percebem como *fora da norma*. Nesse processo, o estudante da modalidade vai sendo caracterizado como o *outro* na relação com o aluno do ensino regular, onde o *normal* é aquele aluno que frequenta a escola no turno diurno, em idade regular e que não trabalha. Nesse contexto discursivo, o estudante jovem e adulto vai sendo posicionado como *excluído* do processo educativo e da sociedade, em um movimento que produz a necessidade de que a escola – assim como o professor – esteja comprometida com a formação emancipatória desses sujeitos. A ideia é que, por meio do processo de escolarização, os estudantes da modalidade possam transformar a própria realidade e a da sociedade em que vivem. Percebemos, portanto, no diálogo com Michel Foucault e Thomas Popkewitz, um processo de agenciamento dos estudantes e professores da Educação de Jovens e Adultos, em um movimento no qual não resta senão a opção de continuarem os seus processos formativos, a fim de atuarem na transformação desta realidade, tornando-se cidadãos críticos e participativos.

Nesse contexto de agenciamento dos sujeitos, em especial os estudantes, percebemos um olhar *redentor* para esses jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir, em idade adequada segundo a legislação (BRASIL, 1006, 2000a e 2000b), essa etapa da escolarização básica. O fracasso escolar – que se explicita com o afastamento do ensino regular – encontra-se relacionado, então, à falta de autoestima, de oportunidades e/ou de motivação para agenciar o próprio processo educativo, assim como a transformação da própria realidade e da sociedade. No movimento em questão, é

---

<sup>108</sup> No diálogo com Stephen Ball e Richard Bowe (1992), como já dito no desenvolvimento da pesquisa, compreendemos não apenas os textos legais, mas todos esses documentos como produtores de políticas, uma vez que são produzidos em diferentes contextos que participam igualmente – ainda que de forma assimétrica – da produção de um sistema de raciocínio que nos informa normas e verdades sobre o currículo e a formação docente no âmbito da modalidade a qual investigamos.

produzida a responsabilidade do professor, assim como da escola e da produção curricular, em criar oportunidades para devolver a motivação e elevar a autoestima desses indivíduos. Percebemos, portanto, um foco na salvação desses estudantes jovens e adultos relacionado, também, à construção de uma sociedade democrática e à salvação da nação como compromissos da educação.

Tais *verdades* sobre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos projetam, ainda, um certo tipo de professor para atuar nessa modalidade da educação básica, posicionando-o como o *outro* da relação entre docentes da educação básica. Nesse processo, passam a ser valorizadas características que, em outros contextos de ensino, não seriam necessariamente atribuídas ao *bom* professor, tal como a capacidade de atuar em meio à flexibilidade de horários e de conteúdos curriculares, para dar um exemplo. Esse professor é também instado a buscar, permanentemente, complementar a sua formação para atuar na modalidade, seja em cursos específicos, seja no processo de aperfeiçoamento da própria prática docente. Assim como estudantes e professores para a Educação de Jovens e Adultos, o currículo vai sendo caracterizado como diferenciado em enunciações que não definem ou estranham o currículo regular, que é normalizado na relação com um *outro* currículo, este sendo produzido para a modalidade.

Em todo esse movimento, um currículo para a Educação de Jovens e Adultos é produzido por meio de um processo alquímico que transforma as ideias sobre o estudante e a modalidade em conhecimentos e sensibilidades a serem trabalhados. Nessa produção, identificamos outros elementos participando da construção dos currículos da (e para a) modalidade. São eles: a relação com o mundo do trabalho; a necessidade de produzir novos sentidos por meio da leitura e da escrita; a capacidade de compreender e de transformar a sociedade por meio de uma educação emancipatória; a integração curricular e a interdisciplinaridade como formas de dar sentido ao conhecimento disciplinarizado, em meio aos conhecimentos e experiências que carregam novamente os estudantes jovens e adultos para a sala de aula, agora na modalidade.

Para esses estudantes, percebemos a produção de um professor e de um currículo flexíveis que devem trazer à tona os seus saberes e cujas experiências de vida devem ser ressaltadas, em um processo que positiva características que, simultaneamente, desqualificam esses estudantes. Percebemos, assim, uma ambiguidade que caracteriza tais conhecimentos como positivos e potentes para a escolarização de adultos, ao mesmo tempo em que representam a ausência da escolarização em idade considerada adequada

nos documentos legais sobre a educação básica. Afinal, somente é possível chegar à escola com experiências sobre a gestão da própria vida e das vivências no trabalho se o estudante é *fora da norma*, isto é, um jovem ou adulto. Além disso, esses conhecimentos são muitas vezes percebidos como menores na relação com o *conhecimento disciplinarizado* (GABRIEL & FERREIRA, 2012) que, no caso dos alunos do ensino regular, é ensinado em uma etapa anterior à vida adulta.

Ainda que reconheçamos que tais enunciados sejam mobilizados também em discursos sobre outros níveis e modalidades da educação básica, o que inclui o ensino regular, percebemos singularidades no que diz respeito às formações discursivas às quais fazem parte. Nesta modalidade, o currículo deve, principalmente, partir dos conhecimentos que esses jovens e adultos carregam para a sala de aula, experiências de suas vidas cotidianas que são percebidas como a possibilidade de trazer sentido aos conhecimentos e ao processo de escolarização nessa etapa da vida e muitas vezes, relacionadas a suas vivências do mundo do trabalho. O trabalho, nos textos analisados, é comumente enunciado como uma especificidade nesta modalidade, uma vez que, diferentemente das crianças e adolescentes do ensino regular, os estudantes jovens e adultos são enunciados como alunos trabalhadores. Além disso, a noção de trabalho carrega também a insígnia de ser o motivo para o afastamento de muitos desses jovens e adultos do contexto escolar na faixa etária que é normalizada como regular.

Nesse sentido, percebemos que, para o ensino regular, o trabalho e atuação na gestão da própria vida e da sociedade – o que costumamos nomear participação social – é o futuro, está no *horizonte de expectativa* e é, de certa forma, produzido a partir dos discursos que circulam no universo adulto e atravessam os processos de subjetivação desses indivíduos. Afinal, no Brasil – assim como em muitos lugares no mundo – somente nos tornamos legalmente *emancipados* de tutores que se responsabilizam pela gestão de nossas vidas aos dezoito (18) anos, idade superior àquela correspondente ao ensino regular ou, em casos de trajetória sem *atrasos*, idade em que esses jovens concluem a educação básica. Para os jovens e adultos da EJA, diferentemente, o trabalho é *presente*. É parte da relação entre passado e futuro, produzido na tensão entre *espaços de experiência* e *horizontes de expectativa*. O mesmo podemos dizer sobre a gestão da vida cotidiana e da participação social, que é produzida no presente em meio às demandas do mundo do trabalho. Defendemos ser possível, então, olhar tais especificidades como potências da modalidade, em um movimento que a produz não como uma oportunidade

de retorno para o conserto das ‘falhas’ no passado, mas em uma produção no presente. O tempo emerge, assim, como um enunciado importante na alquimia curricular para a Educação de Jovens e Adultos, seja ele relacionado aos diferentes momentos em que esses estudantes se encontram em relação à vida, seja relacionado ao tempo dedicado aos estudos, seja ligado ao tempo do próprio currículo. Essa última dimensão do tempo, a do currículo, ora é enunciada como muito reduzida – quando comparamos a duração da modalidade em relação ao ensino regular –, ora é significada como longa – quando pensamos as quatro horas de duração de uma aula de Ciências na organização da modalidade, para dar um exemplo.

Nesse movimento, percebemos, na leitura dos relatórios e diários da prática pedagógica, a integração de estratégias didáticas e de conhecimentos diversos na organização de uma única aula como uma especificidade da modalidade. Em um processo que valoriza enunciados de interdisciplinaridade e de integração curricular, evidenciamos, nas aulas de ciências, a mobilização de aspectos mais acadêmicos dos conhecimentos junto a conhecimentos trazidos pelos estudantes, além de possibilidade de integração com outros conteúdos que atravessam interdisciplinarmente os currículos da Educação de Jovens e Adultos. Um exemplo foi destacado no capítulo III quando, em uma aula que versava sobre conteúdos de Ecologia Vegetal, foram tratados aspectos como germinação de sementes, história do nome e do uso de um fruto e aspectos relacionados a culturas culinárias diferentes da brasileira, dentre outras nuances.

Na produção de suas aulas de regência, portanto, esses professores em formação são obrigados a transformar o que costumam avaliar como uma *boa* aula. Percebemos que, no momento de escolher o que trabalhar em sala de aula, esses licenciandos são regulados pela formação acadêmica, em que pesam os conhecimentos científicos, mas também pelas estratégias didáticas que conhecem. Durante a Prática de Ensino, ao serem impactados com o curto tempo para o ensino de tudo o aprenderam como *essencial* para o ensino de Ciências, lançam mão de diversas estratégias didáticas relacionadas ao ensino de ciências em uma única aula – tais como experimentações, coleções zoológicas ou botânicas e jogos, dentre outras – para dar conta de uma grande quantidade de conteúdos ‘clássicos’ do ensino de Ciências em uma única aula. Nesse movimento, não se sentem ‘abrindo mão’ de ensinar, por exemplo, todos os invertebrados ou todos os grupos vegetais; diferentemente, produzem uma aula que, por meio de diversas estratégias didáticas, visa a abarcar um amplo conjunto de conteúdos.

No que diz respeito ao material didático analisado no capítulo IV, percebemos que o ensino de Ciências se movimenta em um fluxo de enunciados que significa o currículo para a disciplina escolar. Em algumas atividades propostas na coleção *Cadernos de EJA*, disponibilizada às secretarias estaduais e municipais de educação no Brasil, percebemos que os conhecimentos mobilizados se aproximam de conteúdos mais acadêmicos, guardando uma relação mais estreita com as ciências de referência. Em outros casos, os conteúdos mobilizados são mais fortemente escolarizados, tais como aqueles relacionados à saúde e ao meio ambiente, em muitos casos estabelecendo articulações com enunciados do mundo do trabalho. Outras vezes, nesse fluxo de significação, percebemos que as atividades voltadas para o ensino de ciências mobilizam conhecimentos de caráter mais profissionalizante, estabelecendo relações entre os conhecimentos de cunho científico e aspectos como o funcionamento de máquinas e equipamentos, assim como ao uso de técnicas como a serigrafia.

Nessa análise, evidenciamos que o ensino de Ciências na (e para a) Educação de Jovens e Adultos vem sendo atravessado por aspectos como o tempo, os conhecimentos mobilizados no cotidiano da vida dos estudantes e nas relações do mundo do trabalho – seja em relação a consequências da rotina de trabalho, tais como as doenças e a prevenção de riscos, seja com uma intenção mais profissionalizante –, assim como a formação cidadã. A integração disciplinar emerge não somente como a possibilidade de interdisciplinaridade como tradicionalmente pensada; ela emerge também no que se refere aos conhecimentos que são mobilizados no tempo de uma única aula de Ciências.

Buscamos, portanto, na presente investigação, perceber a Educação de Jovens e Adultos, não como uma modalidade de educação destinada a indivíduos *atrasados* e/ou *deixados para trás*. Diferentemente, ela é vista aqui como uma modalidade de ensino específica, cujas especificidades se constroem em meio às experiências da vida adulta dos estudantes. Tais experiências não são somente uma ponte de significação entre o conhecimento popular e o conhecimento científico, mas um elemento que entra na alquimia que produz a especificidade do conhecimento na modalidade. É nesse sentido que argumentamos em favor de estudos que, como o nosso, investem na compreensão dos currículos da EJA como uma produção alquímica que abre espaço para discussões próprias da modalidade, uma vez que são próprias do universo adulto.

Ao ler os *diários da prática pedagógica*, vimos percebendo a experiência dos licenciandos na Educação de Jovens e Adultos como um *acontecimento* que transformou

o modo como esses professores em formação inicial olham para a modalidade e para os estudantes. Se, por um lado, nesses escritos, evidenciamos a produção de um olhar *redentor* que pretendia *salvar* esses estudantes, assim como um incômodo em relação aos diferentes tempos e espaços em que o currículo na modalidade acontece, por outro lado, percebemos enunciados que deslocam esse olhar para uma posição que enxerga as potências dessa experiência de escolarização. Tal potência não apenas é enunciada como aquela que transforma a subjetividade discente, ou seja, aquela que transforma a vida dos alunos que retornam à escola, mas também e, principalmente, se refere a como esses licenciandos se constituem professores da (e para a) educação básica. Essa mudança de posição não apenas é percebida em relação à modalidade; ela é, simultaneamente, percebida em relação à escola pública. Para licenciandos que, em sua maioria<sup>109</sup>, somente haviam vivenciado a escola privada, a obrigatoriedade de fazer estágio curricular em uma escola pública no turno noturno se configurava como uma insegurança no começo da Prática de Ensino. Rapidamente, entretanto, esses alunos puderam desconstruir noções sobre *falta* de recursos e de motivação profissional, investindo na potencialidade do alunado. É em meio a tal movimento que evidenciamos o sistema de raciocínio que posiciona o estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos em escola pública em um duplo deslocamento. Afinal, tanto a modalidade como a escola são novidades que produzem uma experiência singular nesses professores em formação inicial.

Assumimos que esses diversos atravessamentos discursivos que produzem um sistema de raciocínio sobre o currículo e a formação docente da (e para a) Educação de Jovens e Adultos são parte de uma comunidade discursiva (JAHEN & FERREIRA, 2012) que possibilita falar sobre a modalidade. Simultaneamente, tais atravessamentos produzem vozes singulares na formação docente, uma vez que, se falamos com a voz intercambiável de uma comunidade racional (BIESTA, 2013), aqui entendida como a voz que é possível falar a partir de uma determinada posição de sujeito (FOUCAULT, 2014b), vivemos dentro dessa comunidade racional uma outra voz que representa:

uma constante possibilidade de tornar-se presença assim que alguém responde ao outro, à outridade do outro, ao que é estranho em relação ao discurso e à lógica da comunidade racional. Passa a existir quando

---

<sup>109</sup> Diferentemente do que ocorria no biênio 2008-2009, alguns estudantes do último ano da licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ, em 2015 e 2016, eram alunos provenientes da rede pública de ensino. Entretanto, muitos deles ainda guardavam a impressão da escola pública como objeto do sistema de educação. Mesmo alguns que haviam estudado em escolas da rede pública, chegavam a enunciar que era o discurso midiático sobre a violência e a falta de recursos que prevalecia em sua construção dessa escola.



alguém fala com sua própria voz, com a voz que é única, singular e sem precedentes (BIESTA, 2013, p. 95).

Isto significa entender o processo educativo – aqui também incluindo a formação inicial de professores – como uma reação de produção de sentidos a partir do enfrentamento do outro, do estranho. O processo de subjetivação docente é assim entendido como uma criação, uma experiência que produz uma resposta única e singular ao acontecimento de sua própria formação. Esse processo de subjetivação somente é possível na abertura ao confronto com o estranho, uma vez que o processo de “passagem do não saber ao saber está repleto de azares e imprevistos, casualidades e incertezas” (BÁRCENA, 2014, p. 446).

Nos toca, portanto, pensar a formação docente aqui investigada como uma experiência que transforma esses licenciandos no contato com a Educação de Jovens e Adultos, sendo, assim, um acontecimento. Uma experiência padecida que, como “causante de uma experiência de formação”, produz singularidades e respostas únicas ao diferente que encontram em suas trajetórias de formação (BÁRCENA, 2000, p. 14). Tal experiência, como processo educativo, não se trata de um acúmulo de saberes produzidos sobre a docência ou sobre a educação de adultos, mas da produção de sentidos a partir do encontro com esses diferentes discursos. Nesse sentido, concordamos com Biesta (2013, p. 99) quando argumenta que:

devemos pensar a educação como dizendo respeito antes de tudo às oportunidades de os seres humanos virem ao mundo, encontrarem sua própria voz, virem se constituir como seres únicos, singulares. O primeiro interesse da educação, em outras palavras, consiste em determinar como as crianças e os estudantes podem aprender a falar com a sua própria voz. Isso não é excluir ou negar o papel da educação e da instrução da reprodução da comunidade racional, mas propõe realmente a questão de saber o quanto da outra comunidade é possível dentro do sistema educacional, e também o que se exige da educação para tornar isso possível.

Afinal, na Educação de Jovens e Adultos, as experiências que esses estudantes adultos carregam consigo dizem respeito às relações produzidas no âmbito do mundo adulto e que, tradicionalmente, são projetadas como um lugar futuro na formação de alunos do ensino regular. É nesse sentido que vimos percebendo singularidades no fazer

curricular e na experiência de formação docente. Vimos percebendo, também, que a ideia de uma escola democrática é parte da alquimia curricular não somente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, mas em qualquer nível e/ou modalidade da educação. No caso do ensino regular, por exemplo, em uma perspectiva que imagina a escola como o local de preparação para a participação democrática, esse compromisso está relacionado ao preparo de uma geração que ainda virá a participar da sociedade, uma vez que se encontram sob a tutela de adultos responsáveis pela gestão da vida cotidiana. Na Educação de Jovens e Adultos, esse compromisso diz respeito não apenas aos sujeitos jovens e adultos que estudam na escola, mas também aos que, comumente, estão sob a tutela desses estudantes, como enunciado nas atividades propostas.

Aliada a essa questão, temos a noção de emancipação que é mobilizada na coleção *Cadernos de EJA* nos informando que a educação pode transformar a desigualdade social, figurando tanto como “expectativas tecnológicas [,como tecnologias de regulação social,] quanto à educação na esfera dos valores e normas” (BIESTA, 2013, p. 102). Gert Biesta (2013, p. 88, *grifo original*), em diálogo com Bauman (1993)<sup>110</sup> argumenta que a cidadania, assim como a liberdade, tem relação com a subjetividade, com o que significa ser sujeito, que por sua vez não tem relação com um pertencimento identitário, “mas tem a ver com agir num espaço público, o espaço onde estamos com os outros, [...] com *estranhos*”. Em diálogo com os autores, assumimos que a democracia somente é possível quando a subjetividade é também possível, no sentido em que “ser um sujeito tem realmente a dimensão de estar sujeito ao que é imprevisível, diferente e outro” (BIESTA, 2013, p. 188). Nessa direção, a democracia e a participação cidadã não podem ser consideradas ou relacionadas a conhecimentos e habilidades específicos a serem trabalhados na escola; elas são a própria condição de abrir possibilidade para as subjetividades discentes acontecerem. Também para Rancière (1988, p. 14), “a democracia é um modo de vida dos indivíduos mais que o governo dos coletivos”.

Ainda em diálogo com Biesta (2013, p. 181), nos toca pensar a escola não como um espaço de preparação para algo, mas de participação, “onde os indivíduos podem agir, onde podem introduzir seus inícios no mundo, e com isso podem ser um sujeito”. Gert Biesta (2013, p.181), em diálogo com a obra de Hannah Arendt<sup>111</sup>, argumenta que

---

<sup>110</sup> BAUMAN, Z. *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell, 1993.

<sup>111</sup> Gert Biesta, no livro *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano* (2013), trava uma *conversa* com Hannah Arendt durante toda a obra. O próprio uso da expressão *vir ao mundo* é ‘tomado emprestado’ da pesquisadora, de modo que, apenas quando faz referências a trechos

somente podemos *ser* sujeitos, na direção de que a subjetividade é produzida sempre em ação, “em nosso ser com outros”. Assim, se a subjetividade democrática só existe em ação, não se trata de aprender – na escola ou fora dela – para *se tornar* uma pessoa democrática. No que se refere ao compromisso com uma escola democrática, Biesta (2013, p. 187-188) propõe que nos desloquemos de uma:

abordagem que coloca sobre os indivíduos a carga de se comportarem democraticamente e sobre as escolas a de criar indivíduos democráticos, para uma abordagem que concebe a democracia como uma situação em que todos os indivíduos podem ser sujeitos, em que todos podem agir no sentido arendtiano, em que todos podem vir ‘ao mundo’. Como tentei argumentar, isso não significa que todos podemos fazer simplesmente o que quisermos. O *insight* crucial apresentado por Arendt<sup>112</sup> [...] é que só podemos ser um sujeito num mundo que partilhamos com outros que não são como nós e que são capazes de suas próprias ações.

Em direção semelhante, Jacques Rancière (1988, p. 1, *tradução livre*) defende que a escola não tem uma função definida por alguma finalidade externa a ela, mas, antes, “uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais”. O autor argumenta que a escola não é o lugar de transmissão de saberes, ou lugar de *aprender para* atividades de adultos – ou, no caso da EJA, talvez possamos pensar em atividades de cidadãos emancipados –; ela é, diferentemente, o lugar de *aprender* simplesmente, o lugar localizado fora das necessidades do trabalho. Nesse sentido, a escola não seria um local de preparação, mas antes de separação, uma ocupação separada e governada por uma lógica distinta da ordem produtiva social. Assim, para o autor (RANCIÈRE, 1988, p. 2, *tradução livre e grifo nosso*), os efeitos da escolarização sobre outras ordens da sociedade “tem a ver, antes de tudo, com o modo como *propaga* as formas de igualdade”, sendo um lugar de negociação da igualdade. Isto não significa que Rancière ignora o lugar do trabalho na sociedade humana e, ainda, a relação que há entre a escolarização e o trabalho como uma das atividades humanas. Entretanto, o autor defende que o trabalho, antes de ser um *saber-fazer*, é um *saber-ser*, o que vai ao encontro

---

escritos pela autora os referencia. No diálogo aqui mencionado, o autor não faz referência a um texto específico. Apresentamos, portanto, os três textos incluídos na bibliografia do livro em questão: ARENDT, H. *Between past and future: eight exercises in political thought*. Harmondsworth: Penguin Books, 1977a; ARENDT, H. *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1977b; ARENDT, H. *Lectures on Kant’s political philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

<sup>112</sup> Assim como no caso explicado na nota anterior, não há referência a um texto ou livro específico da autora.

do que experienciamos sobre a escola como um lugar de formação de subjetividades em ação.

No mesmo contexto discursivo que significa a escolarização como uma saída para o mundo, Fernando Bárcena (2014, p. 444) defende que não podemos ser reduzidos ao mundo do trabalho, assim como não podemos reduzir a escola ao lugar de aprender; diferentemente, ela é o lugar de uma experiência que permite ao educando se emancipar, no sentido de “atravessar as inumeráveis portas que quiçá estão ainda abertas”. O autor, se referindo ao foco das políticas educacionais em uma formação para o trabalho, argumenta que estamos vivenciando uma corrupção pedagógica da juventude (BÁRCENA, 2014), que sugere um processo de impedir o estudante de sair para o mundo, impedindo, assim, a sua emancipação. Nesse sentido, Bárcena (2014, p. 453, tradução livre e *grifos originais*) defende que o processo de escolarização:

não se trata simplesmente de saber trabalhar e incorporar-se ao mercado [...], nem desempenhar um posto de trabalho ou reunir em um [estudante] as competências necessárias para a realização de uma profissão. Significa aprender e *in-corporar-se* ao mundo (*fazer-se corpo* com o mundo), que é público, em vez de permanecer eternamente sob tutela: de nossos pais, de nossos professores, de nossos empregadores, de nossos políticos.

Nesse movimento, ao construir conhecimentos sobre a formação de subjetividades docentes em uma experiência de Educação de Jovens e Adultos, buscamos traçar *outros* caminhos, diferenciados daqueles que vêm significando a modalidade na área da Educação e do Ensino de Ciências, reconhecendo como as categorias, as diferenciações e distinções determinam agendas para orientar o nosso pensamento e ação (POPKEWITZ, 2001). Estes outros caminhos não são, entretanto, caminhos a serem *ainda descobertos*, mas caminhos existentes nas *rachaduras*, silenciados nas práticas disponíveis para a modalidade. Dessa forma, no movimento de tornar possível a abertura de espaços potenciais para a criação de outros sentidos para a formação docente e para a produção curricular na educação de adultos, essa investigação é em si uma experiência. Como pesquisadoras, o acontecimento desta tese somente se tornou possível no processo de estranhamento, de deslocamento e de resposta à outridade. Nesse processo de investigação e transformação, portanto, não apenas algumas respostas – aqui não compreendidas como soluções, mas como criação de sentido – foram produzidas. Mais do que isso, essa experiência despertou a emergência de outras perguntas sobre a

formação inicial docente na experiência da Educação de Jovens e Adultos, que colocam nossos *horizontes de expectativa* como inquietações a serem enfrentadas em uma próxima empreitada investigativa.

Dentre as inquietações produzidas por esta pesquisa de tese e que planejamos enfrentar, nos toca pensar a experiência na *Prática de Ensino* – aqui, especificamente vivenciada na Educação de Jovens e Adultos – como um acontecimento que rompe a continuidade do tempo e, simultaneamente, o dilata. Nessa experiência de formação, percebemos a possibilidade de trabalhar com uma temporalidade não cronométrica, mas com uma noção de elasticidade e oportunização do tempo (BÁRCENA, 2014). De igual modo, fomos instigadas a pensar na questão do tempo no ensino universitário. Afinal, não só em uma experiência de Educação de Jovens e Adultos na escola básica os sujeitos discentes são pessoas jovens e adultas, mas em nossa atuação na universidade, na formação de professores, lidamos também com a educação de pessoas adultas. Nos instiga compreender, então, como a dimensão do tempo atua na formação de professores adultos para o trabalho com outros adultos na escola. De que formas tais adultos relacionam tempo e experiência nas diferentes posições que assumem nessa trajetória de formação? Que novidades, que acontecimentos podem irromper dessa experiência de formação que desloquem as regularidades até aqui encontradas?

Assim, no movimento investigativo aqui realizado, concordamos com Thomas Popkewitz (2009, p. 13, tradução livre) sobre que “vislumbrar a naturalidade do presente como algo estranho e aleatório constitui uma estratégia política de mudança; fazer visíveis os caminhos tortuosos e recantos do sentido comum da escolarização é apresentá-lo como objeto de discussão”. Afinal, é na experiência desta investigação produzida que compreendemos que o que traz possibilidades de transformação e mudança é a desconstrução do que consideramos natural, abrindo espaço para olhar entre as rachaduras uma pluralidade de formas de pensar e atuar na formação de professores – nessa ou em outra modalidade; nesse ou em outro curso – como um compromisso para uma educação democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCANTARA, M. A. M. & CARLOS, E. J. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: Intersecções. Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais. Edição 11, Ano 6, nº3, p.59-75, nov 2013.
- AMORIM, A. C. R. Nos limiares de pensar o mundo como representação. Pro-Posições, v. 17, n. 1 (49) – jan/abr, p. 177-194, 2006.
- AMORIM, A. C. R. Imagem-Escola. In: LIBÂNEO, J. C. & ALVES, N. (Org.) Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo. 1ª edição. São Paulo: Cortez, v.1, p. 264-283. 2012.
- ARARUNA, L. B. Investigando ações de Educação Ambiental no currículo escolar. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2009.
- ASSIS, V.; MARSICO, J.; FERREIRA, M. S. Currículo de Biologia no PVS/Cederj: investigando discursos de professores e alunos. In: Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Florianópolis: ABRAPEC, 2017. v. XI. p. 1-7.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras. v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001
- BALL, S. J. Foucault, power, and education. Routledge: New York, 2013.
- BALL, S. J. & BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. (orgs.). Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. Londres/Nova Iorque: Routledge, p. 6-23, 1992.
- BÁRCENA, F. El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Enrahonar, 31, p. 9-33, 2000.
- BÁRCENA, F. Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. Revista Española de Pedagogía, año LX, nº 223, p.501-520, septiembre-diciembre, 2002.
- BÁRCENA, F. ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. Revista Brasileira de Educação, v.19, n. 57, abr-jun 2014.
- BÁRCENA, F. El aprendiz eterno: Filosofía, educación y el arte de Miño y Dávila. Edição do Kindle. 2012a.
- BÁRCENA, F. Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. Teoría de la Educación, v.24, n.2, p. 25-75. 2012b

BEISIEGEL, C. R. Cultura do povo e educação popular. Revista da Faculdade de Educação de São Paulo, 5 (1/2): 77-92. 1979.

BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRAGA, F. M. & FERNANDES, J. R. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base Scielo (2010-2014). Cad. Cedes, Campinas, v.35, n.96, p.173-196, maio-ago. 2015

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dez de 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de ago de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de out de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dez de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1/2000. Diretrizes nacionais curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11/2000. Diretrizes nacionais curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº5.840/ 2006: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.6992 de junho de 2008. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3/2010. 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. 2010.

BUTLER, J. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Cadernos de Ética e Filosofia Política, n.22, p. 159-179. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. 2013.

COSTA, I. M. S.; MARSICO, J.; FERREIRA, M. S. Significando a reforma curricular no Ensino de Biologia: análise de produções acadêmicas no ENPEC (2011-2015). Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), v. 9, p. 3626-3637, 2016.

COSTA, I. M. S.; MARSICO, J.; FERREIRA, M. S. Sentidos de currículo no Ensino de Ciências e Biologia: análise em periódicos qualificados (2011-2016) (no prelo). In: VAnais do VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional RJ/ES da SBEnBio. Rio de Janeiro: SBEnBio, v. 1. p. 1-11. 2017.

CHARRET, H. C.; BRASIL, G.; FERREIRA, M. S. Sentidos de integração curricular na comunidade disciplinar de Ciências da Natureza (2011-2015). In: Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Florianópolis: ABRAPEC, 2017. v. 1. p. 1-9.

CHARRET, H. C.; FERREIRA, M. S. Políticas de Integração Curricular no tempo presente: perspectivas para a disciplina escolar Física no Ensino Médio Brasileiro. In: Anais do XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF), 2017. p. 1-7.

CHARRET, H. C.; FERREIRA, M. S. Curriculum integration policies: investigating the sociohistorical teacher objectification processes in Brazilian high school education. In: AERA Annual Meeting, 2017, San Antonio. AERA Online Paper Repository. San Antonio: AERA, 2017. p. 1-5.

CHARRET, H. C.; FERREIRA, M. S. Políticas de integração curricular no tempo presente: investigando a construção sociohistórica da área de Ciências da Natureza no ensino médio brasileiro. In: Memórias XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Medellín: Universidad de Antioquia, 2016. p. 1015-1027.

DELEUZE, G. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição das identidades e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

DOSSE, F. Renascimento do acontecimento. Um desafio para o historiador: entre a Esfinge e Fênix. Editora Unesp. 2013.

DUSSEL, I. Jacotot o el desafio de una escuela de iguales. Educação e Sociedade, Campinas, v.24, .82, p. 213-219 abril. 2003.

DUSSEL, I. Foucault e a escrita na história: reflexões sobre os usos da genealogia. Educação e Realidade, v.29, n.1, jan/jun. 2004.

ETTER, F. A produção dos corpos humanos na História Natural e nas Ciências Biológicas: investigando reformas curriculares na formação inicial de professores. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação/UFRJ. 2016.

FÁVERO, O. & FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. Inter-Ação, Goiânia, v.36, n.2, pp.365-392, jul/dez 2011.



FERNANDES, K. O. B. Currículo de Ciências: investigando sentidos de formação continuada como extensão universitária. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2012.

FERREIRA, M. S. A História da Disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980). Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2005.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). Educação em Revista, Belo Horizonte, v.45, p. 127-144, 2007a.

FERREIRA, M. S. Como investigar a história da pesquisa em ensino de Ciências no Brasil? Reflexões teórico-metodológicas. In: NARDI, R. (org.). A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, p. 451-464, 2007b.

FERREIRA, M. S. Sentidos das relações entre teoria e prática em cursos de formação de professores em Ciências Biológicas: entre histórias e políticas de currículo. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010.

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013.

FERREIRA, M. S. História das Disciplinas no tempo presente: produzindo um modo de investigar a formação de professores de Ciências Biológicas em universidades brasileiras. Anais do XI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana. Toluca, México, 2014.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: LEITE, M. & GABRIEL, C. T. (orgs.) Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação. 1ª ed. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 265-284, 2015a.

FERREIRA, M. S. Reformas em curso na formação de professores em Ciências Biológicas: significando a inovação curricular no tempo presente. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015b.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F. Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Marcia Betania Oliveira. (Org.). Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 55-78. 2017.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F. ; MARSICO, J. . Investigando a história de reformas curriculares brasileiras no tempo presente: a inovação curricular em pauta. In: Memórias XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Medellín: Universidad de Antioquia, p. 727-742, 2016.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F. ; TERRERI, L. Currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática. ETD. Educação Temática Digital, v. 18, p. 495-510, 2016.

FERREIRA, M. S.; SOUSA, B. G.; CASARIEGO, F. M. História do Currículo: investigando a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas em instituições no estado do Rio de Janeiro. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 2013, Belo Horizonte. Atas... Belo Horizonte: ABRAPEC, 2013. p. 1-7.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa. n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? Perspectiva, v. 21, n. 02, pp. 371-389, jul./dez. 2003.

FISCHER, R. M. B. Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão. Rio de Janeiro: Editora Autêntica, 2012.

FONSECA, M. V. R. Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2008.

FONSECA, M. V. R. A disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (1939-1968): arqueologia de um discurso. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2014.

FONSECA, M. V. R.; FERREIRA, M. S. História da disciplina Didática Geral na Universidade do Brasil (1939-1968): condições de emergência e objetivação de conhecimentos para a formação de professores. Currículo sem Fronteiras, v. 17, p. 718-740, 2017.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. p. 129-160. 1992.

FOUCAULT, M. Então é importante pensar? Entrevista com Didier Eribon. Libération, n° 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? Dits et écrits. Paris: Gallimard, vol. IV, pp. 178-182, tradução Wanderson Flor do Nascimento. 1994.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P. & DREYFUS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro. Forense Universitária. p. 231-249. 1995.

FOUCAULT, M. História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. Ed. Graal. 1998.

FOUCAULT, M. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Ed. Graal. 1999.

- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FOUCAULT, M. *Verdade e poder*. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.35-54 2003a.
- FOUCAULT, M. *Nietzsche, a genealogia e a história*. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 55-86. 2003b.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Ed. Graal. 2005.
- FOUCAULT, M. *Conversa com Michel Foucault*. In: *Ditos e Escritos*. Vol. VI. 2010.
- FOUCAULT, M. *O Poder Psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973-1974)*. Ed. Martins Fontes, São Paulo. 2012.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. In: MOTTA, M.B. (org). *Coleção Ditos e Escritos II*. 3ª. edição. 2013a.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Editora Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2013b.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola. 2014b.
- GABRIEL, C.T. *Teoria da História, didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur*. *Revista brasileira de História*. São Paulo. V.32, n.54, p.187-210. 2012.
- GABRIEL, C. T. *Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional*. *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.159 p.104-130 jan./mar. 2016.
- GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. *Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo*. In: In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.) *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, p. 227-241. 2012.
- GOMES, M. M. P. L. *Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências: aspectos sócio-históricos de sua constituição*. Tese de doutorado. Niterói: PPGE-UFF. 2008.
- GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HAKING, I. *Kinds of People: moving targets*. *Proceedings of British Academy* 151, p.285-318. The British Academy 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda\\_2011\\_02.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf).

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). Sérgio Haddad (Coord.). – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HADDAD, S. A ação de governos locais na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p.197-211. 2007.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Escolarização de Jovens e Adultos* n.14, pp- 108-194. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

JAEHN, L. Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro. Tese de doutorado. Campinas: PPGE/UNICAMP, 2011.

JAEHN, L. & FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

KOSELLECK, R. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Editora PUC-Rio, Contraponto 368p. 2006.

KOSELLECK, R. *Estratos do tempo*. Rio de Janeiro: Contratempo: PUC-Rio, 2104.

LARROSA, J. Experiencia y alteridade em educacion. In: SKLIAR, C. & LARROSA, J. *Experiencia y alteridade em educacion*. Rosario: Homo Sapiens ediciones, p.13-44, 2009.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 35-86, 2011.

LEME, P. Educação supletiva/Educação de adultos. In: LEMME, P. *Memórias de um educador*. v. 5. Estudos, educação e destaques da correspondência, Brasília: INEP, p. 41-88, 2004.

LOPES, E. S. O sonhar emancipatório e a educação. *Educação, Santa Maria*, v.35, n.1, p. 125-138, jan/abr. 2010.

LUCAS, M. C. Formação de professores de Ciências e Biologia nas décadas de 1960/70: entre tradições e inovações curriculares. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ. 2014.

LUCAS, M. C. ; FERREIRA, M. S. *História do currículo da formação de professores de Ciências e Biologia (1960/70)*. Educação em Foco, Juiz de Fora. 2017.

MACEDO, E. & LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO (orgs.) Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n.32, maio/ago. 2006.

MACEDO, E. Currículo, Cultura e Diferença. In: Diálogos curriculares entre Brasil e México. Lopes, A. C. & Alpa, A.(orgs). EdUERJ. 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-319, jan./abr. 2009.

MARSICO, J.; SANTOS, A. V. F.; Ferreira, M. S. Curriculum History at/of present time: creating Sciences and Biology teachers for the education of young adults and adults in Brazil.. In: Proceedings of ISCHE 38 International Standing Conference for the History of Education, Chicago, EUA, 2016a.

MARSICO, J.; SANTOS, A. V. F.; Ferreira, M. S. Produzindo professores e estudantes para os currículos de Ciências na Educação de Jovens e Adultos no Brasil: investigando discursos acadêmicos na/da formação de professores. In: Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Recife: ANPAE, p. 507-515. 2016b.

MARSICO, J.; SANTOS, A. V. F.; Ferreira, M. S. Teaching subjectivation processes in Biology teacher training courses in Brazil: historicizing who we should be (or not) through pedagogical discourses. In: Proceedings of ISCHE 39 International Standing Conference for the History of Education, Argentina, Buenos Aires, 2017.

MATOS, M. C. Sentidos de Educação Física escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1992-2008). Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2013.

Ó, J. R. & AQUINO, J. G. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, C. S. Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2009.

OLIVEIRA, C. S.; FERREIRA, M. S. Formação de professores e Educação Ambiental: investigando discursos nas publicações do EPEA. In: Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), p. 1-8. 2015.

OLIVEIRA, C. S.; FERREIRA, M. S. História do Currículo: investigando a Educação Ambiental como área do conhecimento no Brasil (2001-2015). In: Memórias XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Medellín: Universidad de Antioquia, p. 700-716. 2016.

OLIVEIRA, C. S.; SAAD, L. C.; VIEIRA, A. G.; FERREIRA, M. S.. Significados da cultura na pesquisa em Educação Ambiental: uma análise discursiva. In: Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Florianópolis: ABRAPEC, v. 1. p. 1-9. 2017.

OLIVEIRA, C. S.; SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S.. Currículo de Ciências: investigando sentidos de Educação Ambiental produzidos no espaço escolar. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), v. 7, p. 1264-1275, 2014.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAISO, M. A. Diferença no currículo. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n.140, p. 587-604, maio/ago 2010.

POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POPKEWITZ, T. S. Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child. Routledge. 2008.

POPKEWITZ, T. S. El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Ediciones Morata. 2009.

POPKEWITZ, T. S. The limits of teacher education reforms: school subjects, alchemies, and na alternative possibility. Journl of Teacher Education. November. 2010.

POPKEWITZ, T. S. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas (38): 361-391, janeiro/abril 2011a.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 173-210, 2011b.

POPKEWITZ, T. S. The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. p. 1-18. 2012.

POPKEWITZ, T. S. PISA – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In A. M. P. Favacho; J. A. Pacheco; S. R. Sales (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (89-108). Curitiba: CRV, 2013a.

POPKEWITZ, T. S. Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the Curriculum Studies. *Education Policy Analysis Archives, AAPE*, v.22, n.22, p.1-23. 2014.

RANCIÈRE, J. Escuela, producción, igualdad. Texto publicado en 1988 en *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot, Documento accessible on line en la siguiente dirección: <http://www.horlieu-editions.com/textes-en-lignes/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>. Traducción: Vera Waksman. 1988.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Ed autêntica. 3ª edição, 192p. 2015.

RANCIÈRE, J. Who is the subject of the rights of man? *The South Atlantic Quarterly* 103:2/3, Spring/Summer, p. 297-310. 2004.

ROQUETTE, D. A. G. A retórica evolucionista no currículo de Biologia: investigando livros didáticos dos anos de 1960/70. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2011.

SÁ, L.P.; MASSENA, E.P.; SANTOS, I. M.; RAMOS, L. C.& COSTA, V. C. Análise das pesquisas sobre EJA nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0564-1.pdf>. 2011.

SANTOS, A. V. F. Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2010.

SANTOS, A. V. F. Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/ UFRJ. 2017.

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. História da disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre necessidades e condições de emergência de uma inovação curricular. *Pedagogia y Saberes*, v. 42, p. 153-165, 2015.

SANTOS, A. V. F.; MARSICO, J.; FERREIRA, M. S. Brazilian curriculum reforms (1998-2009): focusing the notion of curriculum innovation in the High School level. In: AERA Annual Meeting, San Antonio. AERA Online Paper Repository. San Antonio: AERA, p. 1-4. 2017.

SOBREIRA, S. Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre Educação Musical: investigando o papel da ABEM no contexto da lei n 11.769/2008. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2012.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abr. 2008.

SOUZA, M. C. O conhecimento disciplinarizado em Matemática: discursos que produzem e são produzidos no currículo de Pedagogia da UFPI-PI (1984-2014). Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/ UFRJ. 2016.

SILVA, T.T. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte. Ed Autêntica. 2000.

TERRERI, L. Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2008.

TERRERI, L.; FERREIRA, M. S. Regularidades discursivas no ensino de Ciências: o que é/deve ser a formação de professores em Ciências Biológicas? *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)*, v. 7, p. 4769-4781, 2014.

TORRES, M. X. Sentidos de Prática na Formação de Professores: Investigando a Reforma Curricular da Licenciatura em História da FAFIC, nos anos 2000. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2009.

VALLA, D. F. Currículo de Ciências (1950/70): influências do professor Ayrton Gonçalves da Silva na comunidade disciplinar e na experimentação didática. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2011.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. *Pro-posições*, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001.

VEIGA NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*, n.34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, A. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, 20: 121-135, 2011.

VEIGA NETO, A. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*. v.17, n. 50, maio-ago, 2012.

VEIGA NETO, A. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VERMEREN, P.; CORNU, L.; BENVENUTO, A. Atualidade de O mestre ignorante. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.82, p. 185-202, abril 2003.



VIEIRA, M. C. Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. 30ª Reunião Anual da Anped, GT 18 – Educação de pessoas jovens e adultas. Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/memoria-historia-e-experiencia-trajetorias-de-educadores-de-jovens-e-adultos-no>. 2007.

VILELA, C. L. Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2013.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. Cadernos da Educação, Pelotas, n. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011.

## TEXTOS LEGAIS QUE COMPÕEM O ARQUIVO DE PESQUISA

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1/2000. Diretrizes nacionais curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11/2000. Diretrizes nacionais curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Caderno metodológico para o professor. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Cultura e trabalho: caderno do aluno. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Cultura e Trabalho: caderno do professor. 2007b'.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Diversidades e Trabalho: caderno do aluno. 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Diversidades e Trabalho: caderno do professor. 2007c'.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Emprego e Trabalho: caderno do aluno. 2007d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Emprego e Trabalho: caderno do professor. 2007d'.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Economia Solidária e Trabalho: caderno do aluno. 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Economia Solidária e Trabalho: caderno do professor. 2007e'.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Globalização e Trabalho: caderno do aluno. 2007f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Globalização e Trabalho: caderno do professor. 2007f'.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Juventude e Trabalho: caderno no aluno. 2007g.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Juventude e Trabalho: caderno no professor. 2007g’.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Meio Ambiente e Trabalho: caderno no aluno. 2007h.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Meio Ambiente e Trabalho: caderno no professor. 2007h’.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Mulher e Trabalho: caderno no aluno. 2007i.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Mulher e Trabalho: caderno no professor. 2007i’.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho: caderno no aluno. 2007j.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho: caderno no professor. 2007j’.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Saúde e Segurança no Trabalho: caderno no aluno. 2007l.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Saúde e Segurança no Trabalho: caderno no professor. 2007l’.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Trabalho no Campo: caderno no aluno. 2007m.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Trabalho no Campo: caderno no professor. 2007m’.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Tecnologia e Trabalho: caderno no aluno. 2007n.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Tecnologia e Trabalho: caderno no professor. 2007n’.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Tempo Livre e Trabalho: caderno no aluno. 2007o.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos de EJA. Tempo Livre e Trabalho: caderno no professor. 2007o'.

## ANEXO I

### *Produções sobre a Educação de Jovens e Adultos em periódicos da Educação.*

*Quadro 1:* Produções sobre a Educação de Jovens e Adultos, publicadas em revistas A1 e A2, no período entre 1996 e 2016, levantadas no Portal Capes em abril de 2017. Os destaques referem-se a publicações marcadas nos campos do currículo e da formação docente.

	Ano	Revista	Autor(es)	Título	Palavras-chave	Resumo
1	1997	Educação & Sociedade	Vera Masagão Ribeiro	Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa	Alfabetização de adultos; analfabetismo funcional; educação de adultos; leitura; linguagem escrita.	O artigo discorre sobre o alfabetismo funcional, conceito que se refere à condição de pessoas ou sociedades que utilizam a leitura e a escrita. Recupera as origens do conceito e suas diversas aplicações, inclusive servindo a concepções teóricas divergentes. Aponta os principais problemas teóricos e metodológicos implicados na pesquisa sobre o tema. Afirma as tendências mais atuais no campo, que consideram o alfabetismo como fenômeno multidimensional e a importância de se considerarem os contextos práticos e ideológicos em que realizam os usos da leitura e da escrita. Descreve, em linhas gerais, as opções metodológicas de um estudo sobre o tema que vem sendo realizado na América Latina, do qual participa uma equipe de pesquisadores brasileiros.
2	1999	Ciência e Sociedade	Vera Masagão Ribeiro	A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico	Educação de adultos; formação de educadores; Ensino Fundamental.	O objetivo do artigo é enquadrar o tema da formação de educadores de jovens e adultos na problemática mais ampla da constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Inicialmente, destaca-se o prejuízo que o tratamento compensatório e assistencialista acarreta para a construção da identidade dessa modalidade educativa e a profissionalização de seus agentes. Em seguida, são comentados alguns temas-chave que deveriam ser incluídos na formação inicial e contínua dos educadores de jovens e adultos: a dimensão política dessa prática, a funcionalidade das

						aprendizagens escolares para os jovens e adultos trabalhadores e a consideração das formas de pensamento que lhes são características. Finalmente, destaca-se a importância de se experimentar novas formas de organização do ensino dirigido a jovens e adultos.
3	2000	Educação e Sociedade	Maria Clara Di Pierro	Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha	Educação de adultos; políticas educacionais; Espanha.	O artigo relata o desenvolvimento da educação de pessoas adultas na Espanha desde seus antecedentes no século XIX aos dias atuais, enfatizando as inovações introduzidas pela reforma de ensino promovida nos anos 80 e consolidada na Lei de Organização Geral do Sistema de Ensino de 1990. São analisadas as influências exercidas neste processo pelos movimentos de renovação pedagógica, organismos internacionais e multilaterais europeus. Dentre as inovações analisadas, destacam-se: a superação da concepção de educação compensatória que historicamente presidiu a educação de pessoas adultas e sua substituição por um paradigma de educação continuada; a descentralização educativa em favor das comunidades autônomas; a preeminência do princípio político-pedagógico da integração; a adoção do território como unidade de planejamento da oferta educativa.
4	2001	Educação e Pesquisa	Maria Clara Di Pierro	Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos	Educação de jovens e adultos; Políticas educacionais; Programas de alfabetização; Parcerias.	O artigo situa a Educação Básica de Jovens e Adultos no interior da reforma do ensino implementada no Brasil ao longo da década de 1990, analisando como as diretrizes de descentralização da gestão e do financiamento, a focalização dos programas e beneficiários, bem como a desregulamentação e privatização seletiva dos serviços se concretizam nesse campo educativo. Avalia que a reforma educacional foi condicionada pelas metas do ajuste fiscal, o que acabou por redefinir o papel do Estado no financiamento e oferta dos serviços de ensino, levando a um deslocamento da fronteira entre as responsabilidades públicas e privadas na promoção da educação de pessoas jovens e adultas. Destacam-se as tendências à proliferação de provedores e à multiplicação de programas de educação de jovens e adultos implementados em parceria entre agentes governamentais

						e não-governamentais. Essas práticas inspiram-se em diferentes significados atribuídos aos conceitos de <i>parceria</i> e de <i>serviço público não-estatal</i> , que comportam tanto uma visão econômico-instrumental quanto uma perspectiva de democratização da esfera pública. Considerando essas diferentes significações e estratégias de concretização, o artigo analisa como o conceito de <i>parceria</i> vem sendo operacionalizado em três iniciativas federais de educação de jovens e adultos – o Programa Alfabetização Solidária, o Programa de Educação na Reforma Agrária e o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional.
5	2001	Educação e Pesquisa	Maria da Conceição F. R. Fonseca	Lembranças da matemática escolar: constituição dos alunos da EJA como sujeitos da aprendizagem.	Educação de Jovens e Adultos; Memória; Discurso.	<p>Pouco se tem refletido sobre a incorporação da experiência escolar anterior de alunos adultos que se reinserem na Educação Básica. Este artigo focaliza a enunciação de reminiscências da matemática escolar protagonizada por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), procurando revelá-las como um componente fundamental na constituição do aluno adulto como sujeito não só da aprendizagem da matemática, mas do próprio processo de escolarização.</p> <p>Mais do que meras referências a conceitos ou procedimentos de matemática aprendidos em outras oportunidades, compreendem-se, aqui, as reminiscências como efeitos da memória que permeiam a produção de sentido. O texto focaliza sua enunciação no âmbito das práticas discursivas que conformamos (e se conformam nos) processos de ensino-aprendizagem da matemática na EJA, tomando-a como ação social organizada, que institui a lembrança compartilhada da matemática escolar como árbitro da legitimidade coletiva. Ao se analisarem trechos de interações entre a pesquisadora e alunos que cursam o equivalente à 5ª série do ensino fundamental num projeto de EJA, destacam-se as dimensões semântico-pragmáticas da rememoração que nesse contexto se manifesta e que se considera autoconsciente, meta cognitiva, e estruturada no discurso e pelo discurso. Por sua natureza socio-</p>

						cultural, essa lembrança, ao se fazer coletiva, atende a um chamado do presente, re-significando o passado.
6	2001	Educação e Pesquisa	Angela B. Kleiman	Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento.	Alfabetização; Letramento; Interface; Pesquisa.	<p>O objetivo deste trabalho é apresentar elementos que permitam construir uma interface entre a pesquisa acadêmica e os programas no campo de Educação Básica de Jovens e Adultos. Serão discutidas contribuições para esses programas, que podem ser encontradas nos resultados das pesquisas qualitativas. Serão utilizados, em especial, dados obtidos de uma investigação, que se estendeu por cinco anos, de um projeto para formação do alfabetizador que visava a análise da interação entre professor e aluno em classes de alfabetização de jovens e adultos. A pesquisa em questão foi realizada em contextos naturais, com o objetivo de compreender uma determinada realidade social e não o estabelecimento de leis gerais. Portanto, a credibilidade dos resultados foi construída por meio da observação de múltiplos contextos e da obtenção de dados, por vários métodos, a partir das diversas perspectivas dos participantes nos contextos observados, por um período prolongado de tempo. Essa base empírica foi utilizada para avaliar as indicações do relatório encomendado pela Unesco ao Instituto Internacional de Alfabetização/Letramento (International Literacy Institute, EFA 2000) para apresentação no Fórum sobre Educação Mundial, realizado em Dacar em 2000, que apresentou, como um dos grandes desafios para o milênio, a permanência dos alunos nos cursos de Educação Básica. Em relação ao problema do abandono dos cursos e programas pelos adultos, serão discutidos os fatores <i>motivação</i> e <i>acessibilidade</i>, apontados, nos documentos oficiais de desenvolvimento, como fatores relevantes para o sucesso ou fracasso dos programas.</p>



7	2001	Caderno Cedes	Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia, Vera Masagão Ribeiro	Visões sobre a Educação de jovens e adultos no Brasil	Política Educacional; Política de Educação de Jovens e Adultos; Brasil.	Este artigo discute a situação atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Iniciando a discussão por uma revisão histórica das políticas de educação de adultos nas grandes reformas educacionais deste século, conclui com uma análise das possibilidades de realizar uma educação em suplência que de forma renovada não caia na repetição dos erros do passado nem escolarize demais este nível de ensino.
8	2001	Educação e Pesquisa	Manoel Rodrigues Portugues	Educação de adultos presos	Educação de adultos presos; Sistema penal de educação; Reabilitação penal.	Este artigo apresenta uma reflexão acerca das possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do estado de São Paulo. As prisões, suas normas, procedimentos e valores observam a absoluta primazia na dominação e no controle da massa encarcerada. Decorre que a manutenção da ordem e disciplina internas são transfiguradas pelo fim precípua da organização penal. Os programas e atividades considerados “reeducativos” inserem-se nesta lógica de funcionamento, pautando suas ações e finalidades pela necessidade de subjugar os sujeitos punidos, adaptando-os ao sistema social da prisão. Contudo, a resistência prisioneira ao controle é patente. A educação, de forma alguma, permanece neutra nesse processo de subjugação e resistência. Seus pressupostos metodológicos e suas práticas cotidianas podem contribuir para a sedimentação da escola enquanto recurso ulterior de preservação e formação dos sujeitos, nos interstícios dos processos de dominação. O artigo procura delinear as possibilidades para que as prerrogativas da gestão penitenciária não intervenham nas práticas educativas, prescrevendo suas ações, de forma a constituir uma alternativa para que os sujeitos encarcerados, mesmo nas condições hostis em que se encontram, disponham de oportunidade ulterior para produzir cultura e conhecimento, indicando caminhos rumo ao seu desenvolvimento humano; que lhes proporcione designar o mundo presente e futuro, num ato contínuo de criação e recriação, significação e ressignificação.

9	2003	Cadernos de Pesquisa	Candido Alberto Gomes, Beatrice Laura Carnielli	Expansão do Ensino Médio: temores sobre a Educação de Jovens e Adultos.	Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; Democratização do ensino; Ensino noturno.	A expansão do ensino médio tem-se realizado crescentemente, em termos relativos, pela educação de jovens e adultos – EJA –, reacendendo temores de facilitário educacional. Estes, porém, não são confirmados pelas estatísticas educacionais, que indicam a persistência da grande maioria dos alunos no ensino médio regular, especialmente noturno, apesar da elevada distorção idade-série. Para melhor conhecer as trajetórias e motivações dos estudantes, foi realizada uma pesquisa por meio de grupos focais junto a alunos das duas modalidades de educação no Distrito Federal. Os resultados indicam que os participantes consideravam estigmatizados os certificados de EJA e que preferiam alternativa mais exigente, com melhores perspectivas para o trabalho e a continuidade dos estudos. Assim, é confirmada a estratificação das oportunidades educacionais, formando um cardápio pelo qual modalidades diferentes têm custos e benefícios diversos. A dualidade dos sistemas torna a EJA, com menos recursos e prestígio, uma alternativa negligenciada de democratização.
10	2004	Educação e Pesquisa	Marta Kohl de Oliveira	Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto.	Cultura e desenvolvimento psicológico; psicologia do adulto; Educação de Jovens e Adultos.	Neste artigo pretende-se sistematizar algumas reflexões sobre a possibilidade de formulação de uma psicologia do adulto, a partir da definição do desenvolvimento psicológico como transformação que ocorre ao longo de toda a vida e da postulação da idade adulta como uma etapa culturalmente organizada de passagem do sujeito pela existência tipicamente humana. Com base na afirmação da importância das atividades e práticas culturais na constituição do psiquismo, especialmente por meio da realização de tarefas e da utilização de instrumentos e signos como mediadores da atividade psicológica, buscam-se caminhos para a historicização da psicologia do adulto. Para isto propõe-se uma compreensão aprofundada da organização de diferentes práticas culturais, da construção compartilhada de sentidos e significados, da internalização de modos de fazer, de pensar e de produzir a cultura em cada um dos seus âmbitos concretos, cuja finalidade é superar a prática mais comum

						na psicologia, isto é, a apresentação daquilo que é contextualizado historicamente como sendo universal. Com a intenção de aprofundar a compreensão de um grupo específico de adultos, inclui-se neste artigo a discussão de dados empíricos obtidos na fase preliminar de uma pesquisa sobre trabalhadores urbanos que frequentam um curso supletivo com o objetivo de elevação da escolaridade associada à preparação para o trabalho. Implicações para a educação de jovens e adultos, subentendidas ao longo de todo o texto, são brevemente explicitadas no final.
11	2005	Educação e Sociedade	Maria Clara Di Pierro	Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.	Políticas educacionais; Educação de Jovens e Adultos; Movimentos sociais e educação.	O artigo visa identificar temas e processos emergentes do campo das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Aborda inicialmente o processo de redefinição da identidade da educação de jovens e adultos desencadeado pelo reconhecimento da diversidade sociocultural dos educandos, bem como pelo embate entre o paradigma compensatório e a concepção de educação continuada ao longo da vida. Trata, a seguir, dos desafios e impasses das políticas públicas para superar a posição marginal ocupada pela educação de jovens e adultos na reforma educacional da segunda metade da década de 1990. Ao final, sugere que os principais desafios a serem respondidos pelas políticas públicas no presente são os que emergem da agenda de diálogo e conflito entre os movimento em prol da educação de jovens e adultos e os governos, tais como a articulação entre alfabetização e escolarização, as estratégias de financiamento público e colaboração entre as instâncias de governo, bem como a formação e profissionalização dos educadores.
12	2005	Ciência e Educação	Patricia Oliveira Santos, Josiane dos Santos Bispo, Maria Luiza Rodrigues de A. Omena	O ensino de Ciências Naturais e Cidadania sob a ótica de professores inseridos no Programa de Aceleração de Aprendizagens da EJA – Educação de Jovens e Adultos	Educação; cidadania; EJA (Educação de Jovens e Adultos); Ciências Naturais.	O presente estudo teve como objetivo conhecer as concepções dos professores da EJA – Educação de Jovens e Adultos – no aspecto referente à interface ensino Ciências Naturais e cidadania. Serviu ainda para identificar as principais dificuldades encontradas na prática desses docentes para a formação de alunos-cidadãos, assim como revelar a atual situação do ensino de Ciências Naturais no

						referido programa. Para tanto, foram entrevistados 19 professores que lecionam a disciplina Ciências Naturais nas turmas de 5ª a 8ª série, inseridas no Programa de Aceleração de aprendizagem da EJA, em escolas públicas municipais de Aracaju, SE. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a técnica de entrevista semi-estruturada e a análise de documentos, com enfoque qualitativo.
13	2006	EDT – Educação Temática Digital	Liliane Ferrari Giordani	Língua escrita: letras (im)prováveis na Educação de Jovens e Adultos	Letramento; narrativa; representação; educação de adultos.	Este artigo discute as representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos a partir da concepção de letramento para além da escolarização. O texto apresenta as ferramentas analíticas que transitam pelo campo dos Estudos Culturais e da Teoria Crítica, entre elas as noções de letramento, representação e narrativa. Tais ferramentas possibilitaram uma análise sobre como os conteúdos produzidos pelas narrativas dos sujeitos surdos narram as estratégias de letramentos em suas histórias de vida, histórias de escrita da escola. Narrativas que constroem, neste texto, percursos dos lugares, falta de lugares e não lugares da escrita nas conversas pedagógicas reinventadas pelas conversas de vida. Esse trabalho revisita o espaço pedagógico onde estão inscritos os narradores da pesquisa, esta intencionalidade não centra sua preocupação no pedagógico e, sim, nas representações dos surdos jovens e adultos sobre seus usos e práticas sociais que envolvem a experiência da escrita.
14	2007	Caderno Cedex	Alda Maria Borges Cunha, Maria Emilia de C. Rodrigues, Maria Margarida Machado	Alfabetização de Jovens e Adultos: Política Pública e Movimento popular.	Alfabetização de jovens e adultos; Política pública de educação; Parceria entre Estado e sociedade civil.	O presente texto versa sobre a alfabetização de jovens e adultos realizada pelo Projeto AJA-Expansão, da Secretaria Municipal de Goiânia (SME), desenvolvido em parceria com a sociedade civil, universidades e outras instituições. Esse projeto configura-se na concretização de uma bandeira de luta contra o analfabetismo em Goiânia, fazendo parte de uma política pública municipal de combate emergencial e estrutural às situações de exclusão social. O texto apresenta as origens e estrutura do Projeto AJA-Expansão e o papel do Estado – como implementador de políticas públicas – e da

						sociedade civil, configurando-se em um movimento de educação popular.
15	2007	Caderno Cedes	Osmar Favero	Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos	Educação de jovens e adultos; Material didático	Após breve retrospecto de trabalho anterior sobre o tema e algumas informações sobre a produção dos materiais didáticos para educação de jovens e adultos elaborados nos anos de 1980, apresenta essa produção nos anos de 1990, a saber: o programa político-pedagógico da Central Única dos Trabalhadores (cut) e o material didático por ela elaborado para os programas <i>Integrar e Integração</i> ; a proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e os materiais utilizados nos seus acampamentos e assentamentos: o conceito de <i>totalidades do conhecimento</i> dos livros <i>Palavras de trabalhador</i> , editados pelo Sistema de Educação de Jovens e Adultos (seja), da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, produtos da experiência educativa realizada com jovens e adultos trabalhadores. Conclui explorando os pontos comuns ao material didático apresentado.
16	2007	Ciência e Educação	Cristiane Muenchen, Décio Auler	Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na Educação de Jovens e Adultos.	Configurações curriculares; Abordagem temática; Enfoque CTS; EJA.	Neste trabalho, são analisados desafios a serem enfrentados no âmbito de intervenções curriculares que buscam focar interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), mediante a abordagem de temáticas contemporâneas, marcadas pela componente científico-tecnológica. Tais encaminhamentos estão balizados por uma aproximação entre pressupostos do educador brasileiro Freire (1987) e referenciais ligados ao denominado movimento CTS. No âmbito destas intervenções situa-se o problema investigado: Quais os possíveis desafios a serem enfrentados/investigados quando se buscam configurações curriculares que contemplem o enfoque CTS por meio da abordagem de problemas de relevância social junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Os objetivos da pesquisa são: identificar e discutir posicionamentos de professores da EJA quanto à utilização de temas/problemas de relevância social em suas aulas, e identificar e discutir estrangulamentos a serem enfrentados nas

						instituições escolares. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e os instrumentos utilizados foram: registros escritos, sob a forma de diários; questionário e entrevista. Como síntese dos resultados da investigação, foram definidas quatro categorias, as quais constituem desafios a serem enfrentados: a) superação do reducionismo metodológico, ou seja, ao professor atribui-se o papel de “vencer programas”; b) o trabalho interdisciplinar; c) suposta resistência dos alunos à abordagem temática, e d) desenvolvimento de temas polêmicos que envolvem conflitos/contradições locais. No presente trabalho, são discutidas as categorias “a” e “d”.
17	2008	Ciência e Educação	Rita Vilanova, Isabel Martins	Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade de diálogo entre campos e práticas	Educação em Ciências; Educação de jovens e adultos; Proposta curricular; Análise crítica do discurso.	Neste trabalho buscamos entender as articulações entre a Educação em Ciências e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de mudanças na legislação que demandaram uma necessidade de diálogo entre estes campos da educação. Para tanto foi realizada a análise de um material que subsidia a elaboração de propostas curriculares de Ciências para a EJA em âmbito nacional. Esta foi realizada sob a perspectiva da análise crítica do discurso, em que textos são considerados um produto histórico e social, e, desta forma, heterogêneos. Neste sentido, os objetivos deste trabalho relacionam-se com o entendimento de como o discurso da EJA e o da Educação em Ciências dialogam na construção deste material. Nossos resultados indicam que a proposta curricular para a EJA representa em muitos aspectos o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que reflete o caráter incipiente da discussão acerca da Educação em Ciências para jovens e adultos e indica uma identidade institucional em construção.
18	2008	Cadernos de Pesquisa	Maria Clara Di Pierro	Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente	Educação de jovens e adultos; políticas educacionais; políticas públicas; América Latina.	O artigo analisa resultados de pesquisa colaborativa que recuperou a trajetória recente da educação de jovens e adultos em vinte países da América Latina e Caribe, traçando uma cartografia das políticas e programas dos governos e da sociedade civil. Pelo exame do contexto regional, o estudo infere os papéis desempenhados por

						essa modalidade de educação no período e reconhece a pluralidade de sujeitos sociais singulares que a demandam. A caracterização e a comparação das políticas e programas dos países permitem identificar tendências comuns, casos excepcionais e aspectos críticos.
19	2009	Currículo sem Fronteiras	Edaguimar Orquizas Viriato, Renata Cristina da Costa Gotardo	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre o currículo.	PROEJA; Educação profissional; Currículo.	Tecemos algumas considerações acerca do currículo integrado, com a finalidade de averiguar as possibilidades e os limites de ofertar o ensino médio integrado à educação profissional, na modalidade de educação de jovens e adultos, com uma estrutura curricular que efetivamente integre ciência, tecnologia e cultura. Fazemos uso da legislação que, direta ou indiretamente, se relaciona com o PROEJA, mostrando as contradições e as incoerências a serem enfrentadas para que possamos construir e implementar um currículo que efetivamente expresse os conhecimentos necessários à classe trabalhadora para a sua emancipação.
20	2009	ETD – Educação Temática Digital	Susana Gakyia Caliatto, Selma de Cássia Martinelli	Avaliação da autoeficácia acadêmica em alunos da educação de jovens e adultos	Avaliação; Autoeficácia; Estudantes.	O presente trabalho teve como objetivo verificar a autoeficácia de alunos da Educação de Jovens e Adultos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Participaram 50 alunos de ambos os sexos, que cursavam o Telecurso 2000, de uma cidade do Estado de São Paulo. O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma escala especificamente construída para esse fim e que avalia a percepção do estudante quanto ao próprio desempenho acadêmico e o quanto se sente capaz de realizar tarefas escolares. O teste de Mann-Whitney U revelou não existirem diferenças significativas entre a autoeficácia declarada dos estudantes, dos dois níveis de ensino para o estudo, para o desempenho e para a autoeficácia geral. Com relação ao sexo, independente do nível de ensino cursado, o teste revelou que as diferenças também não foram significativas para nenhuma das medidas de autoeficácia.

21	2010	Educação e Pesquisa	Denise Travassos Marques, Graziela Giusti Pachane	Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA	Idosos; Cidadania; Formação docente; EJA.	O objetivo deste estudo é salientar a necessidade de melhor formação docente em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, mais especificamente, em relação ao idoso, um grupo marcado por múltiplas exclusões e bastante presente nas salas de aula de EJA. O estudo foi realizado a partir de revisão bibliográfica sobre Educação de Jovens e Adultos, idosos e formação docente, da reflexão sobre documentos, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto do Idoso, e da análise da experiência desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, por meio da FUMEC (Fundação Municipal de Educação Comunitária). Após apresentar algumas perspectivas a respeito da ampliação no número de idosos na sociedade atual, dos preconceitos relacionados ao envelhecimento e da luta pelos direitos do cidadão idoso, focamos a importância do papel do educador no intuito de reverter a obscuridade a que é remetida a pessoa idosa, tanto no âmbito social quanto no educacional. Para tanto, concluímos, tornam-se necessárias rupturas, que dizem respeito à própria imagem do pedagogo e da área da educação na sociedade, notadamente vinculada à infância, no intuito de incluir temáticas relativas ao idoso e ao envelhecimento nos currículos dos cursos de pedagogia, bem como de ampliar discussões a respeito do idoso, em especial aquele oriundo de camadas populares, nas pesquisas no campo educacional.
22	2010	Educação e Sociedade	Maria Ciavatta, Sonia Maria Rummert	As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional.	Educação de jovens e adultos trabalhadores; Currículo; Trabalho e educação.	Este artigo, derivado de nossas atividades de pesquisa, visa a apresentar elementos de reflexão que concorram para a construção de propostas curriculares voltadas, especificamente, para a educação de jovens e adultos (EJA) que rompam com os parâmetros hoje hegemônicos. Para tanto, inicialmente, abordaremos a EJA como expressão das assimetrias de poder existentes entre as classes e grupos sociais. A seguir, serão abordadas especificidades desta modalidade de ensino, com destaque para as experiências de classe que esses alunos trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo. Finalmente, será referida a questão do trabalho,



						em sua perspectiva ontológica, como eixo articulador das propostas pedagógicas voltadas para os interesses da classe trabalhadora que ocorre à escola para complementar sua escolaridade básica.
23	2010	Educação e sociedade	Maria Clara Di Pierro	A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: valiação, desafios e perspectivas	Educação de jovens e adultos; Planejamento educacional; Políticas educacionais.	<p>O artigo contextualiza e avalia os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, evidenciando que as metas para a educação de jovens e adultos (EJA) não serão alcançadas.</p> <p>Analisa a abordagem conferida à EJA nos documentos preparatório e final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e indica desafios prioritários desse campo educativo a serem enfrentados pelo novo PNE 2011-2020 nos âmbitos das concepções político-pedagógicas, do financiamento, da formação e profissionalização dos educadores e do regime de colaboração entre as esferas de governo.</p>
24	2010	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação	Paula Guimarães	Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança	Educação de adultos; Políticas públicas; Identidades profissionais.	Devido ao caráter descontínuo e fragmentado das políticas de educação de adultos em Portugal, desde 1974 até os dias de hoje, registrou-se a emergência de vários perfis profissionais que não permitiram o reconhecimento dos mesmos. Todavia, desde 1999, no âmbito da adoção da política de educação e formação de adultos, surgiram novos profissionais. Estes passaram a levar a cabo tarefas de educação para a conformidade e para a competitividade, desvalorizando outras de educação crítica. Este texto foi incluído no projeto ALPINE (2007-2008). Tendo como técnicas de coleta de dados a análise documental e a entrevista efetuada com profissionais da educação de adultos, esta pesquisa permitiu a discussão de alguns desafios com os quais os educadores de adultos se confrontavam, nomeadamente as dificuldades de construção de uma profissão, os dilemas da formação contínua e a crescente formalização e tecnicização do trabalho realizado.
25	2011	Educação em Revista	Leôncio Soares	As Especificidades na formação do educador de Jovens e Adultos:	Especificidades; Formação do Educador; EJA.	Este artigo traz resultados de uma pesquisa que vem sendo realizada sobre as especificidades da formação do educador de jovens e adultos em que buscamos selecionar propostas que nos auxiliassem

				um estudo sobre propostas de EJA.		a identificar suas singularidades. De acordo com o tempo de existência, histórico, tradição, impacto na área e a relevância para a comunidade envolvida, elegemos as quatro propostas a serem visitadas: o Projeto Escola Zé Peão, o Projeto Paranoá, o PROEF e o CMET Paulo Freire. Ao analisarmos como acontece a EJA e o que ressaltou quanto às suas especificidades, nas propostas pesquisadas, oito pontos se destacaram: a origem de cada um; a diversidade dos sujeitos; a preocupação com o espaço físico; as formas de conceber as propostas curriculares; a disponibilidade de recursos didáticos; as políticas complementares de alimentação e transporte; a formulação de uma política pública para a EJA; e as iniciativas de formação inicial e continuada.
26	2011	Ensaio (Fundação Cesgranrio)	Monica Ribeiro da Silva	A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas	Currículo integrado; Educação profissional; Ensino médio integrado;  Educação de Jovens e Adultos.	O artigo resulta de pesquisa que tem como objetivo analisar uma política curricular que visa a integração entre educação profissional e educação geral. Toma por referência o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em implantação no estado do Paraná. Analisa o processo de construção de propostas curriculares a partir de dois eixos investigativos: as interpretações feitas pelos sujeitos-autores das propostas acerca do currículo integrado e as interpretações desses mesmos sujeitos acerca da proposição do trabalho como princípio educativo, presentes nos documentos normativos da política mencionada. As observações e relatos de campo evidenciam, dentre outros aspectos, um conjunto de limitações presentes nesse processo derivados, em parte, de interpretações divergentes do que seja integração curricular e da multiplicidade de significados atribuídos à ideia de trabalho como princípio educativo.
27	2011	Educação e sociedade	Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Ocimar Munhoz Alavarse	Ensino médio: possibilidades de avaliação	Ensino médio; Educação profissional; Educação de adultos; Avaliações	Neste artigo procura-se articular um conjunto de indicadores que permitiriam avaliar o ensino médio, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos. Parte-se de uma série histórica de

					nacionais.	matriculas no período de 1991 a 2010, com taxas liquidas de matricula para a população de 15 a 17 anos, por dependências administrativas e turnos. Abarcam-se, também, as taxas de rendimento, especialmente as taxas de aprovação que expressam o sucesso no fluxo escolar. O quadro e completado com os resultados de desempenho no SAEB, que se conjugam com as taxas de aprovação para compor o IDEB, apresentado pelo MEC como indicador de qualidade da educação básica, o que remete a algumas problematizações sobre a concepção de avaliação e qualidade. Tais indicadores sinalizam os desafios de atendimento dessa etapa da educação básica as vésperas de sua obrigatoriedade, nos marcos do que se denomina democratização do ensino. Detalha-se o PROEJA no escopo de incluir outros elementos para uma avaliação mais abrangente do ensino médio, notadamente em relação a EJA e ao mundo do trabalho.
28	2011	Ciência e Educação	Adelson Fernandes Moreira,  Leonardo Augusto Gonçalves Ferreira	Abordagem temática e contextos de vida em uma prática educativa em ciências e biologia na EJA	Educação de jovens e adultos; Prática educativa; Educação científica.	Neste artigo, analisamos depoimentos de educandos acerca de suas vivências em uma prática educativa no ensino de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos, nomeada de Seminários Interativos. Os dados obtidos em vídeo foram categorizados confrontando-se elementos significativos dos depoimentos com os objetivos da prática em questão e as observações do educador na sua interação com os educandos durante o processo. Esse educador coordenou o desenvolvimento dos seminários e é um dos responsáveis pela pesquisa. Os depoimentos representativos das diferentes visões orientaram a realização de um grupo focal com o objetivo de detalhar e confirmar a representatividade das categorias construídas. Os depoimentos dos educandos indicam uma aproximação entre conhecimento científico e realidade. Entretanto, essas não foram as únicas contribuições da prática, que também possibilitou o

						desenvolvimento de habilidades de comunicação e interpretação e atitudes relativas a negociação e convivência coletiva.
29	2012	Currículo sem Fronteiras	Maria Herminia Lage Fernandes Laffin	A constituição da Docência na Educação de Jovens e Adultos	Formação de professores; Docência na Educação de Jovens e Adultos; Formação, docência e práticas colaborativas.	Este artigo apresenta resultados da pesquisa de doutorado sobre a constituição da docência entre professores da escolarização inicial de jovens e adultos, bem como as particularidades que caracterizam esse trabalho. O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e foi realizado no contexto de um projeto de formação e de organização pedagógica mediante ações de colaboração entre o grupo de docentes. Como contribuições principais para a <i>compreensão crítica da docência na EJA</i> foram importantes os estudos de Gramsci e Gimeno Sacristan, e sobre os processos educativos de jovens e adultos são referências fundamentais os estudos de Paulo Freire, Bernard Charlot, Miguel Arroyo, Sérgio Haddad e Leôncio Soares. Ao concluir o estudo, constata-se uma docência na qual o sujeito torna-se professor/a no seu fazer e no processo de formação, o que vem contribuindo para a construção de um estatuto próprio de EJA, para a produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos, potencializando um campo pedagógico e de pesquisa. Ainda nessa direção, o estudo possibilita enfocar a docência na EJA pela ótica do trabalho pedagógico, dos processos que o constituem e as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente.

30	2012	Educação e Pesquisa	Rosângela Tenório de Carvalho	O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades	Discurso; Subjetividade; Interculturalidade; Técnicas de si; Educação de jovens e adultos.	O discurso pela interculturalidade, ao contrapor-se às formas homogeneizadoras de diferentes processos educativos, apresenta uma vontade de poder-saber e problematiza experiências dominantes de currículos monoculturalistas, ao mesmo tempo em que produz subjetividades multidimensionais de classe, gênero, raça, etnia, geração. Sob o enfoque da análise foucaultiana do discurso, desenvolveu-se um estudo sobre o eixo pedagógico e as regras de normalização da formação discursiva da interculturalidade no campo da educação de jovens e adultos, com vistas a analisar os enunciados que conformam o sujeito da interculturalidade. Para tal análise, foram selecionados, no discurso pela interculturalidade, enunciados que delineiam modos de abordar as práticas de objetivação do ser jovem e adulto na sociedade e em relação a si próprio, isto é, enunciados que indicam processos de governamentalidade – técnicas de si – dos sujeitos da educação. Examinou-se o jogo de poder-saber subjacente às verdades apresentadas no discurso pela interculturalidade, as quais afirmam o cidadão coletivo e/ou multicultural. Em relação à produção de subjetividades no discurso curricular, pode-se considerar, a partir de uma perspectiva nietzscheana, que, ao dizer-se da interculturalidade em substituição à homogeneização cultural, diz-se também daquilo que se é.
31	2013	Educação Temática Digital	Leôncio José Gomes Soares, Ana Paula Ferreira Pedrosa	Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire.	Educação de jovens e adultos; Formação de professores; Diálogo.	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação de que seus sujeitos trazem consigo um conjunto de vivências e saberes que devem ser tomados como norteadores das práticas pedagógicas (FREIRE, 1978, 1992, 1999). Assim, atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado. Entretanto, a discussão acerca das bases teóricas fundamentais para a formação dos educadores de jovens e adultos permanece sem parâmetros que possam orientá-la (ARROYO, 2006; VÓVIO, 2010). Nesse sentido, o presente artigo apresenta algumas reflexões acerca das

						especificidades inerentes ao campo da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de demarcar essa modalidade educativa. Em seguida, a problemática da formação de seus educadores é abordada, explicitando-se seus principais desafios. Por fim, e sem ter a pretensão de esgotar a referida discussão, busca-se elencar alguns pressupostos defendidos por Paulo Freire, sobretudo os relacionados à dialogicidade, no intuito de contribuir para a discussão das questões mencionadas.
32	2013	Ciência e educação	Lorena Silva Oliveira Costa, Agustina Rosa Echeverría	Contribuições da teoria sócio-histórica para a pesquisa sobre a escolarização de jovens e adultos	Educação de Jovens e Adultos; Ensino de química; Análise do discurso; Conceitos científicos. Teoria; sócio-histórica.	Este artigo situa-se no âmbito da discussão sobre a contribuição da teoria sócio-histórica na análise dos processos de ensino-aprendizagem com o público de jovens e adultos, enfatizando a formação de conceitos e a importância da palavra nesse processo. As reflexões originam-se de um trabalho desenvolvido em um curso técnico integrado ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos na disciplina de Química. Uma proposta didática estruturada no tema vivencial A Química dos Alimentos foi elaborada e implementada, criando um diálogo entre os conteúdos abordados e a vivência dos alunos. Utilizou-se, como principal referencial, a teoria sócio-histórica de Vigotski e a análise de discurso proposta por Bakhtin. A análise das interações discursivas mostra as dificuldades desse público em lidar com o pensamento abstrato, do que se depreende a necessidade de uma profunda reflexão teórica acerca de propostas didáticas e curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.
33	2013	Educação e sociedade	Carmen Sylvania Vidigal Moraes	Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e sistema nacional de educação	Educação de jovens e adultos; Educação profissional; Ensino Médio; Educação integrada; Mudança social e mudança educacional.	No âmbito da temática definida para o debate e em consonância com a abordagem desenvolvida pela palestra proferida pela autora deste artigo – <i>Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação</i> – propõe-se analisar, em perspectiva histórica, as políticas públicas de educação destinadas a jovens e adultos trabalhadores, a partir dos primeiros governos republicanos até a atualidade, problematizando as relações

						entre mudança social e mudanças educacionais, a presença ou ausência dos trabalhadores nesse processo, bem como as concepções de trabalho e de educação, e a de sua relação, ordenadoras das políticas em seus diferentes momentos e conjunturas sociais.
34	2013	Educação e sociedade	Sônia Maria Schneider, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola	Relações geracionais; Educação de pessoas jovens e adultas; Práticas escolares; Inclusão e exclusão.	Este artigo discute o desconforto de jovens e de adultos no estabelecimento da escola como seu lugar. Os sujeitos da pesquisa são jovens entre 14 e 23 anos e adultos entre 24 e 65 anos de idade, estudantes do segundo segmento de ensino fundamental do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola municipal do Rio de Janeiro. Em nossa análise, contemplamos relações geracionais repercutindo <i>nas</i> tensões e <i>as</i> tensões que se estabelecem nas polarizações entre lugar de sucesso e lugar de fracasso, e lugar de jovem e lugar de adulto na escola de EJA, identificando as práticas escolares como espaços de inclusão e de exclusão de jovens e de adultos na escola básica.
35	2013	Cadernos de pesquisa	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA	Gênero; educação de jovens e adultos; matemática; processo de ensino-aprendizagem.	Neste artigo analisamos, em práticas de cuidado, controle e organização da casa, os modos pelos quais relações de gênero conformam práticas matemáticas. O material empírico foi produzido em uma associação de catadores de materiais recicláveis e se compõe de gravação de aulas e oficinas pedagógicas, registros de episódios e entrevistas. O referencial teórico e metodológico dialoga com estudos de gênero, investigações de práticas de numeramento e estudos de Michel Foucault relativos ao discurso. A atenção que legamos às práticas matemáticas neste estudo é motivada pela fertilidade das situações que as envolvem nas atividades domésticas e no contexto escolar, naturalizando e institucionalizando, sob a égide de uma racionalidade de matriz cartesiana, diferenciações e desigualdades de gênero.

36	2013	Educação e pesquisa	Patrícia Guimarães Vargas,  Maria de Fátima Cardoso Gomes	Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos	Aprendizagem; Desenvolvimento; Educação de jovens e adultos.	O texto discute a influência do processo de escolarização no desenvolvimento mental e cultural de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) a partir de questões construídas no decorrer da pesquisa de mestrado intitulada <i>Educação de jovens e adultos: novas práticas de leituras construindo novas identidades</i> . O material empírico do estudo está situado nos relatos das histórias de vida e práticas de leitura dos estudantes de uma turma inicial de alfabetização de jovens e adultos da rede pública municipal de Belo Horizonte. Tais relatos possibilitaram-lhes a construção de discursos sobre suas formas de ser e estar no mundo e sobre suas práticas sociais, agora na perspectiva de sujeitos inseridos no universo da língua escrita. Além disso, instigaram algumas questões: Quais são os sentidos que jovens e adultos pouco ou não escolarizados constroem ao se inserirem no processo de alfabetização na escola? O ensino de conceitos científicos e escolares desencadeia processos de desenvolvimento mental e cultural nos jovens e adultos analfabetos? Com o propósito de tentar responder a tais perguntas, estabeleceu-se um diálogo entre as contribuições da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, do processo de alfabetização e de conscientização de Paulo Freire e da etnografia interacional. A análise de aspectos do desenvolvimento mental e cultural de um dos estudantes – aspectos estes gestados social e discursivamente, dentro e fora da escola, pela mediação das práticas sociais e educacionais experienciadas em seu processo de escolarização – revela-nos que a aprendizagem de conhecimentos científicos e escolares permitiu-lhe exercer novas práticas sociais no trabalho, na igreja e na família, ressignificando sua condição de ser e estar no mundo.
37	2014	Revista Ensaio	Marcelo Lambach & Carlos Alberto Marques	Estilos de pensamento de professores de Química da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Paraná em processo de formação permanente.	Formação permanente de professores de Química da EJA; Paulo Freire; Ludwik Fleck.	Este artigo discute os resultados de uma pesquisa sobre um processo de formação de professores de Química que atuam na EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) em escolas públicas do Paraná, organizado a partir de pressupostos teórico-metodológicos freireanos. A coleta de informações ocorreu em um curso de extensão universitária no qual os participantes discutiram, organizaram e desenvolveram aulas



						de Química. Os pressupostos analíticos da pesquisa referenciam-se na “reflexão crítica” sobre a prática docente na perspectiva freireana e na epistemologia de Ludwik Fleck. Nesse curso, foram investigados os possíveis estilos de pensamento que o coletivo docente possuía sobre o papel social do ensino de Química e de como este deveria ocorrer na EJA. Foram identificados alguns dos problemas comuns à formação docente e outros à formação permanente freireana.
38	2014	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação	Wagner Bandeira Andriola	Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil	Avaliação educacional; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Políticas públicas.	O texto apresenta os resultados de análises estatísticas realizadas em dados secundários, oriundos da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD) com foco sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Através do emprego de técnicas uni e bivariadas, obtiveram-se resultados relevantes, tais como: Sul e Sudeste têm maioria significativa dos seus concludentes oriundos do 3º Segmento de EJA; Sudeste e Nordeste têm grupos expressivos de concludentes do 2º Segmento; Sudeste, Nordeste e Sul possuem as maiores proporções de alunos não concludentes dos Cursos de EJA; Sudeste e Sul possuem as maiores proporções de alunos concludentes do Ensino Fundamental (1º e 2º Segmentos) e Médio (3º Segmento) que se submeteram aos exames de certificação; Nordeste e Sudeste possuem as maiores proporções de concludentes do Ensino Fundamental (1º e 2º Segmentos de EJA) que não se submeteram aos exames de certificação.
39	2014	ETD - Educação Temática Digital	Márcio Jacometti, Luciano Blasius, Márcio José Polido, Murilo Martins de Andrade	Até que ponto o bullying influencia o aumento da demanda por educação de jovens e adultos?	<i>Bullying</i> ; Evasão escolar; Educação de jovens e adultos; Demanda.	Este artigo tem por objetivo descrever o processo de <i>bullying</i> que ocorre nas escolas como possível causa da evasão escolar e do aumento da demanda por Educação de Jovens e Adultos (EJA) observada no contexto educacional brasileiro atual, de modo a buscar uma resposta ao questionamento aventado. Trata-se de um ensaio teórico-empírico descritivo, que utiliza fontes secundárias e a experiência de vida dos pesquisadores sobre <i>bullying</i> para compor a análise. Evidenciou-se que a escola pública está longe de ser um espaço democrático, sendo muitas vezes um ambiente hostil que

						desestimula a permanência dos alunos no ensino regular. Por outro lado, existem muitos educadores preocupados em consolidar a escola como um local de bem-estar, que combate a violência e forma novos cidadãos, visualizando a EJA como uma forma de reverter o processo de evasão e <i>bullying</i> . A partir dessas constatações, o artigo explora possíveis causas da evasão e da demanda pela EJA e recomenda novas pesquisas para esclarecer essas questões e as consequências do processo de <i>bullying</i> .
40	2014	Currículo sem fronteiras	Rita de Cássia Fraga Machado, Conceição Paludo	Educação de jovens e adultos (EJA) e a relação trabalho/educação no trabalho de educação popular	Educação de adultos; relação trabalho/educação; educação popular.	O presente artigo traz uma reflexão a respeito da Educação de Jovens e Adultos a partir da compreensão de que ela é a educação da classe trabalhadora (Rummert, 2008) e que se realiza com a classe trabalhadora propriamente. Isso se contrapõe a uma compreensão de educação “ao longo da vida”, porque esta visão resulta de uma determinada orientação política: a aprendizagem ao longo da vida (Neves, 2005), que é uma concepção resultante da necessidade colocada pelo novo padrão de acumulação do capital. Para tanto, toma-se como referência uma experiência de formação de trabalhadores participantes de um projeto de extensão universitária realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), articulado à proposta de construção de uma política pública em trabalho. Esta experiência de educação foi desenvolvida na periferia de Canoas-RS, junto com mulheres desempregadas do Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), assim como uma pesquisa-ação junto aos desempregados realizada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPE), que também procurou estabelecer a relação entre educação de adultos, trabalho e educação popular.
41	2015	Caderno Cedes	Fabiana Marini Braga, Jarina Rodrigues Fernandes	Educação de jovens e adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base Scielo (2010-2014)	Educação de jovens e adultos/EJA; Pesquisa em educação.	Este trabalho apresenta pesquisa bibliográfica sobre temas, abordagens e proposições de 79 artigos referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) disponíveis em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014). Chama a atenção o quantitativo de publicações do quinquênio superar o da década

						anterior e a concentração de textos voltados à escolarização. Dentre as proposições, está a de uma política de Estado para a EJA, da Alfabetização ao Ensino Médio, considerando os diferentes contextos marcados pela diversidade, e de oferta/aprimoramento de formação docente. Dentre os temas emergentes, destacam-se: Educação Profissional integrada à Educação Básica; Educação na Prisão; e Educação e Saúde. Identificou-se a presença pouco significativa em relação a Arte, Educação Ambiental e História, com silêncio em Tecnologias da Informação e Comunicação e Geografia. A Educação Popular aparece discretamente, contudo, a problematização de questões teórico-metodológicas remete à reflexão sobre seus princípios na contemporaneidade.
42	2015	Caderno Cedes	Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo , José Carlos Miguel,  Eliana Marques Zanata	Travessias na EJA: a extensão universitária como ponte do fazer, do aprender, do pensar	Educação de jovens e adultos; Extensão universitária; Saberes compartilhados; Saberes produzidos.	Para articular reflexões acerca da produção de conhecimento, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na dinâmica da extensão universitária, focamos o Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja), desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) desde 2001. Os objetivos que organizam a atuação no Programa são: o acompanhamento de pessoas pouco ou nada escolarizadas e a formação de educadores, graduandos em licenciaturas diversas que atuam nas atividades de ensino, em instituições sociais diversas. O artigo remete a uma análise sistemática das fontes materiais utilizadas nas propostas de intervenção e estudos, aportada na história cultural com foco nas práticas culturais, em estudos da linguagem na perspectiva da interlocução e na abordagem histórico-cultural, base para a construção de objetos de pensamento. A imersão nas fontes traz à superfície temas que contribuem para a reflexão ao constituírem-se em subsídios inerentes às práticas educacionais, culturais, políticas.
43	2015	Educação e pesquisa	Paulo Cesar Rodrigues Carranoll,	Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio	Juventude; Escolarização; EJA; Trabalho; Futuro.	O artigo discute resultados da etapa quantitativa da pesquisa <i>Jovens fora de série</i> : trajetórias truncadas de estudantes do ensino médio na cidade do Rio de Janeiro. A investigação tem como objetivo geral

			Andreia Cidade Marinholl, Viviane Netto Medeiros de Oliveira			depreender e compreender trajetórias de escolarização e percursos biográficos de jovens estudantes de ensino médio de escolas públicas que se encontram em situação de defasagem escolar. Neste artigo, apresenta-se o perfil que emerge da aplicação do questionário estruturado a um universo de 593 jovens. A amostra exploratória e não probabilística foi distribuída entre 14 escolas localizadas nas zonas sul, centro, oeste e norte da cidade do Rio de Janeiro. Os jovens participantes da pesquisa fazem parte de classes de Educação de Jovens Adultos (EJA) e do programa de correção de fluxo denominado Autonomia. Enfoque especial de análise é dado à combinação entre trabalho, estudo e constituição de projetos de futuro. Verificou-se que o abandono escolar cria mais problemas para o fluxo da escolarização do que as reprovações. Os dados apontam para a existência de uma superposição entre os tempos de trabalho e escola na vida dos jovens. Nesse sentido, ocorre um duplo efeito do trabalho nas trajetórias dos estudantes. Se, por um lado, trabalhar e estudar representam um desafio para a continuidade dos estudos sem truncamentos do fluxo da escolarização, por outro, a experiência de trabalho cria disposições relacionadas com a independência, a conquista da autonomia e o delineamento de projetos de futuro.
44	2015	Caderno Cedes	Ramón Flecha, Itxaso Tellado	Metodología comunicativa en educación de personas adultas	Metodología comunicativa; Educación de personas adultas; Impacto; Colectivos vulnerables.	Este artículo analiza la metodología de investigación comunicativa para la transformación social de la educación de personas adultas. A partir de sus elementos clave: inclusión de las voces de las personas participantes, ruptura del desnivel metodológico y reconocimiento de la inteligencia cultural. Esta metodología ha sido la base con la que investigaciones del más alto rango científico europeo han logrado un destacado impacto científico, político y social al generar actuaciones de educación de personas adultas con las cuales los colectivos vulnerables superan la exclusión social y promueven su prevención.

45	2015	Ciência e educação	Adriano Vargas Freitas, Célia Maria Carolino Pires	Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação	Educação matemática; Estado da Arte; Educação de jovens e adultos; Análise do discurso.	Este artigo tem como objetivo promover reflexões a respeito de desafios, escolhas e possíveis soluções que envolvem o Estado da Arte, como modelo de pesquisa que visa promover um panorama sobre um determinado tema, em um determinado recorte de tempo. É parte de nosso doutorado realizado no âmbito de um projeto de pesquisa sobre Educação Matemática na Educação de Jovens e Adultos. Apresentamos informações sobre a nossa pesquisa e propomos algumas reflexões a respeito da necessidade de ampliarmos a forma conceitual e metodológica dessa modalidade de pesquisa. Apresentamos, também, a possibilidade de análise dos textos por meio da utilização da Análise Textual Discursiva, e, por fim, uma breve síntese de alguns dados coletados em nossa pesquisa.
46	2015	Educação e sociedade	Paula Guimarães, Rosanna Barros	A <i>nova</i> política pública de educação e formação de adultos em Portugal. os educadores de adultos numa	Política pública; Educação de adultos; Educadores de adultos.	Neste artigo leva-se a cabo uma breve análise da <i>nova</i> política pública de educação de adultos adotada em Portugal após 1999. Esta discussão baseia-se em elementos de cariz político e educativo, em particular nos perfis dos educadores de adultos, de acordo com três modelos de políticas públicas. O artigo inclui a análise de dados empíricos recolhidos no âmbito de dois projetos de investigação, através de entrevistas semi-estruturadas e abertas, assim como observação direta do trabalho realizado por educadores de adultos. Estes dados foram objeto da análise de conteúdo. As considerações finais destacam as tensões inerentes ao trabalho realizado pelos educadores de adultos.
47	2015	ETD - Educação Temática Digital	Elielma Velasquez de Souza Maiolino	Relação estado - sociedade civil nas políticas educacionais para a educação de jovens e adultos (EJA)	Educação de Jovens e Adultos; Políticas educacionais; Parcerias.	Este artigo tem como objetivo apresentar as discussões em torno da relação Estado - sociedade civil na elaboração, implementação e acompanhamento das políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e o financiamento dessa modalidade de ensino, fortalecida por meio das parcerias entre o público, o privado e organizações não governamentais. Para a realização da pesquisa foram utilizados, como dados primários, os documentos produzidos e publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e como

						fontes secundárias utilizou-se as produções acadêmicas que trataram da temática e que ajudaram na compreensão das categorias de análise: Estado, trabalho, capital e política pública de corte social. Os resultados podem ser assim sintetizados: se, antes, a participação da sociedade civil se circunscrevia aos processos de democratização do Estado, pelo seu papel de controle e direcionamento dos serviços públicos, neste momento ela é conduzida a colaborar diretamente com a oferta dos serviços educacionais, pela lógica de diminuição das responsabilidades do Estado. Portanto, as políticas educacionais estão postas mais como formalização de direito ao acesso a essa população, do que como forma de qualificar as especificidades da educação de jovens e adultos em seus diversos contextos socioculturais para o mundo do trabalho.
48	2015	Caderno Cedes	Elenice Maria Cammarosano Onofre	Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade	Educação de jovens e adultos; Educação escolar em prisões; Cidadania e humanização.	A intenção deste artigo é tecer reflexões sobre o papel da educação escolar para jovens e adultos em um espaço singular: a prisão. Esta instituição se propõe a (re)inserir pessoas à vida em sociedade, melhor preparadas para o convívio social e dotadas de conhecimentos, habilidades e valores que, na maioria das vezes, não tiveram assegurados ao longo da vida. Nos espaços prisionais é fundamental a escuta de pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema e abrir espaços para as narrativas de vida é dar-lhes oportunidade de saber-se no passado-presente. Nessa perspectiva, a Educação para Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade deve estar pautada nos ideais da educação popular, que tem o homem e a vida como centro do processo educativo, e em que o aprender a ler, escrever e interpretar perpasse esse movimento de (re)construção da cidadania e de humanização das pessoas.
49	2015	Caderno Cedes	Maria Clara Di Pierro, Sérgio Haddad	Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro	Educação de jovens e adultos; Políticas educacionais.	O ensaio analisa as transformações nas políticas de educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil do início do século XXI, face aos direitos reconhecidos na legislação nacional e aos compromissos assumidos em fóruns internacionais (alguns dos quais estão sendo

				milênio: uma análise das agendas nacional e internacional		revistos em 2015). Com base em revisão da literatura e análise de políticas, o artigo destaca a ampliação do reconhecimento jurídico de direitos dos jovens e adultos à formação e a institucionalização da modalidade nas políticas de educação básica. O resultado das políticas de EJA, entretanto, frustrou as expectativas e ficou distante dos direitos proclamados e das metas compromissadas, evidenciando que a cultura do direito à educação ao longo da vida não está ainda enraizada na sociedade e nos governos.
50	2015	Caderno Cedes	Renato Hilário dos Reis	Diálogo com Angel Pino: a linguagem e a educação de jovens e adultos	Alfabetização/escolarização de jovens e adultos; Linguagem oral e escrita; Participação na vida da sociedade.	Neste texto, a alfabetização de jovens e adultos é concebida, fundamentalmente, como processo de significação, inerente à participação do sujeito na vida da sociedade. Tal processo desencadeia-se da produção de linguagem oral e escrita, que o ser humano passa a realizar em um salto qualitativo que se dá a partir de sua inserção na vida social. Essa concepção é abordada, neste texto, sob a forma de conversa imaginada entre o autor e seu orientador, Angel Pino.
51	2015	Cadernos de pesquisa	Sandra Maria do Vale, Carlos Alberto Ferreira	Representações de formadores sobre a avaliação das aprendizagens em educação de adultos	Educação de Adultos; Avaliação da Aprendizagem; Representações; Formadores.	O artigo visa a apresentar uma análise sobre as representações de formadores do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências – RVCC – acerca da avaliação das aprendizagens dos adultos que se encontram em formação. Para isso, foi realizada uma investigação qualitativa, concretizada pelo estudo documental e pela entrevista semiestruturada de quatro formadores desse sistema. Os resultados obtidos permitiram concluir que os formadores associaram uma maior objetividade à avaliação sumativa, apontando como foco de debilidade do sistema de RVCC a subjetividade na interpretação dos referenciais de competências-chave e a indução de competências por meio da análise de textos reflexivos de caráter autobiográfico, que devem fazer parte do portfólio reflexivo de aprendizagem. Eles defendem uma maior responsabilização do formador pelas validações efetuadas.

52	2016	Revista e-Curriculum	Marília Gabriela de Menezes Guedes, Edineide Souza Sá Leitão	A contribuição da proposta educacional de Paulo Freire para a prática pedagógica docente na educação infantil e na educação de jovens e adultos	Paulo Freire; Educação libertadora; Diálogo; Prática pedagógica docente.	Neste artigo, em que tratamos de duas pesquisas inseridas no conjunto crítico do campo da educação, visamos compreender a contribuição da proposta educacional de Paulo Freire nas práticas pedagógicas docentes. Tomamos por base os princípios da educação libertadora em Paulo Freire, elegendo como categoria central o diálogo crítico; para entender a prática pedagógica docente, recorreremos a João Francisco de Souza. Esses dois teóricos nos ajudaram a compreender a prática pedagógica docente na perspectiva crítica em que o processo educativo é influenciado pelos seus sujeitos e contextos. Para o desenvolvimento da pesquisa, apoiamos-nos na abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de produção e coleta de dados a observação do cotidiano escolar. Quanto à organização e ao tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2008). Focalizamos as ações desenvolvidas na educação infantil e na educação de jovens e adultos, no chão das escolas, a fim de acompanhar o trabalho docente. Os estudos feitos revelaram que os referenciais freireanos oferecem elementos para fundamentar a prática pedagógica docente voltada à formação humana do sujeito no processo de escolarização.
53	2016	Revista e-Curriculum	Ana Maria Saul	Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção.	Paulo Freire; Políticas e práticas de currículo; Gestão; Formação de educadores; Educação de jovens e adultos.	Este texto apresenta a pesquisa que investiga a materialidade e a reinvenção do legado freireano, na atualidade, em espaços públicos de educação, na realidade brasileira. Tendo como contexto de origem a Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), essa pesquisa vem sendo realizada, com apoio do CNPq, por pesquisadores de 14 programas de Pós-Graduação em Educação, sediados em 10 estados brasileiros. Este artigo relata o processo e os resultados da 2ª edição dessa pesquisa, desenvolvida no período 2012 a 2015. O quadro de referência dessa investigação é a pedagogia freireana, com destaque dos quatro eixos que balizaram a política educacional da <i>gestão Paulo Freire</i> , em São Paulo (1989-1992): currículo, gestão democrática, formação de educadores



						e educação de jovens e adultos. Duas linhas de trabalho foram definidas para a produção dos dados. A primeira delas caracterizou-se pela análise de dissertações e teses realizadas com e a partir de referenciais freireanos e, a segunda, consistiu no desenvolvimento de pesquisas empíricas. Com abordagem qualitativa, a metodologia incluiu as modalidades de estudo de caso e pesquisa -ação. Este artigo sintetiza os resultados desses estudos, coordenados pela equipe de pesquisadores. Os resultados da pesquisa demonstraram que o pensamento de Paulo Freire continua vivo e atual, oferecendo contribuições relevantes para as políticas e práticas educativas. A pedagogia freireana penetra diferentes áreas e subáreas do conhecimento e se alonga em diferentes campos de estudo, aproximando-se de problemáticas contemporâneas.
54	2016	Caderno Cedes	Francisco José Scarfó, Maria Eugenia Cuellar, Deborah Sabrina Mendoza	Debates: sobre el rol dela escuela y de los educadoresde adultos en las cárceles	Escuela en la cárcel; Formación del profesorado; Educación como un derecho.	Cuando se realiza una caracterización mínima del ejercicio del rol docente en la educación pública en las cárceles, importa basarse en el rol profesional pedagógico emergente y en particular sobre la adaptabilidad y/o contextualidad de la educación en tanto derecho humano que constituye la clave para pensar a la formación y la selección de los/as educadores en una articulación de una serie de componentes fundamentales, destacando dos de éstos: las condiciones de su apropiación desde la perspectiva de quien aprende (en nuestro caso jóvenes o adultos privados de su libertad) y las características de las situaciones específicas en que tendrá lugar la enseñanza, en función de los contextos concretos de actuación (o sea en la cárcel).

## ANEXO II

### *Produções sobre a Educação de Jovens e Adultos em anais do ENPEC*

*Quadro 2: Produções sobre a Educação de Jovens e Adultos, publicadas nas onze edições do ENPEC, no período entre 1997 e 2017, levantadas nas atas de cada evento, disponíveis no sítio eletrônico da ABRAPEC.*

	Ano	ENPEC	Autor(es)	Título	Palavras-chave	Resumo
	1997	I ENPEC	0 resultados	0 resultados	0 resultados	0 resultados
	1999	II ENPEC	0 resultados	0 resultados	0 resultados	0 resultados
1	2001	III ENPEC	Mantovani, K.C.  Scheil, D.	O ensino da eletricidade na educação de jovens e adultos através do computador	Sem palavras chave no artigo	O presente trabalho, através da produção e verificação de um conjunto de materiais e métodos, é uma proposta de uso do computador, conectado à Internet, no ensino médio de Física de uma sala do Telecurso 2000 da Universidade de São Paulo visando aperfeiçoar este ensino e minimizar as dificuldades de tais alunos no conteúdo de Eletricidade. Para tanto, foi levado em conta o cotidiano do aluno como foco principal do conteúdo abordado; o reconhecimento das concepções alternativas dos alunos e o caráter de construção permanente da ciência ao abordar o aspectos histórico. O estudo mostrou que os alunos tiveram uma melhora no desenvolvimento do raciocínio e estão conseguindo formar alguns conceitos, mas a dificuldade na abstração de conceitos para a resolução de problemas ainda é muito grande e é por isso que o curso ainda continuará.
2	2003	IV ENPEC	Milena Ferreira Rego Barros;  Lucicléia Pereira da Silva;  Deuzimar Filgueiras da Silva ;	Tendências atuais no ensino de ciências da educação de jovens e adultos	Sem palavras chave no artigo	Segundo Schnetzler (2000), nos últimos anos tem se observado um aumento no número de literaturas e de temas que configuram problemas relacionados à má formação de professores, mas, embora existam pesquisas nessa área, os problemas ainda permanecem. O processo de ensino-aprendizagem de Ciências tem se constituído pela valorização de princípios científicos que levam o professor a adotar posturas que caracterizam um ensino verbalista que se preocupa muito

			Marcos Gervânio de Azevedo Melo;  Tânia Roberta Costa de Oliveira			mais com a quantidade de conteúdos a serem transmitidos, do que com a formação sócio-histórica dos indivíduos. Neste sentido faz-se necessário romper com a visão simplista de que, para ensinar Ciências basta apenas ter (...) <i>um bom conhecimento da matéria, algo de prática e alguns complementos psicopedagógicos</i> (Furió; Gil-Péres; Dumas-Carré apud Carvalho; Gil-Péres;1993, 14). Para isso, precisamos introduzir discussões teóricas, práticas e políticas na formação inicial e continuada de professores de Ciências em convergência da construção de uma base epistemologia que para Maldaner (2000) precisa ser essencialmente uma prática humana,histórica e cultural. Para a realização do trabalho adotamos a abordagem quanti-qualitativa que teve como principal instrumento de coleta de dados a entrevista estruturada junto aos professores e ao corpo técnico do ensino noturno.
3	2005	V ENPEC	Rita Vilanova;  Isabel Martins	Ensino de ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas	Ensino de ciências; Educação de jovens e adultos; Proposta curricular; Análise crítica do discurso.	Neste trabalho buscamos entender o tratamento dado ao ensino de ciências na educação de jovens e adultos (EJA) no contexto das mudanças na legislação que demandaram uma necessidade de diálogo entre estes campos da educação. Para tanto foi realizada a análise de um material que subsidia a elaboração de propostas curriculares em âmbito nacional. Esta foi realizada sob a perspectiva da análise crítica do discurso, em que textos são considerados um produto histórico e social, e desta forma, heterogêneos. Neste sentido, os objetivos deste trabalho relacionam-se com o entendimento de como o discurso da EJA e o do ensino de ciências dialogam na construção deste material. Nossos resultados indicam que a proposta curricular para a EJA representa em muitos aspectos o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que reflete o caráter incipiente da discussão acerca do ensino de ciências para jovens e adultos e indica uma identidade institucional em construção.
4	2005	V ENPEC	Fabiane Ferreira da Silva;	(Re)pensando os corpos das mulheres em um contexto de ensinar e aprender	Corpo; Mulher; Narrativas; Educação de Jovens e Adultos.	Este artigo tem como propósito problematizar as múltiplas inscrições nos corpos, tomando como referência narrativas das mulheres que participam da Associação Movimento Solidário Colméia, Rio Grande/RS/Brasil. Nesse sentido, buscamos discutir aquilo que

			Guiomar Freitas Soares;  Paula Regina Costa Ribeiro;			habitualmente pensamos ser o corpo – materialidade biológica – e chamar a atenção para a existência de alguns discursos, práticas sócio-culturais, abordagens científicas, entre outras construções, que transitam e se correlacionam no tecido social produzindo-o e (re)significando-o. Como estratégia metodológica para a coleta de dados utilizamos o grupo focal. Para tanto, foram realizados 10 encontros dos quais participaram 20 mulheres, com idade entre 18 e 60 anos, as quais estão em processo de escolarização (Educação de Jovens e Adultos). No estudo, apresentamos e analisamos as narrativas dessas mulheres sobre seus corpos, estabelecendo conexões com os Estudos Culturais e de Gênero, nas suas vertentes pós-estruturalistas.
5	2005	V ENPEC	Alice Assis;  Odete Pacubi Baierl Teixeira;	Análise de um episódio de ensino envolvendo o uso de um texto paradidático em aulas de física em uma sala de educação de jovens e adultos	Leitura e ensino de Física; Textos alternativos; Argumentações discentes e docentes.	Este trabalho trata da análise do uso de um texto paradidático, intitulado “Nosso Universo”, em aulas de Física em uma sala de educação para jovens e adultos, com o objetivo de avaliar as relações dialógicas entre professor e alunos, mediadas pela utilização do referido texto. Assim, o objeto de análise deste trabalho corresponde ao discurso do professor enquanto mediador da interação entre aluno-texto e o discurso do aluno enquanto participante de um espaço dialógico de ensino-aprendizagem. Desse modo, foram elaboradas duas categorias de análise que visam à compreensão das características das argumentações discentes e da intervenção docente acerca da interação entre professor, alunos e texto, provenientes desse contexto específico de sala de aula. O presente trabalho corresponde a um estudo de caso por ser delimitado à análise de um único e específico objeto de estudo, realizado dentro de uma abordagem qualitativa
6	2007	VI ENPEC	Rita Vilanova Prata;  Isabel Martins;	A produção de textos didáticos para a eja: uma análise do tema bactérias	Textos didáticos; Educação de jovens e adultos; Saúde; Análise do discurso	Neste trabalho buscamos explorar a produção de um texto didático sobre o tema bactérias elaborado por um grupo de professores de ciências da educação de jovens e adultos. Para tanto buscamos delinear a configuração que os diferentes gêneros que constituem este texto assumem em relação às demandas da educação para adultos e aos livros didáticos para o ensino regular. Nossos resultados apontam

						para uma pequena mudança discursiva em relação à abordagem tradicionalmente dada ao tema bactérias nos livros didáticos de ciências, e também para a necessidade de discussões que abordem o direito a saúde, no sentido de se atender às recomendações historicamente construídas pela EJA
7	2007	VI ENPEC	Denise Westphal; Janaina Dias Godinho; Josias Lemos da Cunha; Edson Roberto Oaigen	A utilização de atividades práticas de ciências no ensino fundamental de eja como facilitador da aprendizagem: construindo modelos mentais.	Atividades práticas; Ensino de Ciências; Modelos Mentais.	O presente artigo relata o trabalho desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos – EJA, de uma Escola Municipal de Alvorada. O trabalho faz parte de uma pesquisa que busca investigar se as atividades experimentais facilitam e despertam o interesse dos alunos envolvidos, construindo modelos mentais mais consistentes e que alcancem um nível maior de entendimento. O relato apresenta resultados do estudo do ar através de experimentos práticos que buscam reelaborar os modelos mentais pré-existentes nos alunos. Os dados são coletados através de entrevistas, pré e pós teste e da construção de desenhos e esquemas que representam os modelos construídos. Com a análise de dados foi possível detectar que as atividades experimentais facilitam e tornam a aprendizagem mais interessante, sendo que ainda ajudam na construção de modelos mentais no ensino de Ciências. Palavras-chave: Atividades práticas, Ensino de Ciências, Modelos Mentais.
8	2007	VI ENPEC	Marcia Soares Forgiarini; Décio Auler;	A abordagem de temas polêmicos no currículo da eja: o caso do "florestamento" no rs	Abordagem Temática; Enfoque CTS e Tema Polêmico	A desvinculação entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida” é marcante na educação, particularmente no ensino de ciências. Busca-se sua superação mediante configurações curriculares balizadas por temas. Nesta pesquisa, objetivou-se investigar e identificar possibilidades e desafios quanto à implementação do tema “florestamento” no RS, denominado polêmico, no currículo da EJA. Da análise dos resultados, houve a identificação de categorias que constituem desafios a serem enfrentados. Destas, neste trabalho, serão discutidas: 1) a formação inicial excessivamente fragmentada, desvinculada do contexto social; 2) a ausência de certezas, de respostas exatas em relação a aspectos polêmicos do tema e 3) professor formador ou professor informador. Em termos de sinalização da pesquisa, destaca-se a necessidade de superação, nos

						currículos das licenciaturas, da formação excessivamente fragmentada, unicamente disciplinar, desvinculada dos problemas do entorno, considerando que a complexidade dos temas contemporâneos não é abarcável por tal formação.
9	2007	VI ENPEC	Décio Auler	Articulação entre pressupostos do educador paulo freire e do movimento cts: enfrentando desafios no contexto da eja	Configurações Curriculares; Abordagem Temática; Enfoque CTS; Educação de Jovens e Adultos.	Nesta pesquisa, são apresentados desafios a serem enfrentados no âmbito de intervenções curriculares balizadas por uma aproximação entre pressupostos do educador brasileiro Paulo Freire e referenciais ligados ao denominado movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). No âmbito destas intervenções, situa-se o problema investigado: Quais os possíveis desafios a serem enfrentados quando se buscam configurações curriculares que contemplem o enfoque CTS através da abordagem de problemas de relevância social junto a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Os objetivos da pesquisa foram: identificar e discutir posicionamentos de professores da EJA quanto à utilização de temas/problemas de relevância social em suas aulas e identificar e discutir estrangulamentos a serem enfrentados nas instituições escolares. Como síntese da investigação, são definidas quatro categorias: a) o reducionismo metodológico, b) o trabalho interdisciplinar; c) a suposta resistência dos alunos à abordagem temática e d) o desenvolvimento de temas polêmicos. Neste trabalho, são discutidas as categorias “b” e “c”.
10	2007	VI ENPEC	Vilma Fernandes Carvalho; Maria de Fátima Marcelos; Andréa Carla Leite Chaves; Agnela da Silva Giusta;	A música no desenvolvimento de conceitos de citologia na educação de jovens e adultos (eja)	Biologia, Células; Educação de Jovens e Adultos; Ensino-aprendizagem; Música.	Este trabalho qualitativo, exploratório, tem por objetivo contribuir para a melhoria do ensinoaprendizagem de Biologia com o uso de estratégias alternativas. Para tal, analisamos o emprego de música em sala de aula como estratégia de motivação para a aprendizagem de conceitos científicos do conteúdo de Citologia, na Educação de Jovens e Adultos. O estudo foi realizado com 43 estudantes da EJA de uma fundação de ensino pública da cidade de Contagem, MG. A coleta de dados foi realizada por: aplicação de questionário, observação de atividade dos alunos (criação e apresentação de paródias) e grupo-focal. Os resultados apontam que os estudantes consideram a música um importante recurso didático alternativo e que a fixação de conceitos e de termos relativos à citologia foi favorecida com a

						atividade. Tais resultados sugerem a ampliação do emprego da música como recurso no desenvolvimento da aprendizagem de Biologia.
11	2007	VI ENPEC	Ronaldo Luiz Nagem; Maria de Fátima Marcelos; Flávia Alves Ramalho;	Representações analógicas de alunos da educação de jovens e adultos para o conceito de ar atmosférico <sup>1</sup>	Analogia; Educação de Jovens e Adultos; Ensino-Aprendizagem de Química; Modelos Mentais.	Nas últimas décadas, estudos e propostas curriculares têm defendido a necessidade de se promover uma aprendizagem que contribua significativamente para a formação dos indivíduos. No ensino de ciências, vários trabalhos versam sobre as contribuições dos processos de construção de modelos, de analogias e das representações gráficas na cognição do aluno, estando estes processos de acordo com as perspectivas construtivistas. A utilização destes processos leva a um entendimento que vai além da memorização de fatos, equações ou procedimentos. Assim, tais processos, poderiam contribuir para um processo de aprendizagem em que a ciência faça sentido para os estudantes não apenas apresentando “explicações satisfatórias”, mas desenvolvendo uma forma de conhecimento flexível que pode ser aplicado e transferido para diferentes situações e problemas. São muitas as teorias que se apresentam com o propósito de dar conta do processo de aprendizagem. Todas buscam, de uma forma ou de outra, contribuir para a melhoria do ensino, e, em especial, para o ensino de ciências. Desta forma, pesquisa sobre modelos mentais, analogias e representações tem se constituído em motivos de pesquisas.
12	2007	VI ENPEC	Rita Vilanova Prata; Isabel Martins;	Ensino de ciências na educação de jovens e adultos: a tecnologia em discursos de inovação curricular	Tecnologia; Inovação curricular; Educação de jovens e adultos; CTS.	Investigamos o que a proposta curricular federal para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, particularmente as orientações para o Ensino de Ciências Naturais, expressam em relação à tecnologia e à sua abordagem na educação científica. A análise dos dados procurou contribuir para repensar entendimentos sobre a tecnologia, assim como para a problematização de possibilidades de abordagem a respeito da tecnologia no ensino de Ciências. Principalmente à luz do enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), destacam-se os seguintes aspectos nesse documento oficial: a valorização das dimensões epistemológica e social da tecnologia; a proposição de objetivos para a discussão acerca da tecnologia no ensino de Ciências, bem como de conhecimentos relativos a esse assunto para serem abordados em sala de aula; e a

						relação do termo tecnologia tanto com a educação tecnológica quanto com a tecnologia educacional.
13	2009	VII ENPEC	<i>Denise Westphal Merazzi;</i> <i>Edson Roberto Oaigen</i>	Atividades práticas do cotidiano e o ensino de ciências na eja: a percepção de educandos e docentes	Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Ciências, Atividades práticas	O tema principal do presente trabalho é o ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos. A investigação observou a percepção dos alunos da EJA (Ensino Fundamental) e de seus professores a partir do desenvolvimento do conteúdo de ciências através de trabalhos envolvendo atividades práticas do cotidiano. Nesse contexto, a metodologia usada no processo de investigação baseou-se em uma pesquisa com abordagem quali-quantitativa, com a base na metodologia hermenêutica e a técnica de análise de conteúdo. No aspecto quantitativo, foi utilizado o ranking médio e os testes estatísticos de Wilcoxon. Analisando os dados, percebeu-se que a utilização de atividades práticas no ensino de Ciências na EJA é uma estratégia satisfatória no processo de ensino e aprendizagem e que existe a necessidade de instigar tais práticas na formação de jovens e adultos.
14	2009	VII ENPEC	Sibele Ferreira Coutinho Pompeu; Erika Zimmermann	Concepções sobre ciência e ensino de ciências de alunos da eja*	Estratégias de ensino; Educação de jovens e adultos; Concepção de Ciência; Ensino de Ciências	Este estudo busca conhecer a visão que alunos da EJA têm das disciplinas de Ciências Naturais e de Biologia, dos conteúdos e estratégias de ensino utilizadas nas aulas dessas disciplinas; conhecer a visão de Ciência apresentada pelos alunos e analisar possíveis relações entre estas visões. A execução dessa pesquisa, do tipo qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), é embasada no paradigma construtivista, conforme descrito por Guba e Lincoln (1994; 2006). Os dados foram coletados em uma escola privada, conveniada com o governo, localizada em Brasília. Foram utilizados aplicação de questionários e observação participante. A análise dos dados mostrou que, de forma geral, os alunos da EJA têm boa impressão das disciplinas de Ciências Naturais e de Biologia, dos conteúdos e das estratégias de ensino utilizadas durante as aulas e preferem estratégias focadas na transmissão de conteúdos. Suas visões de Ciência, no entanto, são incoerentes com suas visões de como se aprende.



15	2009	VII ENPEC	Ana Paula Zandonai Kutter;  Marcelo Leandro Eichler	Alguns aspectos sobre a percepção ambiental na eja: cultura local, ecologismos e seus reflexos na educação em ciências	Educação em ciências; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Biologia; Etnografia	Este artigo é parte integrante de um estudo de caso etnográfico que tem como objetivo descrever aspectos culturais de uma instituição de ensino, como fatores intervenientes nos processos de educação em ciências na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), na disciplina de Biologia. O artigo descreve alguns aspectos sócio-ambientais da cidade onde está situado o campo de pesquisa, tendo em vista a cultura local (do município) que constitui o plano de fundo para a descrição da cultura da escola que é o objeto desta investigação. O artigo traz algumas discussões - entremeadas às descrições e análises - sobre a perspectiva teórico-metodológica etnográfica e sua utilização nessa pesquisa educacional.
16	2009	VII ENPEC	Paulo Diniz Veronez;  Karine Nantes da Silva Veronez;  Maria Celina Piazza Recena	Concepções dos alunos do curso de educação de jovens e adultos sobre transformações químicas	Transformações químicas; CEJA; Experimentos demonstrativos	Este trabalho apresenta resultados de um estudo, realizado com alunos do Curso de Educação de Jovens e Adultos de ensino médio, para identificar dificuldades na compreensão de conceitos sobre transformações químicas a partir observação e experimentos demonstrativos. Um questionário foi elaborado com base nos estudos de Mortimer e Miranda (1995) e no livro de Peruzzo e Canto (2003) exercício n° 19, página 16, abordando conceitos de transformações químicas para a identificação de concepções e dificuldade dos alunos. Conclui-se que os alunos como já comprovado por outras pesquisas não compreendem que substâncias se transformam, os tipos de transformações (físicas e químicas) e suas evidências, não reconhecem os reagentes e produtos e a conservação de massa nas reações. Os experimentos têm papel importante no processo de aprendizagem e poderiam ser trabalhados com sugere o grupo GEPEQ/IQ-USP no livro: interações e transformações I: elaborando conceitos de transformações químicas.
17	2009	VII ENPEC	Cláudio Eduardo Resende Alves;  Fernando Costa Amaral;	Corporeidade: uma abordagem pedagógica na educação de jovens e adultos	Corpo; Educação de jovens e adultos; Formação de educadores.	Esse artigo representa parte da pesquisa de mestrado em ensino de ciências da PUC/MG. Este trabalho localiza-se no campo de estudo da educação de jovens e adultos com recorte específico para o conceito do corpo humano e a formação continuada de profissionais da educação. Interessa-nos investigar como o corpo é definido pelos educadores e como ele é abordado na sala de aula. Além disso, a

			Agnela da Silva Giusta			análise do conceito de corpo em um exemplo de livro didático da EJA nos revela a reprodução de uma visão determinista do corpo, ao invés de promover uma ampliação de consciência sobre a forma de se compreender o corpo na contemporaneidade
18	2009	VII ENPEC	Erico Tadeu Fraga Freitas;  Orlando Aguiar	Investigando a construção de sentidos na sala de aula de física de educação de jovens e adultos	Significação; Análise do discurso; Educação de Jovens e Adultos	Este trabalho emerge das primeiras análises de parte do material empírico de uma pesquisa de mestrado. O objetivo é examinar os sentidos que vão sendo atribuídos pelos educandos ao discurso científico escolar nas interações discursivas na sala de aula de Física, num curso de ensino médio de Educação de Jovens e Adultos. O material empírico consiste das transcrições de parte de dois episódios de ensino, das gravações em vídeo e áudio de um conjunto de aulas de uma seqüência de ensino com o tema luz, cores e visão. Adota-se neste trabalho uma abordagem sociocultural e as análises se voltam para os conteúdos dos modos de dizer dos estudantes. Discutem-se alguns aspectos dos processos de significação, pelos estudantes, através de algumas idéias de Jean Piaget sobre as relações entre o real, o possível e o necessário, e nas proposições de Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos.
19	2009	VII ENPEC	Elizabeth Augustinho;  Sandra da Silva Viana;  Giselle Rôças	Mapeando concepções e práticas pedagógicas no ensino de ciência: educação de jovens e adultos em escolas da baixada fluminense	Ensino de Ciências; EJA; Formação Docente; Práticas Pedagógicas	O objetivo desse estudo foi o de avaliar o trabalho que tem sido realizado no ensino de ciências em turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA - em escolas públicas da Baixada Fluminense. Este artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa quantitativa e qualitativa e a coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário com 10 perguntas aos docentes, visando mapear concepções, práticas pedagógicas e as estratégias de ensino, em especial o uso de filmes no ensino de ciências. A pesquisa aponta que a formação do docente de EJA deve possibilitar a construção de conhecimentos, competências e habilidades para que o professor possa desempenhar seu papel com qualidade na formação de sujeitos críticos e participantes do contexto social no qual estão inseridos. Observou-se que ao desenvolver diferentes estratégias de ensino, o professor busca cumprir o seu papel de ensinar, garantindo o direito de todos os alunos à educação.

20	2011	VIII ENPEC	Mariana Nascimento Santos;  Marcos Lopes de Souza	O ensino de ciências em turmas de educação de jovens e adultos	Ensino de ciências naturais; Educação de jovens e adultos; Educação fundamental.	A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica destinada aquelas pessoas excluídas do acesso à escolarização ou que por diferentes razões interromperam seus estudos. Tendo como centralidade a educação de jovens e adultos, esta pesquisa objetivou caracterizar, em linhas gerais, o ensino de Ciências desenvolvido em turmas do segundo segmento (anos finais do ensino fundamental). Os dados foram coletados em quatro turmas de duas escolas, sendo uma estadual e a outra municipal, na cidade de Jequié-BA por meio de entrevistas semi-estruturadas com os docentes e questionários auto-aplicados com os discentes. Os educadores evidenciaram sua pouca experiência com a EJA e as dificuldades em construir uma proposta singular para este ensino, inclusive pela ausência de materiais didáticos específicos. Já os estudantes embora avaliassem positivamente as aulas de ciências, alguns relataram obstáculos para compreensão dos conhecimentos conceituais, porém reforçaram a importância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem.
21	2011	VIII ENPEC	Andréa Cristina Souza de Jesus;  Roberto Nardi;	Imaginário de licenciandos em física sobre a educação de jovens e adultos	Educação de jovens e adultos; Ensino de física; Formação inicial de professores; Imaginário.	Esta pesquisa tem como objetivo investigar as especificidades consideradas por licenciandos em Física na preparação e na prática de aulas para a EJA. Para isto, estamos acompanhando uma turma de alunos de um curso de licenciatura durante a disciplina "Estágio Supervisionado". A proposta é que alguns grupos preparem uma sequência didática considerando o perfil, necessidades e interesses dos alunos. A primeira etapa foi investigar – através de questionários - o imaginário dos licenciandos sobre a EJA. O estudo mostra que, apesar dos licenciandos conhecerem a denominação “EJA”, pouco sabem sobre a estrutura e o funcionamento desta modalidade. Os efeitos de sentido presentes em seus discursos indicam que suas idéias embasam-se no senso comum, mostrando deficiências na formação inicial em relação a essa questão. Eles definem a modalidade principalmente como cursos rápidos, de curta duração ou condensados, características que, se alteradas, poderiam levar à melhora no processo de aprendizagem dos alunos.

22	2011	VIII ENPEC	Jefferson da Silva Barbosa ;  Patrícia Carla de Macedo Chagas;	Concepções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre a disciplina de Biologia.	Ensino de biologia; Educação de jovens e adultos; Concepções.	O ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo fortemente a ser explorado. O objetivo deste trabalho foi investigar as concepções dos alunos da modalidade EJA, sobre aspectos referentes ao ensino da disciplina de Biologia. A investigação foi realizada por meio da aplicação de questionários, constituídos por perguntas discursivas, dirigidos a alunos em fase inicial de curso da disciplina. A partir das análises realizadas pode-se perceber que os alunos se mostraram interessados em aprender os conteúdos da disciplina, uma vez que seus conhecimentos se relacionam a questões do seu cotidiano. Além disso, foi possível verificar que apesar da motivação dos alunos, estes indicaram a necessidades de situações de caráter prático durante as aulas da disciplina. Por fim, o estudo indica que alguns fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem da Biologia na EJA precisam ser mais bem estudados.
23	2011	VIII ENPEC	Rafael Martins Mendes;  Fábio Augusto do Amaral;  Hélder Eterno da Silveira	O Ensino de química na educação de jovens e adultos - um olhar para os sujeitos da aprendizagem	Educação de jovens e adultos; Ensino de química; Sujeitos da aprendizagem.	Este trabalho apresenta resultados de investigação sobre a percepção dos sujeitos da aprendizagem de educação de jovens e adultos (EJA). Avaliamos as expectativas e anseios desses sujeitos com foco nos conteúdos de química tendo como parâmetro os “olhares” de diversos referenciais que destacam o contexto histórico, social e econômico em que essa modalidade de ensino foi e está sendo construída no país. Esses referenciais nos permitem considerar que para suprimos as necessidades de saberes dos alunos da EJA é necessário conhecermos sua realidade e, tendo por base este contexto, entrelaçarmos as práticas pedagógicas para a formação de cidadãos mais críticos e transformadores de sua própria realidade.
24	2011	VIII ENPEC	Luana Nascimento Santana;  Simone Rocha Salomão;	Formação continuada de professores de ciências atuantes na eja (educação de jovens e adultos): refletindo sobre a utilização de experimentos	Experimentação; Ensino de ciências na educação de jovens e adultos; Formação continuada.	Este trabalho objetivou refletir sobre a experimentação no ensino de Ciências em turmas de EJA e desenvolver atividades de formação continuada de professores, visando estimulá-los à realização de experimentos em suas práticas pedagógicas. Foi elaborado um questionário que procurou identificar o que os entrevistados – professores envolvidos com EJA – entendiam sobre os conceitos de formação continuada e de experimentação no ensino de Ciências. Também foi realizada uma roda de conversa que promoveu a reflexão

						dos participantes, ampliando as respostas do questionário. Com o intuito de discussão junto aos professores, foram realizados dois experimentos, um sobre decomposição e outro sobre fermentação. As respostas geradas foram analisadas e sugerem que os professores apresentam uma dualidade de conceitos no tocante à experimentação, mas reconhecem a importância desta no processo de ensino-aprendizagem. Os mesmos também reconhecem a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, principalmente os envolvidos com a EJA.
25	2011	VIII ENPEC	Camila Strictar Pereira; Daisy de Brito Rezende	Concepções de estudantes sobre química: um estudo das representações sociais de estudantes da educação de jovens e adultos de São Paulo	Educação de jovens e adultos; Representação social; Química; Análise estrutural.	A proposta deste estudo é investigar o conteúdo e a estrutura das representações sociais relacionadas à química entre estudantes de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos de uma escola estadual do município de São Paulo. Utilizou-se como orientação teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, e sua abordagem estrutural, a Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean Claude Abric. A coleta dos dados deu-se através da técnica de evocação livre de palavras, seguida da hierarquização das mesmas, e, para sua análise, utilizou-se da técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin, e da Análise Estrutural das representações sociais, proposta por Abric. Os resultados apontaram forte relação entre o termo química e o conhecimento/ambiente escolar, além de restritas relações com o conhecimento de senso comum e com o cotidiano.
26	2011	VIII ENPEC	Ana Paula Souto Silva Teles; Diego Oliveira da Silva	Argumentação no ensino de conceitos da biologia: práticas de um professor de ciências em salas de aula da educação de jovens e adultos	Pragma-dialética; Argumentação; Etnografia interacional; Professores de ciências em formação inicial/iniciantes	Esse estudo visa contrastar situações argumentativas espontâneas envolvendo ensino de conceitos científicos para alunos jovens e adultos, destacando: i) características dessas situações; ii) formas como um professor de Ciências em formação inicial/iniciante usou a linguagem em cada situação. Adotamos como lógica de investigação a Etnografia Interacional e analisamos o processo de argumentação, utilizando a teoria Pragma-dialética. Na sala de aula: i) surgiram novas diferenças de opinião quando houve desacordo entre conhecimentos cotidianos e científicos; ii) a estrutura da argumentação foi mais complexa quando o desacordo entre os dois tipos de conhecimento é

						menor. Essa ocorrência de situações argumentativas espontâneas, pode ser atribuída à postura reflexiva e aberta ao diálogo do professor, cujo discurso é organizado em torno de questionamentos que simultaneamente problematizam o conteúdo e direcionam a discussão. Os resultados têm implicações para a formação de professores de ciências e o desenvolvimento de metodologias para estudo da argumentação.
27	2011	VIII ENPEC	Angelívia Gregório;  Lisandra Almeida Lisovski	Educação ambiental: concepções e práticas na educação de jovens e adultos de diferentes escolas do noroeste do Paraná	Meio ambiente; Educação ambiental; Educação de jovens e adultos.	Esta pesquisa objetivou-se a analisar o processo de inserção da Educação Ambiental (EA) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), verificou-se também quais eram as concepções de Meio Ambiente de professores e alunos e de como o tema Meio Ambiente estava sendo trabalhado em sala de aula. As informações foram obtidas por meio de questionários constituídos por 05 perguntas para alunos e 5 para professores, correspondentes a temática ambiental. No total foram 59 sujeitos envolvidos na pesquisa dos quais 14 eram professores e 45 eram alunos. Os resultados mostram que a maioria dos professores e alunos definem Meio Ambiente como Natureza e Lugar em que se Vive. Os professores usam de diversas metodologias para se trabalhar com o tema Meio Ambiente. Sendo assim, buscou-se sinalizar aos professores da EJA estratégias que contribuam para o que o ensino da EA seja mais eficaz e significativo aos educandos.
28	2011	VIII ENPEC	Sheila Penhalver;  Luiza Rodrigues de Oliveira;  Sandra Lucia de Souza Pinto Cribb	Análise da inserção do ensino de ciências na interface com a questão ambiental em um programa de educação de jovens e adultos	Ensino de ciências; Educação de jovens e adultos; Educação ambiental; Análise do discurso; Bakhtin.	Este artigo é recorte de uma pesquisa empírica mais ampla, em andamento, que investiga a inserção do Ensino de Ciências na interface com a Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo deste recorte foi a análise das competências descritas para a disciplina de Ciências a partir de sua interface com a Questão Ambiental em um Programa de Educação para Jovens e Adultos elaborado para formar funcionários de uma universidade federal. Para tanto, foi utilizada a teoria e a técnica da Análise do Discurso, tendo como referencial teórico M. Bakhtin e seu conceito de polifonia. Concluímos que há a afirmação de uma educação

						ambiental conservadora no ensino de ciências no programa de educação de jovens e adultos analisado.
29	2011	VIII ENPEC	Simone Paixão Araújo Pereira;  Maria Helena Silva Carneiro	Educação de jovens e adultos no ensino médio, uma revisão bibliográfica sobre o ensino de Ciências	Educação de jovens e adultos; Ensino de ciências; Estudo bibliográfico.	Este trabalho é um estudo bibliográfico sobre o ensino de ciências na educação de jovens e adultos direcionada para o ensino fundamental e médio. Para tanto foi realizado levantamento em revistas voltadas para a educação e para o ensino de ciências nos últimos dez anos. Evidenciou-se um reduzido número de artigos, sendo que a maior parte contempla a análise documental. O aumento da produção acadêmica a partir do ano 2005 reflete a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre a temática. Nossos estudos apontam que o ensino de Biologia deve ser priorizado tendo em vista que não foram identificados trabalhos nesta área.
30	2011	VIII ENPEC	Antonio Araujo Junior;  Maria Luiza Gastal;  Maria Rita Avanzi	Histórias de Vida Penduradas em Cordel: uma experiência de troca de saberes no ensino de biologia para jovens e adultos.	Educação de jovens e adultos; História de vida; Varal literário; Ensino de ciências com arte; Pesquisa-ação.	Trata-se de pesquisa-ação desenvolvida com jovens e adultos de uma escola pública do Distrito Federal. A articulação entre saberes escolares e saberes da experiência se deu numa oficina em que conteúdos de zoologia foram trabalhados a partir de nossa relação com os outros animais. As histórias foram compartilhadas em roda e os textos produzidos foram expostos em varal literário no pátio da escola. A proposta baseia-se nas premissas freireanas e nas relações delas com outros autores, segundo os quais todo professor é um professor de leitura e produção de textos; a escola é instância legítima de construção de conhecimento; todo aprendizado é um exercício de releitura de sua experiência. Decorre desta pesquisa que é possível organizar atividades que valorizem as trajetórias de vida particulares dos sujeitos sem deixar de ensinar ciências, com o benefício de favorecer a construção de memória pessoal e coletiva.
31	2011	VIII ENPEC	Mirian do Amaral Jonis Silva;  Sandra Escovedo Selles;	Ressignificando as práticas experimentais na educação de jovens e adultos na perspectiva do letramento científico	Letramento científico; Ensino de ciências; Educação de jovens e adultos	Este artigo é uma reapresentação do trabalho intitulado: “Ressignificando as práticas experimentais na educação de jovens e adultos na perspectiva do letramento científico”, apresentado no X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste realizado no Rio de Janeiro em julho de 2011. O texto sintetiza as reflexões preliminares de uma pesquisa de pós-doutoramento em andamento, e

			Rui Marques Vieira			trata-se de um estudo de caso, que tem como objeto a problematização e ressignificação das práticas experimentais na modalidade EJA, na perspectiva do letramento científico, tendo o PROEJA-IFES como campo de investigação. O texto assume um caráter propositivo ao defender uma proposta de ensino, pautada na perspectiva do letramento científico, em que as práticas experimentais estariam relacionadas com a abordagem de problemas sociais concretos, visando ao empoderamento e à ampliação da visão de mundo dos sujeitos da EJA
32	2011	VIII ENPEC	Francisco José Figueiredo Coelho;	O ensino das ciências e o mundo do trabalho: considerações sobre a educação de jovens e adultos no estado do rio de janeiro.	Educação de jovens e adultos; Ensino das ciências; Educação de trabalhadores.	Este artigo visa discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do Ensino médio público no estado do Rio de Janeiro, considerando a formação docente e as propostas curriculares vigentes, orientadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/RJ). O material é uma fonte reflexiva para os professores da EJA, pesquisadores do Ensino das Ciências e demais profissionais do campo educacional, articulando o ensino científico oferecido pelas diferentes ciências escolares com a formação do aluno trabalhador no ensino EJA noturno e propondo possibilidades para uma educação científica mais integrada ao mundo do trabalho. O artigo é uma sutil contribuição para a compreensão e atuação na modalidade EJA de ensino, visando a qualidade educacional para o trabalhador
33	2011	VIII ENPEC	Luciana Passos Sá; Elisa Prestes Massena; Ivete Maria dos Santos; Luan da Costa Ramos; Vinicius Câmara Costa	Análise das pesquisas sobre eja nos encontros nacionais de pesquisa em educação em ciências	Educação de jovens e adultos; Ensino de ciências; Estado da arte.	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem aos poucos ganhando espaço em discussões educacionais, no contexto brasileiro, mas ainda são poucas as contribuições de pesquisas voltadas a esse segmento da educação. No presente trabalho analisamos as produções relacionadas à EJA, apresentadas nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs), com o intuito de verificar: a produção sobre o tema ao longo dos anos; a contribuição das diferentes regiões brasileiras com pesquisas nesse campo; e os principais focos temáticos abordados nos trabalhos. Os resultados apontam que são exíguas as contribuições voltadas ao Ensino de Ciências para a EJA e que, apesar do crescente e significativo aumento



						das pesquisas apresentadas nos ENPECs, ainda são pouco expressivas as produções destinadas a essa modalidade de ensino.
34	2011	VIII ENPEC	João Paulo Casaro Erthal; Marília Paixão Linhares	Ensinando a queda livre dos corpos numa perspectiva sócio histórica cultural para estudantes do proeja	Ensino experimental de física; Interação social; Educação de jovens e adultos.	Neste artigo descrevemos e discutimos uma estratégia didática realizada a luz do referencial sócio histórico cultural de Vygotsky e desenvolvida em uma turma de PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). A temática trabalhada foi a queda livre dos corpos, assunto recorrente na mecânica, mas de difícil compreensão. A aula foi conduzida a partir de atividades experimentais e de um texto relatando algumas idéias existentes na época em que Galileu tirou suas conclusões sobre o tema. A avaliação do processo foi baseada nas interações sociais durante a aula e na comparação de um pré-teste e um pós-teste, respondidos pelos estudantes.
35	2011	VIII ENPEC	Jakeline Jeniffer dos Santos; Mirian Pacheco Silva;	O ensino de ciências e a abordagem cts na proposta político-pedagógica de Goiânia para a eja	Ensino de ciências; Abordagem cts; Educação de jovens e adultos; Proposta político-pedagógica.	A Abordagem CTS tem sido defendida como uma alternativa facilitadora do Letramento Científico-Tecnológico frente aos problemas enfrentados pelo Ensino de Ciências. Neste contexto, o presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo analisar as orientações para o Ensino de Ciências, contidas na Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Educação de Goiânia – Goiás. O interesse é verificar se e como a mesma contempla a Abordagem CTS. O método escolhido foi a Pesquisa Documental com a utilização da Análise de Conteúdo. Com relação aos resultados parciais foi possível observar que a referida proposta ainda se apresenta distante da Abordagem CTS no que tange o aspecto epistemológico, por outro lado, a mesma apresenta uma aproximação em relação aos aspectos políticos, éticos e metodológicos.
36	2011	VIII ENPEC	Charlene Marcondes Avelar;	O ensino de matemática e astronomia na eja por meio da abordagem temática	Astronomia; Eja; Momentos pedagógicos; Mudanças climáticas.	Este estudo tem por objetivo investigar a organização de atividades didático-pedagógicas baseadas na proposta da Abordagem Temática. A organização sobre o tema “Mudanças Climáticas”, segue a dinâmica dos Momentos Pedagógicos para explorar os conceitos de Matemática

			João Ribeiro Soares Junior; Rodolfo Langhi; Simoni Tormöhlen Gehlen			e Astronomia. Obtendo como resultados preliminares a seguinte organização do tema: 1) Problematização Inicial 2) Organização do Conhecimento, 3) Aplicação do Conhecimento. Com base nesta organização, o trabalho parte, para a fase do processo de elaboração e discussão dos planos de aula, os quais serão desenvolvidos numa turma da EJA de uma escola pública da cidade de Campo Grande. O tema foi elaborado a partir de encontros do Grupo de Pesquisa “Ciências: Educação e Popularização”, vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dentre as áreas do conhecimento que aceita a interdisciplinaridade é a Astronomia, a qual permite seguir os PCN e PCN+. Ressaltamos que este estudo é inicial e merece aprofundamentos.
37	2011	VIII ENPEC	Ivete Maria dos Santos; Elisa Prestes Massena; Luciana Passos Sá	O lugar da eja na formação inicial de professores de química da Bahia	Educação de jovens e adultos; Formação inicial; Licenciatura em química	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem ocupando, aos poucos, maior espaço na realidade escolar. No entanto, segundo a literatura pouca atenção tem sido dada pelas universidades, nos cursos de formação de professores, a esse segmento de ensino. Nessa perspectiva, no presente trabalho tivemos como objetivo investigar em que medida os cursos de Licenciatura em Química das Instituições de Ensino Superior da Bahia estão formando professores de Química aptos a atuarem na EJA. Ou seja, buscamos verificar se tais cursos estão discutindo em suas disciplinas obrigatórias e/ou optativas aspectos referentes à EJA. Os resultados indicam que poucos são os cursos que discutem a EJA e apontam para a necessidade de mais iniciativas voltadas a essa modalidade de ensino.
38	2011	VIII ENPEC	Natália Almeida Ribeiro; Danusa Munford; Diego Oliveira da Silva; Ana Paula Souto Silva	Ler na aula de ciências na educação de jovens e adultos: uma caracterização das práticas de leitura promovidas por um professor de ciências iniciante	Práticas de leitura; Ensino de ciências; Eja	O presente artigo teve como objetivo investigar as práticas de leitura promovidas por um professor iniciante de ciências na EJA. Para isso, aulas foram acompanhadas por quatro meses, com auxílio de registros tecnológicos e de anotações em caderno de campo. Além disso, foi feita uma entrevista com o professor. O foco desse estudo são as anotações de campo, os textos escritos impressos usados pelo professor participante para usar com a turma de EJA e a entrevista. A partir de categorias abertas a princípio, a análise dos dados foi direcionada por questões na busca pela caracterização das práticas de

						leitura do professor. As atividades de leitura propostas pelo professor são acompanhadas de outras atividades, como a produção escrita, a discussão, a leitura de mais textos e apresentação oral do texto. Enfim, leitura para esse professor e para essa turma envolve ler essencialmente, escrever e dizer oralmente o que se leu.
39	2011	VIII ENPEC	Rodrigo Raposo da Silva;  Josenildo Maria de Lima	Análise do tema energia e meio ambiente em livros didáticos de física: um norteador para a elaboração de projetos de sustentabilidade no eja	Análise; Livro didático; Energia; Eja.	Nas últimas décadas, as atividades humanas de produção e consumo, vêm ocasionando mudanças no meio ambiente nunca antes verificadas. Estas mudanças estão diretamente interligadas às questões relacionadas a necessidade da obtenção de energia das mais variadas fontes disponíveis na natureza que possibilitam atender a demanda de consumo da população mundial. Neste contexto, esta pesquisa investigou nos livros didáticos de Física as metodologias utilizadas na abordagem das questões relativas a produção e o consumo de energia e os impactos ambientais causados por estas atividades. Tal pesquisa foi motivada pelo fator potencial do livro didático em poder colaborar efetivamente como um instrumento de aprendizagem significativa para a formação de jovens esclarecidos de seu papel de consumidor, conscientes dos impactos causados pelo consumismo e da necessidade da pesquisa, produção e utilização de fontes de energia renováveis, causando menos impacto ao meio ambiente.
40	2011	VIII ENPEC	Silvana M.C. Zanini;  Pedro Wagner Gonçalves	Ensino de química: busca de saberes que contemplem um novo currículo para entender uma dinâmica natural	Ensino de química; Ensino de geociências; Eja; Pesquisa qualitativa; Currículo.	Esta pesquisa realizada em ambiente de Educação de Jovens e Adultos pretende desenvolver aprendizagem de Química por meio de inovação curricular que, aplicada e analisada, trouxe perspectivas de ensino de Química contextualizado por meio do ambiente terrestre. Conteúdos abordados foram organizados para entender um tema sócio-ambiental e que teve como ponto de partida a história de moradores da cidade de Cajamar (SP), que tiveram suas casas destruídas ou danificadas devido à exploração de água do aquífero cárstico. O estudo termodinâmico do fenômeno de dissolução e precipitação do carbonato de cálcio aclarou a dinâmica natural e possibilitou debates sobre o colapso das casas. O contexto estudado (Terra) e as estratégias utilizadas na construção e aplicação da inovação curricular possibilitaram explorar aspectos que dizem respeito ao sistema Terra. Diálogos ocorridos

						compuseram a metodologia de ensino, permitiram a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e serviram de fonte de dados para pesquisa.
41	2011	VIII ENPEC	Paulo Gabriel Franco dos Santos;  Gabriel Augusto Cação Quinato;  Ernandes Rocha de Oliveira	relações ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (ctsa) em salas de aula de educação de jovens e adultos (eja): representações e cidadania	Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (ctsa); Concepção dialógicoproblematizadora da educação; Educação de jovens e adultos (eja)	A investigação aqui discutida, parte de uma pesquisa maior, destaca a inserção do enfoque CTSA por meio da problematização de temas considerados controversos, desencadeadores de questionamentos e possibilitadores de construção e reconstrução de posicionamentos diante de relações sociais que envolvam determinados conhecimentos científicos. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve por base a concepção educacional dialógico-problematizadora de Paulo Freire. Os dados foram constituídos em uma Escola Municipal, em turmas de oitava série vinculadas à EJA. Possibilitou, também, a análise de situações de diálogo e negociação de significados dentro da sala de aula, um repensar sobre possíveis ações e intenções para a instauração de uma educação para a prática da cidadania, a negociação de conceitos científicos e o compartilhamento de valores, por meio de uma educação como prática da liberdade. Foca-se nas reflexões e discussões surgidas mediante a controvertida relação entre utilização da energia e a conservação do meio ambiente.
42	2011	VIII ENPEC	Nilcimar dos Santos Souza;  Marília Paixão Linhares	Uso de tecnologias de informação e comunicação no ensino de ciências da natureza: uma experiência com alunos do proeja saberes	Tecnologias de informação e comunicação; Proeja; Método de estudo de caso; Dengue	As Tecnologias de Informação e Comunicação, que se popularizam cada vez mais, estão democratizando o acesso à informação e possibilitando, como nunca, as trocas de informações entre as pessoas. Essas trocas de informações em ambientes alternativos aos da escola têm se transformado em uma importante e motivadora via de ensino e aprendizagem. Neste trabalho, buscamos levar as Tecnologias de Informação e Comunicação, sob a forma de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem às salas de aula de ciências: Química, Física e Biologia, de uma turma de estudantes jovens e adultos do PROEJA. No recorte deste artigo, apresentamos os resultados obtidos durante o primeiro ciclo da pesquisa, quando trabalhamos um Estudo de Caso sobre o problema da dengue no município onde a pesquisa foi desenvolvida.

43	2011	VIII ENPEC	Mirian do Amaral Jonis Silva;  Sandra Escovedo Selles	O meio ambiente como tema articulador no processo de reestruturação curricular e na elaboração de material didático no proeja/es	Ensino de biologia; Meio ambiente; Proeja	O Programa Nacional de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi implantado no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) em cumprimento ao Decreto nº 5.840/2006. O programa visa à integração entre educação básica e tecnológica, articuladas aos princípios da EJA. Os intensos debates promovidos durante o processo de reestruturação curricular decorrente da implementação do PROEJA no IFES levou o grupo de professores a se mobilizarem no sentido de produzir materiais didáticos que atendam às especificidades do programa. Focalizamos neste texto o processo de elaboração de módulos didáticos que têm o Meio Ambiente como eixo articulador. Observa-se nesse processo uma tensão entre forças de tradição, expressas em posturas pedagógicas mais conservadoras, ao mesmo tempo em que se observam movimentos de renovação, que buscam práticas mais sintonizadas com as demandas específicas do programa e de seus sujeitos.
44	2011	VIII ENPEC	Elizabeth Augustinho;  Sandra da Silva Viana;  Giselle Rôças	O uso do cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências no curso proeja	Cinema; Ensino de ciências; Proeja	A presente pesquisa teve como objetivo avaliar o uso do cinema e/ou filmes comerciais no ensino de ciências, desenvolvido em turmas do curso PROEJA. A coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário; da realização de um grupo de trabalho com professores que atuam neste curso; e também com a testagem do material didático produzido por este grupo de trabalho. O presente estudo buscou contribuir com a formação continuada dos professores, apontando a relação entre o cinema e o ensino de ciências. Este trabalho possibilitou a construção de um guia didático sob a forma de um CD Rom, contendo sinopses, discussões sobre os temas abordados nos filmes, seleção de algumas cenas que podem ser utilizadas em sala de aula; além de sugestões de atividades que podem ser realizadas como desdobramentos futuros.

45	2011	VIII ENPEC	Alessandro Cury Soares; Rochele Loguercio; Maira Ferreira	Saberes docentes da eja/rs: rascunhos e desenhos.	Espaço de formação em serviço; Saberes; Profissionalização docente	Este trabalho tem por objetivo visibilizar o espaço de formação em serviço da Educação de Jovens e Adultos, modalidade Ensino Médio, no Estado do Rio Grande do Sul, como um possível lugar de produção de um saber específico da EJA/RS. Para isso, olhamos as diferentes concepções de saberes docentes percebidas por alguns autores, tais como: Tardif, Zeichner, Schön, Maldaner e Freire. Explicitamos a nossa proximidade com os entendimentos de profissão docente de Garcia, Hypólito e Vieira, tendo, enfim, definido nosso entendimento de teoria/prática e potencialidade teórica.
46	2013	IX ENPEC	Karine dos Santos Coelho; Rejane Maria Ghisolf da Silva	Saberes docentes dos professores de Ciências que atuam no PROEJA de Santa Catarina	Saberes dos professores; PROEJA; Ensino de Ciências	O presente estudo tem como propósito investigar e analisar os saberes docentes dos professores de Ciências do PROEJA que atuam no IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina). Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa dentro de uma perspectiva analítico-descritiva. Os sujeitos foram seis professores do referido curso e a coleta de dados desenvolveu-se por meio de entrevistas semiestruturadas. Empregou-se a análise textual discursiva, cujos resultados obtidos revelam que os professores não são meros executores dos diferentes discursos que circulam no contexto escolar; o currículo integrado ainda não é realidade no curso; o Projeto Político-Pedagógico (PPP) está ausente na construção dos planejamentos de ensino; práticas de ensino com ênfase na ciência, tecnologia e sociedade (CTS) ainda são tímidas, bem como o ensino pautado pela pesquisa. Por outro lado, os docentes manifestam preocupação em atender as especificidades do curso, aproximando os conteúdos de ensino das vivências dos alunos.
47	2013	IX ENPEC	Maria de Lourdes Oliveira Porto; Paulo Marcelo Marini Teixeira	Uma proposta de ensino-aprendizagem de Ciências para estudantes da EJA baseada no Enfoque CTS	EJA; Enfoque CTS; Ensino de Ciências	Apresentamos resultados de uma pesquisa de intervenção que analisou uma proposta de ensino-aprendizagem de Ciências para alunos da EJA. Procuramos identificar os limites e possibilidades da aplicabilidade do Enfoque CTS em situações concretas de sala de aula. As temáticas abordadas envolveram questões sobre saúde e corpo humano. Os sujeitos da pesquisa foram alunos da EJA de uma escola pública e a professora-pesquisadora. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, trabalhos produzidos pelos alunos, discursos dos

						sujeitos da pesquisa gravados durante as aulas, e um memorial descritivo construído pela pesquisadora. As categorias estabelecidas para a análise foram as seguintes: articulação da tríade CTS; metodologia e recursos didáticos; e percepções dos sujeitos envolvidos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados evidenciam que a introdução de temas CTS nos currículos tradicionais pode, no contexto do ensino de Ciências na EJA, potencializar discussões que favoreçam a construção da cidadania.
48	2013	IX ENPEC	Elisângela Barreto Santana;  Franciney Carvalho Palheta	A contextualização e a aprendizagem significativa: uma experiência na EJA	Ensino de ciências; Contextualização; Aprendizagem significativa	O presente trabalho foi desenvolvido com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública de Belém. Objetivou analisar os resultados da utilização da teoria da aprendizagem significativa e da contextualização, através da construção da miniestação meteorológica. Habilidades e competências puderam ser desenvolvidas enquanto os estudantes aprendiam a manipular os instrumentos e acompanharam observações dia-a-dia. A avaliação da aprendizagem foi contínua, observando-se envolvimento, participação, assiduidade e construção de mapas conceituais. As atividades identificaram as dificuldades dos estudantes, em participar de aulas que fogem do contexto tradicional. Permitiu-os lidarem com experimentos, atividades colaborativas, desenvolver autonomia e enriquecimento do ambiente escolar. A análise dos mapas conceituais mostrou que, com a metodologia utilizada, a aprendizagem significativa foi alcançada. Os estudantes puderam aplicar os conhecimentos adquiridos em outros ambientes, além da sala de aula, ao passo que ganharam confiança em manipular experimentos e utilizar o laboratório, o que é desejável no ensino de Ciências.
49	2013	IX ENPEC	Terezinha Chagas Carneiro Pessoa;  Vania Maria Nunes dos Santos;	Deslocamentos de discursos e práticas docentes de professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) considerando-se abordagens CTSA	Lugar; Ambiente; Formação de professores; Atividades de campo; Análise de discurso; CTSA	Teço como objetivo principal deste trabalho de pesquisa problematizar e ampliar discursos e práticas docentes sobre o tema “ambiente” considerando a categoria geocientífica “lugar”, junto aos docentes de um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos no estado de São Paulo, onde atuo como professora coordenadora, levando-se em consideração as orientações oficiais para o tratamento da temática em foco. A partir do referencial teórico da análise de

						discurso francesa pretendo identificar compreensões sobre o “ambiente” e o “lugar” tendo como parte das condições de produção desses sentidos, entrevistas semi-estruturadas, materiais didáticos utilizados na escola e atividades de campo com os professores na região da escola. Adota-se também a educação CTSA como base do trabalho e apontam-se neste texto sentidos produzidos sobre a relação ambiente, contextualização e ensino numa situação de entrevista.
50	2013	IX ENPEC	Lidiane Loiola; Mariana de Senzi Zancul; Marcelo X. A. Bizerril;	Uso de textos de divulgação científica no desenvolvimento de temas de educação em saúde na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Ensino de Ciências; Educação em Saúde; Textos de Divulgação Científica; Educação de Jovens e Adultos	A escola é, por excelência, um local propício à divulgação de ideias novas e ao desenvolvimento de ações que envolvam diversos temas. Este trabalho teve como objetivo usar textos de divulgação científica como estratégia de trabalho em Educação em Saúde na escola, visando despertar o interesse e a sensibilização dos alunos. A ação educativa foi realizada no 2º semestre de 2012 com alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos numa escola pública do Distrito Federal (DF). Os resultados indicaram que os textos de divulgação científica despertam o interesse e uma participação efetiva dos alunos nas discussões, uma vez que relacionavam os assuntos de saúde com o cotidiano dos estudantes, favorecendo a partilha de suas experiências e a troca de saberes. Nota-se também que a mediação do professor nas discussões e na escolha e preparo dos textos de divulgação científica são fundamentais para o sucesso deste tipo de ação.
51	2013	IX ENPEC	Diego Marcelli Rocha; Sabrina Gomes Cozendey; Marlon Caetano Ramos Pessanha;	O trabalho do intérprete de libras na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso das aulas de física	Intérprete; Libras; Deficiência Auditiva; EJA; Estudo de Caso	A inserção de alunos com deficiência auditiva nas classes regulares de ensino é uma realidade. De acordo com a legislação vigente, estes alunos devem ter a sua disposição o auxílio de um Intérprete de Libras em sua escolarização. Nesta pesquisa acompanhamos o trabalho de um Intérprete de Libras em início de carreira, nas aulas de Física da Educação de Jovens e Adultos, que contavam com dois alunos com deficiência auditiva. Buscamos caracterizar o trabalho do Intérprete neste contexto e conhecer quais eram as dificuldades enfrentadas pelo Intérprete, e o papel que este assumia ao tentar superá-las. O estudo constatou uma grande dificuldade do Intérprete com relação ao domínio dos sinais específicos ligados ao conteúdo físico, e permitiu o vislumbrar de um trabalho do Intérprete que vai além da simples



						interpretação das aulas, em que ele assume para si a responsabilidade pela aprendizagem de seus interlocutores.
52	2013	IX ENPEC	Alcione Maria Melo Amorim;  Liliane Freitas;	Que temas sobre sexualidade mais interessam aos jovens e adultos? Análise em uma escola parceira do PIBID/UFPA	EJA; Sexualidade; PIBID; Sequencia didática	Esta pesquisa tem como objetivo identificar que temas relacionados à sexualidade mais interessam os estudantes da EJA de uma escola parceira do PIBID/UFPA e também visa contribuir com a descrição da sequencia didática desenvolvida com essa temática. Foram aplicados questionários para 30 estudantes após uma aula sobre o sistema reprodutor, para investigar quais eram os temas ligados à sexualidade que mais interessavam os estudantes, a seguir a sequencia didática foi planejada de acordo com os temas de interesses manifestados com mais frequência. Os resultados mostraram que como principais interesses sobre o tema sexualidade estão: como e quando iniciar a vida sexual e DST, mudanças no corpo do homem e da mulher e abuso sexual. Consideramos que os estudantes não estão interessados por aulas puramente biológicas, sobre seu aparelho reprodutor, mas seus principais interesses e dúvidas estão rodeados pela transversalidade do assunto.
53	2013	IX ENPEC	Andréa Cristina Souza de Jesus;  Roberto Nardi;	Um estudo sobre imaginários de licenciandos de física sobre o ensino para jovens e adultos	Educação de Jovens e Adultos (EJA); Ensino de física; Imaginário de licenciandos	Relatamos resultados de um estudo de caso que visou investigar imaginários de licenciandos de Física sobre a Educação de Jovens e Adultos. Uma amostra de licenciandos foi observada durante atividades de preparação e intervenção em classes de jovens e adultos. A coleta de dados ocorreu em três momentos: primeiro foi aplicado aos licenciandos um questionário visando conhecer seus imaginários sobre a EJA; num segundo momento os licenciandos foram solicitados a observar o ensino de Física em escolas onde funcionam EJA; e, por fim, planejaram e ministraram atividades a alunos dessa modalidade. A análise dos discursos dos licenciandos mostrou que, após as intervenções e reflexões realizadas, ocorreram modificações nos imaginários desses futuros professores sobre a EJA e o ensino de Física nesta modalidade. Também ficou evidente a necessidade de incluir na formação inicial de professores noções sobre o ensino na EJA

54	2013	IX ENPEC	Lidiane Loiola; Mariana de Senzi Zancul; Marcelo X. A. Bizerril	Uso de textos de divulgação científica no desenvolvimento de temas de Educação em Saúde na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Ensino de Ciências; Educação em Saúde; Textos de Divulgação Científica; Educação de Jovens e Adultos	A escola é, por excelência, um local propício à divulgação de ideias novas e ao desenvolvimento de ações que envolvam diversos temas. Este trabalho teve como objetivo usar textos de divulgação científica como estratégia de trabalho em Educação em Saúde na escola, visando despertar o interesse e a sensibilização dos alunos. A ação educativa foi realizada no 2º semestre de 2012 com alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos numa escola pública do Distrito Federal (DF). Os resultados indicaram que os textos de divulgação científica despertam o interesse e uma participação efetiva dos alunos nas discussões, uma vez que relacionavam os assuntos de saúde com o cotidiano dos estudantes, favorecendo a partilha de suas experiências e a troca de saberes. Nota-se também que a mediação do professor nas discussões e na escolha e preparo dos textos de divulgação científica são fundamentais para o sucesso deste tipo de ação.
55	2013	IX ENPEC	Indman Ruana Lima Queiroz;  Elis Prestes Massena;  Ivete Maria dos Santos;	O CURRÍCULO DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS DE ILHÉUS E ITABUNA: o que está sendo ensinado?.	Currículo; Educação de Jovens e Adultos; Formação de professores; Ensino de Química	Professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), necessitam pensar em estratégias de seleção de conteúdos e na forma como os mesmos serão ensinados na escola, isso também implica em pensar o currículo. Com esta pesquisa, objetivamos compreender quais as concepções sobre currículo, os alunos da EJA e a própria EJA, de oito professores das cidades de Ilhéus e Itabuna, na Bahia, que responderam a um questionário semiestruturado. Os dados da pesquisa foram analisados por Análise Textual Discursiva mostrando que são poucas as concepções corretas sobre a EJA e os seus estudantes. Os professores investigados enxergam as especificidades da EJA como dificuldades, sendo que grande parte dos currículos de Química que são propostos e praticados não são compatíveis com as necessidades da EJA. Desta forma pensamos que se torna importante que esta modalidade seja mais discutida nos cursos de formação inicial de professores, assim como na formação continuada.
56	2013	IX ENPEC	Simone Paixão Araújo Pereira;	O papel das imagens em movimento no ensino de Biologia na Educação de Adultos	Ensino de ciências; Educação de adultos; Entomologia	Pensando no potencial pedagógico das imagens, nos propusemos a analisar a contribuição dos documentários produzidos para fins educativos, na compreensão dos conceitos relativos à Entomologia. Para tanto, organizamos uma sequência de ensino de Biologia. Em

			Maria Helena da Silva Carneiro;			nosso trabalho, desenvolvemos atividades diversificadas, planejadas de forma a criar situações pedagógicas em que os alunos pudessem analisar suas representações iniciais. A sequência de ensino foi subdividida em três encontros, em que foram utilizadas imagens de insetos, texto com situação-problema e exibição e discussão dos documentários produzidos para fins educativos. Todas as atividades foram gravadas em áudio. Participaram das atividades alunos do Ensino Médio envolvidos em um Programa de Educação de Adultos. Após análise dos dados gerados podemos concluir que esses documentários subsidiaram a elaboração de representações mais complexas, o que nos leva a inferir que esse tipo de recurso de ensino é um importante recurso auxiliar da aprendizagem, desde que seja amplamente analisado pelos alunos.
57	2013	IX ENPEC	Beatriz Jansen Ferreira; Nildo Alves Batista;	Qualificação do trabalho pedagógico na formação de recursos humanos em saúde: a experiência do MP- Norte - CEDESS/UNIFESP	Trabalho pedagógico; Qualificação; Mestrado profissional.	Avaliou-se o processo de qualificação do trabalho pedagógico na formação de recursos humanos em saúde do Mestrado Profissional Região Norte desenvolvido pelo Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde e Universidade Federal de São Paulo. Utilizou-se a metodologia quali-quantitativa por meio de estudo de caso, análise documental e instrumento de percepção do tipo Likert junto a docentes, discentes e tutores. Após validação estatística constatou-se uma percepção positiva entre os envolvidos com a evidência dos seguintes elementos qualificadores: uso dos princípios da educação de adultos e apropriação da educação à distância; uso da avaliação de forma processual com caráter formativo por meio de uma prática docente dialógica estimuladora do compromisso discente. Atesta-se a construção de trabalho docente interdisciplinar com objetivos comuns de formação à luz de estratégias de ensino que articulem o saber, o saber fazer e o saber ser e conviver.
58	2015	X ENPEC	Rosane Cordeiro Guedes; Alcina Maria Testa Braz da Silva;	Justiça Curricular no Ensino de Ciências: Uma análise no PROEJA do Instituto Federal do Rio de Janeiro	Currículo; EJA; Ensino de Ciências.	O presente trabalho busca compreender a concepção de currículo existente no Ensino de Ciências do Curso Técnico de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Integrado ao Ensino Médio ofertado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Considerou-se o conceito de Justiça Curricular proposto por Connell (1993 apud Moreira e

			Denise Leal de Castro;			Candau, 2003) que prioriza um currículo que contribua para diminuição das desigualdades, a inclusão dos excluídos socialmente e aceitação das diferenças no ambiente escolar. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando-se do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), analisado por meio da análise de conteúdo de Bardin (2009), e a Ementa Curricular (EC) das disciplinas de ciências da EJA desta Instituição de Ensino. Encontramos nestes documentos por um lado, no PPI, um caráter voltado para Justiça Curricular, e por outro lado, nas ementas do ensino de ciências uma visão tradicional conteudista.
59	2015	X ENPEC	Daniele da Silva Maia Gouveia;  Alcina Maria Testa Braz da Silva;	A importância da alfabetização científica multidimensional na formação educacional da EJA: uma análise a partir das expectativas dos alunos	Educação de Jovens e Adultos; Expectativas; Alfabetização científica multidimensional.	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta por indivíduos que apresentam diferentes idades, origens, culturas e sonhos. Toda esta complexidade gera uma grande dificuldade em realizar um trabalho que possa atender as necessidades diversificadas que estes alunos apresentam. O presente trabalho teve como objetivo identificar as expectativas dos alunos da EJA em relação ao futuro, que vão desde a melhora no tratamento com as pessoas até a formação superior. Essas foram informações importantes para que pudéssemos identificar a importância da alfabetização-científica multidimensional para que os alunos estejam aptos para conseguir alcançar seus objetivos e modificar sua realidade. A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa, com base em dois questionários semiestruturados como instrumento de coleta de dados, e na análise de conteúdo com auxílio do software Atlas ti.
60	2015	X ENPEC	Maria de Lourdes Oliveira Porto;  Paulo Marcelo Marini Teixeira;	A temática Aids abordada como um problema social em aulas de Biologia da EJA – contribuições do Enfoque CTS	Enfoque CTS; Ensino de Biologia; Triade CTS.	Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de intervenção desenvolvida em aulas de Biologia da EJA. A temática abordada tratou a Aids como um problema social. Por meio da sequência didática desenvolvida, identificamos limites e potencialidades do Enfoque CTS para o ensino de Biologia na EJA. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do Eixo Formativo VII de uma escola estadual e a professora-pesquisadora. Os dados foram construídos com base no memorial descritivo-reflexivo da pesquisadora, de gravações em áudio de algumas aulas e análise de relatório construído

						pelos alunos. Foram estabelecidas três categorias de análise de dados: articulação da tríade CTS; prática didático-pedagógica; percepções dos sujeitos. No entanto, neste trabalho, enfatizamos apenas os dados da primeira categoria analisada. Os resultados evidenciam que a transposição das relações CTS para o contexto educacional resulta em ênfases diferenciadas em relação aos aspectos da Ciência, Tecnologia e Sociedade.
61	2015	X ENPEC	Katiane Pereira da Silva;  Fabiana Roberta Gonçalves e Silva Hussein;	Livro didático de química para EJA: uma necessidade e muitos desafios	Educação de Jovens e Adultos; Livro didático	O presente trabalho busca através da análise do livro didático de Química da EJA selecionado pelo PNLD EJA 2014 promover uma reflexão crítica e construtiva sobre a elaboração e aprimoramento do livro didático de Química destinado a EJA. A análise foi realizada em duas etapas na primeira etapa verificou-se a adequação do livro aos requisitos estabelecidos no guia PNLD EJA 2014 e na segunda etapa verificou-se através do uso de questionários a opinião dos professores de Química da EJA quanto ao seu uso e aplicação. Na análise das respostas dos professores as perguntas do questionário pode-se observar indícios que os mesmos desconhecem as orientações para análise do livro didático presentes no Guia de análise do PNLD EJA e também não demonstraram interesse em utilizar o livro didático em suas aulas. A análise de conteúdo do Livro didático da coleção Viver, Aprender apresentou evidências de que não deve ser a única fonte de informação e referência do professor e considerar o perfil do estudante da EJA ainda é um desafio.
62	2015	X ENPEC	Sayonara Martins dos Santos;  Simone Sendin Moreira Guimarães	O diálogo como estratégia: Pensando a formação inicial de professores de ciências para atuar na EJA	Diálogo; Estratégia; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos	A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica que, em função da especificidade do seu público, demanda formação de professores específica. Contudo, essa formação vem sendo negligenciada pela ausência de políticas públicas e pelos silenciamentos das Universidades frente à questão. O presente trabalho tem por objetivo investigar os limites e possibilidades do diálogo como estratégia na formação inicial do professor de ciências/biologia para Educação de Jovens e Adultos durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do

						centro-oeste brasileiro. Para isso, as atividades dessa disciplina foram acompanhadas com registros audiovisuais e diário de campo. Posteriormente, esses registros foram transcritos e analisados a partir da análise textual discursiva. Consideramos que a inserção do diálogo como estratégia na formação inicial permite um afastamento do modelo educacional bancário presente na formação de professores. Palavras chave: Diálogo, estratégia, formação de professores, Educação de Jovens e Adultos.
63	2015	X ENPEC	Sabrina Gomes Cozendey;  Maria da Piedade Resende da Costa;	O uso da audiodescrição como um recurso inclusivo em uma turma de Ciências da EJA	Ensino de Ciências; Inclusão escolar; Audiodescrição.	Este trabalho apresenta uma discussão sobre o uso de um vídeo audiodescrito, de ensino de ciências, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Participaram do estudo doze alunos do oitavo ano do ensino fundamental, um dos alunos tinha baixa visão. Foi desenvolvida uma proposta de produção de uma audiodescrição (AD) e uso do vídeo em que buscou-se analisar se a AD poderia facilitar a compreensão do conceito apresentado no vídeo. Primeiramente foi utilizado vídeo sem a AD e em uma segunda aula foi apresentado aos alunos o vídeo com AD. Após a apresentação dos vídeos foi proposta uma discussão com os alunos buscando entender qual vídeo favoreceria a compreensão do conceito. Para os alunos o vídeo audiodescrito é mais repetitivo e explicativo o que favoreceria a aprendizagem, além disso o vídeo audiodescrito permitiu ao aluno com baixa visão participar adequadamente das discussões.
64	2015	X ENPEC	Carlos Alberto Rodrigues Lopes Gonçalves;  Lenice Heloísa de Arruda Silva;	O ensino de conceitos ecológicos no nível médio na Educação de Jovens e Adultos	Ensino de Ecologia na EJA; Sequência de Ensino; Teoria Geral dos Sistemas.	O presente estudo teve por objetivo investigar como uma Sequência de Ensino, utilizando a Teoria Geral dos Sistemas (TGS), pode possibilitar a alunos da EJA – segunda fase do ensino médio, a construção do conceito de Ecossistema de modo a operá-lo de forma sistêmica. As informações para a construção dos dados da investigação foram obtidas por vídeo gravação das interações ocorridas durante o desenvolvimento das atividades da sequência. Os resultados evidenciaram que a Sequência de Ensino promoveu nos alunos uma evolução conceitual sobre Ecologia e o uso da TGS possibilitou a compreensão do conceito de ecossistema e sua operacionalidade no ambiente.

65	2015	X ENPEC	Fernanda Tonetto Surmas;  Maria Auxiliadora Delgado Machado;	A percepção do conceito de energia por alunos da Educação de Jovens e Adultos	Conceito de energia; Educação de jovens e adultos; Ensino de física.	O crescente aumento de discussões sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto educacional se contrapõe ao reduzido número de pesquisas voltadas para esse segmento, em especial aquelas desenvolvidas junto aos alunos. No campo do ensino de ciências essa situação se acentua, refletindo a quase inexistência de material pedagógico, estratégias de aulas específicas para esse público. Nesse trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa Observatório da Educação da CAPES, discutimos os resultados de uma análise de conteúdo efetuada em um conjunto de dados, na forma de desenhos e descrições desses desenhos, que foram produzidos nas aulas de física de um curso de EJA, com o objetivo de identificar as percepções desses alunos sobre energia. As categorias da análise foram sistematizadas em formas de redes semânticas através software Atlas.Ti. Nos resultados identificamos que as percepções de energia são permeadas por diversos elementos que parecem emergir das experiências de vida dos alunos.
66	2015	X ENPEC	Semille Pantoja de Melo;  Alice dos Santos Sousa;  Ariadne da Costa Peres Contente;	O ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem CTS como prática educativa no espaço prisional	Abordagem CTS; Ensino de Ciências; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Privados de liberdade; Questões sociocientíficas.	Procura-se evidenciar as possíveis razões pelas quais estratégias de ensino de Ciências/Física com abordagem CTS seja inserido nas práticas educativas no espaço prisional e apontar alternativa à sua inserção. Para tanto, aborda-se a relação entre a Ciência, Tecnologia e Sociedade e as possibilidades de inserção de questões sociocientíficas com abordagem CTS no ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, buscando sustentação teórica e prática a partir da atuação de uma professora-pesquisadora que exerce suas atividades educacionais em casas penais. Sua atuação lhe fez observar que neste espaço, é possível estabelecer um processo de ensino e aprendizagem utilizando a abordagem CTS como um dos princípios indispensáveis para a formação da cidadania culminando com a (re) integração social do indivíduo encarcerado. Como alternativa, aponta-se a inserção de questões sociocientíficas com abordagem CTS em uma perspectiva educacional de complementaridade ao ensino de Ciências.

67	2015	X ENPEC	Viviane Soares do Nascimento;  Marcos Pereira Martins;  Anna M. Canavarro Benite;	Sobre a Constituição da Matéria: Intervenção Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos	Ensino de Química; Educação de Jovens e Adultos; CTSA; Pesquisa-ação.	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema educacional do país caracteriza-se por uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada de acordo ao que se instaurou na constituição de 1988. Defendemos que ensinar ciências pode formar cidadãos mais críticos. Assim, deve-se ensinar ciências para permitir ao cidadão uma melhor interação com o mundo. Essa investigação visou avaliar o ensino dos conceitos científicos sobre a constituição da matéria na EJA. Desta forma, planejamos e desenvolvemos intervenções pedagógicas (IPs) com abordagem nas relações Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA). Estudamos os processos de apropriação conceitual por meio da análise da conversação produzida nestas IPs. Pautados em bases sócio-históricas e culturais desenvolvemos uma pesquisa-ação.
68	2015	X ENPEC	Marcelo Franco Leão;  Eniz Conceição Oliveira;  José Claudio Del Pino;	Ensinar química na Educação de Jovens e Adultos por meio de alimentos: A contextualização como caminho para construir aprendizagens	Educação química; Contextualização; Prática pedagógica; Estratégias de ensino; Aprendizagem.	Este estudo objetivou avaliar se estudar alimentos na Educação de Jovens e Adultos favorece a construção de conhecimentos químicos. Essa intervenção ocorreu em 2013 envolvendo uma turma de 21 mulheres do 1º Ano do Ensino Médio do CEJA “15 de outubro”, Barra do Bugres – MT. Adotou-se a pesquisa-ação como método de investigação, que permitiu adequar as estratégias de ensino às reações das participantes e investigar as aprendizagens construídas. Para coletar dados utilizou-se entrevistas, observações e um questionário constituído por 5 questões abertas. Os dados foram interpretados pela Análise de Conteúdo, dos quais emergiram três categorias: aprendizado de vida; gosto por atividades práticas; relação entre química e cotidiano. Abordar esta temática evidenciou a importância social da química e suas contribuições para a vida. Constatou-se que o ensino contextualizado pode promover a compreensão de conceitos químicos, uma vez que tais conhecimentos são necessários na resolução de problemas em diferentes contextos sociais.
69	2015	X ENPEC	Carlos Henrique Palladino Cancellara;	Ensino de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Perspectiva discente	Emancipação; Caráter qualitativo; Ensino médio; Fundamental; Vocabulário	Este estudo visou identificar as visões de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre as disciplinas de Ciências e Biologia. Foi realizada uma pesquisa qualitativa numa cidade do interior do Estado



			Luciana Maria Lunardi Campos;			de São Paulo, com a participação de alunos de duas turmas do Ensino Médio e de três do Fundamental, além da professora das disciplinas. Os dados foram coletados por meio de observações das aulas e de entrevistas com os alunos e com a professora. Os dados coletados foram organizados em: Contexto; e Percepções e visões dos alunos. Este último foi composto pelos eixos: Escolarização; Relevância do ensino de Ciências e Biologia; e Ensino e aprendizagem em Ciências. Para a maioria dos alunos, as disciplinas não são interessantes, trazem dificuldades e deveriam ser ensinadas com mais aulas práticas e vocabulário fácil. Fatores como o professor e o conteúdo são importantes para o envolvimento dos alunos.
70	2015	X ENPEC	Edilena Maria Corrêa; Maria Neide Carneiro Ramos; Maria dos Remédios Brito;	Currículo e saberes: perspectivas rizomáticas no ensino de ciências	Currículo; Ensino de ciências; Saberes; Educação de Jovens e Adultos.	O estudo buscou olhar um currículo de ciências por suas margens e potências na Educação de Jovens e Adultos. Teve como objetivo investigar se os saberes dos estudantes que emergem no entre do currículo escolar de ciências podem potencializar novos modos de existências. Traz como principal questão: o que podem os saberes dos estudantes que emergem no entre currículo escolar? O estudo elegeu como fonte, material bibliográfico e empírico. Baseia-se na perspectiva da diferença de Gilles Deleuze e Felix Guatarri. A parte empírica da pesquisa consiste na vivência de experiências em aulas de ciências com estudantes da EJA do ensino fundamental de uma escola pública do Pará. A pesquisa traz a abordagem de um currículo e um ensino de ciências por movimentos.
71	2017	XI ENPEC	Daniel das Chagas de Azevedo Ribeiro; Cláudio Aramy Marcinkowski; Camila Greff Passos; Tania Denise Miskinis Salgado;	A Temática Ambiental Agrotóxicos: A Metodologia da Resolução de Problemas na Educação de Jovens e Adultos	Resolução de problemas; Educação de jovens e adultos; Educação ambiental; Agrotóxicos	Este trabalho, de natureza qualitativa, consiste na análise de uma experiência de utilização da metodologia de Resolução de Problemas no Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo foi desenvolvido com 24 alunos de uma escola pública estadual de Ensino Médio da cidade de Porto Alegre/RS. Três problemas que abordavam diferentes aspectos da temática ambiental relacionada a agrotóxicos foram elaborados, os quais foram resolvidos pelos alunos em seis grupos, em uma sequência didática que compreendeu seis momentos. Para a coleta de dados, foram utilizados o Diário de Campo dos pesquisadores e a gravação do áudio da aula

						em que os estudantes vivenciaram a Resolução de Problemas. Os resultados apontam que a sequência didática implementada favoreceu aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais quanto à Resolução de Problemas e aos conhecimentos científicos trabalhados, indo ao encontro dos propósitos da EJA.
72	2017	XI ENPEC	Simone Paixão Araújo; Maria Helena da Silva Carneiro;	Avaliação da compreensão de leitura de textos científicos na Educação de Jovens e Adultos - EJA	Leitura; Ccompreensão da leitura; Ensino de ciências; Educação de jovens e adultos.	O ato de ler tem sido objeto de estudo de várias pesquisas na área de Ensino de Ciências, pois o desenvolvimento da habilidade de leitura não é responsabilidade exclusiva da área de Língua Portuguesa. Trata-se de uma atividade que merece atenção especial de professores de todas as áreas de conhecimento. Este estudo que ora apresentamos é um recorte de uma investigação mais ampla que tinha como objetivo verificar se os alunos da EJA que cursam o Ensino Médio apresentam dificuldades de leitura de textos que veiculam os conhecimentos científicos e tecnológicos e, em caso positivo, identifica-las. Para tanto, foi solicitado aos alunos que lessem pequenos textos de biologia no qual continham algumas contradições especialmente produzidas para verificar se os esses alunos as identificavam. A análise dos dados evidencia que a maioria dos alunos não identificou as contradições e nem conseguiu identificar e descrever as suas dificuldades.
73	2017	XI ENPEC	Carlos Alberto Rodrigues Lopes Gonçalves; Lenice Heloisa de Arruda Silva;	Como alunos da Educação de Jovens e Adultos concebem os conceitos de fluxo de energia e ciclo da matéria nos ecossistemas	Educação de jovens e adultos; Ensino de ecologia; Ensino de ciências.	O objetivo do presente estudo é mostrar como os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola do Mato Grosso do Sul, apresentam os conceitos de fluxo de energia e ciclo da matéria. A EJA é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que por razões diversas tiveram seus estudos interrompidos e tem como característica mais marcante a diversidade e heterogeneidade de seus alunos. O estudo foi realizado com 20 alunos com idade entre 18 e 60 anos, em um município do Mato Grosso do Sul. As interações existentes entre os alunos e o professor foram analisadas com base na perspectiva histórico cultural do desenvolvimento de Vygotsky. O trabalho mostra indícios de como ocorrem as reelaborações conceituais no que tange o fluxo de energia e ciclo da matéria.

74	2017	XI ENPEC	Caroline da Silva Oliveira;  Tania Denise Miskinis Salgado;	Contextualizando conceitos de reutilização e reciclagem como motivação para compreensão da ciência no âmbito social na Educação de Jovens e Adultos	Educação de jovens e adultos; Reutilização; Conscientização ambiental; Ensino de Química.	Este trabalho analisa uma proposta de contextualização de conceitos químicos envolvidos na reciclagem e reutilização de materiais para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo foi contribuir para motivá-los ao estudo de ciências e, ao mesmo tempo, promover sua conscientização socioambiental. A partir dos interesses dos próprios alunos, foi elaborado um projeto de reutilização de materiais com o objetivo de construir casinhas para animais em processo de adoção na cidade de Santa Cruz do Sul-RS. Para tanto, usou-se uma abordagem com enfoque CTSA (ciência, tecnologia, sociedade e ambiente) em uma pesquisa de caráter qualitativo. Os dados foram coletados através de questionários e de anotações no diário de campo da pesquisadora. Os resultados obtidos indicam que o ensino de ciências pode ter papel relevante para a conscientização ambiental dos estudantes de EJA e também favorecer sua consciência social, na perspectiva da alfabetização científica desses educandos.
----	------	----------	---	---	---	--

75	2017	XI ENPEC	<p>Josete Rocha dos Santos;</p> <p>Antonio Falaschi Pimenta;</p> <p>Yasmin Lanatte de Oliveira Silva;</p> <p>Isabel Martins;</p>	O ensino de Ciências articulado à experiência do aluno da Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro	Cotidiano do aluno; Ensino de física; Educação de jovens e adultos	Este trabalho visa estudar como textos didáticos para a educação de jovens e adultos (EJA) procuram articular o conhecimento científico à vida cotidiana dos alunos. A análise de conteúdo (Bardin,1997) dos materiais foi a principal estrutura metodológica utilizada para analisar os conteúdos de Física, no módulo 2, volumes 1 e 2, dos materiais de Ciências utilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. A análise dos 88 excertos mostrou que as referências à vida cotidiana ocorrem em contextos de evocação das experiências pessoais, profissionais e culturais dos alunos
76	2017	XI ENPEC	Carvalho, D. S.	A disciplina escolar Ciências e a Educação de Jovens e Adultos: relações estabelecidas na matriz curricular do município de São Gonçalo, RJ	Currículo; Disciplina Escolar; Matriz curricular; EJA	Esta pesquisa pretende analisar como o currículo da disciplina escolar Ciências aparece na matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos de São Gonçalo, tendo como base as finalidades das disciplinas escolares. Para realização dessa investigação, foi feita uma revisão bibliográfica da literatura existente sobre a temática em questão e uma análise do Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos do município de São Gonçalo (PUF-EJA), que contém a matriz curricular. Foi identificado que a disciplina ciência nesta matriz tem finalidades mais acadêmicas, o que pode contribuir para a reflexão das causas dos insucessos nesta modalidade.
77	2017	XI ENPEC		A educação escolar nas pesquisas brasileiras sobre o ensino de	EJA; Escola; Estado da arte; Educação em ciências.	Este estudo apresenta uma análise das pesquisas brasileiras (dissertações e teses) sobre o ensino de biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Problematisa as concepções de escola e o seu

				biologia na Educação de Jovens e Adultos		papel, apontando os projetos formativos que se desdobram dessas concepções. As análises apontam os Projetos Formativos Contextual, Plural e Crítico Político. Os dois primeiros corroboram com a geração de consensualidades nos educandos da EJA, enquanto o projeto Crítico Político pode proporcionar uma leitura mais ampla e verticalizada da realidade em que os educandos da estão inseridos, inclusive, para compreender as determinações envolvidas nos processos de marginalização que muitos vivenciam. Espera-se que este estudo amplie o debate sobre as ideias de educação escolar e gere reflexões sobre o ensino de biologia oferecido aos educandos da EJA.
78	2017	XI ENPEC	Maryelly Silva Faria; Alessandra Riposati Arantes;	Concepções dos estudantes do PROEJA com Técnico em Meio Ambiente sobre a disciplina de Física	Currículo; Física; Educação profissional; Educação de Jovens e Adultos.	Este trabalho investigou a concepção dos estudantes a respeito do currículo de Física no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Com esta pesquisa buscamos analisar as concepções dos estudantes a respeito da Física que aprendem: se gostam, se veem relação do que aprendem em Física com as outras disciplinas e o que eles propõem de melhoria. Foi aplicado um questionário aberto a 51 estudantes na Escola Estadual de Uberlândia, em Minas Gerais, a ofertar a modalidade; o curso Técnico escolhido foi em Meio Ambiente. Os dados foram analisados por meio Análise Textual Discursiva, mostrando que as concepções dos estudantes do PROEJA não são diferentes das de estudantes de outras modalidades de ensino, de forma que foi possível perceber que é preciso mais do que saber as concepções dos estudantes para responder à pergunta desta pesquisa.
79	2017	XI ENPEC	Mauro Melo Costa; Rosa Oliveira Marins Azevedo; José Claudio Del Pino;	Sistematizando os conceitos de linguagem química na EJA utilizando roteiro de aprendizagem	Roteiro de aprendizagem; Ensino de química; Educação de jovens e adultos	Este trabalho apresenta considerações a respeito de uma experiência vivenciada no Ensino Médio, com 33 estudantes de um Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizado em Manaus/AM, em 2016. Buscou-se investigar em que aspectos a utilização de roteiro de aprendizagem no ensino de Química pode contribuir para processo educacional na Educação de Jovens e Adultos. A abordagem utilizada na pesquisa é de caráter qualitativa, utilizando-se como estratégia a pesquisa-ação, centrada na utilização de diário de campo e do roteiro

						como instrumento de ensino-aprendizagem e instrumento avaliativo. Os dados foram analisados em três categorias: 1) Elaboração do roteiro de aprendizagem; 2) Implementação da proposta; e 3) Avaliação. Constatou-se que trabalhar com roteiro de aprendizagem possibilita a sistematização do conteúdo de linguagem química e melhorias no processo educacional no que tange à participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, além de promover um ambiente facilitador da aprendizagem para a EJA.
80	2017	XI ENPEC	Simone Caires Nascimento;  Alcina Maria Testa Braz da Silva;	As representações sociais dos alunos da EJA acerca do tema tecnologia digitais no ensino de ciências	EJA; Representações sociais; Tecnologias digitais.	A pesquisa teve como objetivo analisar à luz das Teoria das Representações Sociais (TRS) os conteúdos científico-tecnológicos que os alunos da educação de jovens e adultos (EJA) possuem em uma escola do município de São Gonçalo – RJ. Foi aplicado um questionário para 19 alunos de uma turma de ensino médio multisseriada. Foram utilizados os recursos do software Atlas.ti para a análise dos questionários. Os resultados apontaram as necessidades que os alunos possuem de dialogar sobre diversos temas e a insuficiência do ensino quando é relacionado apenas às disciplinas do currículo já existente. A ausência de um conhecimento mais amplo e não compartimentado, focado em disciplinas na forma de estanques ou até mesmo conteúdos que não conseguem trazer nenhum sentido para a vida do aluno da EJA, traz a estes alunos, uma proposta de ensino incapaz de elaborar um pensamento crítico para que possam interagir em sociedade.
81	2017	XI ENPEC	Juliano Souza de Almeida;  Sandra Regina do Amaral;  Fabiana da Silva Kauark;	Educação Ambiental: resignificando a prática educativa por meio de atividades experimentais na EJA	Educação ambiental; Prática pedagógica; Atividade experimental	Diante do esgotamento dos recursos naturais e da obsoleta contribuição da educação tradicional para uma formação cidadã, na busca da resignificação da prática educativa e promoção da educação ambiental, estabeleceu-se como pergunta norteadora: É possível resignificar a prática educativa, em prol de novos saberes ambientais, por meio de atividades experimentais? Firmou-se assim como objetivo, avaliar o uso da atividade experimental para a resignificação da prática educativa em prol da educação ambiental na perspectiva investigativa e crítica, com os alunos do 1º ano EJA (Ensino Médio). Os resultados construídos por meio da observação e do questionário,

			Michele Waltz Comarú;			analisado em abordagem qualitativa, apontam para o estabelecimento de uma relação horizontal dialógica, de incentivo a curiosidade e a pesquisa, que potencializa saberes e nova relação homem-ambiente.
82	2017	XI ENPEC	Marcele Augusta Padilha Monteiro Rocha;  David A. M. da Silva;  Isabel Martins;	Relações entre EJA e educação em ciências: análises da literatura da área e das políticas públicas	Educação de jovens e adultos; Ensino de Ciências; Políticas Públicas.	O objetivo do presente trabalho foi caracterizar como as pesquisas publicadas em periódicos brasileiros integrantes da base Scielo representam o Ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A partir de uma análise de conteúdo categorial temática, foi possível identificar categorias que sintetizam dimensões que caracterizam este Ensino, entre elas, seu objetivo e suas características. Podemos concluir que os pesquisadores em Educação em Ciências possuem múltiplos olhares nos trabalhos que buscam interfaces com a Educação em Ciências no que se refere ao ensino na modalidade da EJA. Muitos destes olhares são convergentes com aqueles gerados pelas políticas públicas, como a LDB e PNE.
83	2017	XI ENPEC	Ana Flávia dos Santos;  Milton Antônio Auth;  Alessandra Riposati Arantes  Vanessa Freitas Santos	Trabalhando conceitos químicos na EJA por meio da concentração de bebidas alcoólicas	Ensino de Ciências; Tema Gerador; Três Momentos Pedagógicos	A Educação de Jovens e Adultos (EJA), vinculada à política pública de enfrentamento do analfabetismo no Brasil e de responder aos desafios de novas dinâmicas e processos educativos, tem como foco envolver alunos trabalhadores capacitando-os com novas competências para lidar com diferentes linguagens e tecnologias. Nesse sentido, o trabalho realizado teve como objetivos explorar na EJA a proposta didático-pedagógica dos Três Momentos Pedagógicos, propostos por Delizoicov e Angotti (1991, 2000), visando promover uma maior participação dos alunos durante as aulas, e avaliar a aprendizagem sobre o tema Concentração de bebidas alcoólicas e os conceitos químicos. Diante da identificação de um tema da realidade do estudante, recorreu-se a uma estratégia de aprendizagem para viabilizar a exploração sistemática de uma situação-problema, envolvendo a significação dos conceitos científicos e a tomada de consciência de um assunto relevante aos jovens e adultos
84	2017	XI ENPEC	Manuela Gomes Bomfim;	Análise dos Obstáculos Gnosiológicos na Formação de Professores	Obstáculo gnosiológico; Abordagem temática freireana; Formação de professores; EJA.	Este trabalho analisa a manifestação de Obstáculo Gnosiológico dos professores da EJA de uma Escola em Ilhéus. A partir da constatação desse Obstáculo, estruturou-se um Processo Formativo pautado nos pressupostos freireanos, buscando compreender como o curso poderia

			Simoni Tormohlen Gehlen;			auxiliar na superação dos Obstáculos. O estudo foi dividido: a) entrevistas semi-estruturadas com professores que atuam na EJA; e b) um curso com esses professores seguindo as etapas da Investigação Temática para a obtenção e desenvolvimento de um Tema Gerador. As informações foram obtidas por meio das videogravações do curso e das entrevistas semiestruturadas, as quais foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. Dentre os resultados, constatou-se indícios da superação do Obstáculo, especificamente, na superação da concepção linear da construção do conhecimento científico, evidenciada nas etapas da Legitimação e Redução do Tema Gerador. Em síntese, corrobora-se a ideia de que Processos Formativos pautados nos pressupostos freireanos podem auxiliar na superação dos Obstáculos Gnosiológicos.
85	2017	XI ENPEC	Victor Augusto Bianchetti Rodrigues;  Matheus Augusto Campelo Felix;  Ana Luiza de Quadros;	Aprendizagem de conceitos científicos no ensino de ciências com abordagem CTS	Aprendizagem; CTS; EJA; Ensino temático.	No ensino de Ciências, uma das abordagens que tem se destacado é o ensino a partir de temas CTS. Pesquisas indicam que a abordagem CTS pode potencializar o engajamento dos estudantes em estudar sobre ciências. Entretanto, não há consenso na literatura sobre a contribuição do ensino CTS para a aprendizagem de conceitos científicos. É objetivo deste trabalho investigar se essa perspectiva de ensino apresenta indícios de que contribui para a apropriação dos conhecimentos científicos. Para isso, foi desenvolvida uma sequência didática CTS em duas turmas de EJA. Realizamos gravações em vídeo e áudio das aulas e ao final os estudantes responderam uma avaliação escrita. A análise dos episódios de ensino e das respostas dos estudantes ao instrumento avaliativo nos permitiu concluir que o ensino CTS pode contribuir para a aprendizagem de conceitos científicos, principalmente quando esse processo se dá de maneira problematizada e fazendo o uso de evidências.
86	2017	XI ENPEC	Wasley Wagner Gonçalves;  Cláudio Gouvêa dos Santos;	Elaboração de um caderno temático experimental como proposta de formação docente: uma ferramenta pedagógica para ensino e aprendizagem de temas	Formação docente; EJA; Atividades experimentais; Caderno temático.	Esta pesquisa é qualitativa, tem como principal objetivo apresentar uma proposta de formação continuada mediada por um produto educativo: um caderno temático experimental, voltado para professores da Educação de Jovens e Adultos, que favoreça a capacitação para o uso de atividades experimentais (AEs) como



			Fabio Augusto Rodrigues e Silva;	ambientais tratados na “Coleção Viver, Aprender”		ferramentas pedagógicas para os processos de ensino e aprendizagem de temas ambientais tratados na Coleção Viver, Aprender. A construção dessa proposta de formação docente foi baseada nos trabalhos de Tardif que ressaltam que o cotidiano da função docente modifica os saberes experienciais. O principal resultado apresentado foi a elaboração do caderno temático experimental considerou as percepções de um grupo de quatro professores de ciências que atuam em EJA e a importância da discussão entre os pares dentro da escola como perspectiva de formação continuada. O caderno temático tem como finalidade provocar reflexões dos docentes sobre a importância do diálogo entre AEs, livro didático e temas ambientais.
--	--	--	----------------------------------	--	--	--