

## A CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM EJA: A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUE SE CRIA NAS FRESTAS DA PRECARIEDADE E DA RESISTÊNCIA

CURRICULUM DEVELOPMENT IN YOUTH EDUCATION: SCIENCE EDUCATION IN THE MARGINS OF PRECARIOUSNESS AND RESISTANCE;

CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN EJA: LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS CREADA EN LAS BRECHAS DE PRECARIEDAD Y RESISTENCIA

*Mariana Cassab<sup>1</sup>*

### Resumo

A pesquisa busca compreender os processos de construção dos currículos de Ciências na EJA. Apoiada em autores das teorias críticas e do pensamento freiriano, produz um contexto de inteligibilidade empenhado em analisar o currículo como uma construção social modelada pela agência de suas educadoras, em face aos condicionantes estruturais que configuram suas ações. Por meio da realização de entrevistas, a interpretação põe em relevo os movimentos que as educadoras fazem diante do desafio de superar uma identidade aulista, tensionando modos de atuação profissional na qual se busca conquistar maior autonomia e criação de desenhos curriculares próprios para a modalidade. Para tal, é exigente aprender a escutar os educandos, construir o diálogo e combater seus sentidos de autodesvalia.

**Palavras-chave:** Currículo; EJA; Teorias Críticas; Paulo Freire.

### Abstract

This research aims to understand the processes that create Youth Education science curricula. Supported by authors stemming from critical theories and by Freirean thought, it analyzes curriculum as a social construction shaped by the agency of educators in the face of structural conditions that define their actions. Through interviews, this paper highlights the paths that educators take when facing the challenge of overcoming a teacher-centric identity, by striving to achieve a professional performance of greater autonomy and the creation of curricular designs specific to Youth Education. This requires learning how to listen to the students, build dialogue, and combat their self-depreciation.

**Keywords:** Curriculum; Youth Education; Critical Theories; Paulo Freire.

### Resumen

La investigación busca comprender los procesos de construcción de los currículos de Ciencias en la Educación de Jóvenes y adultos (EJA). Apoyado en autores de las teorías críticas y del pensamiento freireano, se produce un contexto de inteligibilidad comprometido con el análisis del currículo como una construcción social modelada por la agencia de sus educadores, frente a las condicionantes estructurales que configuran sus acciones. Por intermedio de entrevistas, la interpretación destaca los movimientos que realizan los educadores ante el desafío de la superación de una identidad centrada solamente en el aula, tensionando modos de actuación profesional en los que buscan ganar mayor autonomía y crear diseños curriculares propios de la modalidad. Para ello, es urgente aprender a escuchar a los estudiantes, construir el diálogo y luchar contra su sentido de autodesvalorización.

**Palabras clave:** Currículo; EJA; teorías críticas; Paulo Freire.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação - Universidade Federal Fluminense (UFF) - Niterói, RJ - Brasil. Professora Associada III - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, MG -Brasil. E-mail: [maricassab@yahoo.com.br](mailto:maricassab@yahoo.com.br)

## 1. Introdução

O currículo é uma prática modelada através de processos multifacetados, nas qual se interafetam ações diversas (SACRISTÁN, 2017). Essa afirmação supõe reconhecer que todos que participam das práticas curriculares em EJA também são protagonistas, e não meros objetos acossados de forma uniforme por configurações institucionalizadas, postas a cabo no interior dos sistemas educacionais, curriculares e societário. Mesmo que diante de limites concretos, que no modo de produção capitalista têm a ver com a mercantilização da vida nos marcos da exploração e da desigualdade, as diversas redes de ensino público, suas unidades escolares e as profissionais da educação reinterpretam e reconfiguram as normativas oficiais. Todo texto de saber se materializa na escola mediante uma rede de relações complexas que se estabelecem entre estrutura e agência. Afinal, “os homens fazem a sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25). Essa ingerência humana sobredeterminada, por conseguinte, sustenta a defesa e o entendimento da centralidade que as educadoras ocupam na criação dos currículos produzidos na escola e do valor heurístico que envolve buscar entender como as educadoras de Ciências modelam seus textos de saber em sua ação profissional na Educação de Jovens e Adultos. Essa é a problemática que marca o desenvolvimento da pesquisa "O ensino de Ciências e Biologia na EJA: uma leitura curricular"<sup>2</sup>, cuja produção é parcialmente socializada na escrita desse texto.

Assim, no recorte estabelecido, dá-se ênfase à participação de educadoras de Ciências atuantes na EJA no município de Juiz de Fora. Nossa intenção foi compreender a construção do currículo de Ciências em um contexto institucional no qual se opera uma política curricular própria para a modalidade, a “Proposta Curricular para EJA”, publicada no ano de 2012, mas que em vista da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sofreu duas reformulações, em 2020 e 2021. Iremos operar com a versão de 2012, haja vista que a pesquisa se desenvolveu entre os anos de 2018-2020 – período que antecede a publicação dos novos textos normativos. Interessa-nos também entender como diante de um cenário de formação docente particularmente incidental para o trato das especificidades da EJA (VENTURA, 2015), assim como das condições objetivas para o exercício profissional, as educadoras lidam com os arranjos curriculares prescritos, historicamente estabilizados para o ensino dito regular, que são interpelados no contexto da modalidade. Entre as prescrições e as condições de existência de seus educandos, que movimentos as professoras realizam, de modo a produzir o currículo em ação?

---

<sup>2</sup> A pesquisa contou com o financiamento da FAPEMIG.

Para tal, consubstancia a análise das quatorze entrevistas realizadas junto às educadoras, obras de pesquisadores identificados com o campo das teorias críticas de currículo, como Gimeno Sacristán e Ivor Goodson e autores de reconhecida importância no campo da EJA, como Paulo Freire e Miguel Arroyo. Assim, ao problematizar os mecanismos situados de seleção e organização dos currículos na EJA, o texto tem como propósito pôr em evidência, *pari passu*, o controle, a reprodução, a resistência e a invenção, buscando qualificar o debate curricular como nefrágico na luta pela EJA de qualidade social. Afinal, não é à toa que os currículos escolares são alvos frequentes de críticas, análises, reformas e controle. Não é à toa que em uma sociedade profundamente desigual e injusta, experiências humanas e visões de mundo diversas são alvos constantes de deslegitimação e interdição no território do currículo. É melhor para a ordem do mundo que o currículo fale de um mundo estático, seguro, desencarnado da vida de supressão de direitos que marca a existência dos educandos da EJA. Contudo, os sujeitos sociais que circulam na escola também são coautores do currículo e, mesmo submetidos a processos de subalternização, desumanização e desprofissionalização, insistem em afrontá-lo com suas vidas e questões de existência.

## 2. Observações teórico-metodológicas sobre o manejo da pesquisa

O currículo é uma operação de poder e não um documento natural, ahistórico e neutro, que institui um texto uníssono que frequenta todas as aulas de Ciências. Como um território de disputa (ARROYO, 2011), o currículo se desenha na definição de um conjunto particular de ênfases e omissões. É uma opção histórica e politicamente situada, realizada em torno de uma trama de poder que transcende o fazer e a vontade imediata da sala de aula, ao mesmo tempo em que se inscreve nos imperativos que se desenrolam no cotidiano da escola e da vida de seus protagonistas (GOODSON, 2015). Assim, a concretização curricular se dá nesse lugar de entroncamento que, na análise dialética, busca enfatizar de forma engendrada os efeitos dos marcos estruturais que modelam o fazer educativo e a agência da ação construtiva das educadoras. Nem as docentes são totalmente subsumidas ao poder exercido pelos âmbitos que constituem os sistemas educacionais e curriculares, nem os efeitos que esses produzem acontecem sem alguma mediação docente. Sacristán (2017) admite, por conseguinte, que o currículo é multiafetado e a prática curricular dos educadores multicondicionada, já que essa

faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica (2017, p. 22).

Foi com base nessa arquitetura proposta por Sacristán (2017) que interpretamos as produções curriculares das educadoras de Ciências da EJA, atuantes em escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Para tal autor, o currículo se expressa pelo efeito de seis subsistemas que afetam de forma não hierárquica e não linear o processo de sua fabricação: (i) **o subsistema político-administrativo**, principal protagonista na produção das políticas

DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1072

curriculares; (ii) o de produção de meios, responsável pela criação de materiais didáticos diversos, como os livros didáticos; (iii) **o técnico-pedagógico**, que reúne os formadores, os especialistas e os pesquisadores em educação, implicados em inventar tradições, produzir conceitualizações, sistematizar conhecimentos sobre a realidade educativa e, assim, propor modos de entendê-la e ordená-la. É nesse âmbito que se articulam atores responsáveis por ações que incidem nas políticas educativas, nas administrações e no trabalho docente; (iv) o subsistema de participação e controle, constituído pela ação de agentes da administração ou de associações, das próprias escolas ou pais de alunos, agentes científicos e culturais responsáveis pela configuração, concretização, modificação, vigilância e resultado do currículo; (v) o subsistema relacionado às instâncias de criação e difusão do saber acadêmico e cultural; e, por fim, (vi) **o subsistema prático-pedagógico**, no qual as práticas pedagógicas se materializam no ambiente escolar.

No recorte de análise que caracteriza essa produção, conferimos maior ênfase àqueles sublinhados em negrito, de modo a interpelar os condicionantes concretos que incidem sobre a produção dos textos curriculares que a disciplina escolar Ciências na EJA celebra. A conscientização dos limites impostos pela estrutura própria do modo como opera o sistema educacional no bojo de uma sociedade capitalista é, assim, condição para pensar o currículo praticado na EJA. Ao mesmo tempo, o sentido ontológico que Paulo Freire (2015) confere ao ser humano, por reconhecer seu protagonismo histórico, dá apoio a entender o *quefazer* docente como uma interrogação permanente acerca dos arranjos curriculares possíveis de se inventar junto daqueles para quem o direito à educação e o fazer pedagógico são mais uma insistência individual e coletiva dos que ousam inventar a vida e a docência nas frestas do que algo garantido pelo Estado.

Na interpretação desse *quefazer*, o conceito de diálogo emerge como importante para a análise proposta. Na obra de Freire (2015, 2017), o diálogo é uma categoria fundamental e não deve ser confundida com o turno de fala. O diálogo se realiza na palavra autêntica, na superação da contradição educador-educando, isso é, na palavra cujo conteúdo é molhado da relação humanidade-mundo. São necessárias condições objetivas e subjetivas para que o diálogo se realize e, para Freire (1982), nossas condições culturais e históricas são mais afeitas ao autoritarismo, ao mutismo, à falsa generosidade dos opressores e ao individualismo do que a vivências existenciais que afirmam o diálogo, a democracia e a liberdade. Não somos socializados na democracia, na liberdade e no diálogo. Assim, aqui também nos interrogamos sobre os desafios que as educadoras enfrentam para construir o diálogo com aqueles que frequentemente são qualificados como “os indesejados” da escola.

### 3. Práticas curriculares nas aulas de ciências na EJA em meio ao precário: denúncias

A Proposta Curricular da EJA (2012) do município de Juiz de Fora, segundo o texto da política, resulta de um processo de construção coletiva posto a termo entre os anos de 2009 e 2011, no qual se engajaram diferentes atores sociais, como integrantes da equipe técnica da Secretaria de Educação; representantes das escolas municipais e consultores externos da UFJF, da UFF e do Colégio de Aplicação João XXIII. No recorte possível dessa escrita, o propósito não passa por imprimir densidade analítica ao conteúdo da política e seu processo de constituição. O foco está em assinalar alguns dos princípios teóricos e organizativos que a configuram em seu caráter intencional de rejeitar perspectivas compensatórias para a Educação de Jovens e Adultos, apostando, desse modo, em sua identidade específica enquanto modalidade educacional pela via da articulação entre educação e cidadania.

No bojo desse marco, a política curricular mobiliza noções como alfabetização, letramento e interdisciplinaridade, ao lado de conceitos como competências e habilidades. Estabelece como diretriz organizativa do currículo cinco eixos temáticos: “Cidadania, Comunicação e Tecnologia”; “Cidadania e Meio Ambiente”; “Cidadania e Cidade/Sociedade”; “Cidadania e Cultura” e “Cidadania e Trabalho”. O primeiro é definido como o eixo integrador principal, o qual deve perpassar transversalmente todos os demais. Então, a cada semestre letivo, a Secretaria de Educação define um dos eixos supracitados, para que ao final dos quatro semestres letivos que compõem a etapa do segundo segmento do ensino fundamental na EJA, os educandos tenham cumprido, em seu itinerário formativo, todos os eixos.

No contexto de cada eixo temático, um tema específico deve ser escolhido pela equipe pedagógica, de forma coletiva e informada sobre quem são os educandos da escola, uma vez que ganha destaque a noção de diferença mediante o indicativo da centralidade, que significa reconhecer as diferenças de gênero, de raça/etnia, de cultura, de religião e de ritmos de aprendizagem que caracterizam o público da modalidade. A definição de como se organiza o desenvolvimento do tema escolhido também está aberta à escola, podendo se dar “por meio de unidades de ensino, projetos ou conforme planejamento de cada escola” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 24). Em suma, o que se propõe é um trabalho coletivo em torno da produção de um currículo aberto, atento às particularidades da modalidade, de modo a se diferenciar da forma celebrada no ensino dito regular. Pela ação do subsistema político-administrativo, tais considerações gerais da política curricular são aquelas que devem parametrizar o trabalho das educadoras da EJA. Como a docência não se realiza em uma abstração, as educadoras entrevistadas, ao serem interpeladas sobre a Proposta Curricular, se adiantam em situar aspectos que definem seu exercício profissional na escola e, portanto, a tarefa de construir os currículos de Ciências da EJA nas margens do proposto.

DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1072

Quase a totalidade das educadoras da EJA entrevistadas indica possuir contrato temporário, sem estabilidade e sem direito à progressão, conforme previsto no plano de carreira do magistério. Isso se dá porque é vedado às professoras e às coordenadoras pedagógicas efetivas da rede a lotação de seus cargos na modalidade, pois o trabalho na EJA é encarado como um Cargo de Caráter Transitório. Assim, o sistema de recrutamento do corpo docente temporário institui uma dinâmica em que, a cada novo ciclo de contratação, não se garante a permanência da docente na mesma escola e inclusive sua atuação na modalidade. Isso gera uma rotatividade das educadoras na escola, o que compromete o sentido de pertencimento à comunidade escolar, a identificação profissional com a modalidade, a construção de ações coletivas de médio e longo prazo e o acúmulo e a socialização de saberes experienciais sobre a docência na EJA, o que inclui conhecer seus educandos concretos e negociar formas de interação na aula. Para a entrevistada Carolina de Jesus, tudo isso é um grande empecilho para a consolidação do que a Proposta Curricular da EJA propõe:

Vai de encontro total à Proposta. Você não sabe com quem você vai lidar no próximo ano, você não conhece nenhum professor. Você não tem opção de retornar, então, não sei quem amanhã eu vou ter. Quando chega junho, você está começando a se adaptar na escola e tem a confiança dos alunos. Isso tudo se perde (...). O professor se desgasta muito mais, a equipe gestora da escola fica totalmente desmotivada, porque ela não tem apoio. E não é que o professor é carrasco e não apoia o diretor, não! Ele está lá tentando e tem que começar do zero e é claro que vai se sentir desvalorizado. Você não é o suficiente, se desgasta muito mais. Não tem apoio do governo. Não tem apoio dos professores, a escola está sem verbas, todos os problemas vêm à tona porque todo ano é um *restart*.

No contexto desse eterno retorno, os sentidos que as professoras nos apontam são de um trabalho individualizado que se dá na correria da atuação em mais de uma unidade escolar, de reuniões pedagógicas próprias para EJA pouco usuais ou aligeiradas e do trabalho difícil com colegas de outras áreas de conhecimento. É dessa forma que Pagu descreve sua condição de trabalho:

Geralmente esse trabalho [interdisciplinar] é legal, mas a dificuldade hoje é até isso, encontrar os professores, que a gente quase não encontra (...). A gente tem as [reuniões] pedagógicas, mas até isso a nossa situação de trabalhar em vários lugares dificulta. Igual eu no meu cargo. Eu tenho um cargo na prefeitura com duas escolas. Eu não consigo ir sempre na mesma escola na reunião. A diretora fala: “Pagu, vem aqui que a gente precisa muito”. Aí eu vou em Humaitá e só fui em uma reunião na Vila Ideal até hoje. E assim mesmo, não tem uma reunião para a EJA. É uma reunião de quatro horas que fala sobre a escola toda, turno manhã, tarde e noite. Quando a EJA aparece é no finalzinho ou não tem.

Se o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, como organizar ações coletivas centradas na integração curricular, mediante um horizonte de atuação solitária? Nóvoa (2019, p. 10) é assertivo em afirmar que “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas

**DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1072**

sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão (...). Precisamos dos outros para nos tornarmos professores”. Isso significa entender que tratar a modalidade como algo transitório e desenraizar a professora da escola, da EJA e de um coletivo comprometido em construir o diálogo com os educandos é reforçar a reprodução dos mecanismos de exclusão que impedem que milhões de jovens, adultos e idosos realizem seu direito à educação, que significa nada menos que o direito à vida digna. Ao mesmo tempo, esvazia-se todo o sentido de centralidade que a formação específica em EJA deve assumir. Essa é a crítica que Freire (1993, p. 32) faz ao tratarmos o exercício profissional de forma temporária, como “uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. Para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação”. Esses são mecanismos perversos, ao mesmo tempo de exclusão e de controle, já que também acabam por culpabilizar os educandos da EJA pelos itinerários errantes que fazem dentro da escola, insistindo em classificá-los como lentos, desinteressados, repetentes, indisciplinados e violentos, ocultando o quanto há de correspondência entre as classificações escolares e as classificações sociais, raciais e morais que eles sofrem na sociedade (ARROYO, 2014; 2017).

Assim, a política curricular aponta para uma direção e esbarra em muitos obstáculos diante das condições concretas do trabalho das professoras, confirmando o peso do entendimento que Sacristán (2017, p. 29) traz sobre o currículo e sobre o esforço que cerca investigá-lo:

Na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade.

Cada professora, na correria de sua jornada de trabalho e na disposição individual de conversar com um colega durante uma janela de seu horário de trabalho, formula seu currículo entre a força da estrutura e da agência que desenvolve, tentando em alguns momentos tencionar tais limites com vistas a orientar a construção de aulas motivadas pelo ideal da interdisciplinariedade, conforme assevera a Proposta Curricular. Esse é o caso mencionado por Maria Firmina dos Reis, que ao discutir alimentação, propôs com as professoras de português e de história a escrita de receitas e a pesquisa em torno da origem dos alimentos e de alguma preparação culinária. Todavia, ainda esse, esse é um modo de organização curricular que as entrevistas indicam não serem hegemônicas no contexto das aulas de Ciências na EJA.

#### 4. A construção curricular em meio ao diálogo e humanização: anúncios

Vivendo uma experiência profissional que, para a maioria, é distante de suas próprias vivências escolares como alunas, os tempos e espaços diminutos de encontros pedagógicos próprios para a EJA na escola agravam os limites que as professoras também declaram encontrar no bojo de sua formação disciplinar nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. Para elas, os cursos são fundamentalmente focados na aquisição de uma coleção de conteúdos biológicos, em que o sentido de missão diz mais respeito ao *ethos* de pesquisadora na área de referência do que ao exercício profissional no magistério. Em geral, o que elas sublinham é o caráter cientificado da formação e o estágio como o momento mais profícuo desse tempo, por afirmar o espaço da escola e a autoria do trabalho docente. Ainda assim, para quase a totalidade das depoentes, o tempo de sua formação inicial e continuada não é o tempo de reflexão, vivência e aprendizagens centradas nas questões singulares da modalidade. Aquelas professoras que dão continuidade à sua formação inicial, em geral, apostam em vivências formativas mais focadas no campo das Ciências Biológicas. As temáticas pedagógicas mais exploradas referem-se à problemática da gestão educacional, geralmente cursada na educação à distância. Em suas falas, as vivências formativas do contexto da formação que não se dão na escola, em geral, não são evocadas como centrais para enfrentar os desafios de construir o currículo na EJA.

Destarte, diante dos silêncios dos contextos de formação inicial e continuada, as docentes reconhecem que chegar à sala de aula da modalidade é como aportar em um território desconhecido, um lugar em que se chega não por uma escolha deliberada pelo exercício profissional na modalidade, mas por contingências no processo de distribuição da carga horária de trabalho e/ou da organização de sua vida pessoal. Não é incomum, por conseguinte, que a professora novata inicie sua trajetória profissional na EJA tomada por questionamentos, como o de Francisca da Silva: "Quando eu me formei, que eu caí na EJA, eu fiquei: como é que eu vou dar aula na EJA? O que é a EJA? Eu não sei o que falar, eu não sei como é que vai ser. (...) A primeira vez que eu fui dar aula no EJA, eu confesso, meu coração estava a mil. Eu olhei e pensei: gente, e agora?".

Em suma, para a maioria das professoras que inicia sua docência na modalidade, o referente de trabalho não é a EJA, com seus sujeitos, corpos e experiências diversas marcados pela opressão, dominação, violação e luta por dignidade; seus objetivos e princípios sociais, políticos e educacionais específicos; suas organizações de tempo distintas do dito regular; seus currículos particulares; seus recursos didáticos pouco comuns; suas estratégias pedagógicas e de avaliação, moduladas em face da vida forjada na incerteza e na instabilidade de seus educandos. Essas lacunas de formação específica em EJA fazem com que a formação para atuar como educadora da modalidade se dê em serviço. Vejamos a fala de Pagu a esse respeito:

Pagu: Nossa formação é muito deficiente.

Mariana: Em que sentido?

Pagu: No sentido da licenciatura mesmo. Da licenciatura incentivar, das disciplinas da licenciatura. Não sei na federal como que é, mas no CES a gente tem apenas três disciplinas e não tem nenhuma específica da EJA. Eu acho que deveria ter uma disciplina específica para a EJA. Então, tem professor que não sabe trabalhar com EJA. Eu dei aula no CAIC e o professor de matemática, ele queria obrigar os meninos a fazer aquela prova que ele dava no regular. Eu falava: “não é assim. Não vai colocar o menino que tem capacidade de aprendizagem, mas não é nesse ritmo”.

Mariana: Você acha que aprendeu isso como?

Pagu: Na prática. A primeira vez que eu fui dar aula na EJA, eu fiz um monte de besteira, porque a gente chega achando que tem que ser assim, que ele tem que aprender aquilo, aquilo, aquilo. E não é assim. A gente tem que respeitar o tempo de cada um. A capacidade de cada um. Mas posso te falar onde que eu aprendi mesmo? Foi quando fui fazer um mestrado, lá no Nordeste, eu fiz o mestrado em Sergipe. Eu fui trabalhar em uma região de pobreza extrema, sabe? E a gente sai da graduação achando que a gente sabe muito. Fiz estágio na Embrapa para ficar no meio dos pesquisadores e quando eu cheguei lá, Nordeste, as pessoas analfabetas sabem muito mais Biologia que eu e você juntas. Eu trabalhei com afinco. Eu fiquei desesperada de ser o ano mais seco da caatinga. Eu trabalhava com efeito de agrotóxico em girino e não encontrava girino no meio das plantações. Eu comecei a ficar desesperada e meu mateiro, o Seu Didi, falou: “minha filha, você vai subir na noite de lua cheia não sei aonde e você vai achar girino”. Debochei, né?! Não tem nenhum artigo falando isso. E não é que eu encontrei?! Tudo que o Seu Didi falava, eu fazia igual. Ai a gente tem que entender que existem diversos tipos de sabedoria, entendeu?

Pagu, portanto, reconhece, de um lado, os limites de sua formação inicial para qualificar seu trabalho na EJA e, do outro, que o exercício de sua docência na modalidade se consolida na efetividade de suas experiências profissionais diversas e na valorização dos saberes de experiência produzidos por aqueles que tiveram o direito à escolarização interdito. A importância desse movimento que a educadora realiza, o de assinalar os tempos próprios dos educandos, sua capacidade de aprendizagem e o valor dos saberes não escolares alinha-se às considerações de Arroyo (2007b, p. 35) acerca dos percursos necessários para a conquista de um novo *ethos* profissional e curricular associado à necessidade de ver os educandos da EJA

como “aprendizes”, como crianças e adolescentes, jovens ou adultos em processos de aprender. Igualmente capazes de aprender. À medida que essa visão dos educandos passa a ser central, nossas auto-imagens docentes vão se redefinindo e a visão do conhecimento da docência também. Vai se redefinindo a lógica em que são selecionados e organizados os currículos.

Assim, por meio dessas vivências profissionais e humanas, Pagu passa a ser mais capaz de compreender os ritmos próprios de aprendizagem de cada educando e os saberes diversos que produzem. A partir daí, é provocada a buscar superar formas aulistas de construir o currículo. A análise das entrevistas sugere que as docentes começam sua carreira na EJA



DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1072

aderidas ao que Miguel Arroyo (2011) nomeia como professor aulista. O termo aulista é a síntese de uma docência que se compromete em transmitir a matéria a tempo completo, sem o desvio de tal função no curso da aula. Não importa se o aluno não dialoga, não se interessa, não entende, não aprende, não frequenta, não progride em sua escolarização. O conteúdo dado é o marcador da qualidade do trabalho curricular desenvolvido. Francisca da Silva também nos ajuda a compreender esse movimento de superação da professora aulista que as educadoras são impelidas a promover no exercício de sua profissionalidade na EJA, quando reconhece os limites do processo curricular centrado no conteúdo prescrito e não no educando:

No início, eu ficava muito presa a dar matéria toda certinha, cronometrado. Aquilo ali, isso aqui é importante. O tempo vai passando, vai caindo a ficha. Para quê que é importante? Até que um dia um aluno chega para você e fala: "professora, porque que eu quero saber isso? O que isso vai mudar minha vida?". E você vai responder o que?

Para as professoras, são condições fundamentais para que outros mecanismos de construção curricular sejam ousados, reconhecer os limites de se organizar o currículo a partir da consideração de um elenco de saberes que se confirmam *per si* e evitar atribuir seu "insucesso" à dificuldade que os educandos da EJA apresentam em atender certas disposições escolares definidas para um aluno abstrato. Essa é uma aprendizagem dolorosa que as educadoras experenciam no curso de sua ação na modalidade. "Com as pancadas. De você pegar uma prova e ver que você perdeu seu tempo ali. Você falou, falou, falou e se bobear nem as paredes te ouviram. Então, porque que eu estou ali falando?", diz a professora Felipa de Oliveira, ao ser questionada sobre como passou a dimensionar os prejuízos que se instituem mediante à validação dos processos de seleção curricular que se dão fora da relação que busca estabelecer com seus educandos concretos. Por que trabalhar com determinados saberes na EJA? A quem e contra quem tais saberes atendem? Qual currículo na EJA é possível e necessário? (CASSAB, 2016). É no âmbito dessas problematizações que Felipa de Oliveira afirma:

Eu penso assim, levar o que é importante para eles. Para fortalecer eles [sic], porque o sistema não quer – não vamos mentir, vamos falar a verdade –, o sistema não quer ninguém forte, não quer pessoas esclarecidas. Não quer pessoas com capacidade crítica, com senso, com nada. Então, tacar aquilo tudo de matéria é lucro para quem?

A fala da educadora situa a discussão sobre o que ensinar nas aulas de Ciências e porque ensinar no plano do debate político, deixando entrever sua compreensão acerca dos projetos que estão em disputa na escola pública capitalista. Afinal,

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humano, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes (ARROYO, 2011, p. 38-39).

Desse modo, conceber o currículo como um campo aberto depende do quanto as professoras são provocadas a aprender a entender quem são seus educandos, do quanto se empenham em escutá-los e conhecer suas vidas duras. A disciplina Ciências passa a ser confrontada com percursos escolares que ofendem a lógica da linearidade e com a dramaticidade das vidas dos alunos forjadas na injustiça, na violência, na exploração, na precariedade e na luta por existência e dignidade. Nada fácil quando a célula pode ser um escudo contra tanta inequidade do viver humano. Contudo, as educadoras que atuam no município trazem em suas falas histórias detalhadas da vida de seus alunos concretos, denotando escuta para seus percursos conturbados. Toda professora entrevistada tinha uma história muito difícil, dura e de luta para contar, como a que Pagu compartilhou na sua entrevista:

Desde que eu voltei do Nordeste, todas as escolas em que eu dei aula na EJA, não sei se é porque eu só peguei periferia, a maioria é de meninos marginalizados com problema não só de defasagem da reprovação, mas com dificuldade de comportamento na escola. Lá na Vila Ideal, a maioria é menino que já trabalha no tráfico. Eu tenho um aluno que chama Breno, ele grita muito. Ai um dia eu conversei com ele: “por que você grita tanto?”. Os meninos contaram que ele era fogueteiro da boca. Ele tem 24 anos. Ele soltava foguete, trabalhava na boca soltando foguete, então, ele ficou surdo em função disso. (...) A maioria dos meninos da Vila Ideal é de meninos que ou o menino foi abusado, ou tem um pai traficante, algo do tipo. Se você me perguntar ali quem tem uma história normal que é de uma família tradicional brasileira, você não encontra. Tem um casal que eu acho uma gracinha. O menino, ele já é mais velho, está na quarta série, não é meu aluno. Um dia ele conversou comigo dentro do ônibus, contando que ele era traficante, que ele foi preso em Contagem porque já matou muita gente. Ele se arrependeu por motivo religioso, um pastor resgatou ele [sic] lá na prisão, totalmente bitolado religiosamente. Mas aí voltou para Juiz de Fora e conheceu a namorada dele, que também não tinha concluído o ensino fundamental. Essa menina, ela é filha de um traficante que morreu, a mãe é portadora de HIV, e os dois casaram e tem um filhinho. Olha que bonitinho, o menininho deles estuda no Tiradentes. Todos os dias o menino vai de uniforme. Olha a dificuldade, gente, e vai falar que as condições são iguais? Todos os dias o menino vai do Tiradentes direto para a escola e assiste todas as aulas também com o pai, porque não tem com quem ficar, com o uniforme do Tiradentes. Ai eles contando que agora os dois valorizam muito a educação, o casal. Eles contam que ela faz faxina e para quem faz faxina é muito caro pagar uma van ne? Ela paga trezentos e pouco de van para levar o menino e buscar, não tem com quem deixar. Aí ele vai para escola com eles (...).

Mariana: Durante a sua formação você pensava nessas questões assim?

Pagu: Não, nem um pouco.

Desse modo, os percursos das educadoras na EJA fazem com que alguns de seus profissionais, ao partejarem da vida concreta de seus educandos, ao perceberem as diferenças de perfil de aluno que há entre escolas situadas em distintas regiões do território da cidade, rejeitem a noção de meritocracia e a ideia de que cabe apenas ao aluno a responsabilidade de seu desempenho escolar. Passam a entender que os arranjos curriculares pré-definidos em lógicas exotéricas à modalidade, quanto instituídos nas aulas de Ciências na EJA, nada inspiram e conspiram favoravelmente para que o aluno tenha seu direito à educação atendido. Isso significa que as professoras reconhecem que desempenham um papel ativo nas escolhas curriculares que afetam a presença e o desempenho do educando nas aulas de Ciências e Biologia, conforme indica Felipa de Oliveira:

A questão também é sua, que não despertou interesse deles. Claro que têm alunos que realmente não querem nada. Você pode virar cambalhota, arrancar a roupa que ele não vai nem te olhar. Mas a maioria não é assim, principalmente na EJA. A EJA não é assim. Então, se você não conseguiu nada, nada. Nenhuma prova, nem uma conversa informal. Se você viu que tudo que você falou não atingiu nada, então, que professora é você? Entendeu? Então, vamos voltar aí e ver o que a gente pode fazer para deixar alguma coisinha. Nem que seja uma micro semente ali, vamos deixar.

Nessa mesma linha, Wally Salomão questiona os parâmetros definidos como ideais na escola. Ele reconhece a concretude da vida difícil de seus educandos e assinala os seus usos restritos e os direitos violados em relação à cidade. Seus alunos são moradores das periferias de Juiz de Fora, onde a escola, ao reproduzir uma pedagogia bancária, pouco contribuiu para a ampliação de suas leituras de mundo e leitura da palavra (FREIRE, 2017; 1989), acabando, inclusive, por se configurar como mais uma força que promove sua desvinculação da escola. Diz o professor:

Uma escola de periferia vai ter um público diferenciado. Vai ter um menino com uma necessidade... aí, o professor tem uma mania de falar que está baixando o nível. Eu acho que não existe um nível, têm competências que o menino tem que saber. Agora, você tem que ter estratégias para chegar naquela competência, eu entendo assim. Pode ser uma fala muito pedagógica? Pode. Ela na prática acontece todos os dias? Às vezes sim, às vezes não. É fácil? Não é fácil, mas se você também não se dispõe [sic] a fazer nada, você vai lá, risca um quadro, cumpre seu horário e o menino sai de lá sabendo menos ainda. No perfil da EJA, ele vai ser um mero copista, se não evadir. Isso não vai somar em nada na vida dele. Hoje a EJA está desenhada com eixos temáticos, e nesses eixos temáticos, a gente tenta trabalhar a autoestima, cidadania e trabalho, a gente tenta resgatar a questão de ele ser cidadão, dele se inserir no mundo do trabalho. Eu estou falando do Bethânia, acho que isso eu posso falar assim, os meninos têm uma falta de perspectiva de sair do bairro, eles estão enclausurados naquilo ali. Eu não vejo nem eles se deslocando para o Centro.

**DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1072**

É com base na formação em serviço que Wally passa a perceber as diferenças que há entre os adolescentes e demais jovens que estão no ensino fundamental e aqueles que conseguem avançar para o ensino médio. Segundo sua leitura, são aqueles que apresentam uma condição econômica ligeiramente melhor em relação aos que estão no fundamental. Na sua visão, quando chegam ao Ensino Médio, os educandos estão mais focados pelo propósito de obter a certificação de conclusão de sua formação básica, visando uma melhor condição de trabalho. A reflexão de Wally é interessante, pois Sacristán (2017) afirma que o professor costuma se encontrar com alunos selecionados pela própria estrutura do sistema educativo. Wally complementa, ao destacar que o próprio sistema econômico e social também seleciona aqueles que irão avançar em suas escolarizações: “O estado seleciona pelo fator financeiro, porque só chega na escola do estado quem tem o dinheiro da mobilidade, porque não ganha o vale transporte, o acesso ao estado é mais difícil”. Quem chega ao ensino médio, portanto, está mais adaptado à forma escolar, tem maior condição financeira para arcar o tempo de estudo e, por conta de suas experiências de vida, também tem maior clareza que o certificado, ainda que não garanta uma ocupação, garante-lhe uma posição melhor na disputa injusta e concorrida para o mundo do trabalho.

É, por conseguinte, com base no contexto dos estudantes, que Wally valora sua prática, questionando hierarquias e formas rígidas e pré-estabelecidas de configurar a ação curricular e os próprios educandos da EJA. Ele assume seu compromisso educacional e humano diante de um contexto de atuação muito difícil no que tange à própria vida dos educandos e suas condições de trabalho. No âmbito desse movimento, o educador denota realizar o que Arroyo (2007b, p. 23) reitera:

Chegam com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia... e sobre essas imagens construímos as imagens de alunos, definimos funções para cada escola e priorizamos ou secundarizamos conhecimentos, habilidades e competências. Se a escola e especificamente o ordenamento curricular são constituintes de protótipos de alunos, as imagens sociais que projetamos sobre eles nos chegam de fora, dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais, de gênero e território, pela visão negativa que a sociedade tem das pessoas com “deficiências”. O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares com que arquitetamos os currículos. Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos.

Por isso que ao aprofundarem suas vivências profissionais na EJA, as educadoras reconhecem que essa adesão a determinados conteúdos sacralizados no âmbito da disciplina escolar dificulta seu trabalho, a relação com os educandos, as aprendizagens e mesmo a certeza se amanhã o aluno voltará para aula. No curso da ação pedagógica, as educadoras

DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1072

percebem que a aproximar-se dos educandos é algo central para que a ação pedagógica se realize, inclusive para garantir sua presença e progressão nos estudos. Assim,

O (a) professor (a) no trabalho da sala de aula aprenderá a superar a visão do aluno genérico e descobrir o real, contextualizado, quem é a infância-adolescência real, como é vivida ou não vivida, negada. Os saberes da infância-adolescência-juventude não aprendidos nos cursos de formação são aprendidos diariamente no trabalho, na relação com a sala de aula (ARROYO, 2011, p. 97).

Entretanto, ao aprender a descentrar seu foco do conteúdo *per si* e caminhar em direção ao aluno, não é raro que as educadoras percebam que a relação professor-aluno precisa ser reposicionada. Felipa de Oliveira, Maria Firmina dos Reis e Wally Salomão, por exemplo, ao descreverem a relação educador/educando, usam a imagem de um muro que estabelece limites, interdita o diálogo e a própria ação educativa renovada que buscam construir. Diz Maria Firmina dos Reis:

Para trabalhar com EJA, é importante a gente ser bem próximo dos alunos. Bem próximo mesmo, porque se você não estreitar os laços com eles, se você não mostrar para eles que você está ali do lado deles, que não tem um muro entre você professor e eles alunos, que aqui não tem um muro entre a gente, que nós estamos ali para trocar informações. Quando você estreita esses laços, você consegue um bom rendimento. Tanto é que lá eles falam que os alunos dessa escola não faltam um dia da aula de Ciências (risos), mas eles não faltam por quê? Primeiro porque eu consegui estreitar os laços com eles, eu cobro a presença deles, a participação, e eu me mostro aberta para conversar com eles. Então, é quando eles não faltam nas aulas de Ciências.

Wally Salomão também faz considerações interessantes para a problematização desse “muro”. Para o educador, a solidez desse “muro” institui-se em face do grau de vulnerabilidade da vida do educando. Há um fator em especial que o atormenta e que, na sua leitura, torna esse muro ainda mais difícil de superar: a problemática das drogas. Quase a totalidade das professoras traz para o debate a questão das drogas como fator que afeta seu trabalho. Isso é algo que, geralmente, os contextos de formação docente não abordam e que cabe às professoras, então, no âmbito da formação em serviço, inventar modos de lidar com a questão. Nesses movimentos, os conteúdos em Biologia apropriados no curso de sua formação docente, pretensamente neutros e que falam de um mundo estático e seguro, são confrontados e desestabilizados. É exigido que dialoguem com a realidade dos educandos marcada pelo precário, conforme Paulo Freire (1993, p. 105) posiciona em “Professora, sim. Tia, não:

Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que tornam quase sempre íntimos. Tudo isso, é de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério.

Desse modo, a seleção curricular, a gradação dos saberes e seu trabalho de mediação é marcado por decisões dilemáticas que cabe às educadoras enfrentarem. Na mesma passada em que há o empenho de contextualizar os saberes escolares em Ciências a partir de considerações da vida dos educandos e de suas próprias experiências particulares, determinadas versões de saberes prescritos para o ensino dito regular não deixam de ser referência no trabalho de construir o currículo na EJA. Vejamos como Maria Firmina dos Reis explica a forma como procura integrar os conhecimentos científicos a outros saberes em suas aulas, a partir de uma perspectiva de respeito e valorização dos saberes de experiência formulados pelos seus educandos.

Eles trazem a informação de uma forma, e ali no livro está da forma científica. Então, primeiro ele traz de uma forma, ele fala assim, da forma que ele escutou. E você está trazendo a forma correta para eles. Então, eu não descarto o que ele está falando, por mais que esteja errado, que não esteja totalmente correto, esteja parcialmente correto. Eu não descarto, mas com aquilo ali eu vou trazendo a outra informação. E eu tenho a mania também – não sei se isso é positivo, se é negativo –, mas eu tenho a mania de ficar dando exemplos. Exemplos de coisas que aconteceram. Por exemplo, nós tivemos aí a questão da febre amarela, que ainda está em voga. Eu fui falando para eles a questão da importância da vacinação. Então, a mania que eu tenho de trazer exemplos da minha cidade, da minha terra, de pessoas que não vacinaram e morreram (morreram mesmo!). Com a febre amarela, vou trazendo coisas que eu sei que aconteceram, e quando eu começo a falar de coisas que aconteceram, que é verdade mesmo, que eu vivenciei, eles acabam falando também. Então, vai havendo essa troca de informação. E vai criando uma conversa informal ali com eles, numa coisa bem simplificada, um bate papo, onde eu trago uma vivência, uma coisa que aconteceu e que eu presenciei e eles também passam a trazer coisas deles.

Assim, a maior parte das entrevistadas faz um movimento conflitivo, tensionado e dilemático dos conteúdos para os educandos, perseguindo algum tipo de contextualização dos conhecimentos escolares selecionados, evocando situações do cotidiano vividas pelos educandos. A educação científica na EJA acaba sendo fortemente questionada e pode significar tanto uma experiência de realização profissional, como uma experiência frustrante e tensionada. “Onde foi parar a Biologia?”, questiona a professora Alice Walker. Sacristán (2017) nos ajuda a problematizar esse tensionamento, ao articular a profissionalidade docente aos conhecimentos da área de referência, o que produz uma importante identificação profissional. O professor não é apenas um professor. É *professor de ...ciências*. Um enorme

DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1072

investimento formativo foi dedicado à apropriação de saberes científicos referentes à Biologia, muitas vezes sem problematizar as distinções epistemológicas, educativas e políticas que há entre os saberes científicos e os escolares. Com base na noção de conhecimento escolar (LOPES, 1999), entretanto, reconhece-se que a Biologia escolar não é o reflexo termo a termo do conhecimento científico em Biologia. O reconhecimento da natureza singular e própria do conhecimento escolar não é um demérito, pois testemunha sua complexidade e a complexidade que envolve o ato educativo.

Assim, a profissionalidade aulista, que valoriza os conteúdos prescritos, cientificados e impermeáveis a saberes de outras ordens e ao perfil dos educandos concretos da modalidade, é afetada no cotidiano das aulas e no convívio com os discentes. A professora passa a perceber que é preciso fazer outros arranjos curriculares e se aproximar dos educandos. As falas abaixo da professora Felipa de Oliveira testemunham esse movimento:

É complicado, bem complicado. Ciclo de Krebs, por exemplo, eu falo: "gente, é para gerar energia". "Energia para que, professora?". "Para tudo. Para você levantar, para você abrir o olho, para você falar, para você namorar". "Ah, professora!". "Para tudo você precisa de energia e essa energia passa pelo ciclo de Krebs. Aí, ele que vai produzir lá os pacotinhos de ATP e tal". Tento sempre buscar para o cotidiano. Sempre buscar para o que acontece com eles. Para que eles possam visualizar e fazer aquele link do que eu estou falando com o que acontece, para formar alguma coisa positiva.

Mariana: Não sei se você concorda comigo, de uma certa forma também deixar de lado muitas das coisas do ciclo de Krebs que a gente estudou.

Felipa: Uhum. NADH, FADH! Deixa para lá. Eu deixo de lado mesmo. Deixo porque não vai acrescentar para eles. Não vai fazer diferença. Eles vão sair dali e vão ter esquecido tudo que eu falei. Não vão procurar saber. Então, assim não perco tempo.

Mariana: E isso é tranquilo para você?

Felipa: É.

Mariana: Sempre foi assim?

Felipa: Não. No início, não. No início eu ficava muito presa a dar matéria toda certinha.

Confiança, respeito, humildade, diálogo precisam ser construídos, e toda a aula depende desse trabalho. As professoras confirmam o que Paulo Freire é categórico em afirmar: "Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabe e como sabem" (FREIRE, 1989, p. 79).

Uma exigência que reposiciona os conteúdos no curso do ato educativo, conforme assevera Pagu:

A gente não pode chegar e achar que tudo é ferro e fogo porque não é. Aquele menino da EJA tem uma carência muito grande. Geralmente, eles são muito carentes. Eles são marginalizados economicamente porque as pessoas têm preconceito, sim, com o menino que tem 20 anos e nem concluiu a quinta série. Então, se você chegar lá com um olhar de superioridade, você perde esse menino.

A superioridade e as “verdades” impressas em conteúdos abstratos e cientifizados, que tratam de tempos estáveis e de certezas de um mundo no qual os educandos são posicionados pela falta, pelo desvio, pela carência e até mesmo pela coisificação, precisam ser substituídas pela escuta sensível. Afinal, conforme Paulo Freire (2017, p. 45) nos ensina:

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Então, as professoras assinalam que é necessário empenhar-se na construção do diálogo e essa é uma estratégia perseguida no trabalho curricular, não está dada. Pelo contrário, é processual e tensa, pois há uma cultura do silêncio (FREIRE, 2017) que permeia a escola, seus sujeitos e as relações que hegemonicamente se estabelecem. A centralidade dada aos conteúdos da área disciplinar no contexto da formação inicial e o desenho rígido das disciplinas escolares impõem, no terreno disputado do currículo, um silêncio acerca da pronúncia dos saberes dos educandos, inclusive dos saberes relacionados às trajetórias de vida dos educadores. A pedagogia voltada para a transmissão da palavra oca ao invés da educação libertária que fale dos homens e das mulheres no e com o mundo também afirma essa cultura. Isso se dá porque a educação bancária age no sentido de produzir determinadas condutas: “desinteresse; conversas paralelas, relação de recepção e exterioridade com o saber; valorização de práticas de memorização; avaliação como moeda de troca para o engajamento” (FREIRE, 2017, p.83). Em suma, é antidialógica. Por fim, o silêncio se institui ainda porque assim deseja a ordem opressora, pois o direito de manifestar a palavra autêntica é um grande risco para a perpetuação de seu lugar de privilégio. O mutismo é, dessa feita, marca permanente de nossa cultura e história. Tem a ver com nossas raízes profundas ainda não enfrentadas e superadas radicalmente, associadas ao colonialismo, à escravidão e a formas autoritárias de relação com o povo (FREIRE, 1982).

A interdição da palavra é uma estratégia dos opressores para a continuidade de seu poder e hegemonia, algo que tem expressão nas formas que se mantêm silenciados nos currículos escolares a condição de classe trabalhadora, comum ao professor e ao aluno da EJA, as vivências desumanas no transporte público lotado, o atendimento sucateado no sistema público de saúde, a alimentação inadequada, as incertezas no mundo do trabalho, enfim, um conjunto de experiências comuns dos educandos e dos profissionais da escola pública. Por essa conta que Paulo Freire (2017, p. 190) afirma: “O que interessa ao poder

**DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1072**

opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos”.

Aproximar-se do aluno passa a ser importante inclusive na tarefa de pôr em diálogo os conhecimentos escolares em Ciências e as condições de seu existir no mundo e, dessa forma, aticar no educando o interesse para as Ciências. Para Freire (1989), é ouvindo o educando que o professor democrático se prepara para ser ouvido, exatamente como Wally fala de seu trabalho na EJA:

Acho que eu consigo trazer o conhecimento deles com o meu e valorizo o que eles sabem, o conhecimento do mundo. Aprendi a ouvir. Uma coisa que quando a gente é professor, a gente não sabe ouvir, a gente aprende a ouvir com o tempo e a perder aquela coisa de ser dono da verdade.

Isso significa que, “o diálogo não é apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesmo” (FREIRE, 1989, p. 87). O interesse discente é, portanto, um critério de validação evocado por todas as docentes no processo de seleção curricular. Saúde e meio ambiente são temáticas que se destacam na intenção de motivar tal interesse. Contudo, vale mencionar que nessa segunda fase da pesquisa, o acesso ao ensino superior também aparece como elemento que está no horizonte de regulação das construções curriculares realizadas pelas educadoras, mas com menor ênfase. Nessa linha, Pagu explica:

Eu tento adaptar à realidade deles. Eu penso no que vai ser mais importante para esse menino naquele momento. Como eu te falei, nono ano, eu vi que eram meninos que pretendiam fazer vestibular. Então, como é que a Ciência vai ajudar? Agora as meninas do sétimo ano, as meninas grávidas, que não entendem nada de método contraceptivo, eu tive que explicar: “para de fazer filho”. De uma forma didática, mas eu tive que explicar. Elas não conhecem nem o corpo delas e a Ciência ajuda muito.

As professoras entrevistadas, em suma, declaram que os interesses dos educandos são atratores dos conhecimentos a serem selecionados. Ainda assim, a análise sugere que o reconhecimento dado ao interesse do aluno não significa que, de forma hegemônica, tal reconhecimento produz inflexões radicais no elenco dos conhecimentos escolares selecionados para abordagem na escola. O que parece se alterar mais é a gradação do trato de conteúdos prescritos no contexto “regular” do que a inclusão de novos conhecimentos propriamente ditos. Os saberes relacionados diretamente à vida e existência de adolescentes, jovens, adultos, idosos pobres, periféricos, trabalhadores e negros disputam legitimidade com os conhecimentos instituídos no contexto da disciplina escolar, mas saem perdendo em termos da concretização de um currículo que se lance para além limites disciplinares instituídos historicamente. Isso é, há o movimento declarado e praticado de considerar os saberes de vida e existência dos alunos, mas a análise sugere que esses geralmente não reconfiguram de forma radical o currículo de Ciências na EJA. Por exemplo, verminoses, reprodução humana, IST e métodos contraceptivos são, segundo as professoras que atuam no município, temas de interesse manifesto pelos educandos. Pagu problematiza o sequenciamento didático que desenha ao discutir sistema respiratório, cardiovascular e digestório. Maria Firmina dos Reis

DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1072

explica que procura abordar os nutrientes no âmbito de um debate mais amplo sobre alimentação humana. Todavia, esses são temas que não fogem radicalmente do currículo de Ciências do ensino dito regular. Assim, fala-se das verminoses, mas não da distribuição desigual da rede de saneamento básico no território, o que denota a força da estabilidade de determinados arranjos curriculares, não porque as educadoras são imunes à escuta de seus educandos.

Ainda assim, conforme procuro argumentar, o curso de sua profissionalidade na EJA aponta para a consolidação dessa disposição, que acaba por superar a lacuna vivida no contexto da formação inicial. Os professores reconhecem a precariedade e a vulnerabilidade de suas vidas nas leituras que fazem sobre seus educandos concretos e, além disso, evocam a necessidade de considerar seus contextos para avaliar suas atitudes na escola: “Falam que eles são pestes, que são um capeta, que eles são isso, que eles são aquilo. Tem que olhar o contexto social, gente!”, diz Pagu. Ou seja, as educadoras aprendem a qualificar as atitudes dos educandos em sala também a partir do reconhecimento do seu difícil viver, conforme a professora Pagu situa em outro trecho de fala:

Tem dia que eu já estou de saco cheio. Tem aquele menino que está ali te atentando, que é mal-educado e você tem que ver, tem que ter amor, sabe?! Olhar por outro lado. (...) Aquele menino que é muito revoltado sempre tem um problema. A gente nunca pode olhar com raiva e com rancor para aquele menino agressivo.

Nessa fala, a professora evoca a dimensão da amorosidade que Paulo Freire (2017) entende como central ao ato educativo. Alcançar tal dimensão passa também pela capacidade da educadora em estabelecer relações entre os percursos dos alunos na escola e seus percursos de vida, na linha do que Arroyo (2007a, p. 8) sugere:

Muitos(as) dos educandos(as) da EJA chegam com percursos truncados pela dificuldade de articular tempos de sobrevivência e tempos de escola. É muito mais complicado um bom projeto de educação de garantia do conhecimento para quem não tem o domínio dos seus tempos do que para quem tem domínio dos seus tempos.

Todavia, é um grande desafio concretizar esses diálogos em termos da seleção de novos conteúdos a serem traçados no processo de construção curricular, isso é, nas eleições de saberes e abordagens praticadas para a consolidação do currículo em ação. Isso envolve alçar a educadora para fora do terreno familiar das Ciências e dos arranjos celebrados que são mais comuns às docentes. Toda a condição imposta para o exercício de sua profissionalidade empenha-se em interditar que as educadoras tenham tempo e disposição para tal. Isto é, a professora percebe, por exemplo, que suas alunas adolescentes não conhecem seus próprios corpos, e assim escuta suas demandas e reconhece que a realidade da gravidez precoce é um problema a ser enfrentado na escola. Diante dessa assunção, discute métodos contraceptivos alijados do debate, por exemplo, sobre direito reprodutivo, machismo e políticas para juventudes. Isso se dá, também, porque há pouco tempo para estudar, pouco tempo para

DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1072

preparar aulas inovadoras, pouco tempo para conversar com os colegas na escola e assim forjar um currículo que se institui no encontro entre saberes da biologia e dos saberes cotidianos/históricos/sociais/antropológicos/políticos. Porque os efeitos do sistema educacional e curricular, que se interseccionam e modelam as ações curriculares no âmbito prático-pedagógica, limitam o diálogo que a professora reconhece e busca produzir entre os saberes dos educandos e os saberes científicos escolares. Mover-se para fora do terreno familiar e naturalizado que a disciplina escolar tradicionalmente elege como legítimo é algo complexo.

Carolina de Jesus nos desafia a entender os efeitos dessa dimensão no contexto da realidade de trabalho em que as professoras exercitam suas docências na escola capitalista, pois como explica Sacristán (2017, p. 168), "a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também". Nessa linha, a professora assevera:

Imagina como o professor, que toda vida estudou numa fila de carteiras com uniforme, o sinal batendo, com tudo entrando em saindo livro e caderno, como ele vai fazer diferente disso? Quem vai ensinar ele a fazer diferente disso? Ele não vai. Ele pode até tentar ver uma palestra, mas na hora do aperto, vai instinto, ainda mais sem tempo. Você tem que trabalhar de manhã, de tarde e de noite para turnos diferentes, séries diferentes, tudo diferente. Chega uma hora que você liga o automático. E então vem a frustração, a doença, a reclamação e o descompromisso.

A educadora evoca como fatores que favorecem as estabilidades curriculares as condições de sucateamento e precarização do trabalho docente e suas experiências escolares pretéritas, em geral, forjadas no âmbito de uma pedagogia bancária (FREIRE, 2017). Sacristán (2017), inclusive, estabelece uma relação entre uma formação pouco sólida em termos científicos e culturais dos educadores a acomodações de desenhos curriculares celebrados nas políticas e nos recursos didáticos que as concretizam. Em suma, uma professora não realiza a ação curricular em uma abstração, mas na interface com os marcadores de sua formação profissional, com os efeitos das políticas educacionais e com o contexto da realidade do local onde executa seu trabalho, ao lado dos sujeitos de direito concretos da EJA. A análise sugere que as professoras investem na escuta e no diálogo, contudo, no plano dos conhecimentos escolares, o referente permanece sendo o currículo do ensino dito regular, especialmente seus livros didáticos, já que em geral, as professoras afirmam trabalhar de forma muito pontual com o livro didático específico da EJA e manifestam pouca familiaridade com a Proposta Curricular da EJA do município. Algumas alegam trabalhar com os Eixos Temáticos, como Wally, já outras não estruturam suas práticas por meio desse ordenamento curricular proposto nas diretrizes.

É importante asseverar que ainda que haja limites para que o diálogo se concretize em ordenamentos curriculares descolados do ensino dito regular para aulas de Ciências na EJA, sua importância no ato educativo realizado pelas nossas parceiras de pesquisa de forma alguma se esvazia. O diálogo é condição fundamental para o enfrentamento necessário do sentido de baixa estima que os educandos experenciam. Para as educadoras, sem isso, não há

a possibilidade do aluno se engajar na aula. Todas as educadoras fizeram menção à questão da baixa estima discente, que aqui iremos analisar a partir da noção freiriana de autodesvalia.

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. (...) De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens (FREIRE, 2017, p. 69).

Para as educadoras, esse sentido de autodesvalia não é produzido apenas pelas experiências individuais e coletivas vividas pelos educandos da EJA fora das instituições educativas, mas é inclusive afirmado pela escola, quando eles são reprovados múltiplas vezes, expulsos e quando algum profissional da educação faz juízos, explícita e/ou implicitamente, sobre suas capacidades intelectuais, suas formas de se vestir e falar. Diz Felipa de Oliveira

Também faz a diferença, também é importante, lidar com essa carência, com essa autoestima que eles têm, muito baixa. Às vezes, porque parou e se acha incapaz. Se acha burro, sabe? Ou, então, porque foi marginalizado, porque foi expulso, porque já tomou muito esporro de professor, de diretor, de não sei o quê. Aí, ele fica quietinho ali no canto. Daquele jeitinho assim tipo: “não me olha, não, que eu estou quieto”. Você tem que quebrar essa barreira, porque uma pessoa que está no ambiente que ela não se sente bem, que ela não sente à vontade, você já criou uma parede gigante para essa pessoa aprender. Ela tem que estar à vontade. Ela tem que estar confortável, tranquila, porque aí sim vai entrar tudo na cabecinha dela. Vai ter interesse. Vai ter atenção, porque ela está sentindo bem. Agora, você no ambiente que se sente mal, você não tem interesse de nada. Você não quer aprender nada. Você já criou uma barreira que você nem sabe que existe, mas está ali.

Por isso, é necessário estabelecer uma relação de estreitamento e confiança. Tamanha é a experiência de subalternização, preconceito e atentado contra sua humanidade que, conforme a fala de Felipa de Oliveira sugere, é preciso até mesmo fazer com que os educandos se sintam seguros em suas aulas para que possam afirmar: Sim, eu posso. Sim, eu consigo. A disponibilidade de escuta, o elogio e a partilha de parte de suas trajetórias pessoais e humanas são estratégias que alguns das professoras mencionam acionar para enfrentar esse sentido de demérito próprio daqueles que introjetam a leitura que os opressores fazem dos oprimidos. Por outro lado, muitas das professoras entrevistadas também relatam a necessidade de, no próprio ambiente escolar, denunciar e combater ações de alguns profissionais que reforçam a autodesvalia e acabam contribuindo para a interrupção da escolarização dos educandos. Nessa tarefa, ser humilde e compartilhar suas próprias experiências são formas que os professores procuram estabelecer em sala de aula. É o caso da fala de Pagu:

Eles reclamam muito com a gente: “ah, professora, estava falando isso e daí o professor chamou a menina de burra. Ela ficou toda traumatizada”. Aí, eu falei assim: “olha, não existe ninguém burro”, e contei uma história para ela. Que eu tinha muita dificuldade em história na época do vestibular, contei tudo. Ela ficou assustada. “História é muito fácil, professora” e ria. Aí eu falei; “fácil para você que é inteligente em história, porque para mim não é”. Aí ela ficou. Mas sabe, eu conversei com a direção. A gente vive arrumando briga quando a gente ama a educação. Conversei com a direção, falei que tinha que intervir, porque não pode chamar o aluno de burro. Já é um menino todo traumatizado. Se você colocar mais trauma nele, você vai fazer ele larga. Ele vai embora (...). Você tem que ficar elogiando esses meninos, faz uma prova e eu falo “oh, foi mal, mas você pode melhorar”. “Você é muito inteligente”. “Você consegue”. E consegue mesmo, como a autoestima é tudo, né?

Circulam, portanto, no currículo praticado, não apenas conteúdos escolares, mas também palavras com conteúdos de gestos que intencionam afiançar a humanidade tanto dos educandos, quanto de suas educadoras. Assim, a EJA se configura como uma experiência de aprendizagem e de humanização, conforme explica Carolina de Jesus:

Todo dia a resiliência do aluno da EJA me surpreende (...), o que eles passam me surpreende. Essa resiliência me motiva. Ver eles assim cada um do mais doído ou mais certinho. E eles se divertem com isso, e isso é ótimo. Isso é um grande aprendizado, eles riem dessas coisas.

Investir no diálogo, aprender com os educandos e enfrentar sua autodesvalia são marcadores orientadores do trabalho curricular. Isso tem implicações para a forma em que se dá o planejamento. Não é possível planejar as aulas de modo antecipado às interações que se instituem no cotidiano das aulas. Para a professora Carolina de Jesus, a fabricação curricular se configura a partir da exigência de conhecer sua turma, aprender a ouvir seus alunos e na disposição que apresenta em experimentar formas didáticas diversas de abordar os conhecimentos selecionados, haja vista que cada turma responde de forma particular aos modos que propõe em aula. É nessa direção que a professora qualifica o trabalho que desenvolve:

Na verdade, eu penso na minha aula que vou desenvolver quando eu encontro com eles, mas a estruturação do meu pensamento didático efetivamente ocorre uns dois meses depois que as aulas estão acontecendo. Até então, eu estou conhecendo, eu vou trazendo propostas, ora eu trago uma aula mais teórica, ora uma aula mais copiada, trago uma aula mais na informática, e vou testando isso. Tem turma que não dá retorno e retorna melhor com a mais tradicional. Eu vou fazendo assim, mas eu chego mais zerada para eles. Têm recursos que eu já experimentei, mas eu tento nunca ficar e fazer a mesma aula (...). Eu não consigo, é uma coisa minha de sempre não ser igual. Eu gosto de sempre fazer um negócio diferente. De buscar uma alternativa diferente. De buscar um caminho diferente. E para fazer isso, eu aprendi que eu tenho que ouvir o aluno.

No âmbito de suas considerações, é preciso assinalar um aspecto: há espaço legítimo nas práticas curriculares para métodos mais tradicionais. É a forma que a turma reage às ações propostas pela professora que confere legitimidade às abordagens propostas. Para Carolina de Jesus, esse modo de trabalho acaba por instituir uma forma de relação menos subordinada ao cumprimento de supostos currículos prescritos ideais. Isso é importante para que obtenha satisfação profissional no exercício de seu ofício de mestra. Em suas considerações sobre seu trabalho, a educadora descortina mais dois aspectos que conformam a produção curricular e que podem se instituir como fontes de insatisfação profissional e adoecimento frequente dos docentes. Afinal, é preciso assinalar com veemência: o professor é um agente ativo do desenvolvimento curricular, mas sua ação é relativa, isso é, "a atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada" (SACRISTÁN, 2017, p. 166). Esses aspectos dizem respeito à expectativa de muitas professoras em atender um currículo prescrito irrealizável na escola concreta, tanto da EJA, quanto do ensino dito regular. Em suma, têm a ver com a concepção de currículo que implicitamente assumem. Carolina de Jesus afirma, "eu acho, na verdade, que a grande maioria dos professores do ensino básico é frustrada porque cria um currículo na cabeça e não consegue aplicar nunca na escola. Sai frustrada". O sentido de um currículo dado, natural, ahistórico e inquestionável passa a ser fonte de insatisfação profissional e até mesmo adoecimento. É motivo de experiências traumáticas para as educadoras e para os educandos, que em suas lutas diárias para se manter na escola, não são acolhidos em suas leituras de mundo e expectativas em relação à sua escolarização.

Ao operarem com concepções curriculares que não questionam os sentidos das seleções, mediações e organizações historicamente celebradas, a própria finalidade de seu trabalho pedagógico é ferida e comprometida. Contudo, há toda uma arquitetura orquestrada na composição do sistema curricular, educacional e societário que se move para que assim as educadoras orientem as práticas curriculares que realizam na escola. Dito em outros termos, essa forma de conceber os currículos atende ao propósito de controlar a ação docente e distribuir de forma desigual os saberes. Entretanto, na opinião de Carolina de Jesus, é muito mais complexo enfrentar a ideia de um sentido único para os textos de saber celebrados na escola no ensino dito regular do que na Educação de Jovens e Adultos, porque os ordenamentos curriculares do ensino dito regular, que se manifestam nas seleções estabilizadas dos conhecimentos e práticas, nas progressões dos saberes e nas formas internas e externas institucionalizadas de avaliação, são muito mais rígidos. "Bimestres, provas, trabalhos e exercícios", evocados por Carolina de Jesus, obrigam a professora a focar no que ensinar, no conteúdo prescrito, ao invés de no aluno. Por essa feita, é comum que as professoras reconheçam a EJA como o lugar de maior autonomia e liberdade profissional. Na fala abaixo, Carolina de Jesus destaca várias dimensões da EJA que contribuem para essa liberdade experimentada, passando pelo perfil dos educandos, pelas exigências diferenciais de escolarizar uma criança e um adulto, pelos processos avaliativos e pelas exigências que precisam ser cumpridas em relação ao currículo prescrito.

Mariana: Como você vê a Carolina de Jesus, educadora da EJA, e a Carolina professora do ensino fundamental? Há diferenças?

Carolina: Totalmente, no ensino regular sou muito mais rígida com as crianças do que com os adultos, sem comparação.

Mariana: Em que sentido?

Carolina: De disciplina. Não dou muito espaço, existe a discussão, mas é um pouco mais com rédea curta. Por exemplo, teve uma turma bisseriada de oitavo e nono que esqueceu que a prova era para aquele dia, então, decidi fazer na próxima aula. Acho que é mais de maturidade das crianças de você falar: “Não é assim que funciona. Desse jeito, não vai dar certo”. Com o adulto, não. Eu acho que com o adulto, eu sou mais suave. Não fico de cobrança de não pode usar celular, se está tocando telefone, eles podem atender. São outras posturas. Muito mais relaxada. Eu levo em consideração que se eles estão ali, é porque querem estar. Então, eles têm que ter o melhor de mim e se sentirem confortáveis em querer voltar no próximo dia, porque se não. Não volta. Principalmente as senhoras que são mais velhas, se tirarem uma nota ruim numa prova ficam arrasadas. Elas não querem mais voltar para sala de aula. Então, eu não faço prova na EJA. Eu faço atividades durante as aulas, até porque, a infrequência é grande. E no final faço, uma avaliação coletiva da turma. Você vai trazendo os pontos positivos, então, a forma de avaliação é completamente diferente. Nessa escola em particular, a coordenadora [do ensino dito regular] marca prova, então, somos obrigados a dar a prova ou uma atividade avaliativa. Na EJA, não. Na EJA, a gente conversa e faz uma culminância todo mundo junto para desenvolver o tema. Nós juntamos os professores e discutimos como vamos desenvolver esse eixo temático, é outra Carlina de Jesus. É a Carolina que eu gostaria de ser no ensino regular de manhã, no fundamental. Eu gostaria que não tivesse prova, que fossem trabalhos e atividades práticas. Eu faço a prova porque tem que fazer, mas é triste.

Mariana: Eu posso dizer que na EJA você tem mais autonomia?

Carolina: Com certeza, do que eu acredito que seja um construir um raciocínio do aluno. De fazer o aluno um agente construtor ativo. Que ele não tenha que saber todo o conteúdo, mas que ele saiba onde achar a resposta daquilo, onde ele vai buscar, em quem ele vai buscar ou que exista correlações com as coisas, que ele crie essas correlações. E não tem como você fazer isso com o currículo do fundamental. Eles já estão esperando qual o próximo capítulo do exercício, a correlação da prova. Na EJA, eles veem a matéria, perguntam e contam notícias de seus parentes e assim vai criando seus links. Eles entendem muito mais tranquilo quando é essa coisa mais de vivência. (...) Então, eu acho que eu sou mais livre na EJA.

Em suma, no decurso da interpretação realizada, procurei assinalar as inúmeras lições que a EJA imprime para o trabalho curricular de suas professoras de Ciências. Busquei problematizar que a afronta de uma visão prescritiva e descontextual de currículo e o avanço em direção a uma escola da EJA que cumpra sua função social, política e humanista, comprometida em afirmar a dignidade humana assaltada de seus educandos, depende da natureza da relação que é estabelecida entre educadora e educando. Enquanto isso, o sistema curricular e educacional, forjado em um modo de produção capitalista, empenha-se, hegemonicamente, em transformar as educadoras em autômatos que não se importam mais

em somente reproduzir de forma mecânica os comunicados e as prescrições esvaziadas de sentidos. A pesquisa indica que o encontro que se dá na sala de aula pode ser o espaço de resistência de educadoras e educandos em uma luta difícil, acalantada e humana de rejeitar a realidade concreta que estabelece condições objetivas e subjetivas do ser menos dos alunos e das próprias educadoras da EJA.

## Referências

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, p. 5-19, 2007a. Disponível em: <http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balanco-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>

ARROYO, Miguel. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 17-52, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 157-203.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CASSAB, Mariana. Educação de Jovens e Adultos, Educação em Ciências e Currículo: diálogos potentes. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, p. 13-38, 2016.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

GOODSON, Ivor. **Narrativas em educação: a vida e a vos dos professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Professora, Sim. Tia, Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1072

JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos**. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sc/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/miolo\\_eja.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sc/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_eja.pdf)

LOPES, Alice. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v.31, n.02, p. 211-227, abr./jun., 2015.

Recebido em 30 de abril de 2023.  
Aprovado em outubro de 2023.

Revisão gramatical realizada por: Adriana Miranda  
E-mail: [adrianarmiranda99@gmail.com](mailto:adrianarmiranda99@gmail.com)