

---

## HISTÓRIA DO CURRÍCULO DO PRESENTE: INVESTIGANDO PROCESSOS ALQUÍMICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

---

CURRICULUM HISTORY AS HISTORY OF THE PRESENT:  
INVESTIGATING ALCHEMICAL PROCESSES IN THE SCIENCE CURRICULUM  
FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL

---

HISTORIA DEL CURRÍCULO DEL PRESENTE:  
INVESTIGACIÓN DE PROCESOS ALQUÍMICOS EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS  
PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN BRASIL

---

*Juliana Marsico<sup>1</sup>, Marcia Serra Ferreira<sup>2</sup>*

### RESUMO

Neste texto, investigamos os discursos que produzem uma especificidade para os conhecimentos escolares em ciências, historicamente endereçados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Ele é parte das investigações que vimos realizando no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, que é parte do NEC/UFRJ, com recursos do CNPq, Capes e Faperj. No diálogo com Michel Foucault e historiadores que nos instigam na produção de uma História do Currículo do Presente (Reinhart Koselleck, por exemplo), mobilizamos a noção de alquimia das disciplinas escolares proposta por Thomas Popkewitz para compreender como os conhecimentos escolares em ciências vêm sendo historicamente produzidos para a EJA. Interessa-nos perceber que transformações esses conhecimentos sofrem ao serem atravessados por enunciados que produzem regularidades para essa modalidade. Investigamos: (i) documentos oficiais voltados para a modalidade de ensino no país; (ii) uma coleção didática disponibilizada pelo Ministério da Educação. Na análise, enunciados relativos a uma educação de pessoas jovens e adultas voltada para a emancipação, a formação cidadã e o trabalho, assim como aqueles voltados para as experiências de vida desses estudantes, emergem como reguladores da produção curricular aqui investigada. É nesse contexto discursivo que se produzem conhecimentos escolares em ciências que participam da produção de estudantes enunciados como trabalhadores oprimidos e que necessitam de um professor (e um ensino) que os emancipe. Em tal movimento, as contingências e complexidades da vida cotidiana vão sendo reorganizadas como objetos da lógica escolar, passando a constituir, alquimicamente, os conhecimentos escolares em ciências.

**PALAVRAS-CHAVE:** História do Currículo; História do Presente; Alquimia das Disciplinas Escolares; Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Professora da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, RJ - Brasil. E-mail: [jumarsico@gmail.com](mailto:jumarsico@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estágio de Pesquisa Sênior na Universidade Estadual de Campinas, SP e na University of Wisconsin - Madison, EUA. Professora Associada na Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: [marciaserraferreira@gmail.com](mailto:marciaserraferreira@gmail.com)  
Submetido em: 22/06/2020 - Aceito em: 15/09/2020

**ABSTRACT**

In this paper, we investigate different discourses that produce a specificity for school knowledge in sciences, historically addressed to Adult Education (EJA) in Brazil. It is part of the investigations we have been carrying out in the *Curriculum History Study Group*, which is part of the NEC/UFRJ, with resources from CNPq, Capes and Faperj. In a dialogue with Michel Foucault and historians who instigate us in the production of a Curriculum History as History of the Present (Reinhart Koselleck, for example), we mobilized the notion of alchemy of school subjects proposed by Thomas Popkewitz to understand how school knowledge in sciences has been historically produced for EJA. We are interested in understanding what transformations this knowledge undergoes when traversed by statements that produce regularities for this modality. We investigated: (i) official documents related to EJA in the country; (ii) a textbook collection made available by the Ministry of Education. In the analysis, statements related to the education of young and adult people focused on emancipation, citizen training and work, as well as those focused on the life experiences of these students, emerge as exercising regulatory effects over the curriculum production investigated here. It is in this discursive context that school knowledge in sciences is produced, that participates in the fabrication of students described as oppressed workers who need a teacher (and teaching) to emancipate them. In this movement, the contingencies and complexities of everyday life are being reorganized as objects of school logic, becoming, alchemically, the school knowledge in sciences.

**KEYWORDS** Curriculum History; History of the Present; Alchemy of School Subjects; Young and Adult Education.

**RESUMEN**

En este texto, investigamos los discursos que producen una especificidad para el conocimiento escolar en ciencias, históricamente dirigidas a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil. Compone las investigaciones del *Grupo de Estudio en la Historia del Currículo*, que es parte de NEC/UFRJ, con recursos de CNPq, Capes y Faperj. En el diálogo con Michel Foucault y historiadores que nos instigan en la producción de una Historia del Currículo del Presente (Reinhart Koselleck, por ejemplo), movilizamos la noción de alquimia de las asignaturas escolares propuesta por Thomas Popkewitz para comprender cómo el conocimiento escolar en ciencias ha sido históricamente producido para EJA. Estamos interesadas en buscar qué transformaciones experimentan estos conocimientos cuando se cruzan con discursos que producen regularidades para esta modalidad. Investigamos: (i) documentos oficiales relacionados con la modalidad de enseñanza en el país; (ii) una colección didáctica puesta a disposición por el Ministerio de Educación. En el análisis, los discursos relacionados con la educación de personas jóvenes y adultas centradas en la emancipación, la capacitación ciudadana y el trabajo, así como aquellas centradas en las experiencias de vida de estos estudiantes, emergen como reguladores de la producción curricular. Es en este contexto discursivo que se produce el conocimiento escolar en ciencias que participa en la producción de estudiantes descritos como trabajadores oprimidos y que necesitan un maestro (y enseñanza) para emanciparlos. En tal movimiento, las contingencias y complejidades de la vida cotidiana se reorganizan como objetos de la lógica escolar, convirtiéndose, alquímicamente, en el conocimiento escolar de las ciencias.

**PALAVRAS-CLAVE:** Historia del Currículo; Historia del Presente; Alquimia de las Asignaturas Escolares; Educación de Jóvenes y Adultos.

\*\*\*

## 1 APONTAMENTOS SOBRE UMA HISTÓRIA DO CURRÍCULO DO PRESENTE

Neste texto, investigamos os discursos que têm produzido, no campo educacional, uma ‘especificidade’ para os currículos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Interessa-nos compreender como tais discursos participam da constituição de um ‘sistema de pensamento’ (POPKEWITZ, 2001 e 2010) por meio do qual transformamos os conhecimentos corporificados nas disciplinas escolares tradicionalmente ofertadas no ensino regular. Aqui, especificamente, focalizamos os ‘processos alquímicos’ (POPKEWITZ, 2001 e 2010) que produzem um ensino de Ciências particularmente voltado para a EJA. Em tal movimento, buscamos entender a constituição desses conhecimentos escolares em meio às regras que produzem as ‘verdades’ sobre ‘quem’ somos – como professores e estudantes de Ciências – e ‘o que’ devemos ensinar e aprender nessa modalidade da educação básica no país.

No diálogo com Michel Foucault (2003, 2009, 2010 e 2013) e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo, em especial, Thomas Popkewitz (2001, 2009, 2010, 2011, 2014 e 2015), assumimos a História do Currículo como História do Presente. Ao nos inscrevermos nesse debate em torno da constituição de uma História do Presente, tal como enunciada por Michel Foucault (2003 e 2013) e em diálogo com historiadores como Reinhart Koselleck (2006 e 2014), nos movimentamos em dois planos, produzindo o passado e o futuro a partir do presente. Em um movimento que quer pensar a atualidade do passado e, simultaneamente, produzir um futuro que se torna presente a partir de manifestações relacionadas a esperanças, medos e curiosidades em relação ao futuro, temos entendido a história como a ciência que “articula experiência e conhecimento”, em um movimento no qual ambos se articulam e não se realizam uma sem o outro (KOSELLECK, 2014, p. 30). Nesse entendimento, transformamos certos vestígios do passado (os quais se conservam na atualidade) em fontes da História do Currículo que desejamos produzir (KOSELLECK, 2006).

É nessa direção que significamos a história como relação de poder (FOUCAULT, 2003), assumindo que a mesma é sempre produzida em meio a uma grade de inteligibilidade na qual as lutas e estratégias de significação estão imbricadas na constituição daquilo que viemos nomeando ‘realidade’. Fazer história, em tal perspectiva, 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 perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (FOUCAULT, 2003, p. 43). 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, 2003, p. 44).

Na produção de tal história, operamos com a noção de ‘alquimia’ das disciplinas escolares proposta por Thomas Popkewitz (2001, p. 9) ao investigar um programa alternativo de educação estadunidense destinado a “formar professores para as escolas que falhavam com suas crianças”. Para o autor, essa alquimia ocorre em três níveis: (i) um que se refere à fragmentação dos conhecimentos corporificados nos currículos, os quais se organizam de modo supostamente linear e ‘naturalizado’, dando espaço para que as finalidades de ensino focalizem o modo de pensar dos estudantes (e não os conhecimentos); (ii) outro que se relaciona a como os textos didáticos participam dessa organização dos fragmentos de conhecimentos, produzindo regras que normalizam, hierarquizam e diferenciam os estudantes; (iii) um terceiro, que diz respeito à associação de tal organização com a subjetividade discente por meio de testes e exames, dispositivos que criam limites entre os estudantes acima e abaixo de média, possibilitando que estes sejam avaliados a partir de distinções e diferenciações percebidas como ‘naturais’. Em todos os níveis, portanto, os processos alquímicos são articuladores do modo como os conhecimentos corporificados nos currículos produzem os sujeitos da educação – estudantes e professores –, em um movimento que, ao “reimaginar a ancoragem do conhecimento como aquela dos objetos lógicos, hierárquicos e não-temporais”, produz normas que constituem, classificam e diferenciam esses sujeitos em termos de participação na sociedade (POPKEWITZ, 2001, p. 106).

Interessadas nessa articulação, em produções anteriores focalizamos como a experiência de estágio em turmas de EJA na formação inicial de professores<sup>3</sup> produz espaços discursivos para a constituição de subjetividades discentes e docentes (MARSICO, SANTOS & FERREIRA, 2016a, 2016b e 2017; MARSICO, 2018; MARSICO & FERREIRA, 2018). Nelas, evidenciamos a produção de estudantes jovens e adultos em meio a enunciados que os percebem como ‘fora da norma’ na relação com estudantes inscritos em turmas regulares, uma vez que os primeiros vieram experimentando trajetórias diferenciadas desses últimos, em tempos marcados pela idade avançada, uma escolarização irregular e a vida adulta fora da escola. Em tal movimento se produz, simultaneamente, um certo tipo de professor para atuar na modalidade de ensino, um sujeito comprometido com a ‘redenção’ dos estudantes, no sentido proposto por Thomas Popkewitz (2001), capaz de flexibilizar e de transformar os currículos tradicionais por meio da integração de seus conhecimentos com o cotidiano. Na análise, assumimos que as ações na (e para a) EJA estão inscritas em um ‘sistema de pensamento’ que, ao intencionarem promover a inclusão dos estudantes, produzem “processos de abjeção e exclusão”, uma vez que o próprio processo inclusivo “normatiza e confina tais sujeitos em um espaço que incorpora a responsabilidade moral de redenção dos

---

<sup>3</sup> Tais produções referem-se à pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ voltada para os processos históricos que produzem professores para a atuação na EJA, focalizando a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas da própria instituição (MARSICO, 2018).

alunos por parte da ação de professores” (MARSICO & FERREIRA, 2018, p. 172-173).

Aqui, diferentemente, estamos particularmente interessadas em focalizar os processos de produção de conhecimentos escolares em ciências especificamente voltados para a EJA, assumindo que estes operam em meio a um ‘sistema de pensamento’ que produz, simultaneamente, as subjetividades discentes e docentes. Afinal, concordamos com Thomas Popkewitz (2001) quando o autor argumenta que as disciplinas escolares são tecnologias sociais que normalizam não apenas as ciências de referência – como as Ciências Biológicas, a Física e a Química, no caso da disciplina escolar Ciências –, mas também as ciências psicológicas e pedagógicas que se associam a elas na condução de como os sujeitos da educação devem pensar e agir. São os ‘processos alquímicos’, portanto, que produzem os conhecimentos corporificados nos currículos, em um movimento no qual as ciências de referência, ao serem atravessadas por outros discursos, transformam as disciplinas escolares em dispositivos para o controle da ‘alma’ dos estudantes (POPKEWITZ, 2001, p. 35).

No caso da EJA, temos percebido o modo como as Ciências Sociais têm participado, significativamente, da ‘alquimia’ que produz o currículo da (e para a) modalidade, em processos nos quais as noções de formação para o trabalho e de emancipação assumem centralidade. Nesse contexto, consideramos potente compreender como o ensino de Ciências vem sendo atravessado por essas noções, associando o discurso das Ciências Sociais àqueles advindos das próprias ciências de referência e da Pedagogia. Interessa-nos, mais especificamente, perceber que transformações o ensino de Ciências sofre ao ser atravessado por enunciados que vimos compreendendo, em nossas investigações, como regularidades para a (e na) EJA. Para realizar essa tarefa, investigamos um material curricular oficial, especificamente voltado para a modalidade: a coleção ‘Cadernos de EJA<sup>4</sup>’, disponibilizada pelo Ministério da Educação e organizada em treze temas que se articulam em torno da noção de trabalho. Cada um dos cadernos corresponde a dois fascículos – um destinado ao aluno e outro ao professor –, além de um ‘Caderno Metodológico’ especificamente voltado para o professor, com orientações gerais sobre o uso da coleção, assim como os princípios que a norteiam. Fazemos isso na relação com outros ‘documentos/monumentos’ (FOUCAULT, 2010) produzidos no contexto de produção dos textos das políticas de currículo especificamente voltados para a modalidade no país.

---

<sup>4</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA**. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/met\\_cd.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/met_cd.pdf). Último acesso em 19 de junho de 2020.

Na análise desse arquivo de pesquisa, a EJA emerge como “uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, [que] usufrui de uma especificidade própria [e] que, como tal, deveria receber um tratamento consequente”<sup>5</sup>. Assumimos, então, como já anteriormente explicitado, que os discursos que constituem o ensino de Ciências são atravessados por tal especificidade, sendo importante compreender como os seus conhecimentos vêm sendo alquimicamente transformados para o atendimento da EJA, em movimentos que funcionam imprimindo “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*). Isso significa entender a produção dos currículos escolares imersa em discursos pedagógicos de cunho psicológico, os quais definem as qualidades que devem ser vistas nos estudantes, normalizando-os em meio a um espaço discursivo que cria categorias sobre o que é (ou não é) ‘aceitável’. Nesse contexto, o sucesso ou fracasso de cada estudante vai sendo associado a fatores como motivação e/ou autoestima (POPKEWITZ, 2009). Tais discursos se relacionam, portanto, a um ‘sistema de pensamento’ que funciona incluindo e excluindo os estudantes, ainda que tais processos pareçam resultados naturais da aprendizagem e/ou das características dos sujeitos.

Buscando desnaturalizar o modo como vimos, historicamente, classificando e categorizando os conhecimentos e sujeitos da EJA em pares binários que tomam como referência os currículos e os estudantes do ensino regular, tomamos o ensino de Ciências como um instigante exemplo dos ‘processos alquímicos’ envolvidos na escolarização. Aqui, interessa-nos menos hierarquizar a modalidade na relação com regras e padrões externos a ela e mais perceber os efeitos de poder em conhecimentos escolares específicos. Para realizar essa tarefa, iniciamos focalizando os discursos que produziram a EJA no país, buscando perceber como se constituiu, historicamente, a sua ‘especificidade’. Em seguida, nos dedicamos a compreender como tal especificidade atravessa a produção de textos e atividades propostas para o ensino de Ciências da Natureza em um material didático produzido pelo Ministério da Educação para a modalidade: os ‘Cadernos de EJA’.

---

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000 (p. 2).



## 2 ATRAVESSAMENTOS QUE PRODUZEM UM CURRÍCULO PARA A EJA

Em um cenário de desigualdades históricas, a escolarização brasileira veio produzindo, ao longo do século XX, uma divisão entre os sujeitos que sabem e aprendem e aqueles que, por estarem fora da escola, foram se constituindo em sujeitos sem direitos. Foi em tal contexto que a educação dessa população jovem e adulta foi se tornando cada vez mais necessária, passando a fazer parte das lutas mais amplas por direitos civis no Brasil. Como efeito desse processo, nos anos de 1990, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>6</sup>, a EJA se consolida como uma modalidade de ensino específica da educação básica, devendo ser ofertada, obrigatoriamente, tanto no ensino fundamental quanto no médio, considerando em ambos “as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”<sup>7</sup>. A partir de então, multiplicam-se os textos oficiais e os programas de governo destinados a organizar e regular a modalidade<sup>8</sup>. Durante a primeira década dos anos 2000, esses programas foram reunidos na hoje extinta<sup>9</sup> Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>10</sup>. Neles, a especificidade da EJA permanece sendo enunciada na relação com o mundo do trabalho, com a elevação da escolaridade associada à aquisição de direitos trabalhistas “em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas geradoras de renda”<sup>11</sup>.

Como anteriormente explicitado, vimos percebendo que o currículo da (e para a) modalidade tem sido produzido por meio de ‘processos alquímicos’, no sentido proposto por Thomas Popkewitz (2001), no qual os conhecimentos tradicionalmente ensinados nas disciplinas escolares são atravessados por discursos pedagógicos relacionados ao mundo do trabalho e às experiências da vida adulta (FERREIRA & MARSICO, 2020). Nesse movimento, a especificidade da modalidade vai sendo enunciada, uma vez que esta “necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”<sup>12</sup>. Tais necessidades têm sido percebidas em meio a regras, classificações e confinamentos que percebem os estudantes jovens e

<sup>6</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n° 9.394, de 20 de dez de 1996.

<sup>7</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n° 9.394, de 20 de dez de 1996 (Art. 37).

<sup>8</sup> A EJA é, atualmente, regulamentada pela Resolução CNE/CEB n° 1/2000 e pelo Parecer CNE/CEB n° 11/2000, que organizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e pelo Parecer CNE/CEB n° 23/2008, que dispõe sobre as diretrizes operacionais para a modalidade no Brasil.

<sup>9</sup> Extinta a partir do Decreto n° 9.465 de 2 de janeiro de 2019.

<sup>10</sup> Dentre as iniciativas criadas no âmbito dessa coordenação, estão o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituído pela Lei n° 11.129 de junho de 2005 e regulamentado pelo Decreto n° 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), instituído pelo Decreto n° 5.840 de 13 de julho de 2006.

<sup>11</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Lei n° 11.6992 de junho de 2008. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem**. 2008. Art. 3°.

<sup>12</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000 (p. 9, *grifos originais*).

adultos como ‘fora da norma’, uma vez que “muitos deles [são] 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”<sup>13</sup>.

Essa necessidade de um **modelo pedagógico próprio** vai sendo produzida a partir de discursos pedagógicos e psicológicos que advogam em favor de um currículo flexível e integrado. Tais características dizem respeito a uma seleção de conhecimentos mais centralmente relacionada às experiências de vida dos estudantes da EJA, uma vez que estas são enunciadas como enriquecedoras do processo educativo. É nesse sentido, portanto, que o currículo da modalidade deve incluir “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”<sup>14</sup>. Em tal movimento, características que normalmente diferenciam e desqualificam esses estudantes para o ensino regular passam a ser enunciadas de modo positivo, funcionando como uma “suposta rota de salvação” (POPKEWITZ, 2001, p. 50). Nesse caso, percebemos o quanto a ausência da escola na idade ‘adequada’ é positivada, uma vez que o encontro entre a experiência da vida adulta e a educação básica só é possível pelo fato de tais estudantes não terem sido escolarizados no tempo ‘certo’. Entretanto, ainda que tal positivação pretenda promover inclusão social por meio de um processo de escolarização tardio, ela é também promotora da diferença, uma vez que são os conhecimentos escolares tradicionalmente ensinados no ensino regular os balizadores do que tem sido historicamente classificado e normatizado como uma trajetória escolar de sucesso, sendo considerados parte daquilo que é direito de todos.

As distinções e classificações que têm sido produzidas a partir da ‘alquimia’ dos conhecimentos corporificados nos currículos da EJA são também constituidoras, portanto, de espaços de confinamento dos estudantes jovens e adultos, assim como da docência e da produção curricular na modalidade. O compromisso com a preparação desses sujeitos para uma participação ativa na sociedade sugere que é a escola o *lócus* de formação para a participação cidadã. Como esses sujeitos não frequentaram a escola na idade adequada, eles se percebem (e são percebidos) sem a formação cidadã necessária para a vida em sociedade. Nessa formação ‘tardia’, um aspecto que vem sendo enunciado como importante é a visibilização das estruturas opressoras da sociedade da qual esses estudantes foram

<sup>13</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000 (p. 34-35).

<sup>14</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000 (p. 61).



excluídos. A EJA é assim percebida como capaz de possibilitar a democratização dos conhecimentos, contribuindo para a construção de uma sociedade menos desigual<sup>15</sup>.

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.<sup>16</sup>

A EJA vem sendo enunciada, portanto, como uma modalidade de ensino com forte apelo social, uma vez que é entendida como parte de uma política que visa a sanar 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”<sup>17</sup>. Ela tem sido produzida como uma iniciativa educacional endereçada a indivíduos e grupos sociais historicamente reconhecidos no país como carentes de programas capazes de incluí-los nos processos de participação e de decisão da sociedade. É nesse contexto que o estudante jovem e adulto tem sido produzido como ‘excluído’, uma vez que privado de direitos considerados fundamentais a qualquer cidadão brasileiro, sendo necessária a promoção de uma formação escolar específica, voltada para a cidadania.

É nesse contexto também que discursos relativos a uma educação emancipatória emergem como constitutivos dos currículos da modalidade. Afinal, a EJA deve “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”<sup>18</sup>. As noções de emancipação e de formação cidadã estão de variadas maneiras associadas ao ‘agenciamento’ e ‘redenção’ (Popkewitz, 2001, 2009, 2011) dos sujeitos jovens e adultos. Afinal, de acordo com Thomas Popkewitz (2009), a noção de ‘agenciamento’ é parte de um ‘sistema de pensamento’ que pretende a formação de sujeitos autônomos, capazes de usar a experiência do passado para agir no presente e transformar o futuro. A própria ideia de escola foi historicamente elaborada com o compromisso de formar cidadãos autônomos, capazes de agir para aprimorar a si e o mundo. Na EJA, esse compromisso é retomado de forma contundente, na tentativa de que os ‘excluídos’ de um processo educacional regular se tornem sujeitos autônomos e de direitos. A noção de ‘agenciamento’ racionaliza e ordena,

<sup>15</sup> 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**. 2000 (p. 8).

<sup>16</sup> 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**. 2000 (p. 8).

<sup>17</sup> 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**. 2000 (p. 5).

<sup>18</sup> 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**. 2000 (p. 35).

portanto, a responsabilidade desses sujeitos na conduta de suas vidas escolares, de modo que aprendam a gerenciar seus processos formativos em direção ao sucesso escolar. Nesse contexto, o próprio texto político que produz a modalidade reconhece que “as presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos”<sup>19</sup>.

É nessa perspectiva que o fracasso escolar vai se relacionando, historicamente, a aspectos como a baixa estima e uma ausência de motivação dos estudantes jovens e adultos para agir no mundo, em um movimento em que “muitos estudantes da EJA, face a seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização”.<sup>20</sup> Caberia aos professores, então, a responsabilidade moral pela transformação desse cenário, produzindo cidadãos autônomos, capazes de obter sucesso na escola. A ‘redenção’, de acordo com Thomas Popkewitz (2001), refere-se justamente a esse processo de ‘agenciamento’, vinculando o processo educativo à salvação e ao resgate dos estudantes. Em tal movimento, o ‘sistema de pensamento’ que agencia é o mesmo que normatiza e confina professores e estudantes, respectivamente, em posições de redenção e salvação. No caso da Educação de Jovens e Adultos, temos pensado o quanto tais posições se radicalizam, devendo a escola estar comprometida com a emancipação e a formação cidadã dos estudantes por meio da agência redentora do professor e de uma ‘alquimia’ curricular na qual os conhecimentos escolares são atravessados por discursos pedagógicos e sociais (MARSICO, 2018; MARSICO & FERREIRA, 2018).

O mundo do trabalho emerge, então, como uma categoria capaz de mediar essa relação entre o sucesso e o fracasso escolar, atuando sobre a autoestima e a motivação dos estudantes da EJA. A educação tardia e o professor redentor assumem o resgate de tal autoestima e motivação, em meio a um currículo capaz de transformar a vida dos sujeitos jovens e adultos e a participação dos mesmos na sociedade. Afinal, a modalidade busca promover o retorno desses estudantes ao universo escolar, em um movimento de “reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação”<sup>21</sup>. Tais inserções ocorrem por meio de conhecimentos escolares que se inscrevem no que Thomas Popkewitz (2010) denomina de ‘dupla-face da alquimia’. Afinal, esses conhecimentos constroem possibilidades de atuação autônoma dos sujeitos na

<sup>19</sup> 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**. 2000 (p. 4).

<sup>20</sup> 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**. 2000 (p. 63).

<sup>21</sup> 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**. 2000 (p. 9).

sociedade, auxiliando na transformação da própria condição social dos mesmos, ao mesmo tempo em que confinam os estudantes jovens e adultos na “excelência dos procedimentos, estilos de argumentos e sistemas simbólicos que garantem verdadeiramente a *expertise* da ciência” (POPKEWITZ, 2010, p. 93). É nesse jogo discursivo que escolas e professores assumem um papel redentor, comprometido com a emancipação desses estudantes e com a preparação para o mundo do trabalho. Na próxima seção, analisamos um componente curricular específico – a disciplina escolar Ciências –, entendendo-a como parte desse jogo discursivo que vem produzindo, historicamente, os conhecimentos e sujeitos da EJA.

### 3 EFEITOS DA ALQUIMIA NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA EJA

Buscando compreender que transformações o ensino de Ciências sofre ao ser atravessado por noções que vieram produzindo a EJA no Brasil, as quais participam dessa ‘alquimia’ que precipita um currículo específico para a modalidade, voltamos o nosso olhar para as atividades sugeridas no material didático nomeado ‘Cadernos de EJA’. Na seção anterior, vimos percebendo o quanto a elaboração de um currículo flexível e integrado se articula com a valorização das experiências de vida dos estudantes, em especial as do mundo do trabalho, com vistas à produção de uma educação emancipatória, voltada para a cidadania. Nesse processo, veio sendo produzida uma especificidade curricular da (e para a) modalidade, com a disseminação de discursos que regulam seus conhecimentos e sujeitos. Aqui, especificamente, nos inquieta compreender essa especificidade no ensino de Ciências, percebendo como a ‘alquimia’ veio transformando conhecimentos tradicionalmente ensinados, ensinando estudantes e professores modos de ser e estar no mundo.

A coleção ‘Cadernos de EJA’ foi publicada em 2007, sendo disponibilizada até 2019<sup>22</sup> pelo Ministério da Educação e distribuída para todas as secretarias municipais e estaduais de educação do país, em versão impressa e digital. É um material pedagógico destinado a todo o ensino fundamental, composto por vinte e sete cadernos: um ‘caderno metodológico para o professor’; vinte e seis fascículos divididos em treze temas<sup>23</sup>, todos tendo o trabalho como eixo organizador. 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, que podem ser “retomados em outros

<sup>22</sup> Após a extinção da SECAD, pelo Decreto nº 9.465/2019, o material deixa de estar disponível entre as publicações acessíveis pelo portal eletrônico do MEC. Entretanto, ainda é possível acessá-los buscando o nome ‘Cadernos de EJA’ pelo navegador de internet, através de *links* de acesso direcionados aos documentos, como por exemplo, [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/08\\_cd\\_al.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/08_cd_al.pdf).

<sup>23</sup> 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; Tempo Livre e Trabalho.

cadernos como subtemas [...][, de modo que] se integram e dialogam entre si, permitindo uma visão ampla do Mundo do Trabalho em suas múltiplas facetas”<sup>24</sup>.

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. 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, cada caderno do aluno não se encontra organizado em uma sequência obrigatória de uso, o que significa que pode ser utilizado pelos professores de variadas maneiras. Também não há uma sequência pré-definida para o uso dos diferentes cadernos e temas, com a explícita intenção de abrir espaços para a integração curricular e a interdisciplinaridade.

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, ainda que seja sugerido no próprio documento que “a indicação da área não impede que uma atividade seja aplicada por um professor de área diferente da indicada”<sup>25</sup>, em um movimento que intenciona romper a organização disciplinar, ainda que regulada por ela. Tais atividades estão organizadas como um plano de aula, com indicação de objetivo e segmento do ensino fundamental sugerido, descrição da atividade, sugestões de materiais de suporte e uma caixa de diálogo que contextualiza a atividade sugerida no cotidiano do estudante. Neste material, a mediação do professor emerge como central, uma vez que o caderno do aluno não apresenta atividades ou conteúdos disciplinares do modo como são tradicionalmente encontrados em materiais didáticos voltados para o ensino regular. 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”<sup>26</sup>. A organização curricular da coleção ‘Cadernos de EJA’ parece somente fazer sentido em um processo contínuo de produção de conhecimentos, experiência e flexibilidade que diz respeito ao compromisso do professor com a educação desses sujeitos jovens e adultos.

<sup>24</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Caderno metodológico para o professor**. 2007 (p. 66).

<sup>25</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Caderno metodológico para o professor**. 2007 (p. 8).

<sup>26</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Caderno metodológico para o professor**. 2007 (p. 14).

Analisando as atividades explicitamente sugeridas no caderno do professor para a disciplina escolar Ciências, percebemos o modo como os conhecimentos disciplinarizados se encontram ‘alquimicamente’ transformados para o ensino na EJA. Nesse contexto, nos dedicamos a pensar no fluxo de significados que têm sido atribuídos aos conhecimentos que, historicamente, vieram constituindo a disciplina escolar Ciências no (e para o) ensino regular. Aqui, evidenciamos como, ao mobilizar diversas temáticas científicas, os conhecimentos da disciplina escolar Ciências são atravessados pelas temáticas advindas das Ciências Sociais, as quais regulam o modo como vimos produzindo, historicamente, o estudante jovem e adulto, tendo o mundo do trabalho e as experiências cotidianas como centrais nesse processo.

Percebemos a valorização das experiências cotidianas dos estudantes jovens e adultos atravessando conhecimentos científicos que, de certa maneira, estão relacionados ao mundo do trabalho, seja na assunção de determinadas atividades realizadas por esses sujeitos, seja relacionada a questões de saúde que esbarram na realização de tais atividades. Um exemplo pode ser observado em uma aula elaborada com o objetivo de “aprender o princípio do funcionamento de uma panela de pressão [e de] identificar as consequências de seu uso em ambientes domésticos”<sup>27</sup>. Nela, conhecimentos sobre pressão atmosférica e o ponto de ebulição das substâncias, que participam da produção do ensino regular de Ciências, compartilham espaço com informações sobre o uso seguro da panela de pressão para a otimização do tempo em determinadas atividades domésticas. Em outra aula, elaborada em torno do poema ‘Mãos dadas’, de Carlos Drummond de Andrade<sup>28</sup>, o foco está na identificação do conceito de articulação e nas doenças a ela relacionadas, em especial a artrose. Dentre as etapas sugeridas para a atividade, espera-se conhecer o que os alunos sabem sobre as doenças nas articulações, sendo proposto um “levantamento da incidência de artrose nas mãos de mulheres de sua família e de seu círculo social”, além da “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”<sup>29</sup>. Ainda nesta atividade, é solicitado que o aluno escreva um texto relacionando o conhecimento adquirido ao seu círculo social. Nela, a apresentação de conjuntos de articulações ósseas, do próprio conceito de doença e de árvore genealógica, que carrega noções de genética, se integram por meio das experiências de vida dos estudantes, que aqui se relacionam ao conhecimento de casos de artrose nas famílias, assim como no convívio social externo à escola. Além disso, a relação com o mundo do trabalho é centralmente estabelecida por meio da abordagem da incidência de doenças

<sup>27</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Mulher e Trabalho: caderno no professor**. 2007 (p. 41).

<sup>28</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Economia Solidária e Trabalho: caderno do aluno**. 2007 (p. 26).

<sup>29</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Economia Solidária e Trabalho: caderno do professor**. 2007 (p. 44).

nas articulações ósseas e o trabalho doméstico realizado pelas mulheres.

Caso semelhante acontece em uma atividade em torno da letra da música ‘Parabolicamará’, de Gilberto Gil, e que é intitulada ‘de onde vem esse som?’<sup>30</sup>. A proposta foca no funcionamento e nas doenças do sistema auditivo, sendo enunciada como uma atividade “especialmente importante para os trabalhadores que convivem com sons com elevado número de decibéis: operários da construção civil, trabalhadores do campo”<sup>31</sup>. 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 certos trabalhadores estão expostos.

Outros exemplos mobilizam não apenas os riscos inerentes a determinadas ocupações laborais que são, no material, associadas às vidas desses estudantes, mas também a certas relações sociais trabalhistas. Destacamos aqui uma atividade com foco no entendimento do ciclo menstrual e reprodutivo e no conhecimento da tabelinha como método contraceptivo. Localizada nos cadernos temáticos (professor e aluno) nomeados ‘mulher e trabalho’, a proposta apresenta um poema<sup>32</sup> de Elisa Lucinda que, ao mesmo tempo em que fortalece o universo feminino ao abordar conceitos como os de geração e ciclos de fertilidade, sugere “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”<sup>33</sup>.

Os exemplos aqui destacados são elucidativos do quanto, nesse material pedagógico, o mundo do trabalho é percebido como (re)produtor das desigualdades sociais, posicionando o estudante jovem e adulto em um lugar a partir do qual necessita ser emancipado, pelo professor ‘redentor’, das relações opressoras vivenciadas na sociedade. Jacques Rancière (2015), no livro ‘O Mestre Ignorante’, toca exatamente nessa questão ao problematizar 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’. Afinal, pensar que é o professor que tem o poder de emancipar o estudante é assumir, também, que esse estudante jamais será “de todo

<sup>30</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Globalização e Trabalho: caderno do aluno**. 2007 (p. 6).

<sup>31</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Globalização e Trabalho: caderno do professor**. 2007 (p. 44).

<sup>32</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Mulher e Trabalho: caderno no aluno**. 2007 (p. 18-19).

<sup>33</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Mulher e Trabalho: caderno no professor**. 2007 (p. 37).



emancipado”, uma vez que não é capaz de ‘soltar as mãos’ dos sujeitos supostamente responsáveis por esta educação libertadora (BÁRCENA, 2014). É em direção semelhante que Thomas Popkewitz (2015) aborda o duplo gesto de exclusão e abjeção inscrito nas práticas educacionais inclusivas, uma vez que estas não fogem ao ‘sistema de pensamento’ em meio ao qual são produzidas hierarquias entre os especialistas – os que detém os conhecimentos emancipatórios – e os estudantes para quem se endereçam essas práticas.

Em outras atividades, a relação com o trabalho é enunciada no sentido da profissionalização, que é também atravessada pela valorização de conhecimentos do cotidiano do estudante. Em proposta intitulada ‘o que é serigrafia?’, por exemplo, o texto faz referência a uma reportagem<sup>34</sup> sobre o projeto ‘Mercado Alternativo do Movimento Hip-Hop Organizado do Brasil (MH2O)’, como parte do programa ‘Empreendedorismo Juvenil’ do então Ministério do Trabalho e Emprego<sup>35</sup>, tendo como foco o entendimento do funcionamento da serigrafia e a identificação de “impressões serigráficas nas roupas, camisetas e bonés que estão vestindo [...] [e] outros usos cotidianos da técnica em atividades profissionais ou domésticas, que não foram representados nas amostras trazidas”<sup>36</sup>. Outro exemplo refere-se a duas aulas propostas em torno de um texto intitulado ‘Procura-se Trabalho’<sup>37</sup>, nas quais são abordadas questões sobre qualificação profissional, subemprego e outras dificuldades vivenciadas pelos jovens brasileiros frente ao mercado de trabalho. Uma delas versa, mais especificamente, sobre “identificar a classificação dos insetos no reino animal e as partes do seu corpo”, enquanto a outra focaliza os produtos da atividade apicultora, bem como os usos dos mesmos no cotidiano, em tópicos como alimentação e medicina popular<sup>38</sup>. Além de solicitar que os estudantes identifiquem tais utilizações no cotidiano de suas vidas, a atividade sugere a busca por informações sobre formação profissional, estimulando os estudantes a ampliarem seus conhecimentos sobre a apicultura como campo de trabalho, transformando os conhecimentos escolares tradicionalmente ministrados no ensino de Ciências na direção da emancipação e da formação cidadã.

Como já explicitado, as atividades aqui analisadas se inscrevem em um conjunto de textos políticos que vieram produzindo, historicamente, uma especificidade para os currículos da EJA no Brasil. Nelas, percebemos como o ensino de Ciências vem sendo inscrito naquilo

<sup>34</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Cultura e trabalho: caderno do aluno**. 2007. (p.17).

<sup>35</sup> A partir da MP nº 870/2019, a estrutura do Ministério do Trabalho e Emprego passa a integrar o Ministério da Economia.

<sup>36</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Cultura e Trabalho: caderno do professor**. 2007 (p. 29).

<sup>37</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Juventude e Trabalho: caderno do aluno**. 2007 (p. 41-43).

<sup>38</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA. Juventude e Trabalho: caderno do professor**. 2007 (p. 74-75).

que Thomas Popkewitz (2010) nomeia de ‘dupla-face da alquimia’ do conhecimento escolar. Afinal, tais conhecimentos têm sido mobilizados em um entendimento de que, para os estudantes jovens e adultos, a educação básica deve atuar no sentido de construir possibilidades de ação cidadã e autônoma dos sujeitos na sociedade, produzindo ferramentas de transformação da própria condição social. Entretanto, tais conhecimentos, simultaneamente, posicionam esses estudantes jovens e adultos como ‘necessitados’ de currículos profissionalizantes, ainda que em diálogo com discursos que vieram produzindo, tradicionalmente, o ensino de Ciências. Em tal movimento, se produz uma visão de que as relações de trabalho nas quais os estudantes jovens e adultos estão inseridos é necessariamente opressora, cabendo ao professor e ao ensino apresentar possibilidades outras de profissionalização. Nesse jogo, percebemos a produção de um currículo de Ciências comprometido com a ‘redenção’ dos estudantes da EJA, uma vez que deve promover a emancipação dos mesmos por meio do estabelecimento de explícitas relações entre a escolarização, as experiências cotidianas e a preparação para o mundo do trabalho.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promessa de encontrar o futuro por meio da ciência é intimidadora e atraente. Ela captura as esperanças modernas de realização dos desejos de democracia, equidade e justiça (POPKEWITZ, 2015, p. 192).

Nessa investigação dos discursos que têm produzido, historicamente, uma ‘especificidade’ para os currículos da EJA no Brasil, não foi por acaso que escolhemos analisar atividades que, nos cadernos do professor, estão explicitamente relacionadas ao ensino de Ciências. A citação de Thomas Popkewitz (2015), tomada como epígrafe dessas últimas considerações, ajuda-nos a entender como a ciência veio, historicamente, regulando o nosso modo de pensar tanto as experiências passadas quanto as promessas futuras. Podemos pensar essa questão em um duplo aspecto: na ciência como parte de um ‘sistema de pensamento’ que vem produzindo e validando as ‘verdades’ modernas; no poder que as Ciências Físicas e, posteriormente, as Ciências Biológicas adquiriram nesse cenário. No duplo gesto de intimidação e atratividade apontado pelo autor, assumimos o papel do ensino de Ciências na produção desse futuro possível, validando as ‘verdades’ do nosso tempo em meio a ideais de “democracia, equidade e justiça” (POPKEWITZ, 2015, p. 192). Na EJA, em particular, modalidade de ensino que busca ampliar os direitos de jovens e adultos por meio do resgate de uma escolarização inexistente ou interrompida, os conhecimentos ‘validados’ nos currículos escolares ganham ainda mais importância. É com esse entendimento que vimos percebendo as tradições do ensino de Ciências sendo ‘alquimicamente’ transformadas.

Na análise dos conhecimentos que constituem o ensino de Ciências em meio às ‘especificidades’ da modalidade, evidenciamos como as experiências de vida dos estudantes, em especial as do mundo do trabalho, se associam aos conhecimentos escolares da área. Nesse processo, no qual os conhecimentos escolares vão sendo assumidos como lógicos, estáveis e hierárquicos, uma vez que deslocados de seus contextos sociais de produção, escolas e professores passam a se preocupar com o desenvolvimento de competências e condutas dos estudantes jovens e adultos. É em tal movimento que ganham centralidade as noções de educação emancipatória e voltada para a cidadania, com efeitos nos desenhos curriculares das diversas atividades propostas. Tais atravessamentos evidenciam um compromisso das políticas de currículo com a reinserção desses estudantes na sociedade, buscando dar visibilidade aos processos de opressão vivenciados por esses sujeitos e, simultaneamente, estimulando a procura por espaços de trabalho mais valorizados socialmente. Eles evidenciam, também, a produção de um currículo que produz espaços de confinamento dos estudantes da modalidade, uma vez que a ‘especificidade’ produzida é parte de modo de pensar a educação e a sociedade que, historicamente, diferencia e exclui sujeitos que não possuem acesso aos conhecimentos científicos socialmente valorizados.

Por fim, na construção dessa História do Currículo como História do Presente, nos movimentamos na direção proposta por Thomas Popkewitz (2015, p. 192), que é a de “tornar frágeis as causalidades e naturalidades do presente como uma estratégia para abrir espaço para outras possibilidades além daquelas enquadradas nos princípios contemporâneos que ordenam a reflexão e a ação”. Buscamos problematizar, portanto, o que costumamos ‘tomar como dado’ em nossas ações como pesquisadoras no campo do Currículo sobre o que significa uma educação de qualidade e um currículo adequado. Nesse sentido, ao compreender a produção curricular como produtora de uma forma de organização particular, historicamente formada, de conhecimentos e sensibilidades que regulam o modo como os estudantes significam o mundo (POPKEWITZ, 2011), investimos na compreensão dos currículos da EJA como uma produção ‘alquímica’ que abre espaço para discussões próprias da modalidade, uma vez que relativas ao universo jovem e adulto. Apostando nos processos de escolarização como uma ‘saída para o mundo’ (BARCENA, 2014), buscamos, em nossas investigações, abrir espaço para traçar outros caminhos, possibilitando o extravasamento daqueles que vêm significando a produção curricular na (e para a) modalidade, com vistas a desestabilizar os ordenamentos até aqui conhecidos.

## REFERÊNCIAS

BÁRCENA, Fernando. ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.57, p.441-443, abr./jun. 2014.

FERREIRA, Marcia Serra; MARSICO, Juliana. Historicizar os currículos em tempos recentes: regulações e efeitos no ensino e na formação de professores em Ciências e Biologia. In: FERREIRA, Marcia Serra; CHAVES, Silvia Nogueira; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; GASTAL, Maria Luiza de Araújo; BASTOS, Sandra Nazaré Dias (Org.). **Vidas que ensinam o ensino da vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020, p.165-179.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos (Volume II)**. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 19.ed. São Paulo: Loyola. 2009.

KOSSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KOSSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**. Estudos sobre História. 2.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

MARSICO, Juliana. **Formação de professores e a constituição de subjetividades**: uma abordagem discursiva do currículo na educação de jovens e adultos. 2018. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

MARSICO, Juliana; SANTOS, André Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. 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: ISCHE, 2016a.

MARSICO, Juliana; SANTOS, André Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. 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: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 12., 2016; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 8., 2016; COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2., 2016. **Anais...** Recife: ANPAE, 2016b, p. 507-515.

MARSICO, Juliana; SANTOS, André Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. Teaching subjectivation processes in Biology teacher training courses in Brazil: historicizing who we should be (or not) through pedagogical discourses. In: INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION – ISCHE, 39., 2017. **Proceedings of...** Buenos

Aires: ISCHE, 2017.

MARSICO, Juliana; FERREIRA, Marcia Serra. Produzindo currículos e professores de Ciências na EJA: entre normalizações e deslocamentos. **Teias**, Rio de Janeiro, v.19, p. 161-175, 2018.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia. Madrid: Ediciones Morata. 2009.

POPKEWITZ, Thomas. The limits of teacher education reforms: school subjects, alchemies, and an alternative possibility. **Journal of Teacher Education**, v.61, n.5, p. 413-421, nov. 2010.

POPKEWITZ, Thomas. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.38, p. 361-391, jan./abr. 2011.

POPKEWITZ, Thomas. Social epistemology, the reason of “reason” and the curriculum studies. **Education Policy Analysis Archives**, v.22, n.22, p. 1-23, 2014.

POPKEWITZ, Thomas. Educational planning, sciences, and the conservation of the present as the problem of change: should we take seriously the cautions of Foucault and Rancière? **European Journal of Curriculum Studies**, v.2, n.1, p. 191-205. 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.ed. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de “O mestre ignorante” **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p.185-202, abril 2003.

**Revisão gramatical realizada por:** Maksin Barbosa Oliveira.

**E-mail:** [maksin.oliveira@gmail.com](mailto:maksin.oliveira@gmail.com).