

Seção: Formação de Professores | Artigo original | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n18.p26-39.3273

## Subjetividades do vir a ser docente em uma prática enquanto componente curricular (PeCC) do IFFar: a docência na EJA – EPT (PROEJA)

Subjectivities of becoming a teacher during a practice as a curricular component (PeCC) of the IFFar: teaching at EJA – EPT (PROEJA)

Subjetividades de ser profesor en una práctica como componente curricular (PeCC) de la IFFar: docencia en EJA – EPT (PROEJA)

**Cátia Keske**

*Doutoranda em Educação nas Ciências*

*Instituto Federal Farroupilha – IFFar*

*E-mail: [catia.keske@iffarroupilha.edu.br](mailto:catia.keske@iffarroupilha.edu.br)*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3700-8634>*

**Daniela Carolina Ernst**

*Doutorado em Humanidades Direitos e Outras Legitimidades*

*Universidade Estadual de São Paulo – USP/SP*

*E-mail: [daniela.ernst@usp.br](mailto:daniela.ernst@usp.br)*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6462-2867>*

**Maria Cristina Pansera-de-Araújo**

*Doutora em Genética e Biologia Molecular*

*Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI*

*E-mail: [pansera@unijui.edu.br](mailto:pansera@unijui.edu.br)*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2380-6934>*

### RESUMO

Neste texto, abordamos uma das práticas profissionais dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Química de um Instituto Federal. O objetivo é mapear, por meio de Cartografia, diferentes movimentos de compreensões em escritas de sujeitos em vir a ser docente sobre ou a partir de sua experiência em uma Prática enquanto Componente Curricular (PeCC), voltada à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Entendendo a experiência enquanto experimentação, três linhas cartográficas foram identificadas: postura de recusa à concepção tradicional de currículo; reconhecimento de

especificidades dos processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos no contexto da educação profissional; e dificuldade de reconhecer e anunciar a teoria que subsidia o pensar uma proposta pedagógica. Subjetivamente, em cada uma das escritas, desvelamos ditos que mostram o desejo de lidar diferentemente com as formas já conhecidas de docência na EJA – EPT (PROEJA).

**Palavras-chaves:** Licenciatura. Formação Inicial de Professores. Práticas Profissionais.

### ABSTRACT

In this text, we present one of the professional practices of the Licentiate Degree Courses in Biological Sciences and Chemistry at a Federal Institute. The objective is to map, through Cartography, different movements of comprehension in the writings of subjects in becoming a teacher about or from their experience in a Practice as a Curricular Component (PeCC) aimed at Professional Education in the Youth and Adult Education modality. Understanding the experience as experimentation, three cartographic lines were identified: posture of refusal to the traditional conception of curriculum; recognition of specificities of the teaching and learning processes of young people and adults in the context of professional education; and difficulty in recognizing and announcing the theory that subsidizes the thinking about a pedagogical proposal. Subjectively, in each of the writings, we unveil sayings that show the desire to deal differently with the already known forms of teaching in EJA – EPT (PROEJA).

**Keywords:** Graduation. Initial Teacher Education. Professional Practices.

### RESUMEN

En este texto, traemos una de las prácticas profesionales de las carreras de Ciencias Biológicas y Química de un Instituto Federal. El objetivo es mapear, por medio de Cartografía, diferentes movimientos de comprensiones en escritos de asignaturas en el devenir docente sobre o a partir de su experiencia en una Práctica como Componente Curricular (PeCC) enfocada a la Formación Profesional en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Entendiendo la experiencia como experimentación, se identificaron tres líneas cartográficas: actitud de rechazo a la concepción tradicional de currículo; reconocimiento de las especificidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje de jóvenes y adultos en el contexto de la formación profesional; y dificultad para reconocer y anunciar la teoría que subsidia el pensamiento de una propuesta pedagógica. Subjetivamente, en cada uno de los escritos, desvelamos dichos que muestran la voluntad de tratar de forma diferente las formas de enseñanza ya conocidas en la EJA – EPT (PROEJA).

**Palabras clave:** Graduación. Formación inicial del profesorado. Prácticas profesionales.

## 1 INTRODUÇÃO

Partimos da premissa de que, em um curso de formação inicial de professores, todo e qualquer componente curricular se constitui pedagógico e, como tal, é fundante do processo vivenciado pelos sujeitos em processo de vir a ser docente, em

devir-docente, movimento que se recusa ao estanque e ao aprisionamento.<sup>1</sup> Contudo, embora nossas compreensões estejam ao encontro da concepção de que todos os espaços de um currículo precisam ser entendidos como pedagógicos, temos ciência de que o modelo, que separa e fragmenta os conteúdos em “pedagógicos”, é reproduzido pelas IES para contemplar as normatizações de textos legais.

No caso do Brasil, trata-se de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Formação de Professores, desde a Resolução CNE/CP 01/2002 até a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2002, 2019). A primeira delas, no início dos anos 2000, instituiu carga horária para práticas profissionais (400h), para além dos estágios supervisionados (400h), como componentes curriculares obrigatórios em cursos de licenciatura, em formatos distintos, ao encontro de concepções e organizações curriculares diversas entre as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

No Instituto Federal Farroupilha (IFFar), câmpus Panambi, essa carga horária é ofertada em disciplinas do primeiro ao oitavo e último semestre dos cursos, intituladas de Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) I à VIII. “[...] No decorrer dos semestres cabe à PeCC ser um espaço-tempo diferente das demais atividades práticas desenvolvidas no Curso, não podendo restringir-se à aplicação dos conhecimentos científicos” (NONENMACHER, KESKE, ANDRADE, 2016, p. 29). Cada uma delas tematiza especificidades do contexto educativo brasileiro, problematizando elementos da prática docente que perpassam desde as etapas e modalidades da educação básica até a não-formal.

Neste artigo, trazemos o recorte temporal de uma das PeCCs dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Química do IFFar. Trata-se da PeCC – VII, voltada à educação básica integrada à educação profissional, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja oferta ocorre no sétimo semestre, na forma de disciplina de 36h/a. Voltamo-nos para a análise crítico-reflexiva de textos publicados em eventos e periódicos acadêmico-científicos quanto aos aspectos relacionados ao ensino de Química e de Biologia para jovens e adultos, buscando acompanhar compreensões desses sujeitos sobre a contribuição da PeCC – VII para o movimento devir-docente.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Silva (2013), o currículo nos produz, a partir de conjuntos de arranjos e práticas no interior dos quais várias formas de texto e fala são construídos e apresentados e com as quais interagimos. Nisso, implicamo-nos em produzir significados

---

<sup>1</sup> A palavra devir, presente nesta escrita, assume significado a partir de Deleuze e Guattari, na explicação realizada por Zourabichvili (1997), ou seja, “devir” é, em primeiro lugar, não mais se comportar ou sentir as coisas da mesma maneira; não mais fazer as mesmas avaliações. Aqui, entendemos que os sujeitos, em constituição docente, permanecem toda a vida em um estado de devir. Os dados e as informações mudam de sentido constantemente, ou nós, sujeitos em devir-docente, não mantemos mais as relações com os elementos costumeiros da prática da docência. O todo é repetido de outro modo.

e temos ideia de quem somos e de quais serão nossos futuros. Nesse encontro, entendemos que as práticas institucionais de formação docente, inicial e/ou continuada, são marcadas por desejos e subjetividades, e, nos cursos de formação inicial de professores, é produzida a condição de devir-docente.

Em uma tessitura de movimentos de idas e vindas entre a teoria e prática, as subjetivações dos sujeitos, em constituição docente sobre si e sobre as concepções que subsidiam seus pensamentos, estão, embora não determinadas, condicionadas aos princípios pedagógicos e filosóficos, que sustentam as práticas curriculares das IES, que se propõem à oferta de licenciatura. Conforme Gatti (2017, p. 723), "pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais."

Em se tratando da etapa graduação/licenciatura do ensino superior, nos Institutos Federais (IFs), esse processo inclui a formação para atuação docente na Educação Básica (EB) e na Educação Profissional (EP), razão pela qual o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico são centrais. Mas qual/quais seria(m) o(s) espaço(s)-tempo(s) para a vivência desses dois princípios por parte dos sujeitos em processo de vir a ser docente? Ou melhor, é possível e necessário delimitar espaço-tempo para tal movimento, dada a premissa de que todo componente curricular de um curso de licenciatura é, por natureza, pedagógico?

Essa é uma questão complexa e que desafia a tomada dos dois como balizadores das diferentes práticas pedagógicas dos professores "formadores". Tomar o trabalho como princípio educativo, em um curso de licenciatura, corresponde a considerar o exercício da docência como princípio que educa, sem legitimar os ensaios de prática como únicos elementos dela constitutivos. Em paráfrase a Freire (2009), nem por meio de *mero bla bla bla*, nem por meio de *puro ativismo* e, sim, o conjunto de saberes, que constituem os conhecimentos da profissão docente. Independentemente da categorização, são naturezas distintas que dialogam: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação – da tradição pedagógica – da formação profissional; e saberes experienciais (GAUTHIER *et al*, 2013; TARDIF, 2014). O que seria uma PeCC neste emaranhado de conhecimentos? Nem pura teoria, tampouco mera prática, responderia a essa questão? Na esteira de Tardif (2014), compreendemos que, em movimentos de idas e vindas, de processos de teorizações e de subjetivações, os sujeitos – num processo de devir – constituem-se docentes.

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores re-traduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma ou de outra maneira. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2014, p. 53).

Nesse processo de retroalimentação, a pesquisa configura um movimento articulador e criador de entendimentos, que levam a outros, quando socializados,

confrontados e reorganizados. Como destaca Demo (2002, p. 360), “a influência que a/o professora/professor exerce deve poder libertar, não apequenar. Para tanto, atividades como pesquisa e elaboração própria parecem ser decisivas”. A esse encontro, o autor elabora a ideia de “cuidado metodológico”, postura pela qual

o aluno é levado a ‘fazer’ conhecimento, saindo da posição de quem apenas adquire, recebe pela via da reprodução, aprende a preocupar-se com metodologia científica. Resultado mais fundamental disso pode ser que comece a diferenciar níveis distintos de qualidade do conhecimento disponível, teorias mais e menos consistentes, táticas mais e menos sustentáveis de produção e tratamento de dados, elaborações mais e menos originais dentro das polêmicas vigentes. (DEMO, 2002, p. 360).

Galiazzi e Moraes (2002) defendem o educar pela pesquisa como modo, tempo e espaço de formação docente, em que fazer pesquisa é um expediente pedagógico. Para eles, a qualidade da formação inicial de professores pode ser melhorada com a integração da pesquisa no processo dessa formação, dada sua potencialidade para a superação das aulas caracterizadas pela simples cópia. O uso da pesquisa como atitude cotidiana, na sala de aula, implica, como propõem os autores, uma postura de reconhecimento dos licenciandos como sujeitos e não objetos de relações pedagógicas por parte dos professores formadores. Trata-se de desafiar o sujeito, em processo de vir a ser docente, a assumir: a autoria de sua formação em um processo de aprender a aprender com autonomia e criatividade; um papel essencial no exercício do escrever, por meio de interlocuções com teóricos e a realidade, e expressar suas aprendizagens, sempre as submetendo a críticas rigorosas e qualificadas (GALIAZZI; MORAES, 2002)<sup>2</sup>.

No cenário da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa como princípio pedagógico e o cuidado metodológico são elementos potencializadores e caminhos para uma possível formação integral do estudante-sujeito em devir-docente? Se a definição de formação integral é complexa, nesse contexto, o questionamento passível de responder é: podem as PeCCs constituírem movimentos de teorizações, de exercício da pesquisa, para além de (mero) espaço para exercício da “prática”?

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como componente curricular, a PeCC – VII articula as disciplinas de *Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos e Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio*. Sob a intencionalidade de provocar o reconhecimento de especificidades teórico-metodológicas da Educação Profissional e da EJA, o espaço-tempo PeCC – VII desafia o estudante a problematizar, planejar, desenvolver, avaliar, refletir sobre e

---

<sup>2</sup> Para além destes dois elementos (autonomia para aprender a aprender e o exercício da escrita para pensar), Galiazzi e Moraes (2002, p. 238) sugerem também a avaliação pela produção dos alunos.

sistematizar uma prática pedagógica de Ciências Naturais, em uma turma de Curso Técnico Integrado EJA – EPT (PROEJA), ofertado pelo IFFar<sup>3</sup>.

Na ação de planejar, o desafio inicial é (re)conhecer os sujeitos jovens e adultos da EJA – EPT (PROEJA), quanto as suas singularidades socioculturais, cognitivas e socioafetivas, *pari passu* à compreensão do currículo organizado por áreas do conhecimento. Para tanto, além de leituras e teorizações quanto às temáticas, o grupo de licenciandos(as) é orientado a elaborar e submeter um questionário ou entrevista semiestruturada para a turma na qual desenvolverá a atividade prática, bem como interagir com professores que atuam no referido curso de EJA – EPT (PROEJA). Este momento é significativo dada a possibilidade de diálogo entre docentes da educação básica (professores do Técnico em Edificações, da Física, das Ciências Biológicas e da Química), em formação inicial (licenciando(as) em Química) e formadores (professores das disciplinas envolvidas).

A partir dessa experiência, alguns estudantes se desafiaram – e vem desafiando-se – a compartilhar suas aprendizagens e vivências, sendo de nosso interesse identificar coeficientes relacionados com sorte e perigo, desejos e subjetivações, compreensões acerca da docência na EJA – EPT (PROEJA) de sujeitos em formação inicial, em processo de vir a ser docente. A esse encontro, recorreremos à cartografia, enquanto possibilidade de operacionalização metodológica desta escrita, acompanhando e mapeamento essas subjetividades transcritas e observadas a partir dos textos produzidos por estes sujeitos (ERNST, 2021), contando com coeficientes que se relacionam com sorte e perigo, desejos e subjetivações. Marcamos caminhos e possíveis movimentos dentro de um mapa, ou seja, seguimos o fluxo da esquizoanálise, porque flui por linhas<sup>4</sup>, espaços, devires (DELEUZE, 1992, p. 48), “em velocidades variadas” (1992, p. 47).

Sob a intenção de elaborar um mapa e reconhecermos caminhos e possíveis movimentos de relações entre compreensões dos sujeitos em vir a ser docente, na Tabela 1, identificamos as publicações das turmas ingressantes, nos anos de 2015 e 2016<sup>5</sup>

<sup>3</sup> No IFFar, cada um dos *campi* que compõem a instituição faz oferta de um curso integrado na modalidade EJA – EPT, de PROEJA, buscando cumprir o percentual mínimo de vagas destinadas ao formato, conforme definido pela Lei de Criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Lei nº 11.892/08.

<sup>4</sup> As linhas cartográficas, por elas mesmas, “são elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” (DELEUZE, 1992, p. 22). Assim, acompanhar cartograficamente, mapeando os trabalhos realizados a partir das experiências da PeCC – VII, constitui esse movimento que segue por diferentes segmentos, entre eles, as relações de saber-poder e o envolvimento de diferentes territórios e linhas de composição e desterritorialização, por porosidades e entremeios, por onde um currículo foge e faz fugir (PARAÍSO, 2010).

<sup>5</sup> Considerando que a PeCC foco desse exercício de cartografia ocorre no sétimo semestre, as turmas ingressantes no ano de 2017 realizaram-na, porém não são aqui consideradas por terem sido propostas ao encontro do Ensino Remoto adotado pelo IFFar no período pandemia e abordando as temáticas Ensino Híbrido e Educação Ambiental, o que exigiria a devida atenção teórica. Sobre essa temática, vale destacar que, em disciplina que não de prática profissional, mas que, ao encontro da natureza pedagógica dos componentes curriculares de um curso de licenciatura, foi desenvolvida de forma referenciada no contexto educativo e em movimento entre a teoria e a prática, sujeitos em devir-docente da turma ingressante em 2017 elaboraram e publicaram propostas de Ensino Híbrido em formato E-Book. Trata-se de: LEHN, C. R.;

nos dois cursos de formação inicial de professores do IFFar<sup>6</sup>. Identificamos, assim, seis trabalhos: quatro deles de egressos da Licenciatura em *Química* (três em evento acadêmico-científico e um como capítulo de livro) e dois da Licenciatura em *Ciências Biológicas* (um publicado em revista e outro como capítulo de livro). Destacamos o título, o curso ao qual está vinculado (Bio ou Qui), a natureza (se prático ou teórico – P/T –, no sentido de aplicação de uma atividade prática e sua teorização em modelo de escrita, ou de uma teorização a respeito da EJA – EPT (PROEJA)) e o espaço-tempo de publicação. Nomeamos os trabalhos de A, B, C, D, E e F. Contudo, pelos títulos e indicativos quanto ao espaço e tempo da publicação, é possível localizá-los, caso assim o(a) leitor(a) queira.

Tabela 1 – Publicações sobre a PeCC – VII de sujeitos em devir-docente

Trabalho	ID <sup>7</sup>	Bio/Qu i	P/T	Evento / Publicação
O trabalho prático no ensino de Química contextualizado	A	Qui	P	Trabalho completo publicado em anais: 38o Encontro de Debates sobre o Ensino de Química: Os saberes docentes na contemporaneidade - perspectivas e desafios na/pela profissão. Canoas, 2018.
Educação Ambiental e Mineralogia: uma abordagem lúdica para o PROEJA	B	Qui	P	Trabalho completo publicado em anais: 38o Encontro de Debates sobre o Ensino de Química: Os saberes docentes na contemporaneidade - perspectivas e desafios na/pela profissão. Canoas, 2018.
O trabalho prático com os diferentes perfis dos alunos do PROEJA	C	Qui	P	Trabalho completo publicado em anais: Salão do Conhecimento Unijuí: Ciência para redução das desigualdades. XXVI Seminário de Iniciação Científica. Ijuí, RS, 2018.
A fermentação alcoólica no processo de fabricação de pães: uma prática pedagógica com turmas de PROEJA	D	Qui	P	Capítulo de livro. In: MASSENA, Elisa Prestes; RODRÍGUEZ, Andrei Steeven Moreno (Orgs.). Reconfiguração curricular no ensino de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021. p. 125-137.
O Currículo Integrado na modalidade PROEJA no Instituto Federal Farroupilha sob a perspectiva dos professores de Ciências da Natureza	E	Bio	T	Capítulo de livro. In: CAMBRAIA, A. C.; KESKE, C.; NONENMACHER, S. E. B. (Org.). Comunidade Aprendiz na Formação dos Professores. Curitiba: CRV, 2019, p. 151-162. (Coleção Formação Professores e Tecnologias).

HERMANN, A. A.; COSTA, C. F. **De olho no passado para definir o nosso futuro**: a Educação Ambiental a partir de uma visão interdisciplinar. Campo Grande, MS: Life Editora, 2021.

<sup>6</sup> Até o ano de 2014, as quatrocentas horas de práticas profissionais foram operacionalizadas em organização curricular distinta da PeCC. Embora ocorressem também do início ao final do curso, as Práticas Profissionais Integradas (PPIs) – nomenclatura usada para o espaço-tempo das práticas profissionais (para além do estágio supervisionado) – aconteciam com carga horária dissolvida entre diferentes disciplinas que, articuladas, desenvolviam semestralmente projeto/proposta pedagógica semelhante ao das PeCCs, não tendo, porém, o caráter “disciplina”.

<sup>7</sup> Nomeamos os trabalhos que compõem o nosso mapa cartográfico de A, B, C, D, E e F. Contudo, pelos títulos e indicativos quanto ao espaço e tempo da publicação, é possível localizá-los, caso assim o(a) leitor(a) queira.

O PROEJA no Instituto Federal Farroupilha: Um olhar a partir dos docentes	F	Bio	T	Artigo em periódico. Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama, Eunápolis (BA), [S.l.], v. 12, n. 1, p. 182-200, maio de 2021.
---	---	-----	---	--

Fonte: Autoras, 2021. Legenda: ID – identificação do trabalho; P – Prático; T – Teórico.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao buscar pelos elementos constitutivos do acontecimento “vir a ser docente” presentes na experiência da PeCC VII, três linhas cartográficas foram identificadas. Uma trata (i) da fuga da reprodução e/ou imitação de modelos pedagógicos, em postura de recusa à concepção tradicional de currículo; outra (ii) do reconhecimento de especificidades dos processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos, no contexto da educação profissional; e, por fim (iii), de uma dificuldade de reconhecer e anunciar a(s) teoria(s) que subsidia(m) o pensar uma proposta pedagógica e a reflexão sobre ela. E, nisso, distinguir as aprendizagens quanto ao se constituir docente, ao ensinar Ciências e à docência na EJA – EPT (PROEJA).

Em um primeiro movimento, identificamos o denotado nos ditos dos trabalhos quanto à recusa por reproduzir em seu exercício de docência, na EJA – EPT (PROEJA), práticas tradicionais. A opção foi “sair do método expositivo dialogado” (TRABALHO B, 2018). Nas palavras dos autores do Trabalho D (2021): “criar situações de aprendizagens abertas à dinâmica e à troca de conhecimentos no contexto do PROEJA, articulando elementos teóricos e práticos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional”. Há, entretanto, outros elementos que conotam essa fuga: conhecer algumas questões sobre os sujeitos jovens e adultos com os quais interagiriam, considerar tais conhecimentos no planejamento, trabalhar conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão (Ciências Naturais) articulados ao mundo do trabalho e de forma contextualizada.

Elementos dessa natureza, embora não possam ser classificados em perspectiva crítica ou pós-crítica, estão para além das teorias tradicionais do currículo, se tomarmos como referência a concepção de Silva (2013), em “Documentos de Identidade”. Ao desafiar-se a planejar e desenvolver uma atividade prática ao encontro de concepções como sustentabilidade e relações custo-benefício para além de mera perspectiva do capital, os sujeitos, em devir-docente, autores das escritas socializadas nos Trabalho B, C e D, evidenciam aspectos das teorias críticas do currículo, como conscientização, relações sociais de produção, emancipação e currículo oculto. De forma singular, o desejo comum entre eles, conotado pelo cuidado com o meio ambiente como pauta de seus pensares durante o planejamento, a reflexão sobre a ação e na reflexão sobre a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000), parece-nos ser o desejo pela assunção de uma postura “atravessada” pelas exigências éticas e sociais da Educação Ambiental no processo de vir a ser docente.

Ao (pre)ocuparem-se (com e) dos sujeitos jovens e adultos, acontece o encontro de um exercício de alteridade, de um movimento inicial, que pressupõe diferenças entre



eles e elementos de teorizações pós-críticas do currículo. Como destacado no Trabalho D: “Os estudantes da [...] (EJA) e do [...] (PROEJA) formam um grupo heterogêneo de pessoas com diferentes idades, histórias de vida e trajetórias”. Esse mesmo grupo evidencia ainda outra compreensão sobre a singularidade de questões relativas aos tempos e modos de aprender, quando reconhecem que se importaram, deixaram-se afetar, pela necessidade de retomar conceitos, repensando caminhos metodológicos, situação que, segundo eles, “evidenciou quão importante é o docente identificar as principais dificuldades dos(as) alunos(as), pois assim amplia e aprimora a capacidade de avaliar e refletir quanto às estratégias pedagógicas a serem utilizadas”. A subjetividade que pode ser reconhecida em fala como essa, faz emergir relações de si consigo mesmos, como permite indicar o sentido dado pela continuidade da escrita deles:

Na EJA, isso é fundamental, considerando que o principal objetivo da modalidade é promover as condições aos(as) estudantes para permanência no contexto educativo, dado que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou sucesso em etapa anterior de suas vidas. Premissas como essa resultaram de relações que estabelecemos entre teoria e prática, nos conceitos articulados das disciplinas que estávamos cursando. Relações entre conhecimentos pedagógicos e químicos abordados nos permitiram – ao identificarmos que, apesar da disposição para participar, muitos(as) apresentavam dificuldades para sistematizar oralmente suas aprendizagens quanto aos conteúdos – identificar o quanto a retomada de conceitos era importante ao processo de aprendizagem. E assim fizemos, tanto no primeiro quanto no segundo encontro. (TRABALHO D, 2021).

A ideia “e assim fizemos” corrobora nossa afirmação de que esse grupo de sujeitos em vir a ser docente deixou-se afetar por aquilo que estavam experienciando. Nessa mesma linha de (pre)ocupação, no Trabalho C (2018) destaca-se a importância de “levar em conta que o sujeito jovem e adulto possui vivências constitutivas das suas concepções pessoais e profissionais e desconsiderar isso poderia nos levar a realizar uma prática pela prática, sem que houvesse construção de novos significados”, o que seria, para Freire (2009), o puro ativismo. Também justificaram o planejamento de um momento para conhecer, interagir com o grupo de jovens e adultos com os quais desenvolveriam uma prática pedagógica:

Conhecer melhor a realidade dos alunos, os motivos pelos quais estavam frequentando o curso e o porquê retornaram aos estudos e escolheram cursar Ensino Médio articulado à Educação Profissional. Isso porque, como é trazido por Silva e Jorge (2018) e Oliveira (2004), o fator primário para elaborar qualquer atividade de ensino com sujeitos jovens e adultos é saber quem eles são, qual a realidade socioeconômica deles, que fatores os levaram a não poder concluir os estudos na idade tida como adequada e que os levaram a voltar a estudar na idade adulta, a faixa etária em que eles se encontram e que pode ser muito mais ampla do que a vista em modalidades de ensino regular. (TRABALHO C, 2018).

Uma segunda linha entre as escritas, o reconhecimento de especificidades dos processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos no contexto da educação profissional, é anunciado em perspectiva crítico-reflexiva emergida da prática e, também teoricamente, como exercício de teorização da experiência e em movimento de reelaboração de concepções teóricas. Em um mesmo trabalho, podemos identificar compreensões dessas três naturezas, independentemente se de origem prática ou teórica. A exemplo disso, no Trabalho C, os sujeitos em devir-docente se lançam à compreensão sobre a potencialidade para significação de conceitos das atividades propostas a jovens e adultos estudantes de EJA – EPT (PROEJA):

Os alunos realmente fizeram proveito da prática e tomaram os conteúdos trabalhados para si. Sobre isso, vale destacar o que Smolka (2004, apud OLIVEIRA, 2004) diz quanto ao fato de que “não é propriamente a atividade prática, em si, que traz novidade, mas aquilo que o signo, produzido necessariamente na e pela atividade conjunta, faz com ela”. Segundo a autora, “a novidade está no efeito do signo, ou naquilo que ele produz - como acontecimento que se tornou possível pela atividade - na própria atividade”. Procuramos, assim, evidenciar o que a prática produziu. (TRABALHO C, 2018).

No Trabalho D, a assunção e o desejo pela docência sensível aos diferentes contextos educativos são anunciados: “Como estudantes de licenciatura, precisamos (re)conhecer e vivenciar a realidade da docência em turmas de EJA.” Os sujeitos em devir-docente autores do trabalho ainda buscam compreender os pressupostos do currículo integrado:

O Projeto Pedagógico do Curso aponta que seu currículo tem como diretriz a formação humana e a formação profissional, pois acredita-se que estas contribuem para o combate “às ações que venham reforçar a opressão de uns sobre outros ou degradar a relação do ser humano com a natureza” (SANTA MARIA, 2014). A formação integral é respaldada pela organização curricular que “não desconsidera que a grande maioria do público é formada por adultos” (SANTA MARIA, 2014). Preocupação institucional ao encontro da defesa que Araújo e Frigotto (2015) [...]. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. (TRABALHO D, 2021).

A desconstrução dos ditos, nos seis trabalhos, permite articulação, correlação de dados e diálogos. Em conversa com o dito no Trabalho D, as autoras do Trabalho E elaboram que a sala de aula é o espaço-tempo no qual o docente pode “diagnosticar as fragilidades sociais e educacionais e se preparar para adaptar, aproximar a teoria da prática, essa constante atividade de pensar a atividade docente e de se autoavaliar, de identificar as suas próprias lacunas e fragilidades e de pensar em como remediar essa situação” (TRABALHO E, 2019).

A maior parte dos trabalhos ocorre em uma perspectiva descritiva da prática profissional desenvolvida na PeCC – VII. Alguns não chegam a teorizar a prática docente desenvolvida, deixando de identificar e anunciar a teoria que subsidiou seus pensares sobre a experiência PeCC – VII e a reflexão sobre ela, o que não invalida a iniciativa da escrita e da publicização, tampouco altera o fato de que o descrito fez pensar sobre desejos no e do devir-docente. Exemplo disso é a escrita: “avaliamos que realizamos uma intervenção trazendo um conhecimento a mais para os alunos de forma prática, proporcionando um momento de descontração e aprendizagem. Por essa razão, vimos nessa PeCC – VII, uma oportunidade de relacionar os conhecimentos aprendidos até o momento” (TRABALHO C, 2018).

Alguns eventos descritos, porém, ultrapassam os contornos de uma descrição reflexiva, constituindo-se em descrição analítica, imbuída de teorização e em movimento de teorização. Assim, afirmamos a partir dos encontros entre os ditos nos escritos dos trabalhos, em especial nas compreensões sobre o devir-docente nas conclusões e/ou nas discussões dos trabalhos. Dentre os ditos, destacamos alguns, iniciando pelo escrito no Trabalho D:

Fruto de uma articulação prevista em lei, o PROEJA é um espaço-tempo singular para a constituição docente no curso de Licenciatura em Química. A prática desenvolvida, assim como as experiências anteriores ao longo desses sete semestres de curso, possibilitou para além da observação, o (re)conhecimento quanto premissa teórica de que cada sala de aula tem suas próprias características e o quanto é heterogênea, pois cada um dos sujeitos que a compõem tem suas particularidades cognitivas e socioculturais. Tudo isso contribui para a constituição docente nesse processo de formação inicial, cujos espaços-tempos de aprendizagens e reflexões coletivas, como as PeCCs, nos permitem relacionar a teoria e a prática. (TRABALHO D, 2021).

Embora em um dito não teorizado, a EJA – EPT (PROEJA) é reconhecida como política pública em sua potencialidade junto a jovens e adultos. Da mesma forma, a interação com a modalidade no espaço-tempo da formação inicial é reconhecida em sua potencialidade na/para constituição docente, permitindo diferentes subjetivações aos sujeitos em devir-docente. Como destacam os sujeitos em devir-docente no Trabalho D, “é fundamental que sejam propostas situações pedagógicas pautadas pelo princípio da integração do estudante de EJA – EPT (PROEJA) em um contexto socioeconômico de constantes mudanças tecnológicas, que incidem sobre o mundo do trabalho”. Nessa compreensão, eles reconhecem que “o desafio é assumir a função formativa e social do programa, de forma a subsidiar a constituição de um cidadão autônomo, crítico e que se reconheça como sujeito de conhecimentos teórico-práticos”.

Nessas compreensões, parece-nos que a subjetividade está na concepção da EJA – EPT (PROEJA) como espaço-tempo potencialmente de direitos, uma vez que o anunciado é: “Tais premissas tornam as instituições que ofertam o programa uma grande ‘porta de acesso’, não só ao direito à educação, mas à profissionalização, de forma integrada e humana.” (TRABALHO D, 2021).

Há outras duas subjetividades que identificamos nesta última linha cartográfica. A primeira refere-se à pesquisa como princípio pedagógico do processo de aprender sobre a docência e sobre o ensino de Ciências. No Trabalho C, o dito é: “A intervenção foi de fundamental importância para nossa formação, pois nos tirou da zona de conforto, uma vez que passamos dias pesquisando como poderíamos ministrar esses conteúdos àqueles alunos”. Tirar da zona de conforto evidencia a condição para um processo de subjetivação: esse sujeito em devir-docente pensou sobre algumas de suas concepções, podendo tê-las transformado.

A segunda pode ser relacionada ao currículo integrado como caminho para a assunção do trabalho como princípio educativo no contexto da EJA – EPT (PROEJA), em especial no Trabalho F, no qual os autores teorizam a respeito da construção de um currículo integrado para o curso ofertado na modalidade pelo Instituto Federal Farroupilha. Ao lançar o olhar para os documentos oficiais, relacionando as informações neles identificadas com a realidade da Instituição, elas buscaram compreender aspectos a respeito da recuperação do histórico da instituição na oferta dessa modalidade de ensino e da perspectiva dos docentes de ciências da natureza, sua participação nessa construção, além de suas impressões sobre sua constituição docente nessa modalidade de ensino.

Deste último trabalho, outro fator que merece destaque é o que fica transparente na preocupação dos autores em entenderem como as diferentes áreas que compõem as Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) estavam organizadas, se existia empenho dos docentes em desenvolver suas práticas profissionais docentes em perspectiva interdisciplinar e como ela acontecia. Essa análise se deu sobre uma organização curricular cujos conhecimentos da área propedêutica eram trabalhados por áreas de conhecimento, opção feita exclusiva e unicamente pelo câmpus no período 2014 a 2019, no contexto do Instituto Federal Farroupilha.

Contudo, no final de 2019, o grupo de professores como um todo optou por retornar ao trabalho disciplinarizado, mesmo representando um “retrocesso” no ponto de vista de muitos dos docentes do curso, sendo as dificuldades de planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas docentes de forma articulada, a “justificativa” para tal retorno (KESKE; FONSECA; WISNIEWSKI, 2020).

Apesar de a parte propedêutica não ser mais organizada por áreas de conhecimento, ao lançarem-se à compreensão das singularidades dessa organização curricular, os autores do Trabalho F elaboram:

É também importante lançar um novo olhar sobre as propostas político-pedagógicas das escolas e que estas estejam muito bem alicerçadas sobre uma proposta pedagógica crítica e que desafie os docentes a pensar criticamente a realidade social dos sujeitos, que são o público desse tipo de modalidade educacional, trabalhar Currículo Integrado é entender que a efetivação do mesmo precisa de investimento na formação e capacitação dos docentes e que constantemente os tirem da zona de conforto e os convida a repensar os processos e os conteúdos, uma escola e um ensino que seja fluído, que não contemple a

estagnar e portanto compreende educadores progressistas e não conformistas com a realidade. (TRABALHO F, 2021).

Ao buscar pela compreensão e pela percepção dos docentes em relação ao Currículo Integrado na EJA – EPT (PROEJA), os autores defenderam que a escrita a partir de movimentos de reflexão docente tem o potencial para constituir-se em movimento de “extração, enxerto, extensão” (DERRIDA, 2001). Embora nem todas as escritas dos trabalhos cartografados tenham movimentos de teorias articulados e anunciados como o delas, o desafio em comum parece ser justamente o de pensar sobre si, sobre o devir-docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de uma PeCC, para esse exercício reflexivo, diz um pouco sobre nossa (in)compreensão das práticas profissionais como espaços-tempos, em que os sujeitos em vir a ser docente entram em contato com os diferentes discursos pedagógicos do Ensino de Ciências. Nessa escrita, acompanhamos trabalhos publicados acerca da PeCC – VII do IFFar, discutindo modos de subjetivações que perpassam o espaço-tempo na formação de professores de Ciências Naturais.

Reconhecendo nossos dados correlacionados como contingenciais e que nos afetam como pesquisadoras, dada a natureza das compreensões dos sujeitos em devir-docente serem passíveis de distintas interpretações, o exercício, neste texto, foi de evidenciar diferentes modos de subjetivações que perpassam as práticas profissionais do IFFar, em especial “a voltada à EJA e à EPT”. Ao escrever sobre, provocados ou a partir delas, os sujeitos em vir a ser docente pensaram na potencialidade da PeCC no processo de formação inicial de professores de Ciências Naturais, lançaram-se a um exercício de “relação consigo mesmo” como Deleuze (1992) provoca pensar como possível pelos processos de subjetivação.

Importou saber sobre os atravessamentos entre esses movimentos de construção da identidade docente, dos saberes docentes, tendo em vista que a linguagem científica – assim como a docência – não é neutra. A escrita desses sujeitos passa por recortes e escolhas e, ao fazê-los, assumem recursos semióticos que se combinam para produzir discursos, buscando quebrar o engessamento produzido pelo peso das tarefas e das realidades de sujeitos em devir-docente. Em cada uma das escritas, ditos que mostram o desejo de lidar diferentemente sobre e com as formas já conhecidas, entendendo a experiência enquanto experimentação, em processos subjetivos que podem despertar o desejo nos outros e, subjetivamente, a construção docente em relação ao outro.

Os textos que compuseram nosso mapa, cada um à sua maneira e com sua própria ressonância, possibilitam questionamentos, muitos dos quais em relação a nossa própria prática docente. Apesar da construção inicial do sujeito em devir-docente sobre

os processos de subjetivação dos saberes docentes, todos esses fluxos e movimentos dão pistas sobre o quanto os sujeitos aprendentes não são sujeitos vazios. Pelo contrário, buscam pela renovação dos desejos, de estar neste lugar que é a sala de aula. Buscam pensar e sentirem-se sobre esse território onde se estabelecem e se constituem relações que são deles e dos outros, apesar dos fluxos que lidam com modelos estabelecidos, em lugares que não são pensados a partir de problemas, mas de repetições.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.795 de 27 de Abril de 1999. Estabelece as diretrizes e bases da Política Nacional de Educação Ambiental.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília (DF): Ministério do Meio Ambiente, 1999. Disponível <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)> Acesso: 15 mar. 2010.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, DOCUMENTO BASE.** Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs\\_proeja.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf)> Acesso: 14 nov. 2011.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2017. Disponível <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cqp/?lang=pt>> Acesso: 17 dez. 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo:** a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente:** análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação. Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** RJ: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCÍA, Regina (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, 1999, p. 17-41.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança prática e formação docente**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, 2013, p. 143-153.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (orga.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, 1994.

NOGUEIRA, Dayane; TONUS, Mirna. Fortalecendo as bases teóricas para uma pesquisa sobre educomunicação e meio ambiente. **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Caxias do Sul, RS, 2-6 set. 2010. Disponível <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0571-1.pdf>>. Acesso: 25 fev. 2011.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador**. SP: Loyola, 1986.

STUTZ, Beatriz Lemos. **Técnico em enfermagem no município de Uberlândia**: a construção histórica de uma profissão e a primeira instituição escolar. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.