

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS RIZOMÁTICAS

*Márcia de Oliveira Menezes\**

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0001-9453-5900>

*Claudio Pinto Nunes\*\**

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>

## RESUMO

O presente estudo é um recorte da tese de doutorado intitulada *docência e rizoma: o que aprende enquanto ensina, o professor da EJA no Ensino Médio*. Apresenta uma breve contextualização para situar a formação de professores, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio. O objetivo foi compreender como os professores se constituem professores da EJA no cotidiano da prática docente no ensino médio em uma escola estadual. Assumimos a epistemologia qualitativa. Para a produção dos dados adotamos as conversas interativo-provocativas coletivas a partir de um roteiro. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam na EJA do Ensino Médio, totalizando 06 (seis) professores. A metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari foi utilizada para a análise e discussão dos dados, que foram organizados em categorias. Os resultados revelam que apesar da ausência de formação para atuar na EJA durante o cotidiano da prática docente, a formação de professores aponta para uma perspectiva rizomática.

**Palavras-chave:** Prática docente; educação de jovens e adultos; metáfora do rizoma.

## ABSTRACT

### EJA TEACHER EDUCATION IN HIGH SCHOOL: RHIZOMATIC PERSPECTIVES

This study is part of a doctoral thesis entitled: *docência e rizoma: o que aprende enquanto ensina, o professor da EJA no Ensino Médio*. It, briefly, contextualize teacher education, Youth and Adult Education (EJA in Portuguese), and High School. The objective was to understand how teachers become EJA teachers in

---

\* Doutora em educação pela UNEB. Professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Conhecimento Científico e só Grupo de Pesquisa, Formação, autobiografia e Políticas Públicas. E-mail: [marcia.menezes@uesb](mailto:marcia.menezes@uesb).

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Titular Pleno da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e trabalho Docente. E-mail: [edu.brclaudionunes@uesb.edu.br](mailto:edu.brclaudionunes@uesb.edu.br).

their daily practice in high school at a public school. We assume a qualitative epistemology. For the data production, we adopted the collective interactive-provocative conversations, using an interview guide. The research subjects were teachers who work at EJA in High School, a total of 06 (six) teachers were interviewed. The rhizome metaphor by Deleuze and Guattari was used to analyze and to discuss the data that were organized in categories. The results reveal that despite the lack of training to teach in EJA during daily teacher's practice, teacher education points to a rhizomatic perspective.

**Keywords:** Teachers' practice; youth and adult education; rhizome metaphor.

## RESUMEN

### FORMACIÓN DOCENTE DE LA EJA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERSPECTIVAS RIZOMÁTICAS

Esta investigación es un extracto de la tesis doctoral titulada: docência e rizoma: o que aprende enquanto ensina, o professor da EJA no Ensino Médio. Se presenta una breve contextualización para situar la formación docente, Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Secundaria. El objetivo fue comprender cómo los docentes se convierten en docentes de EJA en su práctica diaria en la educación secundaria de una escuela pública. Asumimos una epistemología cualitativa. Para la producción de datos utilizamos las conversaciones colectivas interactivas-provocativas desde una guía de entrevista. Los sujetos de la investigación se caracterizan como docentes de EJA en la Escuela Secundaria, en el de 06 (seis). Para el análisis y la discusión se utilizó la metáfora del rizoma de Deleuze y Guattari, organizando en categorías. Los resultados revelan que, a pesar de la falta de formación en EJA durante la práctica docente diaria, la formación docente apunta hacia una perspectiva rizomática.

**Palabras-clave:** Práctica docente; educación de jóvenes y adultos; metáfora del rizoma.

## Primeiras palavras<sup>1</sup>

A formação de professores perpassa por inúmeras perspectivas, nas diversas modalidades que o professor deseja caminhar. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação com o saber e com o conhecimento que se encontram no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1986). Sobre

isso, Rios (2017, p. 58) sugere que “[...] pensar a educação e formação docente remete a pensar na questão da função social da escola na contemporaneidade: a construção de identidades abertas à diversidade cultural, o combate à descriminalização dos grupos culturais marginalizados na sociedade [...]”.

O campo de disputa no qual a formação de professores está inserida, principalmente na contemporaneidade, revela concepções, *lócus*, relação entre as áreas, entre outros aspectos presentes nas políticas públicas e na legislação brasileira que regulamentam esse importante campo para a educação. Nesse contexto, ao

1 Sobre a observação de procedimentos éticos: importante destacar que o processo de construção de dados cumpriu algumas exigências, dentre as quais, elencamos: contato com a escola; consulta aos documentos necessários do Comitê de Ética da UNEB; contato com os professores; criação do grupo no *WhatsApp* (que se deu através do Professor Gengibre); retorno à escola para formalizar o desenvolvimento da pesquisa por meio de documento da direção; submissão ao Comitê de Ética; aprovação do Comitê de Ética.

apresentar o seu entendimento sobre a temática, Dantas (2009, p. 48); (2012, p.148) afirma que “o processo contextualizado de formação de professores é construído nas vivências” no período de escolarização, quando ocorrem as trocas de experiências, e isso “nos torna aprendizes em constante mudança e sempre construindo a nossa identidade e subjetividade”.

As lutas das últimas décadas por meio de vários movimentos têm mobilizado reivindicações para a formação docente com real qualidade. Há uma disputa política no que concerne às concepções, às dinâmicas, aos currículos e às políticas (Dourado, 2015). Nesse sentido, justificam-se as tensões e as perspectivas diferenciadas nos entendimentos variados na/ sobre a formação de professores.

Neste artigo, discutimos a formação de professores que acontece durante o exercício da docência na EJA do Ensino Médio (EM) a partir da metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari (1995). Para isso, apresentamos uma introdução identificada de primeiras palavras; um breve contexto da formação de professores; a metáfora do rizoma; os caminhos metodológicos utilizados; a EJA na escola e a organização da pesquisa; os resultados e discussão com os achados da pesquisa e, por fim, as conclusões a que chegamos.

## Breve contexto da formação de professores

Ao retratar a formação de professores em diversos caminhos, constituídos de pontos, nas palavras de Magalhães (2015), ocorre um cruzamento no entendimento da concepção de conhecimento adotada nos cursos de licenciatura; de acordo com a autora, é possível haver oscilações entre uma concepção conformadora, mantenedora da realidade até uma posição em contradição com a dominante. Aqui percebemos os pontos soltos ou que foram sobrepostos pelos modelos prontos de modismos pedagógicos na formação de professores, os quais, muitas vezes, são recebidos e repro-

duzidos durante a docência, principalmente na educação básica. Essa percepção nos faz ponderar a necessidade do rizoma na formação de professores para conectar esses pontos desarticulados no cotidiano da prática docente.

Santos (2008) ajuda-nos a compreender que o conhecimento e sua construção passam por uma busca constante, é prática que exige a experiência do sujeito que se relaciona com o objeto de conhecimento, é social, construído na trama das relações entre os homens, na inter-relação dialética, que reagrupa unidade e diversidade; é histórico, construído pelos homens, em um longo e difícil caminho que vai, invariavelmente, gestando um pensamento mais complexo.

Esse saber produzido, para Santos (2008), não é apenas científico, mas também é um paradigma social, o qual é apresentado por ele em quatro teses. Na primeira tese, ele afirma que todo conhecimento científico-natural é científico-social e que agrega, desta forma, as ciências naturais e as ciências sociais; a valorização dos estudos humanísticos e a rejeição dos preceitos do positivismo. Na segunda tese, o conhecimento pós-moderno é caracterizado pela pluralidade metodológica, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade envolvendo as diversas ciências. Na terceira tese, o autor explica que “todo conhecimento é autoconhecimento” e deixa evidente a ligação entre sujeito e objeto, pois no ato de produção do conhecimento as trajetórias de vida, os valores e as crenças do pesquisador estão presentes de alguma forma. Na quarta e última tese, Santos (2010, p. 90) afirma que “[...] todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, e que a conversão do conhecimento científico pós-moderno em senso comum possibilitará a sua valorização e o seu reconhecimento.

Então, o objeto passa a ser uma expansão do sujeito, de modo que em uma pesquisa o conhecimento sobre o objeto e o conhecimento sobre o próprio sujeito sejam adquiridos. Isso remete à necessidade de reconhecer que realmente “o caminho se faz ao caminhar” (frase do poema

Cantares, do poeta Antônio Machado, traduzido por Maria Teresa Almeida Pina em 1962).

Infelizmente, o modelo de educação exercitado na atualidade atua pela lógica fragmentada da disjunção. Sobre isso, Reis e Almeida (2015, p. 130) pontuam que esse modelo “[...] separa razão de emoção, ciência de humanismo, filosofia, arte e literatura. Os conteúdos disciplinares obedecem a um programa preestabelecido e incomunicante entre as distintas áreas do saber”. Logo, imaginamos o quanto o processo de desumanização está presente na educação e na formação de professores.

Para além dessas especificidades, a metáfora do rizoma aponta para as multiplicidades, e, nesse sentido, a teoria do pensamento complexo direciona para uma educação complexa, com ensinamentos sobre a condição humana, inclusive ao demonstrar que “[...] aprendemos a viver pelas nossas experiências, pelo convívio com nossos entes mais próximos. Viver se aprende por suas próprias experiências, com a ajuda do outro, principalmente dos pais e professores, mas também dos livros, da poesia” (Morin, 2013, p. 192).

Esses modelos também são percebidos na legislação brasileira que regulamenta a educação e a formação de professores, como uma nova fase na educação, também no que se refere à importância de conexão entre os documentos. Esse campo de disputa da educação envolve concepções políticas que interferem diretamente na formação de professores e culminam em novas legislações. Exemplo disso são as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/2015 e 02/2019, importantes dispositivos que normatizam a formação de professores no Brasil. Enquanto a primeira é considerada pelos teóricos como avanço nesse campo de estudo, a segunda apresenta-se como retrocesso pois, embora a necessidade de organicidade do processo formativo entre as instituições seja destacada, o campo entende a formação dos profissionais como processo emancipatório e permanente, bem como reconhece a especificidade do trabalho docente,

na perspectiva que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e, por fim, defende que é preciso levar em conta a realidade das instituições educativas da educação básica e dos profissionais (Dourado, 2015).

Além dessas ideias marcadas pela liberdade de pensamento, de diversidade e de pluralidade de pensamento e concepções pedagógicas, Dourado (2015) destaca também a importância do “[...] trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado” (Dourado, 2015, p. 306). Por outro lado, há que se analisar a reforma do EM e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido de compreender as similaridades entre esses documentos; a reformulação do EM, por exemplo, tem entre suas finalidades “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2018, p. 466). Além de mencionar a necessidade de “[...] garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (Brasil, 2018, p. 467), a partir das finalidades supracitadas, o texto da Base Nacional apresenta uma ideia que não dialoga com a configuração curricular determinada para a última etapa da Educação Básica. Na introdução e nas finalidades do texto da BNCC, é apresentada uma proposta plural e crítica, enquanto a organização das áreas e a configuração dos objetos de conhecimento determinados fogem totalmente de uma proposta de formação humana e integral dos estudantes, apesar de afirmar preocupação com essas temáticas.

Outro enfoque do EM que tem sido amplamente divulgado é seu objetivo de orientar o projeto de vida dos estudantes. Assim sendo, é imperioso refletir sobre as modulações subjetivas que buscam formar sujeitos adaptados e direcionados ao mercado neoliberal globalizado, como é apresentado por Caetano (2020, p. 39) quando diz que as reformas “[...]”

aproximam a educação de um mercado cada vez mais global [...]”.

Torna-se necessário o diálogo entre os documentos oficiais que regulamentam o EM e a BNCC, no sentido de se adequarem ao que se pretende ampliar na formação de professores. Por exemplo, o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, como advoga Nóvoa (2001), e também ao inferir que a criação de redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. Todavia, isso não esteve presente na construção dos documentos aqui destacados.

Por outro lado, a Resolução nº 01/2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Ensino Médio, estabelece que:

Art. 12 - O 3º segmento da EJA, correspondente ao Ensino Médio, poderá ser ofertado na forma presencial e/ou a distância, e seus currículos serão compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentos e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, §2º).

§ 3º Os itinerários formativos devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, considerando as áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicada e a formação técnica e profissional, sendo sua carga horária mínima de 240 (duzentos e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (BRASIL, 2021, p. 5).

Embora o documento refira-se ao EM e à BNCC, é importante destacar que no Novo Ensino Médio (NEM) a EJA não foi considerada. Então, esse documento é fruto da necessidade

do Estado inserir os itinerários formativos também para a EJA, visto que, ao utilizar o termo “itinerários formativos”, entende-se a sua associação com o NEM.

Em relação à formação de professores, o documento reconhece a necessidade, mas não se compromete com esse processo, pois, na atualidade, em decorrência da implantação do NEM, existem diversas discussões que vão desde a implantação de um currículo universal até o aumento do trabalho do professor (de 02 disciplinas para 09, por exemplo), que ampliou a sua área de atuação em detrimento da redução de componentes curriculares necessários à formação do estudante. Assim, amplia a lacuna na formação dos professores, uma vez que não estabelece possibilidades de atender ao que normatiza o documento da EJA na Bahia.

Dessa forma, o poder público não considera as especificidades da EJA em relação à tentativa de alinhá-la à BNCC e ao NEM, visto que, a partir do ano de 2020, houve um retrocesso na configuração dessa modalidade de ensino. No CIENB, por exemplo, o retrocesso começou, principalmente, na redução do tempo de contato entre professor e alunos (reduzido de quatro aulas semanais para uma ou duas), o que para EJA é um prejuízo, porque o docente reduz a interação com os sujeitos.

Afinal, a prática docente e a própria formação caracterizam o professor não somente no domínio de uma disciplina e sua gama de conteúdo, mas de todo um conjunto de conhecimentos, ao qual chamamos de saber docente (Tardif, 2000), que inclui não só saberes, também práticas relativas ao ofício de ensinar. Nessa direção, “O ofício do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo” (Tardif, 2000, p. 32).

Desse modo, e com base na teoria do pensamento complexo, “[...] relacionar o todo e as partes e trabalhar com e contra as incertezas e contradições é uma das estratégias que se

coloca como desafio para pensar” (Morin, 2005, p. 75). Por isso, essa teoria não se fecha em um programa e não tem metodologias definidas, mas sugere uma sensibilidade atenta e uma mentalidade aberta, a fim de perceber as diversas manifestações de uma dada realidade, bem como suas interconexões.

Nesse sentido, Freire (1983, p. 17) convida à reflexão de que “[...] O homem é um ser das práxis, da ação e da reflexão”. Cabe aqui também a discussão da natureza indissociável entre ato e sujeito. Os atos são sempre da responsabilidade do sujeito, conforme entende-se que a ação do indivíduo altera o mundo em que ele está inserido e, automaticamente, esse sujeito também é alterado (Sobral, 2008).

Assim, torna-se notória a necessidade de buscar dialogar com ações investigativas utilizadas por Sampaio (2021) para destacar que “[...] o conhecimento não é uma produção asséptica e solitária, desvitalizada, mas antes o encontro, confronto e diálogo entre diversas consciências”. A autora ainda acrescenta que é “[...] um encontro entre sujeitos, que forjados pelo mundo, também o forjam por meio de suas ações e relações cotidianas tecendo as redes de saberes marcadas, sempre pela polifonia constitutiva das relações humanas” (Sampaio, 2021, p. 218).

Nesse cenário, manter o rizoma vivo significa investir na formação de professores para que a Ecologia de fato esteja presente no sentido de que os seres vivos (professores) sobrevivam e desenvolvam as inter-relações entre eles e o ambiente, reconhecendo a importância dos processos necessários à vida, ao organismo e à construção humana.

## Caminhos metodológicos

No desenvolvimento da pesquisa, optamos pelas conversas para produção de dados, porque elas criam um elo capaz de “fazer-pensar com o outro”, tendo-as como um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular lugares e de jogar o inevitável dos aconteci-

mentos para torná-los habitáveis, como nos faz refletir Certeau (1998). Nesse sentido, a utilização das conversas, aqui nomeadas de *conversas interativo-provocativas* (Nunes, 2010; 2011; 2020), oportunizam aos sujeitos da pesquisa uma interlocução a partir de um roteiro pré-determinado, porém livre para ampliar a visão sobre o fenômeno vivenciado por eles, uma vez que constrói uma relação aberta e de confiança antes, durante e após os diálogos.

Por fim, para análise de dados, utilizamos a metáfora do rizoma, que, diferente da metáfora arbórea, não se hierarquiza, assim como não envolve significação prévia e nem pode ser reduzido a uma unidade. O rizoma é sempre múltiplo e só atua em função de seu agenciamento com outro rizoma, pode ser acessado em múltiplos pontos, segundo sua cartografia. O rizoma é devir, pois “[...] não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam na EJA do EM do Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB), organizados pelas seguintes áreas de conhecimentos: área de Humanas e Linguagem; área das Ciências da Natureza e área de Exatas. O texto que segue apresenta a discussão das áreas de Exatas, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, totalizando 06 (seis) professores.

## A metáfora do rizoma

A metáfora do rizoma é utilizada no texto para apresentar e discutir a formação de professores no aspecto mais geral e também nas fragmentações do conhecimento, os quais se encontram organizados, buscando possibilidades fundamentadas em alguns pontos da teoria do pensamento complexo. Essa metáfora, presente na obra *Mil Platôs*, é utilizada por Deleuze e Guattari (1995) para explicar a filosofia a partir de desenhos imagéticos e explicativos; nós a utilizamos na formação de professores a partir da analogia com os achados da pesquisa. Adotando esse raciocínio, o conceito de rizoma

– oriundo da Botânica<sup>2</sup> – torna-se importante para a compreensão da metáfora ao longo do texto, requerendo apresentação:

Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a não dimensões. Sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consciência e do qual o Uno é sempre subtraído (n-1). Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear. Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre esses pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade. De estratificação, como dimensões, mas também linhas de fuga ou de desterritorialização (Deleuze; Guattari, 1995, p. 35).

Assim, é necessário retroalimentar esse ecossistema (escola) para que os seres existentes (professores) percebam a necessidade de interação entre eles. Um dos caminhos para essa retroalimentação é a formação de professores, também imersa na fragmentação do conhecimento gerada pela organização curricular das disciplinas que as coloca como realidades estanques, sem interconexão, dificultando a compreensão do conhecimento como um todo

integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade (Morin, 2003; Gallo, 2008).

## A educação de jovens e adultos no cieb e a organização da pesquisa

A estrutura curricular da EJA corresponde à conclusão do Ensino Médio em dois anos consecutivos. O primeiro ano refere-se ao Eixo VI, com disciplinas da *Área das Exatas*; no segundo ano letivo, o Eixo VII agrega as disciplinas da *Área das Humanas e da Linguagem*, no turno noturno, conforme explicitado no Quadro 1. O horário das 19h às 21h:30min, de segunda a sexta-feira, é determinado pela proposta da modalidade EJA para o EM, no Estado da Bahia, no período de 2018 a 2022. Entretanto, no ano de 2023, a EJA deixa de ser considerada com esse contexto organizacional e passa a integrar a educação básica no turno da noite, porém mantém os mesmos formulários avaliativos, baseados em pareceres e com os horários de aulas reduzidos.

**Quadro 1** – Organização geral do Tempo Formativo III – Ensino Médio

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	EIXO VI 1º ANO/CURSO	EIXO VII 2º ANO/CURSO
Linguagem, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa Literatura Brasileira Língua Estrangeira	4 aulas 4 aulas 2 aulas	—
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia; História; Sociologia; Filosofia	4 aulas 4 aulas 2 aulas 2 aulas	—
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática; Física; Química; Biologia	—	4 aulas 4 aulas 4 aulas 4 aulas

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos documentos da Implantação da EJA/Tempo Formativo- BAHIA (2009).

2 Rizoma é um tipo de caule subterrâneo ou aéreo, geralmente com formato cilíndrico e que, apesar de ser parecido com uma raiz, apresenta gemas, sendo por isso é classificado como caule. Este tipo de caule cresce paralelo ao solo, formando raízes adventícias a partir dos nós. Raízes adventícias são aquelas que se originam de outras estruturas da planta que não da própria raiz. O rizoma não possui clorofila e pode ser ou não ramificado.

Os professores participantes da pesquisa estão identificados com nome de plantas que têm o rizoma na sua constituição. Tais pseudônimos estão elencados no Quadro 2 e foram adotados

em função da exigência do Comitê de Ética e do compromisso com os próprios sujeitos da pesquisa, no sentido de preservar o anonimato em pesquisas com humanos.

**Quadro 2** – Sujeitos da pesquisa das áreas de Ciências Exatas, Ciências da Natureza e Ciências Humanas

PROFESSOR(A)	NOME FICTÍCIO
Matemática	Gengibre
Biologia	Bambu
Física	Gramma
Química	Samambaia
História	Bananeira
Geografia	Orquídea

**Fonte:** Elaboração própria a partir das *conversas interativo provocativas coletivas* (2021).

Importante destacar que esse processo de construção de dados cumpriu algumas exigências e que o agendamento com os professores que atuam na EJA só ocorreu após o trâmite de todas elas. Dessa forma, o primeiro encontro com os professores da área de conhecimento das Ciências Exatas e das Ciências da Natureza ocorreu no dia 13 de setembro de 2021, por meio da plataforma *Google Meet*, e contou com a presença de todos os quatro professores que compõem as referidas áreas (Matemática, Biologia, Física e Química). O segundo encontro ocorreu com os professores das áreas das Ciências Humanas, no dia 30 de novembro de 2021, também por meio da mesma plataforma, e contou com a presença de dois professores que compõem as referidas áreas (História e

Geografia). Em ambos os encontros, após serem informados do objetivo da pesquisa, ocorreu a assinatura do Termo de Consentimento Livre (TCL), seguida da conversa que foi fonte para a produção de dados.

## Os achados da pesquisa

Destacamos que as conversas foram realizadas a partir de um roteiro previamente construído, a fim de manter no horizonte os objetivos da pesquisa. Esse roteiro tem os seguintes aspectos norteadores: apresentação, destacando o nome, a área de formação na graduação, a pós-graduação, as disciplinas de atuação, o tempo de docência no Ensino Médio e na EJA. Essas informações iniciais culminaram na organização do Quadro 3.

**Quadro 3** – Formação dos professores das áreas de Ciências Exatas, Ciências da Natureza e Ciências Humanas

PROFESSORES	TEMPO NA REGÊNCIA	1ª GRADUAÇÃO	2ª GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor A GENGIBRE (Matemática)	20 anos	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática	-	Especialização em Matemática pura.
Professor B BAMBU (Biologia)	20 anos	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia	Licenciatura em Química	Especialização em Zoologia; Mestrado em Genética, Biodiversidade e Conservação

Professor C GRAMA (Física)	10 anos	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática	Licenciatura em Física	Especialização em Matemática pura; Especialização em Ensino Superior; Mestrado em Física
Professora D SAMAMBAIA (Química)	10 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Bacharelado em Enfermagem; Licenciatura em Química	Especialização em Enfermagem Clínica
Professora E ORQUÍDEA (Geografia)	33 anos	Licenciatura em Geografia	-	Especialização em Ensino de Geografia; Coordenação Pedagógica e em Gestão.
Professor F BANANEIRA (História)	22 anos	Licenciatura em História	-	Especialização em História da Cultura Afro-brasileira

**Fonte:** Elaboração própria a partir das *conversas interativo-provocativas coletivas* (2021).

No decorrer das conversas registramos e reafirmamos a importância da utilização desse recurso como parte integrante da metodologia de pesquisa, tanto por gostarmos de conversar, como também pelos escritos de Marques (2018, p. 17): “[...] pelas questões que constituem na atitude política de pensar com ele para e sobre eles, possibilita fluxos, acasos, experiências, encontros, devir, multiplicidades e permanentes aberturas para os acontecimentos, tecidos com afeto”.

Dito isso, destacamos que as *conversas interativo-provocativas coletivas* seguiram seu curso de forma bastante descontraída e que culminaram na elaboração *a posteriori* das seguintes categorias: formação dos professores e tempo de regência; inserção do professor na EJA do EM; o currículo da EJA e as dificuldades encontradas. Outros elementos surgiram durante as conversas, foram considerados, destacados e discutidos, porém, não enquadrados nas categorias citadas.

### Formação dos professores, tempo de regência e formação para lecionar na EJA

As categorias “formação” e “tempo de regência” foram importantes para se conhecer a formação inicial dos professores e ao mesmo tempo

associá-la à área de atuação, constatando, assim, que todos eles atuam na sua área de formação e que aqueles que atuam em mais de uma área buscaram, por conta própria, a segunda formação. Além disso, foi possível identificar que os seis professores que participaram do estudo têm 10 (dez), 20 (vinte) ou 30 (trinta) anos de atuação na docência e que a grande maioria iniciou a carreira na rede estadual de ensino de Vitória da Conquista já no Ensino Médio; porém, quanto à atuação na EJA, temos quatro professores que lecionam na modalidade desde a sua implantação no CIEB, no ano de 2018 (Gengibre, Bambu, Bananeira e Orquídea) – portanto, iniciantes na regência/EJA.

Correlacionando à metáfora do rizoma, a *nutrição* do ser professor, no qual ele  *cresce e transborda*, é demonstrada pelo fato de que todos os seis professores que participaram do estudo têm formação adequada, ou seja, são licenciados na área de atuação, mesmo que em alguns momentos lecionem outra disciplina. Isso indica que, do ponto de vista da formação, atendem ao que preconizam a LDB (1996) e as Resoluções que instituem as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores. Entretanto, é importante destacar que dois dos três professores da área de Ciências da Natu-

reza buscaram uma segunda licenciatura por compreenderem a necessidade da formação, uma vez que, desde que iniciaram a docência, atuam tanto na sua área de formação quanto em outra área, como descrito em algumas falas: “desde quando fui concursado pelo estado, eu sempre dei aula de Matemática e Física, acho que só 2 anos dei aula com carga horária só de Matemática. Voltei para os estudos e fiz Física” (Professor Grama). Por outro lado, a professora de Biologia ministrava apenas aulas de Química, então “eu falei, realmente, a gente tem que se formar, até para servir melhor os alunos, tem muita coisa que eu preciso aprender. Então formei ano passado em Química” (Professora Samambaia).

Ambas as falas confirmam a importância da formação na área de atuação como uma responsabilidade do próprio professor, uma vez que a busca pela segunda graduação ocorreu porque eles também atuam em outra área de conhecimento, que difere da formação na qual iniciaram a docência na rede estadual de ensino. Além disso, a Professora Samambaia acrescenta “[...] eu acho que não vou parar de estudar e aprender coisas novas, é o tempo todo”, remetendo ao que Paulo Freire (2014, p. 25) cunha sobre o fato de que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro[...]”.

A formação inicial já é um passo significativo para atuação do professor na Educação Básica, nesse caso, no Ensino Médio, uma vez que, assim como a melhor educação é a educação possível, a melhor formação também é a formação possível. Dessa forma, consideramos a formação de professores como uma produção de conhecimentos necessários à prática docente. Então, faz-se necessário reconhecer que o modelo de formação 3 + 1 esteve ancorado no pensamento positivista que propagou o modelo de árvore do conhecimento, no qual todo conhecimento emerge do tronco para os caules. A partir do momento em que esse modelo de

conhecimento não consegue mais responder à contemporaneidade, surge a necessidade de se aventurar para além dos seus territórios existenciais (Souza, 2012). Sendo assim, nos aventuramos, utilizando o rizoma para esta discussão.

Associamos e nomeamos agora o termo *sobrevivência* nos achados seguintes, os quais, a partir das falas dos professores, caracterizam-se por apresentar, de um lado, as necessidades de sobrevivência para a planta com rizomas ou caules rizomáticos manter-se viva em um ambiente em que, muitas vezes, nem todas as condições estão favoráveis; de outro, as falas dos professores que necessitam dessa sobrevivência, mesmo quando se sentem pressionados pelo sistema; há, ainda, as falas que abordam as lacunas no processo formativo e que muitas vezes demonstram como eles estão ou como se sentem sozinhos durante o processo. Assim, o Professor Gengibre destaca: “estou no 4º ano trabalhando na EJA, nesse tempo de 21 anos de formado, em momento algum eu tive contato com formação voltada para EJA. Não tive nenhuma formação para atuar nesse público”. Enquanto esse professor percebe a falta de formação, o outro reforça e clama por uma formação ao destacar “acredito que o que a gente precisa, né, nós como professores, o que a gente precisa ainda é realmente isso, uma forma para trabalhar com esse público, que não tivemos na graduação, não tivemos nas pós-graduação [...]” ; completa afirmando que “ainda falta muito para gente se qualificar” (Professor Bambu).

As inquietações desses professores são percebidas também nas falas dos professores da área das Ciências Humanas ao afirmarem que “[...] a gente não recebeu informação nenhuma para saber exatamente o que é a EJA, como funciona, para quem especificamente foi criada” (Professor Bananeira). “E a gente não tem, como o colega disse, né, vem tudo para o ensino regular e a EJA fica sempre por último” (Professora Orquídea). Dessa maneira, ficam claras as questões impostas pelo sistema, tanto no sentido de inserir o professor na EJA,

quanto na negligência em disponibilizar uma formação que atenda a essa especificidade, demonstrando, assim, as lacunas no processo formativo. Nesse sentido, vale lembrar que a maior parte das Licenciaturas não contemplam formação para atuar na EJA, exceto alguns cursos de Licenciatura em Pedagogia que oferecem disciplinas direcionadas à modalidade. Isto nos remete a destacar a importância das pesquisas que denunciam o descaso com a formação de professores e ao mesmo tempo indicam caminhos para fazer com que essa formação efetivamente aconteça. Sobre isso, Laffin (2012, p. 213) advoga que:

[...] tais ações nem sempre vêm acompanhadas de um investimento sólido nas condições de materialização do trabalho docente, ou seja, nas condições objetivas da escola e nos salários, nem na formação docente, mas da elaboração de padrões que propõem uma pretensa qualidade para a educação nacional, que possam ser ‘medidos’ enquanto indicadores dessa qualidade.

O fragmento demonstra a falta de investimento de políticas públicas na formação de professores e na EJA, dado que ainda não consideram uma formação específica para atuar nesse público, para além da alfabetização e da conclusão do Ensino Fundamental pelos sujeitos que constituem a modalidade no Ensino Médio.

O professor Bananeira, da área das Ciências Humanas, apresentou uma outra problemática bem comum na EJA: a evasão escolar. Porém, faz referência também àqueles que concluem o ensino fundamental e não iniciam o ensino médio ao destacar que: “Estamos num momento muito crítico da sociedade brasileira, que desmotiva a clientela que deveria estar na escola, não é à toa que a gente tem uma evasão no EM de mais de 50%, entre o final do ensino fundamental e o início do ensino médio [...]”. Acrescenta afirmando, com base em uma reportagem, que “mais da metade que termina o ensino fundamental, não vão para o ensino médio. A metade está largando a escola no início do processo formativo final”. (Professor Bananeira).

A evasão escolar é preocupante e envolve vários fatores; entre eles está o fato de que a classe trabalhadora que ocupa as nossas escolas está na EJA e, com a reforma do EM, que passa a ser oferecido exclusivamente em turno integral, a tendência é que haja migração de muitos alunos do Ensino Médio para essa modalidade. Com base nos dados do INEP (2022), a taxa de evasão escolar na EJA é de 73%, sendo 37% por incompatibilidade de horário, 29% por desinteresse e baixa qualidade da oferta e os outros 34% por causas diversas.

Por outro lado, a EJA não faz parte das modalidades inseridas nos instrumentos que “medem” a qualidade da educação pelo Estado, porém sempre se apresenta, no EM, como oportunidades de avanços para conclusão da escolaridade.

### **A inserção do professor na EJA do Ensino Médio**

Essa inserção é pontuada nas falas de todos os professores, que são unânimes em destacar a forma desrespeitosa como a EJA foi implantada no Ensino Médio no Colégio em que atuam. Citaremos apenas a fala do Professor Gengibre, da área das Ciências Exatas, por ser representativa das demais.

Recordo bem quando a EJA entrou no CIENB, nós vivíamos o dilema da redução de turmas do ensino regular e a escola precisava ou implantar o curso profissionalizante ou implantar alguma coisa para que tivéssemos clientes, tivéssemos alunos e assim garantir a carga horária do professor. Então, assim, quando a EJA chegou no CIENB, não foi um movimento no sentido de nossa, a gente precisa desse público, é importante pensar em jovens e adultos. Chegou meio sem discussão [...] (Professor Gengibre).

O depoimento do Professor Gengibre deixa claro que, muitas vezes, a EJA chega na escola apenas com o objetivo de complementar a carga horária do professor. Consideramos que uma modalidade de ensino de tamanha importância não deva ser tratada dessa forma, primeiro pela própria história de luta que a envolve e, principalmente, pelos sujeitos

que a constituem. Outros fatores percebidos nas falas dos professores de todas as áreas do conhecimento são a similaridade entre os estudantes do noturno e os da EJA, bem como a necessidade de formação para atuar na modalidade, assinalada recorrentemente na fala dos professores. “A gente recebeu a EJA né, no CIENB, assim, caiu do céu assim para gente né. E a gente de repente se viu lá professor da EJA. No primeiro momento assim não percebi muita diferença, do alunado, do alunado da EJA para o alunado do noturno[...]”. (Professor Bambu). Outro aspecto presente nas falas é o fechamento de classes e escolas da EJA, “Me deram a EJA do Ensino Médio porque eu vim de uma escola que fechou e lá eu trabalhava com o tempo de aprender que é do ensino fundamental” (Professora Samambaia).

As falas reforçam o descaso do Estado na implantação da EJA no CIENB. Inicialmente, porque fica evidente que tal implantação ocorreu para manter o professor na referida escola com carga horária completa. Outro fator que contribuiu para a implantação da EJA no Ensino Médio (Tempo Formativo III) foi o fechamento das turmas em outras instituições de ensino da Rede Estadual em Vitória da Conquista. Ademais, note-se, em relação à formação de professores, que fica demonstrado claramente o distanciamento entre o escrito e o cotidiano real da prática docente, uma vez que o documento da política da EJA na Rede Estadual da Bahia afirma, em seu item três, que trata do

perfil e formação do educador da EJA, que “[...] os coletivos de educadores (as) da EJA serão formados a partir de uma seleção interna. Para tanto, estes devem optar por participar do coletivo e assumir algumas construções necessárias no fazer da EJA” (Bahia, 2009, p. 16).

Desta forma, a introdução do conceito de rizoma é apropriada para destacar que ele seria uma maneira de expressar multiplicidades sem ter que ligá-las à unidade. Assim, as multiplicidades seriam a escola e os professores, que são das diversas áreas do conhecimento, e a unidade, a própria EJA. Então, a implantação da EJA no EM necessitaria de conexões em diversos âmbitos, agregando todas as áreas do conhecimento, inclusive entre os próprios professores que compõem os Eixos.

Nesse sentido, a indignação sobre como a modalidade de ensino EJA é imposta representa o princípio da ordem, presente na ciência moderna. A teoria da complexidade, na obra *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro* (Morin, 2006), baseia-se na crítica ao que considera os três pilares da ciência moderna: a ordem, a separabilidade e as lógicas indutivas e dedutivas, caracterizando um modelo arborescente. Na proposta do Estado, esse discurso é presente ao considerar a atuação do professor somente no preenchimento de formulários (Quadro 4) que são utilizados para mostrar o nível de formação do estudante da EJA, que necessita, a todo custo, concluir o Ensino Médio em dois anos consecutivos.

**Quadro 1** – Documentos que compõem o Tempo Formativo EJA/EM

Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem EIXO VI	Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem EIXO VII	Matriz Curricular Tempo Formativo I e II EIXOS I, II, III	Matriz curricular Tempo Formativo III EIXOS VI E VII
---	--	---	--

**Fonte:** Elaboração própria a partir do documento em vigor dos Tempos Formativos (2009).

Sobre esses formulários que acompanham a proposta da EJA, o Professor Bananeira destaca que “Nem a parte burocrática o Estado tinha para fornecer para a gente. Nem dos formulários que a gente tem que preencher, escrever isso e aquilo, não tem um manual, um

formulário específico. [...]”. Continua afirmando que “[...] a gente pegou a caderneta do ensino médio regular e adaptou por nossa conta para lançar frequência, lançar conteúdos, lançar os conceitos porque não tem nota. Foi nossa decisão [...]”. (Professor Bananeira).

Em relação à organização da EJA do EM, não nos opomos à conclusão do Ensino Médio como proposto. Entretanto, destacamos a importância de considerar uma formação mais específica, que dê conta do conhecimento de forma mais articulada entre as áreas dos Eixos VI e VII como uma responsabilidade do Estado e da Escola, e não somente do professor. Contudo, os professores de Ciências Humanas discorrem sobre a redução do tempo da EJA no EM. “No ensino regular o EM é feito em 3 anos, na EJA pega esses 3 anos e aglutinam em 2 anos, dividem em dois blocos. Humanas de um lado, Exatas de outro e a Linguagem misturada entre as duas” (Professor Bananeira). “Desde quando a EJA estava sendo introduzida até hoje, temos dúvidas. Como que vai ser esse trabalho? Ninguém sabe como é que trabalha a EJA né, mas em relação a organização do currículo, a EJA, como todos os outros, têm a desejar.” (Professora Orquídea).

As falas dos professores permitem refletir sobre o ensino, principalmente porque o professor Bananeira leciona no EM desde o seu ingresso na Rede Estadual de Ensino (há quase 24 anos) e questiona o fato do EM na EJA acontecer em dois anos. O que permite, ainda, pensarmos no conhecimento que será trabalhado durante esse período e na organização curricular que a EJA apresenta.

É importante destacar que, pelo tempo de docência, todos os professores sujeitos desta pesquisa se formaram no modelo tecnicista e iniciaram a vida profissional sem nenhuma formação específica para a EJA, sendo que até o momento essa formação ainda é inexistente, principalmente para aqueles/as que atuam no EM. Então, é comum a preocupação dos professores, tanto com os conteúdos quanto com o trabalho proposto.

Nessa linha de raciocínio, os caminhos formativos cruzam-se no entendimento de Santos (2008) para ajudar a compreender que “[...] a concepção de conhecimento adotada nos cursos de formação pode oscilar entre uma posição conformadora, mantenedora da realidade, até

uma posição em contradição com a dominante”. Nesse sentido, “[...] o conhecimento e sua construção passam por uma busca permanente porque jamais é dado ou está acabado”. Assim, é fundamental considerar que o cotidiano escolar tem exigido dos professores, mesmo diante dos condicionantes limitadores, uma reação à passividade, à aceitação de múltiplas disputas, dos conflitos e das contradições que constituem os sentidos do trabalho e o sentido da escola e que estão presentes também no cotidiano da prática docente. É nesse sentido que o professor vai se constituindo professor da EJA por meio dos saberes que têm origem na prática cotidiana dos professores. E isto é visto e revisto na fala dos professores (Tardif, 2000).

### O currículo da EJA

Essa categoria constitui temática de extrema importância na EJA porque é uma modalidade de ensino que discute um currículo dialógico, portanto, pautado na qualidade e não na quantidade de conteúdos a que estamos acostumados, inclusive com ênfase nos conceitos. Essa é uma questão preocupante nesta pesquisa, visto que todos os professores citaram e relacionaram o currículo aos conteúdos, aos pré-requisitos necessários nas suas áreas de conhecimento e à necessidade de partilha com o outro, por insegurança em saber se estão ou não trabalhando de maneira correta, como percebe-se nas falas dos professores da área de Ciências da Natureza e das Ciências Exatas, conhecidas como áreas duras, que mencionaram, respectivamente, questões curriculares como uma preocupação da sua atuação docente. “Você tem um currículo mais reduzido. Eu queria trabalhar determinados conteúdos com os alunos, mas você não tem tempo de aplicar esse conteúdo ou então não tem os pré-requisitos necessários para que você possa trabalhar certo conteúdo” (Professor Grama). Outra fala nesta direção relata: “uma coisa que eu notei também que a EJA é que não tem um currículo pronto. O currículo da EJA é ditado pelo aluno da EJA. O aluno da EJA que põe o currículo da

EJA. Não adianta chegar lá com tudo pronto e enquadrar o aluno ali, não vai! O currículo vem de lá para cá, eu consigo perceber isso” (Professor Gengibre).

Então, é a prática que exige a experiência do sujeito que se relaciona com o objeto de conhecimento. Dessa forma, o que trabalhar, em termos de conteúdo, com o conhecimento de Física para a EJA? De que forma encorajar alunos que deixaram a escola há 10 anos e retomaram seus estudos a se interessarem pelo conteúdo da Física? Essas são indagações que apareceram nas *conversas interativo-provocativas coletivas* e provocaram a ajuda mútua entre os professores, ou seja, os próprios professores se ajudando e possibilitando a discussão na área de conhecimento, destacadas também pelos demais professores. A preocupação dos professores com o currículo e, por conseguinte, com os conteúdos que devem ser trabalhados é grande, o que pode estar relacionado à formação inicial que receberam, pautada na expansão e na valorização somente de conteúdos e na falta de uma formação específica para atuar na EJA do EM. Por outro lado, apesar de não existir um currículo específico para a EJA, há liberdade para o professor trabalhar – sem ferir as diretrizes –; entretanto, percebemos que o professor necessita de uma direção para estruturar o trabalho (Brasil, 2000; Barreto, 2006).

Nessa linha de raciocínio, Macedo (2008, p. 28) infere que essas questões constituem-se no currículo como um poder que requer do educador uma compreensão epistemológica e um compromisso “sócio pedagógico” na formação dos educadores e formadores de educadores. Ademais, salienta que isso deve acontecer também no cotidiano da prática docente, inclusive, para que os professores compreendam a própria organização curricular da EJA.

Nesse sentido, recorremos à ecologia dos saberes, por exemplo, em que o conhecimento não implica num amontoado de saberes, mas numa ligação, uma conexão de saberes que se articulam e apresentam contradições. A ecologia dos saberes tem como objetivo principal

criar um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outras formas de conhecimento que constituem, por exemplo, o cotidiano da prática docente e a singularidade dos estudantes e dos professores que participam desse cotidiano na EJA do EM (Santos, 2015). Arriscamos agregar a teoria do cotidiano à metáfora do rizoma no sentido de valorizar aquilo que os professores têm a dizer, visto que nas suas falas eles não descrevem somente fatos e situações, mas revelam a complexidade do cotidiano escolar e a forma como os conhecimentos são tecidos pelos diferentes sujeitos em seus diferentes *saberes-fazer*s (Alves, 2017).

Nesse sentido, faz-se necessário, em relação à construção da docência na EJA, considerar que “[...] aspectos legais, influências das concepções hegemônicas que permeiam a sua formação e pelo exercício cotidiano no contexto do trabalho” (Laffin, 2012, p. 212) é que os professores participam do processo formativo da EJA, buscando compreender todo o contexto dos alunos com os quais exercerão seu trabalho.

O rizoma faz-se presente nas falas dos professores participantes da pesquisa no sentido de que aspectos *dos princípios de conexão e heterogeneidade* são encontrados (Deleuze; Guattari, 1995). Dentre eles, o fato de que “Os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos, promovendo a heterogeneidade”. Isso está presente quando os professores dialogam entre si no cotidiano da prática docente na tentativa de atuar na EJA de forma assertiva. Também há relação quando eles, mesmo com muita experiência na docência, valorizam a formação no sentido de perceber que a falta de uma formação específica interfere na sua atuação como professor/a da EJA no EM (Khoury, 2009, p.5).

Assim, o professor vai sobrevivendo no cotidiano da sua prática, porque encontra, muitas vezes, em seus próprios colegas a partilha necessária a essa sobrevivência, uma vez que a construção da docência na EJA vai se constituindo como elemento importante. Adicionalmente,

eles sobrevivem na medida em que, para além dos conteúdos tradicionalmente estabelecidos nos documentos prescritos, essas políticas (formação de professores e da EJA) passam a ser compreendidas nos enredamentos dos múltiplos contextos cotidianos que as constituem. É nesse contexto que se necessita compreender a EJA em todas as suas dimensões, uma vez que a proposta da Rede Estadual da Bahia para o Tempo Formativo III, específica para a EJA do Ensino Médio, dá destaque aos documentos que a compõem, mas não avança no sentido de romper com ordenamentos e regras, seguidas de algumas ou poucas orientações para preenchimento desses documentos. Além dos formulários destacados anteriormente pelos professores, há ainda as orientações para o uso dos instrumentos de acompanhamento do percurso da EJA que apresentam, inicialmente, a seguinte orientação intitulada *Instrumentos Didático-Pedagógicos da EJA*, dentre outros aspectos, descreve a necessidade de “[...] conhecimento dos fundamentos que sustentam a Política da EJA para a educação básica”. Sobre o currículo, o documento infere que “o currículo a ser desenvolvido através dos Eixos Temáticos e os Temas Geradores – realidade vivenciada – que organizam as diferentes áreas do Conhecimento” (Bahia, 2017, p. 1).

Com base nesse documento, as instruções pedagógicas retratadas não são suficientes para que professor desenvolva seu trabalho a partir dos Eixos Norteadores, muito menos dos Temas Geradores, porque não apresentam os Eixos propriamente ditos. Neste contexto, os professores também reafirmam a falta de formação para aprender a ensinar considerando esses elementos necessários e sempre citados no trabalho com a EJA, principalmente na perspectiva freiriana, o que pode ser evidenciado na seguinte fala do Professor Gengibre: “[...] então a gente conversa na perspectiva de que a gente precisa alinhar a proposta do EIXO, só que a gente ainda não conseguiu. É algo que está na própria linguagem da EJA. A construir” (Professor Gengibre).

Esta formação a construir, destacada pelos professores que participaram desta pesquisa, pode estar associada à afirmação de que os currículos dos cursos normais e das licenciaturas precisariam contemplar “[...] saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática”, destacando que “não podemos aceitar uma formação aligeirada, de curta duração, sem consistência teórica nem metodológica” (Santos, 2019, p. 47), pelo menos para os novos professores e, para aqueles que já estão atuando na modalidade, é necessário que haja ao menos – e urgentemente – discussão e formação da/sobre a EJA no cotidiano da prática docente.

Fica evidente que, apesar da carência de cursos nessa área para os professores, há de se considerar o que Dantas e Cardoso (2019, p. 32) destacam.

[...] os cursos de aperfeiçoamento também contribuem para o processo formativo do professor; visto que nesses espaços também é possível repensar nossos saberes, concepções, práticas, reformular e ressignificar nossos conhecimentos e saberes, entretanto, a formação não se delimita unicamente a isso.

Dessa forma, podemos afirmar que a ausência de teóricos para nortear a implantação da EJA do EM aqui no Estado da Bahia, bem como de professores atores do processo ensino aprendizagem, demonstrada nas falas utilizadas até aqui, revela a falta de interesse do Estado, tanto pelo público que compõe a modalidade de ensino quanto pelos professores que lecionam cotidianamente para esse público, o que está em sintonia com as palavras de Santos (2019, p. 47), quando cita algumas das pesquisas desenvolvidas por Ribeiro (1999), Soares (2006), Moura (2005) e Dantas (2012).

Além disso, é importante destacar alguns aspectos citados pelos professores durante as *conversas* que estão relacionados ao horário e número de aulas para a EJA no Ensino Médio. Para o Professor Bananeira, da Área de Humanas, a redução da conclusão do ensino médio de 03 para 02 anos e o número de 04

aulas por noite em vez de 05, como acontece no ensino regular, configura prejuízo para a EJA. Esse professor demonstra que não tem conhecimento das especificidades da EJA, visto que considera como público apenas aqueles que retornaram à escola para concluir o EM, e não considera o histórico e as necessidades dos sujeitos. Já o Professor Bambu destaca que, apesar de ter o número de aulas reduzidas por noite, a disciplina dele consegue mais horários que o diurno e, assim, “encontra com o aluno mais vezes do que no ensino regular”, sendo que “isso interfere muito na nossa forma de ensinar porque dá tempo [de] desenvolver empatia” (Professor Bambu).

Essa empatia é necessária no cotidiano da prática docente, porque só há diálogo quando há empatia; afinal, Freire (2014, p. 133) nos ensina que “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Aqui, percebemos o quanto cabe a metáfora do rizoma no sentido de que “oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre esses pontos e relações biunívocas entre estas posições”, estão presentes nas falas dos professores e na sua relação com o currículo, afinal ambos interferem no meio e são afetados por ele (Deleuze; Guattari, 1995, p. 35).

### Dificuldades encontradas

O cotidiano da prática docente segue seu curso nas palavras dos professores que salientam algumas das dificuldades encontradas durante o exercício da docência na EJA, como descrevem os professores da área das Ciências Humanas:

No início eu tive receio de cair nosso padrão com a EJA. As primeiras turmas que eu trabalhei foram excelentes, ótimas mesmo, você entrava na sala e dava gosto. Encontrava gente que estava ali para estudar. Todos já maduros, adultos. Esse é um ponto positivo da EJA. [...]. (Professor Bananeira).

[...] com todas as dificuldades que a gente tem de trabalhar conteúdo, né, mas é bom, porque eles querem, eles têm um olhar diferente com a gente, eles têm um olhar diferente entre eles. É bom você ter um relacionamento com a EJA. É um negócio diferente, realmente é um público mais tranquilo. (Professora Orquídea).

Os destaques dos professores mostram uma percepção inicial da docência da EJA como se fosse uma diminuição do padrão de qualidade, uma diminuição do professor – o qual consegue desenvolver um bom trabalho a despeito falta de pré-requisitos. Sublinham, também, a afetividade que acontece no cotidiano da prática docente, associada a um bem-querer das turmas da EJA, principalmente ao destacar sobre os sujeitos que constituem essa modalidade no CIENB. Esse nutrir da prática docente perpassa pelas palavras de Tardif e Gauthier (1996, p. 11) ao cunharem que “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Desse modo, o professor precisa dos saberes e dos sentimentos que esses saberes despertam para sobreviver no cotidiano da prática docente. Tal como o rizoma é necessário para manter viva a planta, o professor precisa sentir-se vivo, e ambos buscam isso em dimensões, e não em unidades.

Então, torna-se importante a discussão da formação de professores enquanto área de conhecimento no cotidiano da prática docente, uma vez que a proposta da EJA é organizada por áreas de conhecimento. E essa discussão é fortalecida quando, no momento da conversa, o Professor de Matemática e o Professor de História, de áreas distintas, destacam, respectivamente:

Essa conversa sobre a nossa organização enquanto área é bem oportuna, bem oportuna mesmo porque depois de quatro anos atuando a gente tem que estar buscando essa organização. A gente ficou como um público à parte da escola no ano de 2018 porque tinha as AC, mas eram da área regular. Não tinha uma AC do professor da EJA para a gente conversar. A EJA ficava à parte (Professor Gengibre);

Parece que é uma modalidade que sofre algum tipo de exclusão, de discriminação. Tanto é que a gente faz conselho de classe ao longo do ano e a EJA fica para depois e acaba que nunca acontece (Professor Bananeira).

Além dos professores terem feito referência à falta de Atividades Complementares (AC) na EJA, ainda colocam questões de exclusão. Ambos carecem de encontros pedagógicos para discussão sobre a EJA e também de um planejamento coletivo, uma vez que eles mesmos afirmam que esses encontros nunca acontecem.

Assim, constata-se que a interdisciplinaridade não está presente no cotidiano da prática desses docentes no sentido de discutir, por exemplo, os temas geradores, presentes na proposta da EJA que consta no documento que a regulamenta (Bahia, 2009). Esse apelo é bem presente nas palavras do Professor de Física, ao inferir que: “Se você abrir espaço em qualquer aula da EJA para eles poderem falar da vida deles, eles vão falar, eles vão comentar, falar das dificuldades. Então, a gente percebe, eu como professor percebo a necessidade da formação para EJA. Eu sou carente dessa formação” (Professor Grama).

Essa ausência de encontros pedagógicos reverbera na prática do professor em sala de aula. Isso é bastante preocupante por diversos fatores, desde a especificidade da EJA para conhecer, reconhecer e considerar seu público até o desenvolvimento das atividades pertinentes ao currículo dessa modalidade. Nesse sentido, encontra-se na contramão do que Freire (1991, p. 58) advoga quando afirma que “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

O Professor de Matemática faz uma observação ao relatar que também trabalha na Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e que “há uma equipe grande, com coordenação, com o olhar apenas para o Tempo de Aprender, que é do Ensino Fundamental, mas a EJA do ensino médio eu não escuto falar [...]” (Professor Gengibre).

Na fala do professor fica notória a descoberta de um setor para trabalhar com a EJA e, ao mesmo tempo, expressa um grito de socorro por um contato, uma formação, um olhar para a EJA no Ensino Médio. Então, apesar da escola pertencer ao Estado, ter Núcleos Territoriais de Educação (NTE) e um Espaço na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), em Salvador, não existe interlocução entre eles. Então, ao nosso olhar, salta a falta do princípio dialógico recomendado por Freire nas obras *Educação Como Prática da Liberdade* (2020) e *Pedagogia da Autonomia* (2014).

A respeito disso, Félix e Nunes (2020, p.101) ressaltam que: “[...] pensar a dialética desta formação, é pensar a ambivalência de uma prática que se canibaliza à medida que se reinventa. Exige o entendimento da prática docente como fruto de disputas [...]”. Os autores ainda descrevem os elementos envolvidos nessa disputa: “a organização escolar, os interesses da família, objetivos do Estado, saberes docentes, expectativas para a infância e juventude”.

Assim, os elementos aqui citados, às vezes como necessidades, outras vezes como saberes necessários à docência, existem, mesmo considerando que os professores da EJA estão vivenciando, em muitos instantes na escola, momentos impostos pelo Estado. As lacunas identificadas no processo formativo são reais e demandam atenção constante para as mudanças presentes e futuras. Portanto, é pertinente não esquecer que Freire (2014, p. 25) nos ensina que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Essas reflexões e inferências dos autores estão presentes nas falas daqueles professores que, apesar de não terem escolhido a EJA para ensinar, tiveram que iniciar na modalidade e assumem o compromisso que estabelecem com os sujeitos da EJA.

Nas minhas aulas de física eu não me preocupo apenas só com os conceitos, o conhecimento de física. Eu sempre abro espaço para poder questionar questões sociais, questões econômicas

que a gente está vivendo nesse momento. Falar dos problemas sociais, dos problemas econômicos e das dificuldades que vivem em casa. (Professor Grama)

Eu tento usar os exemplos que eles entendam na minha aula, que aproximem mais da realidade deles para que eles participem e para ser uma troca boa. (Professora Samambaia)

É saber que o que precisa ser trabalhado na EJA é essa troca, troca mesmo, porque o que eles trazem para a gente de conhecimento próprio, o que eles trazem para gente é fabuloso. (Professor Bambu)

Essas falas reforçam as estratégias desenvolvidas pelo professor para permanecer na profissão, nas turmas da EJA, e adaptar-se a elas. Afinal, Nóvoa (2007, p. 115) nos ensinou que “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca de experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Os relatos dos sujeitos relacionam-se também com o rizoma, no sentido dos entrelaçamentos necessários para manter-se vivo.

Essas inquietações são reais, estão presentes nos professores e são características dos rizomas. Assim, o princípio da multiplicidade desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995) não mantém relação com o uno e não admite sujeito nem objeto, mas somente “[...] determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mudem de natureza” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 35). Então, o rizoma defende a inclusão. Ele abarca os diversos pontos de partida, assimila e legitima os diferentes pontos de vista. Dessa forma, fortalece a sobrevivência do professor no ambiente de atuação (Khouri, 2009, p. 5).

Assim, a discussão da formação de um grupo de professores para atuar em uma determinada modalidade e, considerando as reflexões que fazemos dos momentos das nossas práticas docentes, ‘individual’ e ‘coletiva’, é que dá sentido à metáfora do rizoma quando ressaltamos que constitui multiplicidades lineares e não dimensões.

Ainda assim, a EJA não é considerada na escola, no sentido de compreender que a for-

mação de professores é imprescindível para atuar na modalidade e garantir não apenas o acesso à escola, mas também a uma educação de qualidade. Isso está associado a questões pedagógicas e políticas: pedagógicas, para avançar do ensino ‘conteudista’, que fortalece e que permeia a EJA com jovens apenas copistas; e as políticas, pela necessidade de avaliação das políticas públicas até então implementadas na EJA e nos cursos de licenciatura no Brasil.

A partir do que foi discutido nesta categoria, percebemos que o sentimento que o professor nutre durante a docência na EJA, a necessidade de discussão enquanto área do conhecimento e a falta de momentos com a EJA nas atividades complementares estão diretamente associadas à adaptação do professor no espaço formativo, conforme reafirma a fala do professor Grama, da área das Ciências da Natureza: “[...] eu me senti angustiado porque para a gente, os encontros das AC são muito importantes né. Eu acho que é ali que você consegue ter algum parâmetro, principalmente dessa modalidade de ensino que cai no nosso colo [...]”.

Desta forma, é possível afirmar que se o rizoma deve expressar os agenciamentos que se produzem nos acontecimentos, ele não pode ter uma estrutura definida, pois assim aconteceria um aprisionamento, característico da metáfora arborescente. O rizoma constitui-se de novas formas a todo instante, escapando de configurações prévias, e, na prática docente, essa característica rizomática está imbricada na reflexão crítica do professor na/sobre a ação.

Os aspectos que vão se apresentando nas conversas com os professores são característicos do rizoma ao atribuir que “[...] oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre esses pontos e relações biunívocas entre essas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade [...]” (Deleuze; Guattari, 1995, p.35). Isso vai evoluindo em aspectos da cultura, da poética e da humanização que estão no cotidiano da prática docente.

O Professor Gengibre destaca essa questão ao citar “E assim esse processo formativo entre o professor e o aluno da EJA vai sendo construído e fortalecido no cotidiano da prática docente desde que o professor adentra a sala de aula”. Dessa forma, o processo formativo está associado também ao caminhar pelas trilhas dos estudos nos/dos/com os cotidianos no sentido de compreender o conhecimento tecido em rede, em considerar que o limite que a teoria aponta para a formação do professor deve ser encarado como ponto de partida (Alves, 2008). E, como os rizomas, são constituídos de nós que, ao mesmo tempo em que se firmam, fortalecem e surgem novas ramificações, novos pontos emergem, assim como ocorre na construção formativa do professor.

Essas indagações convergem com as palavras de Santos (2011, p. 166) ao mencionar na sua tese que os trabalhos, em geral, “[...] se reportam à formação de um profissional para atuar no contexto da educação básica”. Nessa direção, Laffin (2012, p. 225) defende “[...] uma formação que contemple as particularidades e um campo de conhecimento e saberes teóricos metodológicos próprios da docência na EJA”.

Sobre isso, os professores, nas suas falas, demonstram que eles são os reais implementadores da política, por meio da efetivação do currículo prescrito para compreender as aproximações e distanciamentos entre o currículo prescrito e o currículo vivido na sua área de atuação, no cotidiano da prática docente. São os *sujeitos praticantes* fundamentais no processo. Destaco a fala do Professor de Matemática, da área das Ciências Exatas, ao afirmar que “A gente sabe que é jovem e adultos, que é aquele pessoal que tem uma proficiência em matemática não muito elevada por conta da própria EJA do município no fundamental também. A gente começa conversando, vendo a trajetória deles, o que eles fizeram ao longo da vida, porque estão ali”.

Essa fala demonstra uma infinidade de discussões. Inicialmente, sobre pré-requisitos

para o componente curricular, seguido da importância de conhecer os sujeitos da EJA e, por fim, a formação do professor em tentar construir a cada dia algo diferente. Dessa forma, é visível o processo de adaptação do professor que se assemelha à metáfora do rizoma quando afirma que “[...] sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consciência e do qual o Uno é sempre subtraído (n-1) [...]” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 35).

Quanto aos conceitos, concepções e interligação acerca de teoria-prática na educação de forma geral, principalmente na formação de professores, Gatti *et al.* (2019, p. 180) afirmam que “[...] nas discussões sobre concepções e práticas na formação docente é uma bandeira sempre presente”, principalmente no sentido de “melhorar a formação de professores”. Os professores apresentam que as formações que ocorrem no cotidiano da prática docente, tanto na forma como lidam com o público da EJA quanto com o currículo, vão sendo construídas e/ou lapidadas.

Assim, por meio das estratégias desenvolvidas é que o professor que atua na EJA sobrevive, porque adapta a sua prática docente na busca constante do se fazer professor, sempre no processo de metamorfosear-se.

Outro aspecto importante que esta pesquisa pontua está relacionado à juvenilização na EJA, a qual aparece nas palavras de todos os professores também como dificuldade para desenvolvimento do trabalho pedagógico, conforme as falas abaixo:

Então, hoje a gente tem um quadro diferente na EJA, nós temos um público diferenciado de quando começou, porque nós estamos vendo na EJA um público jovem, muito jovem, meninos que deveriam estar no ensino regular, estão na EJA. E isso acaba sendo um pouco difícil [...] (Professora Orquídea).

Eu tenho percebido nas minhas aulas que ele não está adaptando bem, ou seja, não está se localizando, não está se identificando dentro desse ensino da EJA, eu acho que realmente, cabe um estudo aí. Isso está descaracterizando esse grupo da EJA (Professor Bambu).

As falas dos professores explicitam a juvenilização da EJA no EM e apresentam reflexões interessantes. Já existem pesquisas que investigam essa temática e que vêm apontando tal fenômeno como resultado de um processo de invalidação das políticas públicas e da falta de perspectiva para a Educação Básica (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021). Para além disso, Furtado (2015, p. 55) infere que a juvenilização na EJA “[...] resulta também do processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar”, e complementa afirmando que “os/as alunos/as têm acesso ao espaço físico, mas não a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos”.

Por fim, os professores destacaram que, apesar das dificuldades encontradas, gostam de trabalhar com a EJA pelo respeito que os discentes demonstram e pelas experiências de vida que levam para sala de aula. Relatam, também, que aprendem muito enquanto ensinam nesta modalidade.

## Palavras finais

O início e o fim de uma planta são construídos de várias etapas que contribuem para sua manutenção no ecossistema e seu desenvolvimento ecológico. Desse modo, acontece também com o rizoma, mas com uma característica essencial: “[...] não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda [...]”. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

Assim como a planta que tem rizoma na sua constituição desenvolve estratégias de sobrevivência com as condições que encontra no ambiente, os professores vão se tornando professores da EJA pelas experiências que compartilham dentro e fora do ambiente de trabalho com seus pares.

Compreendemos que a formação inicial é de grande importância para o professor que atua na EJA do Ensino Médio. Entretanto, não basta para abarcar, por si só, a complexida-

de que acontece no exercício dessa prática; também não deve ser vista apenas como uma formação necessária e suficiente para sua área de atuação. A formação de professores é uma via de mão dupla, composta de teoria e prática que se complementam em todos os momentos, seja como docentes, como estudantes ou como pesquisadores – o que demonstra um meio pelo qual a formação cresce e transborda.

O professor adquire ao longo da sua caminhada uma reserva energética que o fortalece no cotidiano da prática docente, principalmente na educação. A coletividade está presente na formação, através das pesquisas como bases de sustentação para leitura e escrita, seja com as aproximações teóricas, metodológicas ou práticas que fazemos ao longo da vida de professor e que se constituem multiplicidades lineares e não dimensões.

Assim, a formação de professores é rizomática, porque ninguém se forma sozinho, nem se forma no vazio, ou seja, a formação desenvolve multiplicidades. Essas multiplicidades vão se apresentando como rizomáticas porque se conhecem os sujeitos da EJA e, neste ato, busca-se compreendê-los. Então, sente-se a necessidade de adaptação das metodologias, ajustamento curricular, organização de conteúdos e conceitos que ajudem a compreender a importância daquele momento para a vida, seja para obter um trabalho melhor, ascensão no trabalho existente, ou um conhecimento formal que conceda ao cidadão/ã um diploma.

Além disso, afirmamos que a formação de professores é rizomática porque permite ao professor também uma compreensão de uma ciência mais humanizada e, conseqüentemente, de uma educação mais humanizadora, o que se torna possível ao considerar que “[...] a ordem pode nascer da desordem”; que “o tempo é irreversível” e que a “flecha do tempo” indica “probabilidades e nunca certeza porque a evolução do universo abriga desvios, flutuações, bifurcações e acontecimentos criadores de novas ordens” (Almeida, 2012, p.92). Quando isso acontece, podemos dizer que a formação

de professores é por si só um processo de metamorfose.

Os princípios de conexão e heterogeneidade de cunhados por Deleuze e Guattari também estiveram presentes nas variabilidades de conexões que a formação de professores estabelece, principalmente no exercício da prática docente, e que foram colocados pelos docentes no tocante a aspectos pedagógicos e às questões políticas e/ou sociais.

Dessa forma, constatamos que ser professor da EJA é conseguir entrelaçar sentimentos, ensino e aprendizagem e reconhecer que o aluno pode aprender mesmo com as limitações de vida que ganham corpo quando se juntam às impostas pelo sistema social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da C. de. **Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 39-48.

ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 71, e 227147, p. 1-18, 2017.

BAHIA. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica Diretoria de Educação Básica. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Educação de jovens e adultos: aprendizagem ao longo da vida**. Secretaria de Educação. Salvador, 2009. Disponível em: [http://forumeja.org.br/ba/files/Sintese\\_Projeto\\_EJA.pdf](http://forumeja.org.br/ba/files/Sintese_Projeto_EJA.pdf). Acesso em: 22 nov. 2021.

BAHIA. Secretaria da Educação. Portaria nº 1978/2022. Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **DOE**, Salvador, 25 de outubro de 2022, ano CVII, n. 23.529.

BARRETO, V. Formação Permanente ou continuada. *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/

SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 93-102.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer n. 11/2000 do CNE/CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2021, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, Brasília, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 2022**. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Brasília, 31 de jan. de 2023.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p. 33-53, abr./jun., 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397/3715>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

- DANTAS, T. R.; CARDOSO, J. S.; Tecendo saberes e a formação de professores(as) reflexões com a Educação de Jovens e Adultos. *In*: DANTAS, T. R.; DIONÍSIO, M. de L. da T.; LAFFIN, M. H. L. F. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- DANTAS, T. **Professores de Adultos: formação, narrativas autobiográficas e identidade profissional**. 2009. 525 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Autonoma de Barcelona, Barcelona, 2009.
- DANTAS, T. R. Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DOMINICÉ, P. La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité. **Éducation et Recherche**, v. 3, n. 86, p. 63-72, 1986.
- DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- FÉLIX, D. de A. F.; NUNES, G. L. P. Prática Docente na EJA: desafios x formação. *In*: NUNES, C. P.; ALMEIDA, O. da S. (org.). **Trabalho e Desenvolvimento Profissional Docente: distintas abordagens e possibilidades de diálogo**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 96-108.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2015.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- KHOURI, M. M. E. Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guattari. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO: PSICOLOGIA SOCIAL E POLÍTICAS DE EXISTÊNCIA: FRONTEIRAS E CONFLITOS, 10, 2009, Maceió. **Anais [...]**. Maceió, 2009. Disponível em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf). Acesso em: 14 jun. 2022.
- LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 210-228, jan./abr. 2012.
- MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MAGALHÃES, S. M. O. Um discurso sobre as ciências. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 1, p. 185-190, jan./abr. 2015.
- MARQUES, L. P. A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 15-40.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.
- MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MOURA, T. M. de M. **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Editora UFAL, 2005.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.
- NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto editora, 2007.
- NUNES, C. N. **As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2011.
- NUNES, C. N. **Conversas interativo-provocativas**

como opção teórico-metodológica nas ciências humanas e na educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6207>. Acesso em: 5 jun. 2021.

NUNES, C. P. **As ciências da educação e a prática pedagógica**: sentidos atribuídos por estudantes do curso de pedagogia. Orientadora: Márcia Maria Gurgel Ribeiro. 2010. 192 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14340/1/ClaudioPN\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14340/1/ClaudioPN_TESE.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

REIS, M. K. S.; ALMEIDA, M. da C. X. de. Livros como escola de vida. **Revista RBBA Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 2, p. 123 a 138, dez. 2015.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos. Como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

RIOS, J. A. V. P. (org.). **Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica**. Campinas. Editora: Mercado de Letras, 2017.

SAMPAIO, C. S. Redes de formação docente: pensar por si é pensar com o outro. *In*: RIOS, J. A. V. P. (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador, EDUFBA, 2021.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 16. ed. Porto: Afrontamento, 2010.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, J. J. R. dos. Constituinte-se pesquisador na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Marcas e aprendizados de processos em construção. *In*: DANTAS, T. R.; DIONÍSIO, M. de L. da T.; LAFFIN, M. H. L. F. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: políticas, direitos, formação e emancipação social. Salvador: EDUFBA, 2019.

SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

SOUZA, E.C. de. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 351-364, maio/ago. 2012.

SOUZA FILHO, A. A. de; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul./set. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. *In*: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 1996.

*Recebido em: 18/03/2024*  
*Aprovado em: 24/07/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.