



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
(PPGEduC)**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO (DINTER)**

MÁRCIA DE OLIVEIRA MENEZES

**DOCÊNCIA E RIZOMA: O QUE APRENDE ENQUANTO ENSINA, O PROFESSOR
NA EJA DO ENSINO MÉDIO**

SALVADOR– BA

2023

MÁRCIA DE OLIVEIRA MENEZES

**DOCÊNCIA E RIZOMA: O QUE APRENDE ENQUANTO ENSINA, O PROFESSOR
NA EJA DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação do PPGEduC/UNEB em parceria com o PPGEdu/UESB, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Dantas

Coorientador: Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes

Linha de pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

SALVADOR – BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

M543d

Menezes , Márcia de Oliveira

DOCÊNCIA E RIZOMA: O QUE APRENDE ENQUANTO ENSINA,
O PROFESSOR DA EJA DO ENSINO MÉDIO. / Márcia de Oliveira
Menezes , Tânia Regina Dantas, Claudio Pinto Nunes. - Salvador, 2023.
193 fls.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Tânia Regina Dantas.

Coorientador(a): Prof^º. Dr. Claudio Pinto Nunes.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2023.

1.Formação de Professores. 2.EJA no Ensino Médio.. 3.Metáfora do
rizoma. 4.Prática docente. 5.Teoria do cotidiano.

CDD: Seleccione

FOLHA DE APROVAÇÃO

DOCÊNCIA E RIZOMA: O QUE APRENDE ENQUANTO ENSINA O PROFESSOR NA EJA DO ENSINO MÉDIO

MARCIA DE OLIVEIRA MENEZES


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 27 de março de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:




Profa. Dra. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona - UAB, UAB, Espanha



Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil




Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil




Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil



Profa. Dra. Maria Herminia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico todo o meu trabalho aos familiares de todas as pessoas que perderam a vida em decorrência da COVID-19, especialmente dos que foram meus colegas de trabalho.

AGRADECIMENTOS

Se as coisas físicas definissem o que há dentro de nós, a presente tese nos designaria doutora, mas o que nos define, ou melhor, o que nos torna professora graduada ou pós-graduada stricto sensu... são as experiências, a trajetória, que retratam muito mais do que a bagagem “acadêmica” que nos traz até aqui, é uma junção da essência que existe entre o que foi aprendido e o que foi ensinado...

Agradecer é dar graças ao benefício recebido; é a arte de atrair coisas boas... Então, manifesto minha gratidão ao DINTER/UNEB e ao PPGEduc/UNEB e a todos os professores e funcionários desses programas, destacando os secretários, Dionísio e Sônia pela presteza de sempre; à UESB pela parceria firmada, extensivo aos professores e funcionários do PPGed; aos professores, meus colegas da área de educação; a direção e aos professores do CIENB (atual CIEB) pela colaboração nesta pesquisa; aos colegas do doutorado, em especial a Cledson Luciano Miranda dos Santos, que se tornou um amigo querido nessa trajetória, e a todos aqueles e aquelas que, direta e indiretamente, estiveram presentes na minha vida durante esses últimos quatro anos.

Agradeço, ainda, aos meus orientadores, Professora Doutora Tânia Regina Dantas e Professor Doutor Claudio Pinto Nunes, por terem segurado minha mão até aqui; minha gratidão aos professores doutores que compõem a Banca: Prof^ª. Dr^ª. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, Prof^ª. Dr^ª. Gilvanice Barbosa da Silva Musial, Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior e a Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Silva da Conceição pela disponibilidade e prontidão em contribuir com meu trabalho.

Por último e com importância superior a todos que já foram citados, agradeço a Deus por ter me permitido vencer todos os obstáculos e hoje poder estar aqui para receber os louros dessa jornada.

RESUMO

Esta tese está organizada em três eixos centrais: prática docente, teoria do cotidiano e Educação de Jovens e Adultos, os quais foram construídos, respectivamente, a partir de teóricos como: Nóvoa (1997; 2001; 2007; 2021); Santos (2008; 2010); Gatti (2008; 2009; 2011; 2019); Certeau (1994; 1998; 2003; 2005); Alves (2008; 2014; 2017); Ferrazo (2003); Ferrazo; Alves (2017; 2018; 2021); Dantas (2009; 2012; 2019); Dantas e Laffin (2015); Santos (2010; 2019; 2022); Morin (2001; 2003; 2006); Freire (1983; 1996; 2008; 2014), entre outros. Objetivou compreender como os professores se constituem professores da EJA no cotidiano da prática docente, no Ensino Médio, em uma Escola Estadual de Vitória da Conquista-Bahia. Para isso, no campo metodológico utilizamos a epistemologia qualitativa na concepção apresentada por González Rey (2003; 2005) e, para a produção dos dados, as *conversas interativo-provocativas coletivas* (NUNES, 2011; 2020; 2021) a partir de um roteiro pré-estabelecido. Os sujeitos da pesquisa foram os professores das áreas das Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ciências Exatas que atuam na EJA do Ensino Médio, no Colégio em que a pesquisa foi desenvolvida. A metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari (1995) foi utilizada para a discussão dos dados organizados em sete categorias: formação dos professores e tempo de regência; formação para lecionar na EJA; inserção do professor na EJA do EM; currículo da EJA; emoções vivenciadas; dificuldades encontradas; ensino remoto no contexto da EJA. Os resultados apontam para a urgência da necessidade de formação inicial e continuada para atuar na EJA do EM; revelam que os professores vão se tornando professores da EJA no cotidiano da prática docente e apontam que a formação de professores caminha numa perspectiva rizomática.

Palavras-chave: Formação de Professores; Prática Docente; Metáfora do Rizoma; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The thesis is organized into three central branches: teachers' practice, everyday theory and Youth and Adult Education (EJA), these were based on the following theoretical framework: Nóvoa (1997; 2001; 2007; 2021); Santos (2008; 2010); Gatti (2008; 2009; 2011; 2019); Certeau (1994; 1998; 2003; 2005); Alves (2008; 2014; 2017); Ferração (2003); Ferração; Alves (2017; 2018; 2021); Dantas (2009; 2012; 2019); Dantas e Laffin (2019); Santos (2010; 2019; 2022); Morin (2001; 2003; 2006); Freire (1983; 1996; 2008; 2014), and others. The objective was to understand how teachers constitute themselves as EJA teachers in the daily practice, in High School, in a Public School in Vitória da Conquista-Bahia. For this research we assumed the qualitative epistemology on the approach presented by González Rey (2003; 2005) and, for the data production, we adopted the collective interactive-provocative conversations (NUNES, 2011; 2020; 2021), using a pre-established guide. The research subjects were teachers from areas of Human, Natural and Exact Sciences, which work in the EJA High School, in the school where the research was developed. The rhizome metaphor by Deleuze and Guattari (1995) was used to discuss the data that were organized in seven categories: teachers' education and period of teaching practice; education for teaching at EJA; teacher's introduction at EJA in High School; EJA's curriculum; emotions experienced; difficulties found; remote teaching in EJA's context. The results reveal how is urgent the need for initial and continued education to work in EJA's High School; they reveal that teachers become EJA teachers in the daily teachers' practice and show that teacher education follows a rhizomatic perspective.

Keywords: Teachers' Education; Teachers' Practice; Rhizome Metaphor; Youth and Adult Education.

RESUMEN

La presente tesis se organiza en tres ejes centrales: la práctica docente, la teoría cotidiana y la Educación de Jóvenes y Adultos, los cuales se construyeron, respectivamente, a partir de teóricos como: Nóvoa (1997; 2001; 2007; 2021); Santos (2008; 2010); Gatti (2008; 2009; 2011; 2019); Certeau (1994; 1998; 2003; 2005); Alves (2008; 2014; 2017); Ferraço (2003); Ferraço; Alves (2017; 2018; 2021); Dantas (2009; 2012; 2019); Dantas e Laffin (2015); Santos (2010; 2019; 2022); Morin (2001; 2003; 2006); Freire (1983; 1996; 2008; 2014) y otros. El principal objetivo fue comprender cómo los docentes se constituyen docentes de la EJA en la práctica docente cotidiana de la Enseñanza Media, en una Escuela Pública en la ciudad de Vitória da Conquista-Bahia. Por consiguiente, en el campo metodológico utilizamos la epistemología de la investigación cualitativa en la concepción propuesta por González Rey (2003; 2005) y, para la producción de los datos, utilizamos las conversaciones colectivas interactivas-provocativas (NUNES, 2011; 2020; 2021) desde una guía de entrevista semiestructurada. Los sujetos de la investigación se caracterizan como docentes de las áreas de Ciencias Humanas, Ciencias Naturales y Ciencias Exactas que laboran en la EJA de la Enseñanza Media de la escuela donde la investigación se desarrolló. Para la discusión de los datos se utilizó la metáfora del rizoma de Deleuze y Guattari (1995), ellos fueron organizados en siete categorías: formación docente y tiempo laboral en la docencia; formación para enseñar en la EJA; inserción de maestros en la EJA de la Enseñanza Media; currículo de la EJA; emociones vivenciadas; dificultades encontradas; enseñanza remota en el contexto de la EJA. Los resultados indican la urgencia de la necesidad de una formación inicial y continua para enseñar en la EJA de la Enseñanza Media; ellos revelan que los docentes se convierten maestros de la EJA en la práctica cotidiana de la enseñanza y señalan que la formación docente camina en una perspectiva del rizoma.

Palabras claves: Formación de Maestros; Practica Docente; Metáfora del Rizoma; Educación de Jóvenes y Adultos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa das áreas de Ciências Exatas, Ciências da Natureza e Ciências Humanas	58
Quadro 2 – Formação dos professores das áreas de Ciências Exatas, Ciências da Natureza e Ciências Humanas	61
Quadro 3 – Organização geral do Tempo Formativo III – Ensino Médio	69
Quadro 4 – Documentos que compõem o Tempo Formativo EJA/EM	73
Quadro 5 – Alguns eventos importantes da EJA.....	123
Quadro 6 – Análise das DCN de alguns cursos de Licenciatura.....	126
Quadro 7 – Formação de Professores da/na EJA	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CIEB	Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica de Vitória da Conquista
CIENB	Centro Integrado de Educação Navarro de Brito
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FEPAFD	Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente
FORMAPP	Grupo de Pesquisa, Formação, Autobiografia e Políticas Públicas
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEC	Fundação Educacional de Vitória da Conquista
GEPECC	Grupo de Pesquisa em Ensino e Conhecimento Científico
GT	Grupo de Trabalho
IEED	Instituto de Educação Euclides Dantas

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPEJA	Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos
NTEs	Núcleos Territoriais de Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PISA	<i>Australian Professional Standards for Teachers</i>
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPGen	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
RP	Residência Pedagógica
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia em Salvador
SIMMP	Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TF	Tempo Formativo
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UMES	União Municipal dos Estudantes Secundaristas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 DO COMEÇO AOS ENCONTROS	13
2 ECOLOGIA, PAISAGEM E ESCAVAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
2.1 Ecologia e conexões em diálogo com o conhecimento escolar	22
2.2 Paisagem e pesquisa	34
2.3 Escavações rizomáticas	46
3 SOBREVIVÊNCIA, ADAPTAÇÃO E EVOLUÇÃO NAS PALAVRAS DO PROFESSOR	57
3.1 Sobrevivência no espaço formativo.....	60
3.2 Adaptação no espaço formativo	75
3.3 Evolução no espaço formativo	89
4 SUSTENTAÇÃO, NUTRIÇÃO E FLORESCIMENTO NO ESPAÇO FORMATIVO	98
4.1 As primeiras formações e a sustentação	99
4.2 Cotidiano da prática docente e a nutrição.....	113
4.3 A formação de professores da EJA e o florescimento	121
5 O QUE OS ENCONTROS REVELAM....	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE	147
APÊNDICE A – Roteiro que norteou as conversas.....	147
ANEXOS	148
ANEXO A – Parecer do CEP	148
ANEXO B – TCLE	153
ANEXO C – Orientações para o uso dos instrumentos de acompanhamento do percurso da EJA	155
ANEXO D – Matriz Curricular Tempo Formativo I e II.....	165
ANEXO E – Matriz Curricular Tempo Formativo III.....	166
ANEXO F – Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem: Tempo Formativo III – Eixo VI.....	167
ANEXO G – Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem: Tempo Formativo III – Eixo VII	180

1 DO COMEÇO AOS ENCONTROS

Sempre fui meio tirada a poeta, apreciadora da boa arte, principalmente quadros, músicas e cultura popular. Por isso, sinto a necessidade de registrar que hoje escrevo ao som da música *Ainda Bem* de Arnaldo Antunes e Marisa Montes para construir essa introdução, intitulada *Do começo aos encontros*. Vale dizer que o começo do todo que constitui este texto retrata a minha vida de professora/vida-formação, por estar sempre imersa nos processos de formação e nunca tive medo de enfrentar os desafios. E isso me move.

Inicialmente, a vaidade do título de doutora não é e nunca foi o mais importante, mas a quase finalização de um importante processo de formação que iniciou com o Magistério, voltado para formação tecnicista, na qual se exigia apenas um raciocínio mecânico e operacional, baseado num ensino rígido e inflexível, enquanto as universidades eram politizadas e viviam um período de grande efervescência político-intelectual no final da década de 80, quando iniciei na carreira do Magistério. Posteriormente, a graduação (curta e plena); a especialização em Políticas Públicas e Educação; o mestrado em Ensino de Ciências e Matemática; e, agora, o doutorado me fazem lembrar da força que tenho, nunca desisto de nada. Sou realmente filha da minha mãe, mulher simples, forte que me educou para ser forte. Quanta satisfação!

É nesse contexto que a formação doutoral teve início, por meio da luta entre os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), ambos, respectivamente, das Universidades Estaduais da Bahia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na efetivação do Doutorado Interinstitucional (DINTER), em Vitória da Conquista. Lugares que proporcionam muitos encontros e muitos achados. E o primeiro encontro foi se revelando e, ao mesmo tempo, lapidando o objeto de pesquisa que apresento mais adiante no texto.

O campo da formação de professores perpassa por inúmeras perspectivas, nas diversas modalidades que o professor deseja caminhar ou nas oportunidades que a vida lhe oportuniza a caminhar. Entretanto, todos somos professores, independente da área de atuação, do conhecimento e/ou da função que desempenhamos no momento, seja na escola, na universidade ou em outros lugares não formais, mais que têm e necessitam da presença de nós professores.

O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “educado”. 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) infere 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 [...]”.

Nesse sentido, recorro a Morin (2001, p. 52) quando registra que “[...] é evidente que a leitura nos faz caminhar para um pensamento de que, a ciência verdadeiramente não tem consciência”, entretanto, trouxe-me até aqui, um pouco nua, mas buscando as vestes que melhor se enquadram no corpo e na alma que pretendem chegar à pesquisa. Isso acontece também devido ao encontro com a metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari para discutir o que proponho na tese.

O campo de disputa ao 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 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”.

Esses princípios presentes na constituição do ser/professor fortaleceram a minha necessidade de estudar a formação de professores que acontece com aqueles e aquelas que estão na escola com sujeitos que foram, ao longo da história, marginalizados, os sujeitos que constituem a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Outros princípios foram constituídos ao estudar a legislação da educação brasileira, pertinente a formação de professores e que estão evidentes, como as quatro dimensões consideradas pelas novas diretrizes: formação inicial, formação continuada, complementação pedagógica e a segunda licenciatura, que convergem na formação inicial com ênfase para os princípios e as concepções para essa dimensão que os articula com a organização curricular indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP).

Observo, nas políticas educacionais, as lutas das últimas décadas por meio de vários movimentos que 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.

Essas questões levam-me a pensar na minha prática docente cheia de reflexões e ações que, ao constituir-me como professora, levou-me a caminhos de vivências escolares que até

aqui despertaram meu pensar no cotidiano acerca da prática docente a partir da proposta do Estado da Bahia, implementada, em 2018, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio (EM). Nesse contexto, considero imprescindíveis as práticas de pesquisa com os cotidianos como uma atitude política de investigação e de aproximação com esses *espaços-tempos*.

Essa abordagem teórico-metodológica de pesquisa atravessa as discussões que necessito fazer, busco compreender o conhecimento tecido em cada ação cotidiana realizada com professores e professoras que estão na EJA do EM. Assim, apoio-me nas palavras de Sampaio (2021, p. 221) ao destacar que:

[...]. Apostamos em ações de formação e investigação comprometidas com o diálogo entre a universidade e a escola básica. Para nós a circularidade entre “práticateoriaprática” potencializa processos de construção de conhecimentos articulados aos saberes e experiências de professorxs e estudantes, sejam adultos, jovens e/ou crianças.

Na educação, as pesquisas se intensificaram muito tanto pela necessidade de atender à demanda gerada pelo desenvolvimento industrial, quanto à necessidade de formação qualificada para atender ao trabalho do ponto de vista da sobrevivência. Nesse sentido, e considerando o momento atual que vivenciamos, principalmente com um governo negacionista e autoritário, as palavras de Freire (2002, p. 193) são bem atuais, ao afirmar que “[...] não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser”.

Considerando, então, que:

A temática sobre formação do educador, tanto do educador em geral quanto e principalmente do educador de adultos está no cenário atual, partindo da premissa básica de que para uma educação de qualidade é necessário a valorização e o resgate do professor (DANTAS, 2012, p. 148).

A referida autora descreve um pouco do seu vasto caminho na EJA como aprendiz, docente e pesquisadora, funções que “[...] serviram para ampliar, atualizar os conhecimentos, reforçando a predisposição para continuar os estudos e investigação na EJA e na formação de professores” (DANTAS, 2012, p. 148).

Centrada na formação de professores como meu campo de atuação, desde a década de 80, ainda me emociono e percebo o quanto aprendi e o quanto tenho a aprender para continuar

fazendo a diferença no meu fazer pedagógico, agora no viés da pesquisa em educação e da escrita. Esse objeto me encontrou nas reflexões cotidianas, no meu trabalho em saber como os professores se constituem professores da EJA no Ensino Médio.

Dessa forma, penso que se eu não conhecesse algumas pesquisas e não adentrasse nos ambientes proporcionados pela docência na graduação, no doutorado, nos grupos de pesquisa, talvez eu estaria na educação básica, levantando bandeira para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como forma de defender um currículo para todos. Não, isso não aconteceu, estou aqui ainda discutindo a BNCC e destacando suas incoerências que perpassam pela inconsistência de um currículo geral para um Brasil diverso e também por ser discutida e implantada sem sequer debatermos a meta 18 (sobre os planos de carreira do magistério dos sistemas públicos de ensino). Afinal, são os professores e as professoras os responsáveis pelo uso do que, eventualmente, vier a ser criado pela BNCC (ALVES, 2014).

Sobre isso, Alves (2000, p. 53-54) ainda acrescenta que,

As táticas não são generalizáveis, não “viajam” e, portanto, não têm valor para quem busca o lucro. Ao contrário das estratégias que têm condição de “viajar” dando a ilusão que são aplicáveis por toda parte, igualmente. Quando se percebe que não deu certo, porque as condições objetivas, locais e temporais, são diferentes, inicia-se um processo de “buscar os culpados”. Os alunos/alunas carentes, os professores/professoras mal preparados, como acontece, frequentemente, na área educacional e não só no Brasil, pois culpas e desculpas também se podem exportar/importar.

A autora parece prever o que está ocorrendo no Brasil sobre a BNCC, posto que escreveu sobre a problemática da política educacional e, posteriormente, retratou sobre a real implantação da Base que já era discutida há muito tempo e escreveu sobre isso antes da implantação da Lei. Nessa linha de raciocínio, encontra-se pautado também o Novo EM que, no Estado da Bahia, permanece apresentando uma redução da carga horária de importantes componentes curriculares em diferentes séries do EM e o aumento do trabalho do professor com Projetos Integradores que são específicos das áreas de conhecimento, porém individuais.

Tudo isso corrobora o interesse em estudar a formação de professores da EJA, uma vez que se trata de uma modalidade específica da educação básica e que, no momento atual, encontra-se inserida no EM regular. É um campo que reúne professores e pesquisadores importantes no/para o campo da EJA, especificamente no que tange à formação de professores que, nas palavras de Santos (2010), em trabalho realizado sobre *Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas*, destaca a importância de uma formação para atuar na EJA e aponta os saberes necessários para essa formação. Para isso,

infere “[...] o conceito de especificidades dos saberes para a docência como um conjunto de princípios educacionais orientadores da prática profissional docente” (SANTOS, 2010, p. 157). O pesquisador compreende que esta modalidade se firma como um campo pedagógico próprio e que deve encontrar-se inserida no domínio de uma política de formação de profissionais da educação básica.

Diante disso, e partindo do princípio que me move, o fato de como os professores se constituem professores da EJA no EM no cotidiano da prática docente, apresenta-se como o problema desta pesquisa. Para isso, a pesquisa tem como objetivo principal compreender como os professores se constituem professores da EJA no EM durante o cotidiano da prática docente em uma escola estadual de Vitória da Conquista. Para atingir esse objetivo, elencamos como objetivos específicos: investigar a formação de professores na legislação que normatiza a formação de professores no Brasil; identificar os elementos que participam da formação de professores durante o cotidiano da prática docente e, por fim, refletir sobre a formação que acontece no cotidiano da prática docente.

Para isso, assumimos a epistemologia qualitativa na perspectiva apresentada por González Rey (2005a, 2005b) como alicerce teórico metodológico e em outros estudos da abordagem qualitativa nas ciências humanas que muito contribui para as demais ciências. Diante da necessidade de especificar uma perspectiva de estudos qualitativos que se diferenciasssem das formas até então concebidas e que possibilitassem considerar a subjetividade como um sistema de singularidade, González Rey desenvolveu a partir da década de 90 estudos qualitativos. (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b)

De forma geral, optei 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 acontecimentos para torná-los habitáveis como nos faz refletir Certeau (1998). Nesse sentido, a utilização das conversas neste estudo, aqui nomeadas de *conversas interativo-provocativas*, oportuniza aos sujeitos da pesquisa, como *praticantes*, 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. (NUNES, 2010, 2011, 2020).

Por fim, para análise de dados, utilizei 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 Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica de Vitória da Conquista (CIEB), antigo Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB), que é organizado 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 da área de Exatas; Ciências da Natureza e Ciências Humanas e está organizado em quatro seções. A primeira seção introdutória é intitulada *Do começo aos encontros*. A segunda seção versa sobre *Ecologia, paisagem e escavações na formação de professores*. A terceira seção é intitulada *Sobrevivência, adaptação e evolução nas palavras do professor*. Já a quarta seção apresenta *Sustentação, nutrição e florescimento no espaço formativo*. Por fim, *O que os encontros revelam* que se refere às considerações finais, seguidas das referências utilizadas do apêndice e anexos que compõem a pesquisa.

2 ECOLOGIA, PAISAGEM E ESCAVAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“A vitalidade é demonstrada não apenas pela persistência, mas pela capacidade de começar de novo” (F. Scott Fitzgerald).

Essa seção nasceu da necessidade de um resgate das minhas memórias no intuito de retratar a inserção na escrita, evidenciada agora nesse contexto da pesquisa. Justifico a epígrafe utilizada por tratar, justamente, do meu processo formativo em permanente construção. Entre idas e vindas, erros e acertos, agarrei a oportunidade do doutorado após meio século de vida, isso não é fácil, e ninguém disse que seria, mas é possível, porque creio que enquanto vida existir posso manter meus neurônios vivos ou evitar que morram ligeiramente, e isso é possível por meio do aprendizado.

Constantemente, repleta de dúvidas e incertezas, regada de uma paixão que faz parte da minha vida pessoal e profissional, fortaleço o processo das escritas e (re)escritas desta tese numa busca constante de religar os conhecimentos vividos, as experiências acumuladas que me proporcionaram estar aqui, movida pela alegria que também define meu existir, porém começando e (re)começando quantas vezes forem necessárias.

Na construção desta primeira seção, descrevo o meu encontro com o objeto de pesquisa, pois não sei ainda se eu o encontrei ou se ele me encontrou, uma vez que até chegar aqui, esse objeto foi constituído de fases e títulos que carregam muito das vivências nas aulas do doutorado, nos encontros das orientações, nos grupos de pesquisa, nos eventos virtuais que aconteceram no período da pandemia em virtude da Covid-19. Foi assim que esse objeto de estudo foi construído, mantendo a sua essência na Formação de Professores e sendo lapidado na EJA do EM.

O objeto trouxe-me desafios, despertou desejos, alegrias e paixões que inspiram a escrita desta tese na perspectiva da metáfora do rizoma, apresentado por Deleuze e Guattari (1995). Os autores utilizam da Filosofia para relacioná-lo à educação, a partir de princípios básicos. Recorro ao rizoma, explicando do ponto de vista da Botânica para, metaforicamente, relacioná-lo à formação de professores que acontece no cotidiano da prática docente, para trilhar os caminhos metodológicos escolhidos.

Apresento aqui a metáfora do rizoma, propriamente dita, ao tempo que a utilizo ao longo do texto, na tentativa de apresentar a formação de professores no aspecto mais geral e também nas fragmentações do conhecimento, os quais encontram organizados, buscando possibilidades fundamentadas em alguns pontos da teoria do pensamento complexo.

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).

Dessa forma, optei em utilizar os subtemas *ecologia, paisagem e escavações* para subsidiar a seção na tentativa constante de encontrar o elo existente entre eles, na compreensão do meu encontro com o rizoma como operador cognitivo que me move. Essa escolha também está relacionada à minha formação como bióloga e aos caminhos trilhados nos estudos da teoria do pensamento complexo.

Esses subtemas expressam também um desejo de fugir da tradição de temas comuns, e às vezes repetitivos, e de resgatar uma poetiza que viveu dentro de mim na adolescência e que esteve adormecida em muitos momentos como professora do ensino fundamental e do ensino superior. Ela ainda vive e ressurge no decorrer da vivência e do amadurecimento no ensino superior e, principalmente, no doutorado. Adotando esse raciocínio, o conceito de rizoma nesta tese, torna-se importante para a compreensão da metáfora ao longo do texto, tanto do ponto de vista da metáfora propriamente dita, quanto do ponto de vista da Botânica¹.

Para melhor explicar a metáfora do rizoma, subdividimo-lo a partir de palavras que explicitam as relações que ele, o rizoma, estabelece com o tema abordado nesta tese. Na perspectiva da Biologia, tais subdivisões são estudadas pela ecologia; ao utilizar a metáfora do rizoma para pensar o fenômeno da formação de professores, faço-o por compreender que a formação é um empreendimento coletivo, que se dá cotidianamente num contexto amplo de relações que o sujeito estabelece, tal qual a Ecologia. Após a apropriação desse termo, associo-o à discussão, nesta seção, de outros dois vocábulos: paisagem e escavações. A paisagem está intimamente ligada à Biologia; ao encontrá-la como “[...] o termo que designa áreas geográficas espacialmente heterogêneas e onde ocorrem diversas interações entre os seres vivos e o meio

¹ Rizoma é um tipo de caule subterrâneo ou aéreo, geralmente com formato cilíndrico que, apesar de ser parecido com uma raiz, apresenta gemas, 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. As folhas que estão presentes no rizoma são escamiformes e recobrem as gemas, por isso são consideradas catafilos. É a partir dessas gemas laterais que se desenvolvem os brotos aéreos (CARVALHO, 2012).

ambiente. Corresponde à caracterização total de uma região, em particular à porção visível do território” (ALMEIDA, 2016, p.63). Quando trato de escavações, refiro-me à busca constante pela melhor forma de abordar o tema, seja do ponto de vista teórico ou metodológico, assim como à conferência de autores que possam me ancorar com seus estudos.

Ambos os termos estão direcionados à escrita na tentativa de que a Ecologia possa delinear as relações que se estabelecem entre a formação de professores e outros aspectos da atuação docente no cotidiano da escola, visto que os professores têm formação, exercem-na e ampliam-na escola. Discuto paisagem sobre o espaço físico no qual essa formação acontece, a escola propriamente dita. Esses elementos, escola e formação, fazem parte da minha vida como professora e também da vida dos professores, sujeitos participantes desta tese. São elementos que estão interligados, seja no próprio conceito das palavras *ecologia* e *paisagem* ou na vida de forma geral.

Após essas explicações necessárias, para situar melhor o texto e a forma que ele vai se configurando, lembro que muitas vezes utilizei e reproduzi a palavra “gavetinhas” para falar da forma como as diversas áreas do conhecimento estão postas, como se cada uma ficasse em seu canto, em suas gavetas, isoladas. Então, não consigo escrever este texto sem fazer algumas conexões que insistem em vir a minha memória.

Dentre essas conexões, destaco aquelas vivenciadas nas aulas do doutorado, desde a Aula Magna proferida por Ana Chrystina Mignot, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ao citar uma outra palestra de uma americana que, após uma longa pergunta, respondeu: “desgraçadamente, não sei”. Pensando nisso e na minha vontade de escrever utilizando os rizomas, recorro a discussão de parte do livro de Giorgio Agamben (2009), *o que é contemporâneo? e outros ensaios*, primeira leitura feita em sala de aula do doutorado.

Essas vivências sempre me levam a pensar no momento histórico, político e social que vivenciamos, principalmente no isolamento social e na frase “o contemporâneo é intempestivo”, de Agamben (2009, p.58), ou seja, o que se produz acontece ou chega numa ocasião imprópria, inoportuna, súbita, imprevista.

E continuo fazendo minhas analogias contemporâneas ou não, mas na busca de compreender, por exemplo, como Óssip Mandelstam, poeta russo, escreveu poesias como *o som seco; este meu corpo e silêncio*, em momentos de guerra, escritas, respectivamente, em 1908, 1909 e 1910, porém organizadas e traduzidas por Augusto de Campos, no ano de 2006.

Não sei, e talvez esses pensamentos e/ou encontros que a vida proporciona me façam compreender como é árdua a escrita de uma tese em um programa, cuja nomenclatura é educação e contemporaneidade. Assim, vou me aproximando e me distanciando com o próprio

tempo. Então, tomo para mim a conceituação de “[...] contemporâneo como aquele que não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade”. E ainda, “[...] aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpretá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele” (AGAMBEN, 2009, p.64).

E nesse sentido, uma das teses do autor retrata justamente o que é necessário neste texto, descrever a fragmentação das disciplinas escolares que definiu espaço, tempo, lugar e produto para perceber a importância da palavra ecologia², por exemplo, nos estudos que pretendem estabelecer ou revelar conexões existentes ou possíveis.

2.1 Ecologia e conexões em diálogo com o conhecimento escolar

Como já explicitado anteriormente, o termo ecologia é utilizado para esboçar as relações que se estabelecem entre a formação de professores e outros aspectos que estão imersos no ambiente formativo e escolar.

Santos (2008) utiliza a ecologia dos saberes para demonstrar que o modelo hegemônico da ciência moderna é oriundo do modelo de racionalidade que se constituiu a partir da revolução científica do século XVI. Nesse contexto, a Ecologia compôs-se como geradora de importantes movimentos políticos, sociais e econômicos em diversas partes do mundo.

Dentre esses movimentos, é importante destacar que Almeida (2016) defende em sua tese intitulada *Ecologia de saberes: um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí*, modelos de racionalidade técnica ao afirmar que:

Galileu foi quem primeiro descreveu a Natureza em uma linguagem físico-matemática. E no século XVI estabeleceu matematicamente a Lei dos Corpos que a qualidade dos objetos, para ele, não era semelhante e sim diferentes, na opinião dele, era primária e secundária. As qualidades primárias são concretas e não estão diretamente relacionadas ao pensamento. As secundárias por serem

² Termo utilizado para designar uma especialidade da Biologia que estuda o meio ambiente e os seres vivos que vivem nele. Podemos afirmar que é o estudo científico da distribuição e abundância dos seres vivos e das interações (entre seres vivos e/ou com o ambiente) que determinam a sua distribuição (BOSCHILIA, 2001). O termo ecologia apareceu pela primeira vez em 1866, atribuído ao naturalista alemão, Ernest Haeckel, deriva do grego oikos (casa) e logos (estudo). De forma geral, Ecologia é o estudo das relações entre os seres vivos e o ambiente em que vivem. Para além do seu significado, é importante destacar que, com o crescimento populacional nas últimas décadas, o ser humano passou a ocupar cada vez mais espaços no meio ambiente ocasionando, dentre diversas questões ambientais, lugar de destaque nas mídias.

subjetivas, estão ligadas à sensibilidade. Galileu achava que a experimentação era fundamental para comprovação dos fenômenos estudados, assim, determinava a importância da quantificação dos fenômenos. (ALMEIDA, 2016, p. 24).

Esses paradigmas sempre estiveram presentes na educação brasileira e influenciaram a formação de professores. Ouso aqui iniciar a discussão a partir da fragmentação do conhecimento, do saber, das especificidades que norteiam os cursos de formação de professores e a educação básica. Nesse contexto, Descartes (1996) afirmava que o conhecimento é adquirido a partir da intuição e da dedução; a natureza humana tem sua essência no pensamento, e a verdade está nas coisas que concebemos de forma clara e distinta. Ele afirmava que o homem não pode chegar à verdade pura através de seus sentidos: as verdades estão nas abstrações e em nossa consciência, repleta de ideias inatas (DESCARTES, 1996).

Na obra *Discurso do Método*, Descartes apresenta a separação/divisão do pensamento e dos fenômenos em infinitas partes, sendo que a disposição delas ocorre a partir de uma sequência lógica. Na visão cartesiana, a ênfase nas partes, em detrimento do todo, caracteriza a divisibilidade do que é compartimentado em partes infinitas (DESCARTES, 1996).

Penso que a busca por uma verdade científica corrobora um conhecimento mais específico. Afinal, cada área acaba tentando se firmar como a mais importante, e nessa lógica um conhecimento vai se sobrepondo a outro, constituindo uma espécie de edifício, cujo crescimento se dá de forma vertical e linear. Essa “verdade” é tão necessária na formação do ser humano que, em meio à pandemia mundial em virtude da Covid-19, com centenas de mortes, no Brasil, nunca houve tantas contestações em torno da vacina e, conseqüentemente, do conhecimento científico, enquanto a vida humana foi ficando em segundo plano.

Além disso, Santos (2008) infere que o paradigma moderno estabelece a separação entre o que é científico e o que é senso comum; separa natureza e humanidade; não aceita como válido o conhecimento oriundo das experiências cotidianas. Dessa forma, a ciência moderna elabora as leis a partir de uma visão do conhecimento científico como causal e que guiam as pesquisas nas ciências naturais e sociais que, de acordo com preceitos mecanicistas, os conhecimentos ou os resultados das pesquisas são baseados na segurança, na previsibilidade, na ordem e na estabilidade.

Também na obra *Discurso do Método*, Descartes assinala a oposição entre homem-natureza, na qual o homem passa definitivamente a ser visto como centro do mundo e um sujeito superior à Natureza; sujeito-objeto; mente-corpo e espírito-matéria, bem como o caráter pragmático do conhecimento como recurso infinito e ilimitado no domínio dos processos, no

qual afirma o autor: “[...] conhecimentos que sejam úteis à vida em vez dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas [...]” (DESCARTES, 1996, p. 69).

Sobre isso, Morin (2003, p. 43) advoga que os princípios presentes no paradigma hegemônico tornaram-se cada vez mais cegos, sendo eles: “o princípio de ordem” (o determinismo absoluto não reina mais no universo); “o princípio da separabilidade ou disjunção” (encontrou seus limites em qualquer acepção teórica) e “o princípio das lógicas indutiva e dedutiva” (encontrou seus limites na suposição). Esses princípios caracterizaram as Ciências Modernas e reforçaram a fragmentação do conhecimento. Desta forma, “a indução e a dedução demonstraram seus limites, assim como a contradição não sinaliza mais o erro, o que caracteriza a emergência de um novo tipo de verdade” (ALMEIDA, 2016, p. 27).

Ainda me referindo à crise dos paradigmas, registro “[...] a possibilidade de formulação de proposições que não podem ser demonstradas muito menos refutadas pela medicação e quantificação” (ALMEIDA, 2016, p. 27). Nesse contexto, a autora destaca a teoria de Ilya Prigogine, que trata sobre a concepção de matéria e de natureza, contribuindo para o avanço científico da microfísica, da química e da biologia como uma revolução científica.

Nesse sentido, no processo educativo que vivenciamos, principalmente nas relações que envolvem saber e conhecimento, a excessiva compartimentalização do saber está presente, ou seja, o saber fragmentado está no que ensinamos e no que aprendemos. Esse paradigma surgiu nos meados do século XVII e promoveu o que entendemos hoje por compartimentalização do conhecimento, em que o conteúdo é tratado em sua forma fragmentada, dividida e separada da realidade, dando origem ao formato disciplinar da educação que conhecemos (GALLO, 1994; DELEUZE; GUATTARI, 2000).

Acrescento a isso o que Reis e Almeida (2015, p. 126) inferem no texto *livros como escolas de vida*, que:

O conhecimento produzido e eternizado nos livros pode ser considerado uma parte representativa de uma época, uma sociedade, sua cultura, que deixa vazar, nas suas linhas e entrelinhas, a forma de se fazer ciência; as principais teorias relevantes de serem discutidas; o gênero literário, musical e artístico predominante na época; os indícios do declínio de teorias e paradigmas, assim como a emergência de novas teorias e novos paradigmas.

Dessa forma, percebo a contemporaneidade que um livro apresenta e reutilizo a palavra ecologia para expressar que o rizoma está inserido num contexto maior, nesse caso, no campo da formação de professores pensada no sentido mais amplo que é a educação. Metaforicamente, a formação de professores é o rizoma; a escola é onde o rizoma se desenvolve e cumpre a sua

função; e a educação, de modo amplo, é o ecossistema³ onde todos esses aspectos se relacionam.

Assim, é necessário retroalimentar esse ecossistema para que os seres existentes 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 colocam 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).

Para melhor compreensão desses caminhos, constituídos de pontos, nas palavras de Magalhães (2015), ocorre um cruzamento no entendimento da concepção de conhecimento adotada nos cursos de licenciatura que, de acordo com a autora, é possível compreender a concepção que pode oscilar entre uma concepção conformadora, mantenedora da realidade até uma posição em contradição com a dominante. Aqui percebo os pontos soltos ou que foram sobrepostos pelos modelos prontos de modismos pedagógicos na formação de professores, os quais recebi e os reproduzi durante a docência na educação básica. Essa percepção me faz ponderar a necessidade do rizoma na formação de professores para conectar esses pontos desarticulados no cotidiano da prática docente.

Santos (2008) ajuda-me a compreender que o conhecimento e sua construção passam por uma busca constante, nunca é dado ou acabado: 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 para se justificar. 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. O autor esclarece que a superação da dicotomia entre ciências naturais e sociais ocorrerá com a preponderância das ciências sociais; a

³ Ecossistema, nos estudos ecológicos é a palavra que designa um conjunto de comunidades integradas entre si e interagem com o ambiente em que vivem, constituindo um sistema estável e equilibrado. Conforme Odum (1988, p. 9), um ecossistema é “[...] qualquer unidade (biossistema) que abranja todos os organismos que funcionam em conjunto (a comunidade biótica) numa dada área, interagindo com o ambiente físico de tal forma que o fluxo de energia produza estruturas bióticas claramente definidas e uma ciclagem de matérias entre as partes vivas e não vivas”.

valorização dos estudos humanísticos; a rejeição dos preceitos do positivismo; o fim da hierarquia entre os tipos de conhecimentos (MAGALHÃES, 2015).

Assim, a formação de professores deve caminhar nesse contexto para construção de uma escola libertadora e humanizada. Destaco também que nas Ciências Naturais há uma prática de exigir que o estudante veja aquilo que o professor vê, principalmente na utilização do microscópio, com determinadas estruturas que são representadas posteriormente, através de desenhos esquematizados. Além de existir também uma sobreposição das áreas específicas do conhecimento nas Ciências Biológicas em detrimento das áreas de Educação.

Na segunda tese, intitulada *Todo conhecimento é local e total*, o conhecimento pós-moderno caracteriza a pluralidade metodológica, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade envolvendo as diversas ciências. Assim, Santos (2010, p. 46) exemplifica: “[...] o direito que reduziu a complexidade da jurídica à secura da dogmática, redescobre o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida”. A divisão do conhecimento que passa de disciplinar para ser temática estabelece que “[...] os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros” (SANTOS, 2010, p. 76). Temas que são gerados e adotados pelos grupos sociais e, assim, tornam-se projetos de vida locais, os quais compartilham da educação transformadora defendida por Freire (1986) no fazer constante que constitui o aprender e ensinar.

Na terceira tese, o autor explica que “todo conhecimento é autoconhecimento”. 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. Assim, “[...] o caráter autobiográfico e auto referenciável da ciência é plenamente assumido” (SANTOS, 2010, p. 83). Então, o objeto passa a ser uma expansão do sujeito, provocando que em uma pesquisa o conhecimento sobre o objeto e o conhecimento sobre o próprio sujeito são 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).

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. Santos (2010, p. 91) sustenta que,

A ciência pós-moderna, ao senso comunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-

se em sabedoria de vida. É esta que assinala o marco da prudência à nossa aventura científica.

As contribuições de Santos (2008) e Magalhães (2015) corroboram em uma ampla compreensão para a educação, uma vez que os princípios apresentados anteriormente refletem sobre o sujeito que estamos formando e como nós somos formados. Afinal, na obra *Os sete saberes necessários a educação do futuro*, Morin (2006) indaga, quem formará os professores?

Sempre ouvi e discuti na minha formação a máxima que “a educação carrega influência política, econômica e social de um determinado momento histórico”. Então, esse breve contexto possibilita perceber que vamos incorporando, produzindo e reproduzindo paradigmas. Do ponto de vista histórico, esses diferentes paradigmas vão determinando tanto as nossas concepções quanto as áreas de conhecimento, suas tendências e as abordagens que utilizamos na nossa prática docente e vão constituindo os saberes que envolvem o ser professor.

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

Para além dessas especificidades, a perspectiva rizomática 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). Assim, talvez, posso caminhar no processo de humanização que atravesso na minha vida profissional, pessoal e afetiva com mais segurança e certeza de que faço uma trajetória certa.

Esses modelos também são percebidos na legislação brasileira que regulamenta a educação e a formação de professores, como uma nova fase na educação e também refere à importância de conexão entre os documentos. Dourado (2015, p. 301) destaca que:

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, **inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras**. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão,

financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.
(Grifos do autor).

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 que configuram como 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 se apresenta como retrocesso, embora a necessidade de organicidade do processo formativo entre as instituições seja destacado, a formação dos profissionais é posta como processo emancipatório, permanente e pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente na perspectiva que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade das instituições educativas da educação básica e dos profissionais (DOURADO, 2015).

Dentre as 13 questões destacadas pelo autor da Resolução CNE 02/2015, resalto a de número três que demonstra, na minha análise, disparidade com os demais documentos, principalmente os curriculares que descaracterizam a diversidade cultural existente no nosso país, inclusive, para implementar um currículo comum.

A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade, o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (DOURADO, 2015, p. 305).

Além dessas ideias marcadas pela liberdade de pensamento, de diversidade e de pluralidade de ideias 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).

Nesse contexto, não pretendo enveredar pela legislação brasileira que ancora a formação de professores. Entretanto, compreendo que se faz necessário um destaque entre a reforma do EM e a BNCC no sentido de compreender as similaridades entre esses documentos do ponto de vista do objetivo maior, que é da formação de professores. A reformulação do EM, por exemplo, com base na BNCC, 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 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 de uma proposta de formação humana e integral dos estudantes, apesar de destacar preocupação com essa temática.

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 destacar a necessidade de 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. E 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, §3º).

§ 2º Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinados à BNCC e 240 (duzentos e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido.

§ 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 (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas 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 acima refira-se ao EM e à BNCC, é importante destacar que no Novo Ensino Médio 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 Novo Ensino Médio.

No que tange à formação de professores, o documento reconhece a necessidade, especialmente, da inicial e da continuada, mas não se compromete com esse processo, pois, na atualidade, em decorrência da implantação do Novo Ensino Médio, existem diversas discussões que vão desde a implantação de um currículo universal até ao 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 artigo abaixo:

Art. 31. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas. (BRASIL, 2021, p. 8).

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

A legislação brasileira, com base nos documentos citados, ressalta a ausência do rizoma, opõe-se à sua essência de ramificação, infelizmente, na elaboração e aplicação das leis encaixam-se muito bem as especificidades ao desconsiderar a visão holística da educação.

Ainda assim, a formação de professores resiste, reinventa-se e constitui-se como um importante campo de estudos e pesquisas que resulta do fortalecimento e crescimento de instituições como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), entre outras. Isso consolida para o avanço de grupos de pesquisa em todo Brasil, para o crescimento dos cursos de pós-graduação, com destaque para as universidades públicas estaduais: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Estadual da Bahia (UNEB); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Todas oferecem cursos de graduação e pós-graduação que buscam, além do fortalecimento e ampliação das formações e discussões na formação de professores, na qualificação de professores, conquistam, ao mesmo tempo, maiores e melhores conceitos exigidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essas instituições não são consideradas na formulação das políticas públicas educacionais, principalmente na atualidade política e social que vivenciamos no Brasil com esse retorno da política neoliberal.

Atribuo esse fortalecimento dos grupos de pesquisa e, conseqüentemente, as publicações oriundas desses grupos aos programas que eles integram e aos quais os pesquisadores estão inseridos, ao tempo que destaco com respeito e gratidão os programas pertinentes à UNEB/UESB por terem me aproximado mais da leitura, da escrita e da difusão do conhecimento, em virtude da realização do doutorado, tanto na descoberta de temas diversos que permeiam a formação de professores, quanto nas contribuições que exercem na minha atuação como professora e como pesquisadora em constante construção.

Nesse cenário, a Revista *Práxis Educacional* (PPGED-UESB) e a Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade (PPGEduC-UNEB) muito contribuíram na minha formação e na minha prática docente, atrelada à teoria do pensamento complexo estudada e apresentada pelo GEPECC, grupo ao qual participo desde o ano de 2013 e que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN).

Assim, retomo o termo ecologia para expressar e discutir a formação de professores que alguns teóricos destacam, inclusive, no viés da Prática Docente. Nessa conjuntura, reflexões sobre diálogos com teóricos são cada vez mais necessárias para compreender a educação e a formação docente.

No nível da formação e da prática docente, o que caracteriza o professor não é somente o domínio de uma disciplina e sua gama de conteúdo, mas o de 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.

Ainda do ponto de vista complexo, o método não tem respostas para os problemas, e nem pode ter, porque os problemas se multiplicam ao infinito, e, sempre que uma resposta é encontrada, novos problemas aparecem. Um desses problemas apontados por Morin (2003, p. 25), está relacionado às disciplinas. Para ele, “[...] o problema não é bem abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento”.

Nesse sentido, Freire (1983, p. 17) convida à reflexão de que “[...] o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ser-em-situação, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão”. Cabe aqui também a discussão do homem que não existe um sem o outro, a natureza indissociável entre ato e sujeito praticante. Os atos são sempre da responsabilidade do sujeito. Assim, 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).

Evidencia-se que a complexidade permeia para a formação docente, não se abrevia a algo que se tem ou que se recebe, uma vez que toda formação diz respeito a um processo educativo, cujos pressupostos provocam interações, práticas, trocas de ideias, pesquisas, aportes

teóricos, debates, aprendizagens situadas em tempos e espaços delimitados e práticas (MOITA, 1992).

Então, percebo um ecossistema (educação) que considera a ecologia (formação de professores) como essencial no cotidiano da prática docente (escola). É nesse contexto que vou construindo a escrita na formação de professores. Entretanto, apesar da intrínseca relação entre homem e mundo; sujeito e ação; ato e responsabilidade, os documentos oficiais apresentam ao mesmo tempo “similaridade” e “antagonismo” sobre a formação de professores, tanto do ponto de vista da formação propriamente dita quanto dos currículos que pretendem implementar no fazer dessa formação.

O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar, unicamente, pela Pedagogia e alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “educado”. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (DOMINICÉ, 1986). E quando a asfixia ocorre, deixam de existir elementos que mantêm o rizoma vivo. Nesse momento, faz-se necessário buscar no ambiente as condições necessárias para que o rizoma cumpra a sua missão como caule que se constitui e se (re) constitui na expansão dos seus *nós*.

Nesse universo, a teoria do pensamento complexo proposta por Morin (2003) muito pode contribuir, inclusive, quando indaga: Quem somos nós? Para onde vamos? É nessa linha de raciocínio que penso sobre os seres vivos e não vivos que constituem o ecossistema para que a Ecologia possa realmente cuidar das nossas casas chamadas escolas. Ainda porque, ao visitar a base epistemológica do pensamento complexo, corroboro com a interpretação de Oliveira *et al* (2019, p. 2) ao cunharem que essa teoria “[...] toca diretamente no ensino da condição humana como um dos caminhos para pensar a maneira de como nos relacionamos uns com os outros e com os conhecimentos produzidos na academia e além dela”.

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 suas inter-relações entre eles e o ambiente, reconhecendo a importância dos processos necessários à vida, ao organismo e à construção humana.

Assim, faz-se necessário um pensamento que reconheça a imperfeição e negocie com a incerteza, pois não existe ação senão no incerto (MORIN, 2011, p. 60). A tarefa é sempre árdua nesse sentido, porque os movimentamos de incerteza não devem significar empecilho ou obstáculo na caminhada do conhecimento, “Essa assertiva é importante para a compreensão da *práxis* em Educação Ambiental” (PINHEIRO; CALLONI, 2017, p.

101). Entretanto, amplio para a educação como um todo, “[...] porque somos munidos por incertezas que ao mesmo tempo que apropriam, também convidam à ação” (MORIN, 2011, p.61) e sinto isso na formação do indivíduo como um todo e na minha própria formação, como elo que constitui uma verdadeira ecologia, porque sente a necessidade de interação com o outro, seja ele o colega professor ou o próprio aluno.

Não há um único caminho e não sabemos qual o melhor caminho ou o caminho certo para o desenvolvimento da formação docente, entretanto, o que existe na verdade são

Os constantes desafios de se conhecer, de se autoconhecer enquanto sujeitos humanos e natureza, há também a possibilidade de buscar fazer melhor para manter o ecossistema vivo por meio da interação e colaboração dos seres que constituem os meios em que vivem e sobrevivem para manter o ecossistema vivo. (PINHEIRO e CALLONI, 2017, p. 101).

Aqui, destaco as primeiras impressões das observações feitas em um determinado ambiente que, inicialmente, me faz deslumbrar com a “beleza” ou indignar-me com a “falta dela”, como por exemplo, quando chego a um ambiente natural, uma praia, um rio, uma roça ou até mesmo uma plantação, primeiramente, percebo a beleza existente naquele espaço, sem lembrar imediatamente dos seres presentes ali, e que compõem a natureza. Dessa maneira, a paisagem não representa a Ecologia enquanto um ecossistema, mas parte de como ele se apresenta aos meus olhos.

2.2 Paisagem e pesquisa

A paisagem é aqui expressa como *locus*/ambiente, é o que é visto ou percebido de um ecossistema, ou seja, o contexto da pesquisa, propriamente dito, que considera o ambiente, os sujeitos, as observações.

Relaciono a paisagem também ao ambiente escolar que muitas vezes se apresenta como a escola pretendida, desejada ou aquela que nunca queremos, nem para nossa atuação como docente, nem para confiar a educação dos nossos filhos. Entretanto, Nóvoa (2001) afirma que “o professor se forma na escola”. Essa afirmação caracteriza a discussão que norteia esta tese ao considerar o cotidiano da prática docente.

Considero aqui a representatividade que a escola teve na minha vida enquanto estudante. Iniciei aos 6 anos de idade numa pequena escola privada, próxima à minha casa. Porém, no ano seguinte, migrei para escola pública onde concluí o ensino fundamental. Daquele momento, resgato na memória a importância que a escola e a aprendizagem tiveram na minha vida de

forma cooperativa, marcada pela semana da família, pela alimentação e pela interação, quando os pais faziam a merenda diferenciada que constituiu aquele momento como um importante momento de partilha na minha vida. Talvez aquela escola, a Escola Estadual Anísio Teixeira, tenha influenciado a minha vida no sentido de gostar de estudar com o outro, de partilhar, de conviver e de ser feliz.

Assim, percebo a importância dos saberes que constituem o ser professor, saberes que são defendidos por diversos autores, sejam eles pessoais, de experiência da formação, de vida que, em seus escritos, Cruz (2007) faz referência à prática docente em sala de aula como um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados.

Na tentativa constante de descrever o rizoma, optei em pesquisar a formação de professores que acontece no cotidiano da prática docente do ponto de vista das áreas de conhecimento da EJA no EM. O interesse em compreender o campo formativo nas áreas de conhecimento (área de Exatas, área das Ciências da Natureza e área de Humanas) justifica-se no fato de que a Educação Básica está organizada em áreas de conhecimento, inclusive, no EM. A EJA está organizada por meio de Eixos (VI e VII) para atender às áreas de conhecimento. Esses eixos que também estão organizados em áreas de conhecimento oportunizam aos estudantes concluir o EM em dois anos: o primeiro ano com disciplinas que constituem a área de Humanas e Linguagem e, no segundo ano, com as disciplinas que compõem a área de Exatas e Ciências da Natureza, respectivamente, nos eixos VI e VII.

Nesse sentido, recorro a Morin (2003, p. 28) para ressaltar a interligação das áreas a partir da Ecologia das Ações e explicar, por exemplo, que:

A Ecologia, que tem um ecossistema como objeto de estudo, recorre a múltiplas disciplinas físicas para aprender o biótopo e disciplinas biológicas (Zoologia, Botânica, Microbiologia) para estudar a biocenose. Além disso, precisa recorrer às Ciências Humanas para analisar as interações entre o mundo humano e a biosfera. Assim, disciplinas extremamente distintas são associadas e orquestradas na ciência ecológica.

Feita essa reflexão de possibilidades de estudos e pesquisas em áreas distintas, destaco que, no início desse caminho doutoral, meu objeto de estudo percorreu diversas possibilidades, mas acabou sendo lapidado, pausadamente, nas aulas das disciplinas desse curso. Momentos presenciais eternizados na memória, nos rabiscos e nos escritos no caderno foram agregando as contribuições dos docentes e dos discentes na tentativa de dar ao meu objeto a demanda que ele necessitava.

Movida por outros interesses de pesquisa, adentrei ao doutorado no PPGEduC/UNEB e fui lapidando possibilidades, desbravando caminhos, com a ajuda dos professores do programa, provendo encontros cheio de certezas, incertezas, erros e acertos, porém, com prazer e felicidade, porque, se a minha alegria não estiver presente, eu certamente também não estarei. É nesse contexto que esta pesquisa foi construída. Para ilustrar, parafraseio Freire (1996) ao afirmar que “[...] a compreensão de uma nova forma de ensinar e aprender e conhecer decorrerá da visão de mundo enquanto produzido e reproduzido pelo ser humano numa relação dialógica com outros homens e com o mundo”, isso será possível compreendendo, construindo e colaborando com os estudos do campo da EJA. No entanto, a formação de professores nunca deixou de fazer parte dos desejos e dos sonhos para essa construção de pesquisa.

É assim que as paisagens vão constituindo minha vida acadêmica. Ora me sinto parte dela, ora me sinto fora, ora ela passa aos meus olhos e vão constituindo quem sou. Muitas vezes, é necessário observar a paisagem de fora, e isso é muito difícil de fazer, porque passei muito da minha vida envolvida dentro dessa paisagem chamada escola.

Além disso, os diversos encontros, presenciais e *online* nas minhas orientações com os professores doutores Tânia Dantas e Cláudio Nunes, vêm contribuindo para uma Ecologia que considera as pessoas, a individualidade, a coletividade e a liberdade porque eles conseguem de formas diversas (duras e suaves) mostrar os pesquisadores que necessito visitar, revisitar e conhecer para que o rizoma vá ramificando a partir dos diversos *nós*. Isso tem sido imprescindível, enriquecedor e necessário. Ambos (orientadora e coorientador) têm sido meu porto seguro.

As disciplinas obrigatórias cursadas no PPGEduC, presencialmente no ano de 2019, foram remos para o lugar que me encontro hoje, passando pelos diversos componentes curriculares, com as especificidades e singularidades dos professores doutores que ministraram as disciplinas e que constituem as temáticas apresentadas. Associadas aos seminários de pesquisa da Linha 2 do PPGEduC, presencial e remotamente, ajudaram a me fazer respirar e perceber as inúmeras possibilidades de pesquisas e a importância dos encontros que revelaram outros importantes atores/pesquisadores que não tiveram uma disciplina específica, mas que contribuem no processo de formação, constituição e consolidação da pós-graduação em Educação da UNEB.

Outras oportunidades que abracei foram as possibilidades de participação como aluna especial em duas disciplinas do Curso de Mestrado no PPGE e como aluna ouvinte em uma disciplina no Curso de Mestrado do PPGE, ambos da UESB. Essas disciplinas permitiram importantes discussões teóricas e práticas, bem como realização de trabalhos diversos que

também corroboram de forma positiva, tanto no processo de ser professora, quanto no processo de escrita. A partir dessa atuação, tenho buscado fortalecer minha participação nas disciplinas do PPGEduc, pretendo ainda cursar as disciplinas optativas, seja como aluna especial ou ouvinte, principalmente na formação de professores e de pesquisadores para colaborar nessa ou em outras atividades formativas que o cotidiano da prática e as universidades públicas oportunizam constantemente.

Durante esse percurso fui instigada a sair da zona de conforto e publicar três capítulos em livros distintos. O primeiro, fruto do memorial escrito para seleção do doutorado, intitulado *Pelos caminhos de transfiguração das vivências: o encontro com a docência e o amor*, publicado no livro *Ressonâncias do amor nas práticas educativas*, organizado por Santos, Lima e Ramos (2020), professoras da educação básica. O segundo capítulo *ESPELHO, ESPELHO MEU... O que revelam as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada sobre o desenvolvimento profissional docente*, em parceria com Almeida, publicado no livro *Trabalho e Desenvolvimento Profissional Docente - distintas abordagens e possibilidades de diálogo*, organizado por Nunes e Almeida (2020), fruto da disciplina cursada no PPGEd, ministrada pelo meu coorientador. E o terceiro capítulo nomeado *A formação de professores na EJA: um olhar para a teoria do cotidiano*, em parceria com minha orientadora, profa. Dra. Tânia Regina Dantas, é um recorte desta pesquisa e encontra-se publicado no Livro *CONEXÕES - educação, psicologia e tecnologia*, organizado por Costa, Lopes e Haracemiv (2021), volume 2. Ainda em parceria com minha orientadora, apresentamos um trabalho no *XIV Colóquio Nacional e VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, XII Seminário Nacional e II Internacional do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR/UNICAMP*, intitulado *A Formação de Professores no Cotidiano da Prática Docente*, em Vitória da Conquista (2022), também como um outro recorte desta pesquisa, o qual está publicado como resumo expandido nos anais de evento de periódicos da UESB, volume 14, nº 1.

Dessa forma, a paisagem aqui descrita buscou retratar um pouco de mim por meio de minhas memórias e de algumas experiências como aluna e como professora. A paisagem também revela as visões que tenho da escola em momentos distintos da minha vida e ao mesmo tempo desencadeia o interesse em desenvolver esta pesquisa.

No entanto, as vivências descritas vão constituindo na prática uma percepção rizomática no sentido de observar, tanto nas minhas escavações retratadas como vivências, quanto na construção da própria pesquisa, ancorada no percurso de professores, pesquisadores e teóricos que estabelecem várias conexões a partir de elementos expressos em artigos, capítulos, livros, resenhas, entre outros, decorrentes das pesquisas realizadas.

É nesse contexto de multiplicidades que o objeto de pesquisa nasce e vai tomando forma, criando ramificações para fortalecer, intensificar e consolidar as minhas escavações.

As escavações iniciam tímidas e rasas no universo de possibilidades que a pesquisa em educação oferece para o caminho que o pesquisador pretende trilhar. As incertezas que constituem esse caminho se iniciaram com o Projeto de Pesquisa para seleção do doutorado que manteve sua essência na formação de professores, porém foi lapidado pelos professores durante todas as aulas, principalmente quando perguntavam: qual é o seu objeto de pesquisa?

Tal pergunta aumentava minhas incertezas do caminho a percorrer. Foram muitas apresentações e sugestões de teóricos, alguns já conhecidos e outros nem tanto, mas ao mesmo tempo que os professores aguçavam a incerteza, eles também despertavam uma vontade imensa de encontrar o caminho, não o melhor caminho, muito menos o caminho certo, mas um caminho que me fizesse transitar firme, segura e, principalmente, feliz durante o processo de doutoramento.

Essas lembranças serviram para muitos recomeços, principalmente da escrita até chegar aqui. E foi em um desses recomeços que me encontrei com Deleuze e Guattari (2010), inicialmente com o livro *O que é a filosofia?* (2010) e, posteriormente, com a *metáfora do rizoma* através de dois dos cinco livros que compõem a obra *Mil Platôs- Capitalismo e Esquizofrenia*, (volume I/1995; volume II/2000). Interessante que o primeiro livro foi lido várias vezes na tentativa de compreender a utilização de um conceito filosófico que tem origem na Biologia, mas que é utilizado para representar a estrutura do conhecimento. E a leitura no segundo livro sustentou a necessidade de compreender as imagens e a escrita própria do autor.

Assim se fortaleceu e consolidou na minha pesquisa a necessidade do objeto, da característica da pesquisa qualitativa e, principalmente, do encontro de um operador cognitivo que contemplasse a forma como escrevo e aquilo que a tese exige para denominar-se como tal.

Desta forma, precisei de algo que me fizesse entender a importância do objeto e o lugar que esse objeto deveria ocupar nesta pesquisa. Para isso, fez-se necessário compreender as partes que compõem o todo e o todo que é constituído de partes. Desse modo, busquei pensar na pesquisa partindo da compreensão das palavras do biólogo Maturana (1977, p. 22) para afirmar que “[...] tudo que é dito sobre um fenômeno é construído a partir de um observador em sua relação com o meio exterior, relação essa que passa pela sua visão de mundo e seus valores”. É nesse contexto que o objeto desta pesquisa foi sendo aprimorado.

Esse objeto não estava pronto, ele começou a ser construído a partir das primeiras perspectivas apresentadas nas aulas do doutorado. Ora me encontrando com professores e teóricos que me aproximaram e distanciaram de verdades, ora nas discussões, nas orientações,

nos amadurecimentos e nas reflexões durante esse caminhar. Ainda em solo não arado, nesse momento, as sementes começam a ser umedecidas e parece-me que têm as condições necessárias para ramificarem-se e constituírem-se, também, como rizomas que integram diversas plantas.

Teorizando com Pereira (2019, p. 113-114) a respeito do objeto, ele ressalta que,

O objeto de estudo é uma entidade que só passa a existir a partir da construção racional do pesquisador. Então, é um exercício teórico-metodológico do âmbito da ciência que requer um grande ensaio intelectual e prático, uma vez que o objeto é oriundo da realidade fenomênica, da qual “o pesquisador parte em busca da essência do fenômeno por meio dos métodos de pensamento e de investigação.

Então, fui, aos poucos, instigada a pensar, a refletir e a consolidar o objeto de pesquisa. Como não consegui desvincular o *ser professor* da minha essência, o objeto nasce também da reflexão da minha vida profissional. Nesse cenário e, considerando que os professores levam muito de si para a sua profissão, o objeto de estudo aqui proposto é a formação de professores. Entretanto, por se tratar de um campo muito amplo, direcionei o objeto ao cotidiano da prática docente para compreender como os professores vão se constituindo professores “no chão” da própria docência.

É assim que nasce o objeto, da percepção dos rizomas que existem na formação de professores e que, nesta pesquisa, pretende trilhar também a EJA e o EM. A opção por realizar a pesquisa no contexto do EM se justifica por ser uma modalidade de ensino que na minha opinião, para além da BNCC e para além dos Exames Nacionais de Certificação e/ou Avaliação, carece de contribuições de pesquisas e estudos que oportunizem a formação de professores para atuar nesse público. Afinal, “[...] a reforma da universidade não se reduz a uma reforma pragmática, ela subentende uma reforma paradigmática” (ALMEIDA, 2004, p. 139). A EJA participa da pesquisa porque rompe a ordem vigente desse país, dentre outras questões, perpassa pelos sujeitos que foram, ao longo de suas vidas, excluídos da sociedade pela escola.

Enfim, as sementes foram, de fato, disseminadas e iniciam aqui a esperança da germinação que só será possível à medida que esse objeto for umidificado continuamente. Afinal, como nos disse Vinícius de Moraes, em um de seus pensamentos, “O sofrimento é o intervalo entre duas felicidades”, e é assim que verdadeiramente me encontro, entre o sofrimento do processo da escrita e a felicidade dos encontros que vão sendo concretizados com a leitura, a escrita, os erros e as descobertas que promovem conhecimento.

Diante disso, esta pesquisa analisa a formação de professores da EJA na perspectiva rizomática do EM no cotidiano da prática docente, norteadora pela questão de pesquisa: como os professores que lecionam na educação de jovens e adultos no EM se constituem professores da EJA?

Isso acontece porque, apesar de a semente já ter sido fecundada, ainda carece de um terreno fértil para se desenvolver. Esse terreno é a escola que, cotidianamente, necessita ser fertilizada. Nesse espaço, penso que os professores vão desenvolvendo estratégias para continuarem no ambiente, realizarem sua função, participarem do ecossistema que é a escola e perceberem um pouco dos rizomas existentes e da importância deles na sua formação.

Na tentativa de fertilizar o terreno para sustentar a opção metodológica, assumimos a epistemologia qualitativa na perspectiva apresentada por González Rey (2005a, 2005b) como fundamento teórico metodológico e em outros estudos da abordagem qualitativa nas ciências humanas.

Diante da necessidade de especificar uma perspectiva de estudos qualitativos que se diferenciasssem das formas até então concebidas e que possibilitassem considerar a subjetividade como um sistema de singularidade, González Rey “[...] desenvolveu a partir da década de 90 estudos qualitativos” (GONZÁLEZ REY, 2005b)

González Rey publicou em espanhol, em meados da década de 1980, a primeira edição da obra *Epistemologia Cualitativa y Subjetividad*, apontando para a construção de uma nova trajetória para se estudar a subjetividade humana, gerada na cultura. Propõe, então, uma perspectiva alternativa de pensamento científico: a Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2005a; 2005b).

Nesse sentido, González Rey (2005b) desenvolve a Epistemologia Qualitativa como uma possibilidade de estudar a subjetividade como um sistema complexo, histórico, processual, contínuo e plurideterminado. Para compreender essa proposta, ele estabelece três princípios norteadores que se articulam e se fundamentam.

- *Caráter construtivo interpretativo do conhecimento* – parte da compreensão de que o conhecimento é uma produção e não uma simples apropriação linear da realidade. Nesse contexto, “A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independentes da nossa prática”. E acrescenta que o acesso do pesquisador ao sistema do real é sempre parcial e limitado a partir de suas próprias práticas (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 15);

- *Legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico* – nesse princípio, o autor afirma que o valor do singular está estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação

proveniente do caso singular se dá através do modelo teórico que o pesquisador vai desenvolvendo no decorrer da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.15);

- *A pesquisa como um processo de comunicação e diálogo* – a partir da comunicação, podemos conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas formas da vida social afetam o homem e suas relações (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.15). Ainda acrescenta que:

As pesquisas qualitativas orientadas a estudar a produção de sentido subjetivo do sujeito, bem como sua forma de articulação com os diferentes processos e experiências de sua vida social, devem aspirar a fazer do espaço de pesquisa um espaço de sentido que implique a pessoa estudada (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 15).

Centrada no significado dos fenômenos, a partir de uma sólida e consistente descrição para compreendê-los, a pesquisa qualitativa, a qual possui o ambiente natural como a sua principal fonte de informações, ocorre no contato direto do pesquisador com as situações reais do cotidiano e possibilita compreender as particularidades do fenômeno estudado, assim como os gestos, as palavras, os posicionamentos e os significados dos sujeitos que fazem parte da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Para Angrosino (2009), epistemologicamente, a pesquisa qualitativa aborda o mundo fora dos laboratórios e analisa as experiências das pessoas ou grupos envolvidos em um contexto. Nessa modalidade, é possível conhecer situações reais do cotidiano, descrever as circunstâncias, o cenário em que as situações ocorrem e proporcionar uma visão coletiva, global do problema, identificando possíveis elementos que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2010, p. 37).

Então, na tentativa de trilhar no melhor caminho e encontrar um terreno fértil, classifico a pesquisa como um estudo fenomenológico, no sentido de “[...] descrever o significado comum para vários indivíduos das suas experiências vividas de um conceito ou fenômeno” (CRESWELL, 2014, p. 72). Os fenomenólogos, de acordo o autor, “[...] focam na descrição do que todos os participantes têm em comum quando vivenciam um fenômeno” (CRESWELL, 2014, p. 72). Nesse caso, o fenômeno está em todos os sujeitos desta pesquisa, pois são professores da EJA, atuam no EM, na área de Ciências da Natureza, área das Ciências Exatas e área das Ciências Humanas, e, como demonstram nas *conversas interativo provocativas coletivas*, os 06 professores que constituem essas áreas afirmam que “nunca tiveram formação específica para atuarem na EJA do EM”, desde o ano de 2018, ano em que a modalidade foi implantada na escola pesquisada. (Professores Participantes da pesquisa, 2021)

É importante destacar que o propósito básico da fenomenologia direciona a redução das experiências individuais com um fenômeno a uma descrição universal, uma captura da própria natureza da coisa. Para isso, será necessário identificar um fenômeno, um objeto da experiência humana. Então, considero que as pessoas, os sujeitos participantes desta pesquisa, vivenciam o fenômeno e desenvolvem uma descrição composta da essência da experiência para todos os indivíduos envolvidos. Essa descrição consiste em *o que* eles vivenciam e em *como* vivenciam.

O conceito também é utilizado para definir a investigação fenomenológica como a experiência que se vive no mundo da vida, que é “[...] o mundo do cotidiano em que vivemos, agimos, fazemos projetos, entre outros, o da ciência, em que somos felizes ou infelizes” (DARTIGUES, 1992, p. 79). Assim, aproprio-me dos fundamentos da fenomenologia, pois pretendo dar destaque para a experiência de vida das pessoas no cotidiano da docência.

A abordagem por meio da fenomenologia aplica-se por se basear nas experiências vividas dos indivíduos e no fato de eles terem experiências subjetivas do fenômeno e das experiências objetivas de alguma coisa em comum com outras pessoas. Além disso, Triviños (2015, p. 47) infere que na fenomenologia a busca da essência é fundamental. Para ele, “[...] carece de toda referência que não seja a de sua pureza como fenômeno, de modo que o componente histórico, não é tarefa que preocupe o pesquisador que se movimenta orientado pelos princípios da fenomenologia”. A fenomenologia exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência.

Considerando que, na fenomenologia, a pesquisa “eleva o ator” com suas percepções dos fenômenos, e um procedimento de produção de dados é entrevistar os indivíduos que experimentaram e experimentam o fenômeno, concluo que uma pesquisa de bases epistemológicas qualitativa e fenomenológica necessita de uma opção mais significativa para construção/produção dos dados.

Desse modo, encontramos em Ferraço e Alves (2016) a inquietação em definir qual produção de dados seria mais apropriada para nossa pesquisa. Assim, movida pelas leituras epistemológicas da fenomenologia, tive muitas opções norteadas pelo fragmento que segue, uma vez que:

Pensar a pesquisa como sendo seu próprio movimento e não um plano premeditado implica, ainda, considerar os limites de se definir/delimitar, a priori, que regras, técnicas, instrumentos ou procedimentos seriam mais ou menos adequados para a produção dos dados, uma vez que não seriam entidades prévias, mas se constituiriam com a realização da própria pesquisa (FERRAÇO; ALVES, 2016, p. 137).

Além disso, os autores defendem que os dados são sempre efeitos, resultados de nossas relações, uma vez que penetram em meios às complexas redes cotidianas, constituindo-se como expressões dessas redes e não como “coisas” achadas, descobertas ou desveladas.

Dessa forma, Morin (1994) advoga que, como tantas outras questões-situações, os dados são complexos no sentido que pensamos em dados também como produções, como expressões das negociações e dos encontros cotidianos. Portanto, são sempre híbridos e nunca puros.

Corroborando com esse pensamento, Ferraço (2003, p. 168) afirma que

Uma das coisas que temos aprendido e tentado garantir em nossos estudos com os cotidianos escolares é assumir os sujeitos [praticantes] cotidianos não só como sujeitos de pesquisa, mas também, como nossos autores autoras, reconhecidos em seus discursos [...], ou seja, como discursos tão necessários, legítimos e importantes. [...] Não se trata de usar fragmentos, trechos da fala desses sujeitos como ilustrações que corroboram e/ou exemplificam nossos discursos, assim como fazemos com os teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são também autores autoras dos discursos produzidos nas pesquisas com os cotidianos.

Nessa conjuntura, aproprio-me das conversas como meio de produção dos dados. No sentido mais geral, essa escolha deve-se ao fato de que as conversas aproximam as pessoas, diminuem possíveis distâncias, possibilitam encontros, interlocução, além de produzirem com eles e não sobre eles.

Para Alves (2017), as tentativas de compor, de proporcionar momentos de encontros, de troca de experiências com/entre os praticantes das escolas têm, de modo geral, oportunizado “práticas de conversar” entendidas, a partir de Certeau (1998), como artes de fazer-dizer ou ainda como possibilidades de mobilização coletiva das relações e, por efeito, de produção de dados.

A conversa cria um elo capaz de “fazer-pensar com o outro”, tendo-a como um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular lugares e de jogar o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis como nos faz refletir Certeau (1998). Nesse sentido, a utilização das *conversas interativo-provocativas* oportuniza aos sujeitos da pesquisa, como *praticantes* que consistem em uma conversa, a partir de um roteiro pré-determinado, porém, livre para ampliar a visão sobre o fenômeno vivenciado pelos *praticantes*, uma vez que constrói uma relação aberta e de confiança antes, durante e após as conversas (NUNES, 2010, 2011, 2020).

Além disso, é possível um contato maior do pesquisador com os sujeitos, visto que, à medida que interage com a descrição, possibilita esclarecer aspectos que, às vezes, não ficam claros em simples depoimentos e requer ampliação.

Nesse caso, Paul Thompson (1992, p. 271) destaca que há muitos estilos diferentes de entrevista, que vão desde a que se faz sobre uma conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar. Portanto, afirma que “[...] uma entrevista não é um diálogo ou uma conversa”.

Além disso, o autor apresenta que o interesse e o respeito pelos outros como pessoas e a flexibilidade nas reações em relação a eles; a capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, a disposição para ficar calado e escutar são qualidades essenciais para que o entrevistador seja bem-sucedido.

Assim, as *conversas interativo-provocativas* possibilitam ao pesquisador ter acesso à expressão subjetiva e individual dos sujeitos (professores do EM), como registra Nunes (2011, p. 51). Esse autor desenvolve pesquisas, utilizando esse método e destaca que a capacidade interpretativa e de apreensão da realidade são elementos constitutivos do pesquisador e irão possibilitar a capacitação dos sentidos que os sujeitos dão ao objeto de estudo da pesquisa. Nessa direção, acrescentei às *conversas interativo-provocativas* a palavra ‘*coletiva*’, porque o encontro com os professores das áreas de conhecimento (Biologia, Matemática, Física e Química) e das áreas de conhecimento (História e Geografia) aconteceu de forma coletiva, em momentos distintos e foi bastante interessante, porque possibilitou a interação na fala do outro para afirmar e/ou complementar a vivência de experiências comuns em determinados momentos que foram vivenciados por todos, principalmente na implantação da EJA na instituição de ensino em que atuam.

Ambos os autores, Nunes e Thompson, destacam a importância de informações básicas, por meio da leitura ou outras maneiras e refletem que dar início ao trabalho mediante conversas, mapeando o campo e colhendo ideias e informações pode ser uma das maneiras de iniciar a pesquisa. Assim, o processo de construção como professor da EJA pode ser revelado nessas conversas em momentos importantes. Inicialmente, foi realizada uma conversa por área de conhecimento, uma vez que a proposta da EJA no Estado da Bahia encontra-se organizada por áreas de conhecimento.

Ferraço e Alves (2017, p. 142) ainda reforçam,

[...] a busca por estabelecer uma proximidade com o outro na pesquisa não deriva em uma abordagem pessoal, individualista, mas vai ao encontro do que

se passa entre as pessoas. Isto é, favorece as relações que se produzem nos/com os encontros, cultiva especial atenção ao que é tecido entre elas.

Essa inferência dos autores intensifica a minha necessidade em realizar as *conversas interativo provocativas* com todos os professores que atuam no EM, na EJA, por área de conhecimento, como estão organizados. Quanto à opção das pesquisas com/no cotidiano, deu-se quando necessitava de um termo que definisse de fato o interesse próprio da pesquisa com a formação de professores. Não se tratava de formação inicial e/ou continuada, mas aquela que acontece no exercício da docência, no cotidiano da prática docente e que considera as práticas realizadas pelos professores. Dessa forma, pretendo compreender como os professores se constituem professores da EJA do EM no cotidiano da prática docente. Para isso, não pretendo explicar e/ou definir o que venha a ser esse cotidiano aos professores, mas compreender a significação do cotidiano que eles dão à prática tecida na rede desses sujeitos praticantes.

Esses sujeitos praticantes são todos os professores que aceitaram participar da pesquisa e que lecionam nas turmas de EM, na modalidade EJA, no ano de 2021, no então Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB), totalizando 06 (seis) professores.

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, no horário das 19h às 21h:30min, horário em que é determinado pela proposta da modalidade EJA para o EM, pelo Estado da Bahia, no período de 2018 a 2021, de segunda à sexta feira. Entretanto, no ano de 2022, a EJA deixa de ser considerada com esse contexto organizacional e passa a integrar a educação básica no noturno, porém mantém os mesmos formulários avaliativos, baseados em pareceres e com o horário de aulas reduzido.

Então, retomo ao rizoma, que diferente da metáfora arbórea, não se hierarquiza, 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).

Nessa conjuntura, e considerando a minha formação nas Ciências Biológicas, bem como o gosto pela poesia, utilizo o conceito de rizoma no sentido da botânica e da poesia para relacionar com a formação de professores. Isso por entender que onde quer que estejamos sempre levamos o que somos e agregamos ao que pretendemos ser. Nesse contexto, “[...] mais

que sujeitos/objetos de nossas pesquisas, os praticantes cotidianos são, de fato, corresponsáveis e coautores de nossas questões de investigação à medida que, protagonizam *prácticasteorias* que expressam micropolíticas educacionais” (FERRAÇO e ALVES, 2017, p. 138).

2.3 Escavações rizomáticas

Como último termo que integra este capítulo, criado e denominado de escavações, representa, como já citado, os processos pelos quais cheguei aos rizomas, mesmo escondidos sob diversas camadas do solo, como uma necessidade de escavar mais, escavar sempre e, principalmente, aprender onde escavar e como escavar para explicar os caminhos metodológicos conhecidos, traçados, visualizados e possíveis.

Essas escavações acontecem o tempo todo, embora aqui minha pretensão é iniciar retomando a minha experiência de aluna na escola, é importante descrever a felicidade que toma conta das minhas boas lembranças das vivências durante a 5ª e 7ª séries na Fundação Educacional de Vitória da Conquista (FUNDEC). Vivi a alegria do encontro com a leitura e com a escrita para produções de redações e participações nos concursos, assim como a amargura de repetir a 5ª série e ser a única aluna que levantava a mão quando ouvia a pergunta, “Tem algum repetente aqui? ”. Lá foi um lugar, também, de fazer amigos que até hoje participam da minha vida.

Naquele contexto, e ainda nos dias atuais, a escola se apresenta como esse meio que é, físico, mas também social, tanto para o aprendizado do aluno quanto do professor. Ambos aprendem e ensinam, como Paulo Freire (1996, p. 13) registra “Não há docência sem discência”. E apesar das inferências, Enguita (1989) possibilitou-me nas aulas do doutorado uma reflexão profunda sobre o papel da escola, que cumpre com perfeição a função de reproduzir as relações sociais do processo de produção capitalista, levando em sua passagem indivíduos, grupos e classes.

A gente sai da escola, mas não sai do aparato social em que ela se constitui, como destaca Enguita (1989). Então, apesar do papel social da escola, posso afirmar que em momentos distintos eu a vi também de forma diferente. Como aluna, por exemplo, num ecossistema em que os seres ali já interagiam; e como professora na busca constante das interações, formando também uma Ecologia capaz de corroborar para que aquele ecossistema continuasse vivo.

Tais reflexões do papel da escola, inclusive, a utilidade do que nela se aprende para vida profissional é registrado por Descartes (1996, p. 30) na primeira parte do *Discurso do Método*:

Fui nutrido nas letras, desde a infância, e por me haver persuadido de que, por meio delas, se podia adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo o que é útil à vida, sentia extraordinário desejo de aprendê-las. Mas, logo que terminei todo esse curso de estudos [...] me achava enleado em tantas dúvidas e erros, que me parecia não haver obtido outro proveito, procurando instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais a minha ignorância.

Assim, não se percebe uma influência valiosa da escola na vida de Descartes. Porém, ele afirma que foi um lugar de “conhecimento claro e seguro”. Tais afirmações são capazes de me fazer pensar a escola em momentos distintos na minha vida. São aspectos que perpassam a minha vida de estudante e de professora em formação. Como estudante, constantemente perguntava *para que serve isso?* Como professora, indagava *como aplicarei isso na sala de aula?* Penso que, em ambas as situações, o que desejava mesmo, em momentos distintos, eram receitas: uma mais simples, para aprender; outra mais consistente, para ensinar.

Creio que, naquele momento de tantas inquietações, no início da minha carreira, eu estava sendo caminhante, apenas seguia os passos, o caminho e nada mais, como retrata um dos poemas de Antônio Machado, “Poema XXIX” (provérbios e cantares, 1962). Entretanto, nesse mesmo ambiente, conheço a amargura de ser repetente, de ser aquela, a única que não conseguiu ser aprovada, conforme já relatei. Então, retrato aqui a escola que exclui e a necessidade de que o professor compreenda que a escola não é apenas o lugar que ensina, mas, sobretudo, que aprende como nos ensinou Freire.

Então, revisito as histórias de Freire na busca de compreender o papel da escola ou a sua função e encontro sua vontade descrita no plano de governo, quando estive à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na década de 80, ao deslumbrar com sua equipe a tentativa de tornar a escola democrática, em todas as suas instâncias, com seus conselhos deliberativos, sua gestão coletiva, na revisão de currículos, na interação dos trabalhadores da educação com os alunos e suas famílias.

O encontro com algumas das propostas de Freire esteve presente na minha vida, uma vez que, para finalizar esse processo de estudante da escola pública e da relevância que a escola teve na minha vida, chego à Escola Normal para concluir o ensino fundamental (8ª série). Visto que as bolsas não foram mais pagas pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC), conseqüentemente, a FUNDEC encerrou suas atividades e a escola acabou, deixando apenas o prédio que ainda guarda algumas lembranças daquela geração.

Na Escola Normal, como até hoje é conhecido e referendado o Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), ingresso e concluo o magistério. Além da formatura e do contato com a sala de aula, através do estágio curricular em uma turma de 3ª série do antigo primário, hoje

ensino fundamental das séries iniciais, o IEED também foi o lugar onde conheci o esporte e onde participei de diversos jogos na minha cidade e no Estado da Bahia, jogos do interior que aconteciam na cidade de Feira de Santana, entre outras. Ainda, foi a escola que me politizou com participações como líder de classe e de grêmio estudantil, congressos na União dos Estudantes Secundaristas (UMES), diversos movimentos políticos, sociais que buscaram debater e participar do discurso da educação pública de qualidade. Essas lembranças me fazem perceber que a escola teve grande importância na minha vida e na constituição de quem sou, e eu tenho muito orgulho disso.

Meu encontro com a escrita aconteceu antes de eu ir para a escola. Aprendi a ler e escrever com uma vizinha, a professora Ceíça que ensinava em sua própria casa. Com quase seis anos de idade, eu caminhava na rua, lendo todas as placas que encontrava nos muros de oficinas, lojas, salões de beleza. Minha mãe tinha muito orgulho disso e contava para todas as pessoas.

Lembro-me a significância que a leitura, a escrita e os números representavam para minha mãe, que, muitas vezes, preparava o almoço ditando palavras e “tomando” a tabuada dos filhos mais novos, eu e meu irmão. Além disso, cabe destacar o poder das caligrafias nas nossas vidas, pois, com elas, era oportunizado aprender a fazer a letra redonda, cursiva, legível e bonita.

Daquele tempo, as lembranças carregam a felicidade em ler livros e assistir à televisão em preto e branco. Foram muitas emoções vislumbradas na infância carente e na adolescência de quem leu *Pollyana* (menina, moça e mulher), *a ilha perdida*, *as aventuras do avião vermelho* e alguns poucos livros espíritas que me foram emprestados, além dos romances de Sidney Sheldon que também fizeram parte dessa história, *a ira dos anjos* é um deles.

Apesar de ter vivenciado muitas coisas na escola eu não gostava muito de estudar, gostava de ir à escola e do que ela me proporcionava, mas não das aulas. Eu não me concentrava muito, tinha baixa autoestima, mas para as recreações, para os esportes, para as competições, para os movimentos estudantis, eu estava na linha de frente, era isso que alimentava minha vontade de ir à escola, após a exigência da minha mãe, é claro. Sempre me percebi, esforçada, mas não inteligente, porque meu raciocínio lógico sempre foi lento. Sou aquela que corre atrás, faz, porém, demanda mais tempo.

Por essa razão e para fechar esta reflexão, cabe trazer o poema de Paulo Freire que retrata o que a escola foi para mim, enquanto estudante:

Escola é o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas e quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo gente, gente que trabalha, que estuda, que alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente. Cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte, como colega, amigo, irmão [...] (FREIRE, 2014, p. 47)

Então, corroboro com as palavras de Gatti *et al.* (2019, p. 11) ao destacarem que “A educação escolar, em seus diferentes níveis, tipos e formatos, constitui-se como o espaço em que ao mesmo tempo preservam-se conhecimentos, valores, criam possibilidades de revisão do já constituído e de assentamento de bases para transformações culturais, científicas e sociais”. Além disso, a importância do conhecimento na educação escolar ainda é acrescida pelas autoras ao afirmarem que,

Conhecimentos são imprescindíveis à preservação da vida humana e social, ao trato com o meio ambiente, e importantes para fundamentar valores e uma ética social. Neste sentido, a educação escolar tem papel relevante na contemporaneidade, porém, sua função social somente será levada a bem se ela caminhar na contramão da seletividade social, e do acirramento de fraturas sociais (GATTI *et al.*, 2019, p. 11-12).

A vivência na escola e o reconhecimento do papel que ela exerceu na minha vida influenciaram na minha atuação como professora concursada da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista por quase trinta anos, atuando na roça, na cidade, na coordenação pedagógica, na gestão escolar e na Secretaria Municipal de Educação (SMED). Lugares que oportunizaram conhecer a periferia, o marginal, o excluído, o desempregado, o drogado, o bem-dotado e tantos que passaram em minha vida profissional, deixando um pouco de si e levando um pouco de mim.

Como professora das séries iniciais vivi a alegria e a frustração de alfabetizar e não alfabetizar, utilizando, na época, as cartilhas: *Miloca*, *Teleco* e *Popoca*; *Casinha Feliz*; *Ada e Edu*⁴. Quantos paradigmas estavam ali e foram incorporados por mim? Quantos modelos foram absorvidos, injetados e eu, muitas vezes, não percebia ou não entendia.

Na atuação com adolescentes, jovens e adultos, aprendi a importância de textos sobre violência, vizinhança, trabalho, que despertavam o interesse dos pais dos alunos, os quais, eu encontrava três vezes ao dia. Primeiro, no início da tarde quando me entregavam seus filhos menores; depois, no final da tarde quando os buscavam e, por fim, no início da noite quando eu

⁴ Cartilhas utilizadas para turmas de alfabetização pela Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista - BA, nas décadas de 1980 e 1990.

os recebia como meus alunos da 2ª série da modalidade de adultos. Quantos aprendizados! Foi nesse contexto que vivenciei a primeira construção da docência na EJA.

Concomitantemente com a minha função de professora, na época, atuando em classes de alfabetização, na roça, exerci também a função de estudante da UESB para concluir a Licenciatura Curta em Ciências, na década de 1990 e, no final da mesma década, retornei à universidade para cursar Licenciatura Plena em Ciências Biológicas.

Quando resgato essas memórias e falo, especialmente, de mim neste texto, percebo a importância dos rizomas como caules subterrâneos ou não que vão se formando de *nó em nó*. É como se onde andei, onde estive, onde passei, tivesse constituído outras ramificações oriundas apenas de *nós*. Aqui me parece fazer sentido a escola, o professor e o aluno, e compreendo um pouco os saberes presentes na constituição do ser professor.

Então, destaco os saberes docentes que Tardif (2000, p. 143) utiliza para afirmar que “[...] os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Não apenas saberes, mas também sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação que orientam sua ação no contexto de uma sala de aula”. Chego até aqui emocionada ao som de Maria Bethânia.

São essas tarefas cotidianas de ser professora, não de estar professora, porque estive coordenadora, estive diretora, estive vice-diretora de uma escola, experiências formativas e profissionais que me levaram a ser professora do curso de Ciências Biológicas da UESB, no *campus* de Vitória da Conquista. Inicialmente, como professora substituta e, posteriormente, concursada. Estar na UESB como professora e trabalhar com disciplinas de estágio na Licenciatura me fizeram também ver a escola de outro viés, do lado de fora.

Considerando a escola como um espaço que não evolui tanto na sociedade, nem rapidamente, em termos físicos muito menos éticos, essa racionalidade aberta, de certa forma, e, em outras palavras, também é destacada por Rios (2017, p. 58) quando aborda que “Pensar em 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 a descriminalização dos grupos culturais marginalizados na sociedade [...]”. Essa citação oportuniza-me refletir a diversidade de pessoas que compõem a escola, principalmente os jovens e adultos que muitas vezes são excluídos, social e culturalmente, ao retornarem à escola. Dessa forma, ampliar a inserção e permanência desses jovens no ambiente escolar é também uma responsabilidade de nós, professores formadores.

Nesse contexto, Freire (2014, p.141) nos ensinou que “Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem

ou adulta, mas gente em permanente processo de busca”. Nessa interação com gente, retomo a Moraes e Almeida (2012, p. 31) para destacar a importância de que “É preciso integrar pensamento, sentimento, educação, aprendizagem e vida, dando o devido destaque aos saberes decorrentes das experiências vividas, lembrando que cada indivíduo traz consigo a singularidade de suas experiências, de suas histórias vividas”, para pensar a importância de todos nos processos de educação/formação.

Nas experiências como professora da EJA na Educação Básica, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, percebi a necessidade de aulas diversificadas para que os alunos não fossem tratados apenas como copistas. Foram momentos difíceis que marcaram o encerramento da minha trajetória de professora na rede municipal de ensino, o que contribuiu para eu antecipar a minha aposentadoria.

Essas histórias de dentro da escola me fizeram, em outro momento, pensar do outro lado, do lado de fora da escola. Ambos os lados me fazem presente na educação básica no viés do ensino, da pesquisa e da extensão. São vivências que me proporcionam refletir sobre o ensino noturno, as oportunidades que a universidade apresenta a esse ensino, aos jovens trabalhadores e à escola pública.

Essas vivências também foram responsáveis por me fazerem pensar, como professora, sobre o conteúdo para jovens trabalhadores que estão no Ensino Médio da rede pública de ensino e oportunizar aos discentes da graduação experiências de atuação por meio dos estágios supervisionados no turno noturno, com turmas da EJA e do ensino regular e, ao mesmo tempo, oferecer a esses estudantes da educação básica a oportunidade de conhecer microscópios; manusear seres vivos; conhecer órgãos do corpo humano por meio de modelos didáticos; e vivenciar na sala de aula um pouco do que nos faz cientistas do saber, porque quando acontece dentro de mim, tanto internamente quanto externamente, o encontro da bióloga que sou de formação e da professora que sou de atuação, acontece uma magia tão linda, tão íntima que só o meu coração é capaz de contar.

Nessa magia tem um pouco de mim e de minha experiência contada até aqui, que vai formando o ecossistema que é a educação e, nesse organismo maior, está a formação de professores, como uma Ecologia que utiliza o rizoma para compreender a interação dos seres existentes e a necessidade das relações que são estabelecidas.

Cabe aqui a importância do doutorado, como o despertar pela pesquisa que nunca se desviou da formação de professores, mas eu queria encontrar nesse leque da formação algo que motivasse e que, associado à pesquisa, tivesse também o potencial de melhorar minha prática docente. E isso acontece constantemente.

As aulas iniciaram no ano de 2019, de forma presencial e cada encontro com os professores nos diversos componentes que constituíram as aulas foi feito de momentos de muitas escavações, várias delas destacadas no meu *caderno do doutorado* que continua sendo consultado. E os colegas do curso? Todos eles me encantavam com a presença, com a fala, com as contribuições e com os variados temas dos projetos apresentados; o meu; então, quanta mudança sofreu através das escavações.

O ingresso no curso de doutorado possibilitou-me o acesso ao Grupo de Pesquisa, Formação, Autobiografia e Políticas Públicas (FORMAPP/CNPq) que se destina aos estudos e às pesquisas sobre a formação de professores, no qual consolidou a minha inserção mais fortemente na temática da formação de professores e, principalmente, na EJA. A vivência e a convivência nesse importante e significativo grupo têm sido responsáveis em deixar a chama da pesquisa acesa de uma forma que só a leitura, o aprendizado e o conhecimento são capazes de construir nesse momento de descoberta, de loucura e de felicidade que me encontro.

Por fim, creio que a ascensão à escrita que me possibilitou escrever desde a adolescência até os dias atuais, na construção de textos para familiares e amigos próximos, em momentos alegres e tristes, tenha de certa forma me enveredado para outros caminhos, talvez da criação, da poesia e não despertou associação com processos de investigação e pesquisas.

Ainda assim, a minha formação nas Ciências Biológicas, conhecidas como uma das ciências duras, pode não ter, de certa forma, contribuído para o despertar da inserção na escrita e na pesquisa mais cedo, talvez por estar mais voltada para os conhecimentos científicos específicos, centrados no conteúdo, quanto também pela falta de oportunidades para conciliar a pesquisa de forma mais efetiva. Entretanto, como faço parte da área de Educação nas Ciências Biológicas, além do convívio com colegas das áreas específicas, tenho uma relação maior com colegas da minha área e de outras áreas da educação, pertencentes a grupos de pesquisa distintos, que têm ocasionado trocas de experiências interessantes e influenciado trabalhos conjuntos nas disciplinas específicas e nos projetos de extensão.

Assim as escavações começaram a acontecer e foram criando corpo com os encontros nas orientações mensais e no Grupo de Pesquisa FORMAPP, coordenado pela minha orientadora. Os estudos e encontros presenciais me encheram de possibilidades, às vezes até me confundiram, mas ao mesmo tempo, até quando não era o objetivo, o grupo e seus integrantes mostravam-me um possível caminho. Após um ano, fui integrada em outro grupo chamado DIFORT, coordenado pelo meu coorientador. Esse grupo quase me enlouqueceu, por ser um grupo que não dorme, não obedece a nenhum calendário, disponibiliza *links* de revistas e periódicos diariamente e uma agenda sem fim. Confesso que cheguei a pensar que eu deveria

ser igual a eles, mas não conseguiria, pois não me manifesto nesse grupo, apenas abro alguns *links* e vou salvando aquilo que eu acho que deve me servir em algum momento.

E, na maioria das vezes, ambos os grupos, FORMAPP E DIFORT, serviram e servem para essa escavação, porque foram capazes de me fazer rememorar isso. Sem falar dos professores que lecionaram no DINTER/UNEB-UESB, nossa, sem palavras para expressar meus sentimentos ao relembrar a palavra dita, o gesto expresso, os puxões de orelha, e alguns dizendo: “Indique as cinco teses que o autor apresenta no livro”. Meu Deus! Era um *mix* de sentimentos e um pouco de medo.

Naquele momento, iniciou as idas e vindas a Salvador. Momentos que conheci mais de perto a UNEB, *campus* de Salvador, o Programa, a orientadora; ocorreram os encontros, os seminários, as partilhas, presencialmente, o que aumentou o desejo e também as incertezas. Foram períodos maravilhosos que antecederam ao isolamento social causado pela Covid 19. Ocorreram as escavações mais difíceis. Escavações que me levaram a duas cirurgias, a processos de tratamento na câmara hiperbárica em momentos de picos da pandemia, e as perdas significativas de amigos e entes queridos, associados a uma revolta tão grande do que acontecia no país e de como o Presidente se posicionava, em alguns momentos pensei que eu iria enlouquecer. Jamais imaginei vivenciar uma epidemia, um isolamento social e discussões sobre vacinas como as que aconteceram em todo o mundo, especificamente no nosso país.

Como tudo é aprendido, e nada vem fácil, tive ainda que lidar com a perda de duas amigas no final de um ano e duas no início do ano seguinte. Um vazio tão grande surgiu no meu peito que aos poucos se transformou em saudades e em pensar no que poderia fazer. Um desses acontecimentos me fez afastar da escrita do texto, e isso, quando acontece, leva tempo para se retomar, e assim eu tive que escavar, na parte mais interna e obscura do meu ser, a tristeza.

Ao tempo em que eu me revoltava e questionava, aprendi com tudo isso, aprendi também com uma queda, em uma caminhada matinal, que ocasionou na fratura do ombro direito em três lugares, e resultou em uso de tipoia durante o dia todo, inclusive, para dormir, em medicação à base de morfina, fruto de erros médicos, e até hoje faço fisioterapia, porque ainda não levanto o braço direito, embora o movimento e consiga digitar, sofro com dores e agora trato para resolver o comprometimento de um dos tendões do braço. Enfim, esse último acontecimento foi um *mix* de revolta e depois, penso, talvez, de livramento de algo maior. E as escavações foram interrompidas.

Foram tantos acontecimentos para processar que me debrucei mais na música, na poesia, nos filmes de amor e tentei escavar, com as orientações de Tânia e Claudio, acreditando estar

no caminho certo. E esse caminho, para que eu seja feliz, tem que ser regado a encontros, cafés no final da tarde, vinho e cerveja, mas, principalmente, de afago, de abraço. Porém, aprendi a abraçar de longe, pela tela do computador, pelo elogio, pela brincadeira e pelas conversas. Afinal, as conversas coletivas deste estudo aconteceram também pela tela do computador. E foram significativas e importantes para chegar até aqui. Gratidão aos abraços pelo *Google Meet*, *Plataforma Teams*, *WhatsApp* e *Youtube*.

Associando a isso, e às leituras e releituras, pego meu caderno do doutorado e vejo que uma professora sempre pedia para nós apresentarmos as teses presentes em livros ou textos discutidos durante as aulas. Assim, vejo-me pensando e concretizando com a professora Tânia Dantas, minha orientadora, sobre unir a minha formação docente, a escola, a minha atuação enquanto professora de estágio, e chego à conclusão de que minha tese deveria discutir a formação de professores, utilizando a metáfora do rizoma apresentada por Deleuze e Guattari (1995) na obra *Mil Platôs*.

Hoje, eu vivo escavando. E apesar de encontrar no dicionário Aurélio que o termo escavações significa “Ato ou efeito de escavar; remoção de aterro ou entulho para nivelar ou abrir cortes num terreno” (FERREIRA, 2009, p. 219), na literatura, é possível encontrar o termo como “escavações poéticas” para reunir obras afins de um mesmo poeta. É nesse contexto que continuo escavando, nas escavações dos direcionamentos que os professores do doutorado deram nas aulas, dão nos encontros, nos escritos e nas produções.

Nessas escavações, encontro a metáfora do rizoma, formuladas por Deleuze e Guattari (1995), em *Rhizome* (DELEUZE, Gilles. *Rizhome*, Paris: Les éditions de Minuits, 1976) e, posteriormente, republicada nos capítulos da obra *Mil Platôs*, composta de 5 volumes, dos quais utilizo os volumes 1 e 3, dos anos de 1995 e 2000, respectivamente. Os filósofos ressignificam o conceito de rizoma no campo filosófico e das ciências sociais.

Para melhor compreender a utilização da metáfora do rizoma, busco escavações em publicações de alguns autores que aproximam o conceito de rizoma à educação e/ou ao conhecimento, entre eles estão: Oliveira e Nascimento (2014); Souza (2012); Khouri (2009); Ferreira (2008).

O Rizoma de Deleuze e Guattari (1995), embora já mencionado anteriormente do ponto de vista da Botânica, torna-se importante retomar seu significado, elaborado por Souza (2012, p. 245) ao afirmar que:

[...] o conceito de rizoma tem sua origem na Biologia e representa aqueles tipos de extensões subterrâneas do caule, para armazenamento

de nutrientes, que se alongam horizontalmente, mas que não são raízes nem tubérculos. Estas extensões do caule em um platô formam a imagem de um emaranhado de linhas conectadas, onde não se distingue, início, fim, e núcleo fundante ou central, a imagem são de linhas que se propagam *ad infinitum*, cada uma comportando o seu próprio devir.

Assim, Deleuze e Guattari (1995) recorrem a imagens de elementos da natureza para construir a metáfora do rizoma. Sobre isso, Souza (2012, p. 245) acrescenta que “[...] esta imagem é utilizada pelos filósofos, como uma forma de explicar como se processaria o pensamento. Para cada elemento constitutivo deste modelo existe um conceito ou outra imagem complementar e explicativa”.

Dessa forma, faz-se necessário ampliar a compreensão da estrutura do conhecimento em Deleuze e Guattari (1995); Gallo (2008, p. 75) recorda que “[...] todo conhecimento construído na história da humanidade se fundamenta no processo de interpretação da realidade, e é norteado por uma busca incessante pela verdade”.

Esse amontoado de saberes, no decorrer do tempo, deu origem à metáfora arborescente que considera que tudo parte de um único ponto, ou seja, o tronco seria o conceito que permearia e guiaria todos os outros segmentos da árvore (FERREIRA, 2008). À luz de Khouri (2009) e de Oliveira e Nascimento (2014) exponho que Deleuze e Guattari (1995) formularam seis princípios que dão pistas sobre a metáfora do rizoma, o que contrapõe a ideia arborescente, os quais apresento a seguir:

1º e 2º- *Princípios de conexão e de heterogeneidade*: qualquer ponto de um rizoma pode e deve ser conectado a qualquer outro. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixa um ponto, uma ordem. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas etc., colocando em jogo não somente regime de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas;

3º - *Princípio de multiplicidade*: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade);

4º - *Princípio de ruptura a-significante*: contra os cortes demasiados significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade, segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que as linhas segmentares explodem numa linha de fuga que faz parte do rizoma, não param de se remeter umas às outras;

5° e 6° - *Princípio de cartografia e de decalcomania*: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de *eixo* genético ou de estrutura profunda. Um *eixo* genético é como uma unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos; uma estrutura profunda é, antes, como que uma sequência de base decomponível em constituintes imediatos, enquanto que a unidade do produto se apresenta numa outra dimensão, transformacional e subjetiva. [...] Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre “ao mesmo”. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida “competência”.

Estes princípios auxiliam na compreensão da metáfora, entretanto, a depender da perspectiva desta pesquisa, posso encontrar todos ou alguns deles. Neste estudo, optei em utilizar a metáfora do rizoma para discutir a formação de professores por entender que a própria formação, a prática docente e a teoria do cotidiano são eixos que, associados às conversas, favorecem a discussão na perspectiva rizomática.

No entanto, as vivências vão constituindo na prática um rizoma no sentido de observar, tanto nas minhas escavações retratadas como vivências, quanto na construção da própria pesquisa, ancorada no percurso de professores, pesquisadores e teóricos que estabelecem várias conexões a partir de elementos expressos em artigos, capítulos, livros, resenhas, entre outros, decorrentes das pesquisas realizadas.

3 SOBREVIVÊNCIA, ADAPTAÇÃO E EVOLUÇÃO NAS PALAVRAS DO PROFESSOR

Há canções e há momentos
 Que eu não sei como explicar
 Em que a voz é um instrumento
 Que eu não posso controlar [...]
 Há canções e há momentos
 Em que a voz vem da raiz
 E eu não sei se quando triste
 Ou se quando sou feliz [...]
 Canções e Momentos,
 Milton Nascimento e Fernando Brant (2013).

Retomo a ideia de rizoma como reserva energética, justificando a parte da letra da música que está sendo usada como epígrafe nesta seção e que ouço na voz de Maria Bethânia, para expressar e manter a planta viva, aqui como anunciada em voz pelos autores Milton Nascimento e Fernando Brant, e por todos aqueles e aquelas que cantam lindamente para expressar, na minha opinião, a importância da voz para o cantor e da conversa para o professor. Ambas são intrínsecas e necessárias.

E, assim, sou conduzida a pensar aspectos da formação de professor, tanto do ponto de vista da Botânica quanto da própria metáfora que participa do texto. A Botânica justifica-se para compreender o que é o rizoma, como ele se desenvolve, e conhecer alguns dos seus tipos, considerando que “as ideias são vivas, o conhecimento é vivo”, por isso utilizo os rizomas.

Do ponto de vista da Botânica, rizomas são caules modificados, correndo no subsolo horizontalmente. Eles tiram novas raízes de seus nódulos até o solo. Também atiram novas hastes até a superfície de seus nós. Essa atividade do rizoma representa uma forma de reprodução das plantas. Essas partes subterrâneas das plantas também armazenam nutrientes.

Associando essa definição do rizoma a sua metáfora quando destaco que o rizoma interliga um ponto qualquer com outro ponto qualquer, é que apresento os *sujeitos praticantes* da pesquisa que, por meio das *conversas interativo provocativas coletivas*, destacaram algumas falas associadas entre si. Afinal, estão imersos no mesmo cotidiano da prática docente e, às vezes, vivem os mesmos conflitos e alegrias, cada um na sua área de conhecimento e na sua singularidade presente na construção do ser professor, conforme aponta o Quadro 1.

Quadro 1 – 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)

Como indicado no Quadro 1, os professores estão identificados com nome de plantas que têm o rizoma na sua constituição. Essa associação aos nomes deve-se à exigência do Comitê de Ética e ao compromisso com os próprios sujeitos da pesquisa no sentido de preservar o anonimato em pesquisas com humanos.

Importante destacar que esse processo de construção de dados cumpriu algumas exigências, entre as quais, destaco: 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 após cumprir todos os trâmites (Anexo I); agendamento com os professores que atuam na EJA (Ensino Médio do CIENB).

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 plataforma *Google Meet* 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 Aceite, Termo de Consentimento Livre (Anexo II), seguida de conversa que foi fonte de parte da coleta de dados e foi utilizada como metodologia de pesquisa intitulada *Conversas interativo provocativas coletivas* (NUNES, 2020), explicada aos participantes. Contudo, de forma tranquila, tanto por serem colegas de trabalho e da mesma área de conhecimento, como também por essa dinamicidade oportunizada pelas conversas que são e foram bastante descontraídas, porém com o objetivo maior de compreender como esses professores constituem-se professores da EJA no EM.

Destaco que, com base nas informações dos orientadores desta pesquisa, as conversas foram realizadas de posse de um roteiro previamente construído, para não ‘distanciar’ e, ao mesmo tempo, ‘preservar’ os objetivos da pesquisa. Esse roteiro seguiu 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, ressaltando como iniciou tal docência, de que forma ela acontece, os processos formativos presentes na docência, a organização em área do conhecimento; *o ensino remoto*, apresentando como aconteceu e as dificuldades encontradas com as turmas da EJA; *os desafios vivenciados*, tanto no ensino remoto quanto na prática docente; *uma emoção marcante* como professor que leciona no público da EJA.

Por se tratar de uma conversa coletiva, Marques (2018, p. 17), ao citar Ferrazo e Alves (2018), logo no prefácio da obra *Conversa como metodologia de pesquisa por que não?* Instiga-nos à seguinte reflexão:

Carlos Eduardo Ferrazo e Nilda Guimarães Alves, em conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades, relacionam conversações/conversas com os encontros que se dão na vida cotidiana, insurgindo nas redes de relações que estabelecem com as pessoas em nosso dia-a-dia, carregando as dimensões de abertura, imprevisibilidades, rede e negociação, estimulando o pesquisador a buscar, em suas investigações, outras possibilidades de produção de dados, ou melhor, outras formas de se relacionar, na condição de pesquisador, com essas redes, sendo mais do que apenas um procedimento diferenciado de pesquisa (FERRAZO; ALVES, 2018 *apud* MARQUES, 2018, p. 17).

É exatamente assim que me sinto, imersa nas redes de relações que a conversa possibilita nos momentos em que transcrevo as *conversas interativo provocativas coletivas*, cuja duração foi de 2h e 30min, a primeira conversa com os professores da área de conhecimento Ciências Exatas e Ciências da Natureza e 1h e 08min, a segunda, com os professores da área de Ciências Humanas. Esses diálogos me proporcionaram oportunidades de encontros, re(encontros) com colegas com os quais em alguns momentos convivi nas lutas sindicais, no desenvolvimento de estágios de Biologia da Universidade, e com outros que acabei de conhecer, e por quem tenho orgulho e respeito, também em perceber que a Educação, a EJA, o EM, o Tempo Formativo (TF) e o CIENB têm professores comprometidos com aquilo que fazem.

Defendo, registro e reafirmo a importância da utilização das conversas como metodologia de pesquisa, tanto por gostar de conversar (e conversar muito!), 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”. Esse afeto demonstrado na alegria que o momento me proporcionou não poderia estar fora deste texto, principalmente pelo ambiente descontraído no qual a conversa se desenvolveu.

Durante os estudos imprescindíveis para essa discussão, fez-se necessário, constantemente, recorrer a livros, capítulos, artigos, anotações, entrevistas, *lives*, entre outros, que reforcem a discussão de Marques (2018, p. 17) em relação às oportunidades das “conversas com redes e pesquisas”, “nos encontros”, “nas relações estabelecidas” que “estimulam o pesquisador a buscar”. Venho experimentando essa busca, iniciada com minhas escavações e que oportunizaram também aos professores, ‘sujeitospárticipes’, rememorar, conversar e revelar aspectos de si que dizem respeito às suas formações; à implantação da EJA na escola; aos caminhos percorridos na docência; às dificuldades encontradas e às emoções vivenciadas.

É nesse contexto inicializado anterior às possíveis categorias, e fazendo correlação ao que esta seção apresenta logo no seu título, o qual retomo aqui para situar o leitor, que apresento os subtemas *sobrevivência*, *adaptação* e *evolução*, nas palavras dos professores, que vão expressando, na minha análise, os rizomas utilizados como metáfora no desenvolvimento da discussão proporcionada pelas *conversas interativo provocativas coletivas*.

3.1 Sobrevivência no espaço formativo

O indivíduo, para sobreviver, necessita adaptar-se ao ambiente que está inserido. Assim como os rizomas desenvolvem suas atividades para que a planta continue viva, o professor, no espaço formativo, também precisa sobreviver a partir das estratégias que ele utiliza. Para que isso ocorra, ele necessita inicialmente ser professor de formação e no decorrer da caminhada atuar na docência, inventando e reinventando o cotidiano da sua prática docente. A sobrevivência no espaço formativo também é utilizada nesta tese para relacionar a metáfora do rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995) como fio condutor das reflexões que encontro no decorrer deste trabalho.

Inicialmente, os professores se identificaram, falaram da sua área de formação, tempo de docência, inclusive, no Ensino Médio e na EJA, os quais apresento no Quadro 2. Dito isso, destaco que as *conversas interativo-provocativas coletivas* foram iniciadas a partir de um roteiro elaborado previamente, considerando os objetivos da pesquisa. As categorias foram elaboradas a *posteriori*, conforme descritas a seguir: i) formação dos professores e tempo de regência; ii) formação para lecionar na EJA; iii) inserção do professor na EJA do EM; iv) currículo da EJA; (v) emoções vivenciadas; vi) dificuldades encontradas; vii) ensino remoto no

contexto da EJA. Outros elementos surgiram durante as conversas, foram considerados, destacados e discutidos, porém, não enquadrados nas categorias citadas.

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, na EJA, quatro estão desde a implantação no CIEB, no ano de 2018 (Gengibre, Bambu, Bananeira e Orquídea), portanto iniciantes na regência/EJA. Conforme explícitos no Quadro 2.

Quadro 2 – 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
Professor D Samambaia (Química)	10 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Bacharelado em Enfermagem; Licenciatura em Química	Especialização em Enfermagem Clínica
Professor E (Geografia)	33 anos	Licenciatura em Geografia	-	Especialização em Ensino de Geografia; Coordenação Pedagógica e em Gestão.
Professor F (História)	22 anos	Licenciatura em História	-	Especialização em História da Cultura Afro-brasileira

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

Correlacionando à metáfora do rizoma, o Quadro 2 demonstra um pouco da nutrição do ser professor, no qual ele *crece e transborda*, é o fato de que todos os seis professores que participam do estudo têm formação adequada, ou seja, são licenciados na área de atuação, mesmo que em alguns momentos lecionam outra disciplina. Isso indica que, do ponto de vista da formação, atendem ao que preconiza 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 Natureza buscaram uma segunda licenciatura por compreenderem a necessidade da formação, uma vez que, desde que iniciaram a docência, atuam na sua área de formação e também em outra área, como descrito nas falas abaixo.

Desde quando fui concursado pelo estado, eu sempre dei aula de matemática e física, acho que só 2 anos dei aula só de matemática com carga horária toda bonitinha de matemática, e logo depois voltava para física de novo. [...] E aí voltei para os estudos e fiz a 2ª graduação, em física, em 2018. (PROFESSOR GRAMA).

Eu lembro que eles falaram gente, ela só está ensinando química, que hora que você vai fazer um curso em química para deixar isso tudo certo. 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, né e agradeço aos colegas aí, porque nessa estrada da educação eu acho que eu não vou parar de estudar e aprender coisas novas, é o tempo todo. (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 ocorre porque eles também atuam em outra área de conhecimento que difere da formação que iniciou a docência na rede estadual de ensino. Além disso, a última fala “[...] eu acho que não vou parar de estudar e aprender coisas novas, é o tempo todo”, remete 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. Importante destacar que, apesar da presença da formação dos professores, sujeitos partícipes, eles vivenciaram na Universidade o modelo 3+1, modelo esse que oferece 3 anos de disciplinas específicas e um ano com disciplinas de educação, em grande parte relacionadas aos estágios supervisionados. Esse modelo ficou

conhecido como racionalidade técnica pela grande ênfase nas disciplinas específicas, técnicas, e pouca ênfase nas disciplinas da Educação.

Por outro lado, é um modelo presente em determinados momentos históricos de efervescência nas universidades e que contribuiu para atender à demanda. Esse modelo, apesar de ter suas características centradas no saber relacionado ao conteúdo, constitui-se em um importante e significativo modelo de aprendizagem para todos, sobretudo, para os professores formadores que perceberam a necessidade dos licenciandos adentrarem o ambiente escolar o mais cedo possível e lutarem pela mudança curricular que acontece nas universidades, principalmente nas universidades públicas. Reafirmando, assim, que realmente “não há docência sem discência”.

Nesse sentido, em muitas universidades e cursos de licenciaturas, a mudança dos currículos acontece no sentido de excluir o modelo pautado no tecnicismo. Na UESB, por exemplo, *campus* de Vitória da Conquista, alguns cursos já oportunizam aos graduandos a vivência no ambiente escolar desde 2012, rompendo, desse modo, com o modelo 3 + 1.

Dessa forma, considero 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 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, eu me aventuro utilizando o rizoma para esta discussão.

Esta subseção aqui nomeada de *sobrevivência* abarca os achados da pesquisa, 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 sobreviver, 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. E, por fim, demonstrar àqueles que permanecem na EJA o provável motivo dessa permanência.

De certa forma, as plantas, para sobreviverem em tempos difíceis, desenvolvem estratégias para manterem-se vivas após um período de secas, como acontece no sertão baiano, por exemplo. Os caules subterrâneos do tipo rizomas acumulam substâncias nutritivas e se desenvolvem próximos à superfície do solo. Nesse tipo de caule, é possível observar vários

ramos e raízes saindo deles, muitas vezes de seus *nós*, vistos em gengibre, samambaia, bambu, gramas, orquídeas, bananeiras, entre outros.

A segunda categoria descreve sobre a formação para lecionar na EJA, o que pode ser vislumbrado nas falas dos participantes desta pesquisa quando destacam a ausência de uma formação específica para atuar nessa modalidade, conforme apresentado nas falas dos professores da área das Ciências Exatas e Ciências da Natureza, respectivamente:

Estou no 4º ano trabalhando na EJA, nesse tempo de 21 anos de formado na faculdade, em momento algum eu tive contato com formação voltada para EJA. Não tive nenhuma formação para atuar nesse público (PROFESSOR GENGIBRE).

E 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-graduações, nada que a gente tenha feito na educação para trabalhar nesse público da EJA, ainda falta muito para gente se qualificar (PROFESSOR BAMBU).

Os professores da área das Ciências Humanas complementam:

Eu estou falando “pensada” porque 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, nenhum curso, uma formação, a gente não tem nenhum apoio, muito pelo contrário, a EJA ela é bem excluída, de tudo, neste ano, tome EJA, vai ter coisa que vai vir aí, como que vai vir para gente fazer os planos da EJA, vem tudo para o ensino regular e a EJA fica sempre por último. (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Dessa maneira, percebo 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. Lembrando que não há formação para atuar na EJA nas Licenciaturas, exceto, em alguns cursos de Licenciatura em Pedagogia que oferecem disciplinas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos. Isto nos remete a destacar as pesquisas que denunciam o descaso com a formação de professores e ao mesmo tempo indicam caminhos para acontecer essa formação. 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. Além dessa ausência de formação, a professora Orquídea manifesta o descaso com a EJA ao mencionar que “[...] ela é bem excluída [...]”;

“[...] vem tudo para o ensino regular e a EJA fica sempre por último [...]”.

O professor Bananeira, da área das Ciências Humanas, apresentou uma outra problemática bem comum na EJA, a evasão escolar, porém faz referência também aqueles que conclui o ensino fundamental e não iniciam o ensino médio ao destacar que:

A gente está 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. Esses dias eu estava lendo uma reportagem que dizia isso: 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)

Vários fatores interferem na evasão escolar. Entre eles está o fato de que a classe trabalhadora que ocupa as nossas escolas está na EJA, e com a reforma do Ensino Médio, 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 que estão inseridas nos instrumentos que “medem” a qualidade da educação pelo Estado, sempre se apresentam, no Ensino Médio, como oportunidades de avanços para conclusão da escolaridade. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é exemplo disso, posto que as provas de todas as áreas do conhecimento são realizadas em um único dia e aplicadas num domingo, dia que não há transporte para o deslocamento desses sujeitos, principalmente das cidades circunvizinhas da que é realizada a prova e da zona rural.

A falta de políticas públicas na Educação e, conseqüentemente, de maiores investimentos fortalecem a prática do Estado no fechamento das escolas e a migração de estudantes e professores para outras escolas. O que presenciamos, constantemente, na imprensa local, de modo especial, no início dos anos letivos.

A terceira categoria, a inserção do professor na EJA, é pontuada nas falas que seguem, de todos os professores, com destaque à forma desrespeitosa como a EJA foi implantada no Ensino Médio no Colégio em que atuam. O professor Gengibre, da área das Ciências Exatas, diz:

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, temos que ter uma proposta para tal, mas foi mais assim, a gente precisa ter algo a oferecer para que a gente possa ter aluno. Chegou meio que sem muita discussão, sem muito debate. Ou abria ou abria, e aí na hora da distribuição da carga horária, alguém precisa pegar aquela carga horária, querendo ou não, com perfil ou não. Você cai na EJA. Hoje você é o que? Professor de matemática da EJA. Como é que foi isso? Olhei para meu horário e estava lá, a EJA VII, turma tal e tal. Aí a gente sabe que é jovem e adultos. (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. Considero que uma modalidade de ensino de tamanha importância como é a EJA não deva ser tratada dessa forma, primeiro pela própria história de luta que a envolve e, principalmente, pelos sujeitos que a constituem, trabalhadores e trabalhadoras que por questões multifatoriais não puderam frequentar a escola na idade série regular.

Ainda sobre a inserção na EJA, os demais professores destacaram que:

Quanto ao trabalho da EJA foi a mesma forma né que o colega falou, a gente recebeu a EJA né, no CIENB, né, assim, caiu do céu assim para gente né. E a gente de repente se viu lá professor da EJA, né. É assim, em primeiro momento assim não percebi muita diferença, do alunado, do alunado da EJA para o alunado que a gente sempre teve no noturno. Não sei se outros colegas também (PROFESSOR BAMBU).

Bom, eu tenho uma história com EJA quando eu lecionei no Rafael Spínola, mas era o EJA que eu ensinava era fundamental 2 que antigamente, não sei se ainda tem, era 5ª e 6ª série e depois 7ª e 8ª série, que era 6º e 7º ano né, 8º e 9º ano. Eu lecionei para eles a disciplina de ciências. E agora me devolveram o EJA só que em ensino médio. É a primeira vez com ensino médio, eu já ensinei, mas em fundamental e nunca tive nenhuma formação para o ensino do EJA. Eu vejo que o próximo curso que eu tenho que fazer é nessa área. Assim, conhecer melhor o EJA. Até me matriculei em um curso, mas não tive como dar continuidade, que o governo até ofereceu, recentemente, mas não tive como dar continuidade, pelas mudanças que aconteceram, esse ensino híbrido, então eu não consegui organizar meu tempo para fazer um curso agora, mas pretendo, tá (PROFESSORA SAMAMBAIA).

A experiência com EJA segue tudo que os colegas já comentaram, né. Cheguei um dia para pegar minha carga horária e me deparei lá com a EJA. Eu até questionei com a diretora, e falei que eu não queria a EJA não. Me desse as turmas regulares porque não tenho costume, ainda não tenho conhecimento da EJA. Mas aí, ela disse que a EJA é boa, você vai trabalhar com jovens e adultos, e tal, você consegue trabalhar de forma tranquila com eles. Tudo bem (PROFESSOR GRAMA)

Essas falas reforçam o desrespeito do Estado na implantação da EJA no CIENB. Inicialmente, porque fica evidente que tal implantação ocorreu para manter o professor na referida escola, o que só seria possível 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. E, principalmente, em relação à formação de professores, demonstrando, claramente, o distanciamento entre o escrito e o real do que acontece no cotidiano da prática docente, uma vez que o documento da política da EJA na Rede Estadual da Bahia afirma no 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, esses devem optar por participar do coletivo e assumir algumas construções necessárias no fazer da EJA” (BAHIA, 2009, p. 16), o que não é cumprido desde a implantação da EJA no CIEB.

Desta forma, percebo que 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, o Estado. Então, a implantação da EJA no EM necessitaria de conexões em diversos âmbitos, políticos, científicos, materiais, econômicos, culturais, entre outros, não havendo superioridade de uma conexão sobre a outra. É salutar considerar as multiplicidades presentes na escola, nos sujeitos da EJA, na garantia do direito estabelecido no documento que norteia a EJA no Estado da Bahia, e não somente na carga horária do professor.

Vale ressaltar que essas inquietações também estão presentes na fala dos professores da área de Ciências Humanas.

A primeira experiência, aliás, quando quiseram, quando aventou a possibilidade de abrir matrícula para EJA, a gente ficou tudo preocupado. Preocupado em relação de mudar a conceituação da escola porque a gente era do ensino médio regular, tradição do ensino médio regular, e o aluno acabando, diminuindo, diminuindo, diminuindo, aí venho a ideia, vamos abrir turmas de EJA. [...] Abre para a EJA? Não vai descaracterizar a escola? Mas nós precisávamos de alunos para garantir a carga horária do professor e tudo...e a gente optou por abrir para o sistema EJA e aí começou o trabalho. (PROFESSOR BANANEIRA)

Em relação ao Centro Integrado 2018 né, não tinha trabalhado com a EJA no EM, para nós, foi uma novidade, uma surpresa. O CIENB não tinha até então trabalhado com a EJA. Não foi uma escolha. Foi uma opção do Estado. Tem a questão da divisão de carga horária. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Nesse sentido, a indignação de 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 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 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. Descaracteriza a importância do professor ao considerar as suas funções apenas as ações burocráticas.

Sobre a organização da EJA do EM, não me oponho à conclusão do Ensino Médio como proposto. Entretanto, destaco 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).
E naquele momento a EJA estava sendo introduzida, alguns colegas tinham receio né, como que vai ser esse trabalho? Na verdade, a gente tem até hoje, como é 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 tem a desejar. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

A fala do Professor Bananeira permite refletir sobre o ensino, principalmente porque ele leciona no EM desde o seu ingresso na Rede Estadual de Ensino (há quase 24 anos) e questiona o fato da EJA no EM acontecer em dois anos. O que permite, ainda, pensar no conhecimento que será trabalhado durante esse período e na organização curricular que a EJA se apresenta, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – 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).

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, e até o momento essa formação ainda é inexistente, principalmente para aqueles/as que atuam no EM. Então, é comum a preocupação, mesmo que implícita, do Professor Bananeira, com os conteúdos, e da Professora Orquídea com o receio para o trabalho proposto.

Nessa linha de raciocínio, os caminhos formativos cruzam-se no entendimento de Santos (2018) 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.

O currículo da EJA constitui a quarta categoria. Temática de extrema importância na educação, especialmente na EJA, porque é uma modalidade de ensino que discute um currículo dialógico, portanto, pautado na qualidade e não na quantidade de conteúdos 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 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. Física, por exemplo, eu não posso chegar numa aula de física da EJA e tentar trabalhar a física moderna, eu posso trabalhar alguns tópicos muito simples, muito elementares que não serão aqueles conteúdos que eu gostaria de ter trabalhado, né (PROFESSOR GRAMA).

Uma coisa que eu notei também que a EJA não tem um currículo pronto. O currículo da EJA é ditado pelo aluno da EJA. O aluno da EJA que põem o currículo da EJA. Não adianta Adair chegar lá com tudo pronto e enquadrar o aluno ali, não vai! O currículo vem de lá para cá, eu consigo perceber isso. No regular a gente empurra o currículo no aluno. Na EJA não, o currículo vem de lá para cá. Vem deles para nós (PROFESSOR GENGIBRE).

[...] eu vi a equipe das exatas, das ciências da natureza e exatas eu fui acalmando e comecei a entrar em contato com cada um deles para ir me explicando como funcionava porque eles já estavam a algum tempo, né, nessa modalidade. Então, o colega da matemática ajudou muito nesse início. E a gente trabalhou em dupla. E a gente planejava junto e eu mandava meu material para ele, ele dava uma olhada, fazia upload. E assim, foi uma troca muito legal, sempre gostei de trabalhar em equipe. Eu não gosto de trabalhar sozinha, eu gosto de trocar informações com o colega. Eu estou indo pelo caminho certo? É por aqui que você também seguiria? Eu gosto de perguntar, eu acho que essa troca é importante, a gente aprende. Eu não sei trabalhar sozinha sem perguntar, eu procuro saber logo quem está na área. Então, foi isso, mais estamos aí (PROFESSORA SAMAMBAIA).

Então, noto que 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 alunos que deixaram a escola há 10 anos, retomam e interessam 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.

Há uma defasagem de conteúdos muito grande, tanto pela falta de pré-requisitos da clientela, quanto também pela forma de organização da EJA no Ensino Médio. (PROFESSOR BANANEIRA);

Só que o maior problema da EJA não está aí. Está no público. Infelizmente é, o currículo, ele não corresponde ao público porque esse público tem falta de alguns pré-requisitos. E há histórico de alunos que ficaram 20 anos sem estudar e não sei quantos anos sem estudar. E não funciona bem para esse público. A gente tenta na medida do possível. E não funciona bem do jeito que o currículo é passado, né. Eu tive turmas no CIENB com esse histórico aí, muitos anos sem estudar. Alunos que tinham muitas dificuldades. Questão da alfabetização mesmo, eles chegam no Ensino Médio sem saber ler e escrever. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

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 Ensino Médio. Por outro lado, apesar de não existir um currículo específico para a EJA há liberdade para o professor trabalhar, contudo sem ferir as diretrizes, entretanto, percebo que o professor necessita de uma direção para estruturar o trabalho. (BRASIL, 2000); (BARRETO, 2006).

Além disso, o que se torna ainda mais grave no trato com a EJA no CIEB é o fato de que durante a implantação, não contou com nenhuma discussão ou apresentação de projetos, como explícito na fala do professor da área das Ciências Humanas.

Nem a parte burocrática o Estado tinha para fornecer para a gente. Nem dos formulários que a gente tem que fazer, de escrever isso e aquilo, não tem um manual, um formulário específico. E no sistema informatizado é pior ainda, é tudo na mão. O que a gente fez? A gente pegou 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. Depois de um ano, apareceu uma caderneta, parecia que era do século XVIII. Tudo manual mesmo, mas só foi um ano que apareceu as cadernetas e depois não venho mais. (PROFESSOR BANANEIRA).

Nesse sentido, recorro à ecologia dos saberes, por exemplo, em que o conhecimento não implica um amontoado de saberes, mas uma 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.

Nessa linha de raciocínio, arrisco-me agregar a teoria do cotidiano e a 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).

Assim, não posso limitar as dimensões ao apontar a melhor formação para os professores, porque não se trata de uma receita ou um método para ensinar esse ou aquele conteúdo, essa formação transcende a ciência, porque trata, também, de formação humana, principalmente para atuar em classes de trabalhadores e trabalhadoras que retornam à escola após um tempo fora dela. 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.

Percebo que o rizoma se faz presente nas falas dos professores partícipes 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 encontro 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. (KHOURI, 2009, p.5).

Dessa forma, apesar de que em alguns momentos o professor caminha sozinho, e apesar das dificuldades impostas pelo sistema, ele sobrevive no cotidiano da prática docente, porque encontra, muitas vezes, em seus próprios colegas a partilha necessária à essa sobrevivência, uma vez que a construção da docência na EJA vai se constituindo como elemento importante. Isso torna-se evidente, posto que dos seis professores que participam desta pesquisa, quatro estão na EJA do EM, desde a sua implantação no CIENB, no ano de 2018. São eles, o professor Gengibre, o professor Bambu, a professora Orquídea e o professor Bananeira. E eles sobrevivem também, 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. (FERRAÇO, 2005).

É nesse contexto que necessita compreender a EJA em todas as suas dimensões, uma vez que a proposta da Rede Estadual da Bahia para o Tempo Formativo III, específico para a EJA do Ensino Médio, na qual está organizada como no Quadro 4, com destaque aos

documentos que a compõem, não avança no sentido de romper com ordenamentos, regras, seguidas de algumas poucas orientações para preenchimento dos seguintes documentos.

Quadro 4 – 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).

Além dos documentos destacados no quadro acima, 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*.

Para facilitar a compreensão dos Diários e Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem torna-se necessário o conhecimento dos fundamentos que sustentam a Política da EJA para a educação básica. Isto, porque, como todo instrumento reflete uma concepção de educação, os referidos instrumentos refletem a concepção de EJA e registram o processo de ensino e aprendizagem que tem como foco a formação, a humanização e a emancipação, a partir da compreensão das condições de vida e trabalho dos (as) educandos (as) jovens, adultos e idosos. Assim, o currículo é desenvolvido através dos Eixos Temáticos e os Temas Geradores – realidade vivenciada - que organizam as diferentes áreas do Conhecimento - conhecimentos históricos, socialmente construídos que favorecem a leitura crítica da realidade, requerendo as contribuições dessas áreas e por essa razão a ação pedagógica deve ser planejada e acompanhada coletivamente (BAHIA, 2017, p. 1).

Com base nesse documento, as instruções pedagógicas retratam o trecho acima, bem como os aspectos relacionados ao Diário do Percurso Formativo, entre outros, conforme pode ser visualizado no Anexo C, seguido dos anexos D, E, F e G que, respectivamente, são os documentos normatizadores da EJA no Estado da Bahia, e que requerem o preenchimento do professor sobre seu próprio trabalho e a aprendizagem dos alunos/alunas que compõem a EJA.

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 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), Dantas (2012) e Souza (2003).

É nesse sentido que o rizoma também me faz refletir, paralelamente, nas necessidades dos sujeitos que constituem essa modalidade de ensino, bem como dos professores que lecionam para esses sujeitos, considerando que a EJA é apresentada no documento de sua implantação pelo Estado da Bahia por áreas de conhecimento, que no Ensino Médio está organizada em dois Eixos VI e VII e com matriz curricular que acompanha os documentos, como já explicitados anteriormente.

Além disso, importante destacar alguns aspectos que os professores citaram durante as *conversas interativo-provocativas coletivas* que estão relacionados ao horário e número de aulas para a EJA/EM do CIENB.

O prejuízo da EJA é porque reduz de 3 para 2 anos e ainda reduz uma aula por dia, ou seja, as 5 aulas noturnas, que não são de 50min são de 35min. Já tem um prejuízo aí, para a EJA são 4. Então é muito prejuízo. [...] dirigir-se ao público mais adulto que precisa concluir os seus estudos, talvez por uma questão pessoal [...] (PROFESSOR BANANEIRA).

A fala do Professor Bananeira demonstra que realmente ele não tem conhecimento das especificidades da EJA. Para ele, a redução do tempo para cursar o EM e a redução do número de aulas (04 aulas por noite), bem como a redução do tempo dessas aulas (35min.) é um prejuízo. Assim, o professor considera como público da EJA, apenas aqueles que retornaram à escola para concluir o EM, e não considera o histórico e as necessidades do sujeito trabalhador que também compõe a EJA. Talvez uma formação específica no cotidiano da prática docente ajudasse o professor na compreensão da EJA, inclusive, dos avanços que a modalidade conquistou ao longo da história.

Percebi também uma coisa bem diferente, não sei se os outros colegas perceberam, que por ter quatro aulas na disciplina você encontra com o aluno três vezes na semana, é uma coisa que a gente não tem no ensino regular, a gente só encontra o aluno uma ou duas vezes na semana porque a gente só tem duas aulas. Com a EJA não a gente fica a semana inteira com o aluno e isso interfere

muito na nossa forma de ensinar porque dar tempo desenvolver empatia (PROFESSOR BAMBU).

Por outro lado, a fala do Professor Bambu resgata uma conquista da EJA do Ensino Médio, uma vez que ele destaca as quatro aulas de Biologia durante a semana, enquanto no EM regular eram duas aulas e no Novo Ensino Médio não existe aulas de Biologia no 1º ano, e nos anos seguintes há apenas duas aulas. Importante destacar que o professor não associa o maior número de aulas aos conteúdos, ele destaca a importância de se encontrar com o aluno da EJA várias vezes e de desenvolver empatia.

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”.

Dessa forma, os professores sujeitos desta pesquisa têm formação adequada na área de conhecimento em que atuam; demonstraram descontentamento na forma como a EJA foi implantada no CIENB e, apesar de terem mais de 10 anos de atuação no Ensino Médio, reconhecem a necessidade de formação para atuar na EJA; demonstram preocupação com o currículo no sentido dos conteúdos necessários para a formação dos sujeitos da EJA. Para além de todos os problemas apresentados nesta seção, os professores gostam de lecionar na EJA. Todos os aspectos citados por eles estão associados ao cotidiano da prática docente. Isso fortalece a importância das pesquisas com as redes de formação sobre a EJA, sobre o currículo, sobre seus sujeitos e, principalmente, sobre a formação docente.

Nesse contexto, *os princípios de conexão e heterogeneidade* cunhados por Deleuze e Guattari (1995) são fortalecidos no sentido que são tomados da Filosofia para a Educação, especificamente para a formação de professores, porque o rizoma envolve os diversos pontos de partida, integra e legitima os diferentes pontos de vista, em oposição à verdade única. Assim, o rizoma defende a inclusão. Essas características estão presentes na formação de professores, nos sujeitos da EJA e no dia a dia do chão da escola.

3.2 Adaptação no espaço formativo

É fato que só sobrevive aquele que se adapta às condições do ambiente. O professor, para sobreviver, adapta-se ao sistema, à realidade que tem e às condições do alunado, demonstrando a complexidade de se constituir professor. Então, é possível iniciar o que chamo

de adaptação a partir da ideia de atitude estratégica do sujeito, desenvolvida por Morin, Ciurana e Motta (2003) ao afirmarem que

Em situações complexas, nas quais, num mesmo espaço e tempo, não há apenas ordem, mas também desordem; não há apenas determinismos, mas também acasos; em situações nas quais emerge a incerteza, é preciso a atitude estratégica do sujeito ante a ignorância, a desarmonia, a perplexidade e a lucidez.

Alguns desses elementos estão presentes na vida, na sociedade e auxiliam para que o cotidiano da prática docente, repleto de situações complexas, e que, apesar da ordem ‘necessária’ e ‘imposta’, é capaz de despertar interesse, sentimentos e respeito pelos sujeitos que constituem a EJA e pelos professores que são fundamentais nesse contexto. Com base nesses aspectos, ressalto a importância da quinta categoria que diz respeito às emoções vivenciadas pelos professores durante a constituição da docência na EJA. Eles destacam:

Ôh gente, o EJA tá sendo uma experiência linda pra mim, eu não ensinava a noite durante muito tempo, voltei a lecionar a noite, não tinha vaga a tarde, né, aí me perguntaram se eu ensinaria a noite e eu estou amando o público da noite, o pessoal que trabalha, pessoal que voltou a estudar depois de tanto tempo (PROFESSORA SAMAMBAIA);

Eu acho que quem começa a trabalhar com a EJA também se apaixona, não é? Se apaixona pelo trabalho que é a EJA, esse trabalho com jovens e adultos que estão assim voltando, buscando. Aquela história do brasileiro que não desiste nunca, né. Então a gente vê o quanto eles querem, aquela vontade mesmo de aprender, com toda dificuldade do mundo, toda dificuldade do mundo mesmo, a gente também se esforça o máximo para poder trabalhar de uma forma diferenciada, porque eles precisam de uma forma diferenciada, não adianta querer trabalhar com esses alunos da EJA da mesma forma que você trabalha com alunos do diurno, do aluno do ensino regular porque não funciona, não dar certo (PROFESSOR BAMBU).

Noto na fala dos professores um pouco dos sentimentos que acabam sendo nutridos pela “paixão” que envolve, tanto as necessidades de seus alunos, quanto do próprio professor, que deseja fazer diferente, esforçando-se. Não pretendo romantizar o papel do professor que se apaixona no cotidiano da prática docente, mas destacar a importância da formação para atuar e permanecer na docência da educação básica, nesse caso, na EJA, apesar de todos os obstáculos encontrados, retratando mais uma vez a metáfora do rizoma ao ampliar-se no texto, visto que o rizoma “[...] não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda”. DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 35).

Dessa forma, parece que a formação do professor vai se apresentando como rizomática, porque ele não iniciou com a formação, mas por meio da formação ele se iniciou no ensino, na educação. Então, quando o professor afirma a necessidade de “buscar fazer diferente”, ele está procurando um meio para crescer e transbordar no cotidiano da sua prática docente e no seu fazer-se professor.

À primeira vista, a fala retrata uma reserva nutritiva presente na “paixão” de um professor de Biologia (Professor Bambu) que está trabalhando na EJA no CIENB desde a sua implantação no ano de 2018. A paixão parece sustentar a vontade de ser professor que busca nutrir seu fazer cotidiano na vontade de aprender dos alunos e no esforço, enquanto professor para tentar fazer diferente.

Destaco alguns dos elementos dessa fala na tentativa de demonstrar a importância de adaptar a formação que acontece no cotidiano da prática docente e que as vezes não é percebida como formação. Inicialmente, a palavra paixão na Obra de Freire, *Pedagogia da Esperança*, é destacada ao relato dele ao chegar ao Chile:

[...] cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo. (FREIRE, 1998, p. 18)

Sobre isso, Santos, Oliveira e Silva (2020, p. 68) afirmam que

[...] quando a poética de Freire é entendida como ato comunicativo e instigador, assume uma análise sobre a nossa criação de entendimento de mundo, abordando concepções em suas várias nuances encontradas por aqueles que lidam na missão de refletir sobre um assunto indecifrável e fascinante como a poética ao olhar na EJA [...].

Embora os professores não escolheram trabalhar com a EJA, eles relatam sentimentos importantes no desenvolvimento da docência possíveis de estreitar laços, fortalecer a empatia e harmonizar o ambiente da sala de aula, o que pode favorecer uma melhor prática docente e também impactar na aprendizagem do aluno.

Todavia, o cotidiano da prática docente segue seu curso com a sexta categoria que aborda as 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. Se seguissem à risca o projeto de trabalhar com essas pessoas que querem recuperar uma defasagem de formação de educação formal que ainda não completou. Quando você pega essas pessoas, mesmo com o déficit de pré-requisitos você consegue desenvolver um trabalho com eles (PROFESSOR BANANEIRA);

Apesar da gente ter as dificuldades...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, principalmente, eu vou sincera, quando o público é da EJA mesmo, nossa. Você vai e olha no caderno, risca a palavra, escreve embaixo de forma correta, e você conversa, tem um diálogo com eles. Eu gosto de todos, mas com a EJA eu tenho um carinho especial e eu não gostaria de sair da EJA. (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Os destaques dos professores mostram inicialmente a docência da EJA como se fosse uma diminuição do padrão de qualidade, uma diminuição do professor, embora, ele relata a questão da falta de pré-requisitos, o mesmo consegue desenvolver um bom trabalho. Já 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, dessa forma, sem a participação do professor na construção dos saberes constituídos no cotidiano da prática docente, os saberes necessários nesse processo não constituem rizomas e sim ordenamento. E essa discussão é fortalecida quando no momento da conversa, o professor de Matemática, área das Ciências Exatas, que atua na EJA desde a sua implantação, ressalta:

Essa conversa sobre a nossa organização enquanto área é bem oportuna, bem oportuna mesmo porque depois de quatro anos atuando a gente tem que está buscando essa organização. A gente ficou como um público a 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 gente estava atuando nas duas frentes. Atuava, sempre atuou na EJA e no regular. Então sempre o regular

sobressai, a EJA ficava a parte. Digamos, se sobrasse algum tempo, ficava para EJA. Então, isso mim inquietava e eu sempre falava com os colegas que a gente tinha que planejar junto. A gente pensava em comum e tal, só que é tanto informe administrativo, tanta questão burocrática que o pedagógico, nesse sentido, ficava para trás. A gente prometia que no ano seguinte (2019) a gente vai conseguir. Mudava os professores, já não era mais aquele pessoal afinado, trocava. 2020 mudou de novo, pandemia. 2021 só tá eu e um colega até hoje que é do mesmo grupo. 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).

Professor da área das Ciências Humanas, Bananeira enfoca que

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, não, hoje vamos fazer o conselho de classe, mas e a EJA? Não. A EJA fica para depois, depois quando? Depois, fica para depois. (PROFESSOR BANANEIRA).

Apesar de todos os professores terem feito referência à falta de Atividades Complementares (AC) na EJA, destaquei apenas as duas falas acima, no intuito de demonstrar que são dois professores de áreas distintas e que trabalham em Eixos distintos na EJA do EM. Entretanto, 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. Então, 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 do professor por uma formação é reforçado nas palavras do professor da área das Ciências da Natureza:

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. Vejo que preciso melhorar muita minha prática docente com a EJA. Ter um cuidado maior. Porque nessa correria, aqui temos 60 horas de docência e é difícil adaptar, é difícil você se planejar para as diversidades. E a gente precisa dessa formação, a gente precisa desse apoio de alguém de fora mesmo para estar nos orientando. E acredito que isso vem a somar, participar dessa pesquisa vem também despertar na gente as nossas dificuldades perante o ato de ensinar, de estar junto com os nossos alunos. (PROFESSOR GRAMA).

Essa ausência de encontros pedagógicos reverbera na prática do professor em sala de aula. Assim, 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. 32) advoga quando diz 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”.

Essa reflexão precisa acontecer no sentido de exigir da escola e do Estado, momentos pedagógicos capazes de articular teorias, o conhecimento científico para garantir uma formação mais consistente e transformadora aos Jovens e Adultos do CIENB. Sobre isso, o mesmo professor ainda expõe sua indignação, ao dizer que:

Inclusive hoje eu também trabalho na CPA (Comissão Permanente de Avaliação) e para minha surpresa, dentro da CPA, eu descobro que existe na secretaria uma coordenação específica para atuar com Jovens e Adultos. E que é um grupo enorme. Tem coordenadora geral, tem subcoordenadora na SEC (Salvador). Tem na SEC essa coordenação que interage com os núcleos para poder fazer essa ponte. Só que essa coordenação dentro da SEC com um único olhar que ela tem é com as CPA. É tudo voltado para CPA que é avaliação e um pouquinho com 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 meu ver, reforça a falta do princípio dialógico recomendado por Freire nas obras, *Educação Como Prática da Liberdade* (2020) e *Pedagogia da Autonomia* (2014).

Além disso, ainda sobre o debate da formação de professores, Santos (2019, p. 47) afirma 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), e, muitas vezes, inexistente.

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 envolvendo a organização escolar, os interesses da família, objetivos do Estado, saberes docentes, expectativas para a infância e juventude. É dialética, porque contraditória, considerando que se

constitui de uma rigorosa apropriação do conhecimento científico, mas na verdade é um composto chamado disciplina escolar, constituída no interior de uma cultura chamada escola, carregada de especificidades próprias deste lugar que institucionaliza a educação – um modelo para todos – dentro de um contexto que exige a transformação do sujeito.

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 necessárias de atenção constante para as mudanças presentes e futuras. Portanto, é pertinente não esquecer que Freire (2014, p. 25) nos convida constantemente à reflexão de 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. 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.

Essas reflexões e inferências dos autores citados estão presentes nas falas daqueles professores que, apesar de não terem escolhido a EJA para ensinar, tiveram que iniciar na regência dessa modalidade, e encontraram motivos para permanecerem ao expressarem, 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 tá vivendo nesse momento, principalmente agora nesse momento pós pandemia, não podemos falar pós pandemia ainda. Durante a pandemia, mas a gente observa que as pessoas estão sedentas de 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 eu espero aprender mais com vocês, com meus colegas, com eles e com essa pesquisa, né, eu acho que vai ser uma troca muito 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 adaptarem-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”, além de relacionar 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 mude de natureza” (DELEUZE e 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).

A discussão da formação de um grupo de professores para atuar em uma determinada modalidade e, considerando as reflexões que faço dos momentos da minha prática docente ‘individual’ e ‘coletiva’, é que dá sentido à metáfora do rizoma quando ressalto que constitui multiplicidades lineares e não dimensões.

Ao revisitar o documento da Rede Estadual de Educação da Bahia que, a despeito de negligenciar a EJA e a formação de professores para atuar nesse campo, normatiza a modalidade em Tempos Formativos, com o objetivo de aligeirar a formação de trabalhadores e trabalhadoras que não foram considerados anteriormente, apesar da “[...] EJA começar a ser historicizada a partir do início do período republicano” (SANTOS; VIANA, 2011, p. 86), vale destacar que:

A EJA é uma modalidade de ensino que vem sendo pautada no discurso historiográfico como forma de atendimento ao público que apresenta defasagem idade-série, e que, por motivos culturais, econômicos, sociais, psicológicos, ou outros, não seguiu a sua trajetória normal de escolarização.

Ainda assim, a EJA não é considerada na escola, no sentido de compreender que a formação 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 às questões pedagógicas e políticas. Pedagógicas para avançar do ensino ‘conteudista’ que fortalece e que permeia na 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.

Outro aspecto importante que esta pesquisa pontua está relacionado à juvenilização na EJA que, nas palavras dos professores da área das Ciências Humanas, interferem no processo ensino aprendizagem de forma negativa.

Se essa juventude pobre, da classe trabalhadora se entusiasmasse... Entusiasmam-se com que? Para que? Para onde? Para onde vai? Para eles não tem sentido nenhum, não sabem nem explicar porque estão ali, porque estão na escola. A maioria desses jovens, se você pergunta...eles não sabem porque estão ali...não tem sentido nenhum.... Porque que ainda estão na escola. Mas a gente sabe porquê, a escola ainda é um lugar de divertimento ainda para quem já não tem quase nada. A escola é um lugar de descontrair, de divertir, de encontrar as pessoas, por isso que ainda tem tanta gente lá. (PROFESSOR BANANEIRA)

Então, hoje a gente tem um quadro diferente na EJA, não sei se o colega concorda comigo, mas hoje 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, junto com os alunos, realmente houve mudança na EJA. E isso acaba sendo um pouco difícil, não que os jovens saibam mais, muito pelo contrário, não é questão de que eles saibam mais, mas é que o trabalho fica um pouco difícil quando a gente tem esse público aí né (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Os professores da área das Ciências da Natureza retratam que

Mas realmente, também percebo que tem mudado bastante a EJA de antigamente como o colega falou, do alunado que deveria estar no ensino regular e que está participando da EJA e a gente tem percebido que esse aluno ele não tá se adaptando a essa EJA.

Eu tenho percebido nas minhas aulas que ele não está adaptando bem, ou seja, não tá se localizando, não tá se identificando dentro desse ensino da EJA, eu acho que realmente, cabe um estudo aí. Acho que tá cada vez mais chegando alunos com idade que era para estar no ensino regular tranquilamente e estar misturado dentro desse grupo da EJA e talvez está descaracterizando esse grupo da EJA, que é um grupo muito bom. (PROFESSOR BAMBU).

As falas dos professores explicitam a juvenilização da EJA no EM e apresentam reflexões interessantes. Para eles, não faz sentido os jovens estarem nas turmas da EJA quando deveriam estar no ensino regular, uma vez que os jovens não se adaptam à modalidade EJA; isso interfere no trabalho docente e descaracteriza a EJA.

Sobre isso já existem pesquisas que investigam essa temática e que vêm apontando como resultado de um processo de invalidação das políticas públicas e da falta de perspectiva para a Educação Básica (SOUZA, FILHO et al, 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”.

Desse modo, é preciso destacar que a EJA na escola sempre foi acolhedora, entretanto, há redução nas matrículas nessa modalidade e fechamento de turmas e/ou escolas que a atendem. Por outro lado, há um empresariamento da EJA que oferece cursos de EJA/EAD.

A partir do que foi discutido nesta seção, percebo 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 mim senti angustiado porque para a gente os encontros das AC's 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 [...].

[...] Então é angústia da dificuldade de socializar com os colegas, saber o que a gente vai trabalhar (PROFESSOR GRAMA).

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 se constitui 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.

É necessário considerar que “[...] os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados. E dos grandes desafios enfrentados pelos docentes está no fato de que as propostas pedagógicas para a EJA precisam dialogar com esses saberes” (TATAGIBA *et al.*, 2017). Nessa linha de raciocínio que envolve a difícil relação entre saberes, Arroyo (2005) adverte sobre a questão da linearidade que a escola e o ensino costumam enquadrar seus (as) alunos (as), ao ressaltar que:

O sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados. Quaisquer alunos (as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada. A maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade. Contrapõem-se a essa linearidade. Contestam-na (ARROYO, 2005, p. 36).

É também nesse contexto que a formação de professores e dos sujeitos que compõem a EJA necessita ser considerada. Como essa formação não ocorreu na licenciatura e ainda carece de currículos que incluam a modalidade da EJA na formação inicial e continuada, o cotidiano

da prática docente resulta em aprender a fazer fazendo, seja no contato com as turmas da EJA, seja no contato com um ou outro colega professor que atua há mais tempo nessa modalidade.

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 fortemente 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 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, é constituído de *nós* que, ao mesmo tempo que se firmam, fortalecem e surgem novas ramificações.

Essas indagações auxiliam 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”.

As falas dos professores permitem considerar que as áreas de conhecimento das quais eles fazem parte integram a área das Ciências da Natureza e das Ciências Exatas. Ambas afirmam, no documento da reforma do Ensino Médio, que, além de contemplar conhecimentos específicos, o professor deve preocupar-se com a formação do(a) cidadão(ã) de maneira que ele(a) se apresente como um ser pensante e atuante na realidade em que vive (BRASIL, 2017b). A BNCC tem como propósito organizar a referência do currículo por etapas de ensino, abordando nesse sentido a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, sendo elaborada de forma abrangente e não por modalidades de ensino.

Desse modo, a EJA não é considerada por ambos os documentos, já que se trata de uma modalidade, e a formação de professores para atuar nesse campo também não está citada, embora os documentos apresentem várias questões que o professor deve se responsabilizar.

Além disso, as disciplinas dessa área de conhecimento são reduzidas no Novo Ensino Médio do Estado da Bahia. O componente curricular Biologia é extinto do 1º ano do Ensino

Médio e os componentes Químicos e Físicos são excluídos do 3º ano do Ensino Médio. São incluídos Projetos Integradores que, de acordo o documento, devem ser desenvolvidos pelo professor, individualmente. Ou seja, diminui componentes curriculares, mantém a mesma carga horária do professor e atribui mais disciplinas ao professor pautadas nas ementas dos projetos integradores e da base diversificadas, sem considerar uma formação mais específica e presente no cotidiano da prática docente (BAHIA, 2022).

O Estado não considera o fato de que os professores são os responsáveis por fazer valer as políticas públicas implementadas, nem no EM, muito menos na EJA, que a partir de 2022, deixaram de ser organizadas pelos Eixos VI e VII e incluíram a demanda da mesma forma como no EM noturno. O que ainda prevalece são as avaliações por meio de pareceres em vez de notas e o horário de encerramento às 21h40min em vez das 22h.

Esses são aspectos que podem estar associados à fragmentação do conhecimento, à fragilidade das políticas públicas, inclusive, as passageiras, e, principalmente, a ênfase dada ao conteúdo nas disciplinas curriculares da Educação Básica. Nesse sentido, faz-se necessário uma discussão sobre as “linhas de segmentaridade” presentes nos rizomas que reforçam que o *Uno* é sempre subtraído.

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:

Ai 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 já vai sabendo que aquele aluno ele vem buscar algo ali que é um sonho, uma formação, mas que ele traz na bagagem de aprendizagem específica em matemática muito pequena ainda, muito aquém do que é a proposta do ensino médio. A gente já chega na EJA meio que percebendo isso. Ai então, a gente começa dialogando com esses meninos, a gente começa conversando, vendo a trajetória deles, o que eles fizeram ao longo da vida, porque estão ali, o que eles querem. A gente sabe que é um curso formativo que não exige do ponto de vista de avaliação, reprovação, é construção do conhecimento, é você construir, tentar construir, é cada dia uma coisa diferente (PROFESSOR GENGIBRE).

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

Apesar disso, segue a implantação da Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia – *Aprendizagem ao Longo da Vida*, vigente na Rede Estadual de Educação da Bahia desde 2009. Essa política foi implantada por meio da Portaria de nº 13.664/08, publicada no Diário Oficial (DO) em 19 de novembro de 2008, em consonância com documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). Entretanto, o 3º Tempo Formativo que se refere ao EM foi implantado no ano de 2018 no CIENB, *locus* desta pesquisa. A implantação dessa política deu-se em virtude do fechamento das turmas da EJA nos Colégios Estaduais Fernando Spínola e Rafael Spínola.

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 vão acontecendo 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.

Em relação ao currículo, Macedo (2008, p. 28) infere que essas questões se constituem no currículo como um poder que requer do educador uma compreensão epistemológica e um compromisso “sociopedagógico” na formação dos educadores e formadores de educadores. E que deve acontecer também no cotidiano da prática docente, inclusive, para que os professores compreendam a própria organização curricular da EJA.

Em se tratando dos conteúdos, as orientações do uso dos instrumentos formativos apresentam que “[...] os conteúdos foram selecionados por níveis da educação básica [...] nível médio” (Tempo Formativo III). Entretanto, destaca que os eixos temáticos podem estudar qualquer conteúdo referente ao tempo formativo de acordo com as necessidades dos temas/subtemas sem nenhuma preocupação com a ideia de linearidade (pré-requisito para estudar determinados conteúdos) e de organização em série. O próprio documento descreve que “[...] o livro didático da EJA infelizmente está organizado por série/ano”, portanto, não contempla a lógica de seleção de conteúdo como descrita acima.

Essa luta está presente na fala dos professores da área das Ciências da Natureza e da área das Ciências Exatas ao destacarem algumas formas de adaptação à EJA:

Tem um livro. Um livro bem antigo. No primeiro ano não tinha nada. No primeiro ano não tinha nada. Nada mesmo. Você era a pessoa, encontrava com o grupo, conversava e o entendimento que foi passado é que a EJA era 3 anos em 1 e como trabalharia. Faz um apanhado do regular, vê o que é mais interessante trabalhar no 1º, 2º e 3º ano e monta o planejamento para o curso da EJA (PROFESSOR BAMBU).

Em 2019 surgiu o livro. Conseguimos o livro. Aquele livro que vêm com todas as áreas. Ai a gente começou a usar o livro. Tinha muita coisa que aproveitava. O livro trazia uma proposta alinhada dentro da perspectiva de EJA e aí a gente começou a ter um norte. E para além disso é fuçar a internet. Fuçar apostilas, fuçar outros lugares que tinha EJA, o que tá fazendo, o que trabalhando em matemática e a gente ia fuçando, fuçando material via apostila, via material e montando o nosso. Fazendo um portfóliozinho para a gente trabalhar (PROFESSOR GENGIBRE).

As experiências demonstradas nas falas dos professores expressam as formas do professor lidar com essa modalidade no cotidiano da prática docente, nesse caso, o livro didático que parece ser um aliado importante, uma vez que eles não tiveram uma formação específica para atuar na modalidade que lecionam e que até o momento essa formação ainda é inexistente no exercício da docência pelo Estado. Ainda de acordo com o professor Gengibre, “O livro é utilizado esporadicamente porque não atende ao público da EJA e também não tem em número suficiente para sua distribuição”.

Retomando o rizoma, é possível perceber que, apesar da ausência de formação no cotidiano da prática docente, a adaptação do professor na EJA não acontece sozinha, ela se dá no contato com o outro, nas multiplicidades que lhe são peculiares, afinal, “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas. O rizoma é aliança, unicamente aliança” (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Assim, por meio das estratégias desenvolvidas, é que o professor que atua na EJA sobrevive, porque se adapta a sua prática docente na busca constante do se fazer professor, sempre no processo de metamorfosear. A falta de formação específica para atuar na EJA; a ausência de atividades complementares (ACs) na escola; a exclusão da modalidade percebida nos *lócus* da docência pela própria escola e pelo Estado; a presença de um livro didático antigo e em desuso; o sentimento de solidão do professor pela falta de pares pedagógicos que o ajudem a planejar; o processo de juvenilização cada vez mais crescente nas turmas da EJA e, por fim, a existência de um setor específico da EJA na Secretaria de Educação e Cultura (SEC) do Estado da Bahia que não dialoga com as instituições de ensino, foram alguns dos aspectos citados pelos professores como dificuldades características da EJA e que de alguma forma afeta o seu trabalho docente. “ Externar essas dificuldades com alguém que pesquisa a EJA no EM me

causou uma sensação de desabafo, não sei se os colegas tiveram o mesmo sentimento, acolhida e ao mesmo tempo de esperança para continuar nas turmas da EJA” (Professor Grama).

3.3 Evolução no espaço formativo

Partindo do princípio da natureza que só evolui aquele que se adapta, e, considerando que a perspectiva rizomática aponta para o múltiplo, reforço a importância de estar com o outro, por meio da partilha, tanto no conhecimento construído quanto na constituição da docência que acontece no cotidiano da prática docente.

Quando a implantação da política pública na educação não considera o professor, ela aguça sentimentos marcantes na vida desse profissional, pela forma técnica com que é implantada, conforme retratam os dois momentos da fala do professor da área das Ciências Exatas:

Sentimento de solidão. Eu me senti só. Abandonado. Só. Ter que me virar sozinho, não ter pares para poder dividir. Eu me senti só, fazendo algo à parte como se eu estivesse à margem da instituição[...] (PROFESSOR GENGIBRE).

[...] E querendo fazer legal, fazer bonito. Assim, eu trabalhava no 3º ano e a EJA era estranho. Muito estranho porque a gente não tinha nada, a gente não tinha nenhuma ementa, a gente só tinha os alunos e era muito estranho. Era EJA VI e VII, nunca nem se encontrou os dois eixos. E não sabia o que era (PROFESSOR GENGIBRE).

Esses sentimentos, quando são despertados em um professor experiente do Ensino Médio regular e iniciante no ensino da EJA, impacta na formação docente ao confrontar com pesquisadores que discutem a temática. Afinal, ninguém vive ou sobrevive sozinho, os pares são sempre importantes para a maturidade, para a construção do conhecimento, como identificamos na multiplicidade que o rizoma se constitui.

Dessa forma, sempre é tempo de aprender, de adaptar-se e, assim, evoluir no processo formativo, mesmo que, em alguns momentos, encontramos alguém que está vivenciando a solidão, e ainda assim, reflete, como faz o professor da área das Ciências da Natureza.

[...] além de solidão eu também sentir insegurança. Será que a forma que eu estou trabalhando é a ideal para a EJA? Me baseie na forma que eu dava aula para o noturno, já há bastante anos com alunos mais velhos que chegam cansado do trabalho e tal. Mas será que era a forma correta? (PROFESSOR BAMBU)

Em relação à incerteza presente, Morin (2006, p. 87) propõe livrar-se da ilusão de prever o destino humano. Sobre isso, Galvani e Pineau (2012), ao destacarem um trabalho desenvolvido com professores sobre *experiências de vida e formação docente: religando os saberes*, inferem um método reflexivo e dialógico em que “[...] o estudo das práticas nos mostra que as estratégias concretas de ação emergem em um oceano de incertezas e que a reflexão sobre a autoformação revela outra face positiva de insegurança: a possibilidade de transformação e renovação” (GALVANI; PINEAU, 2012, p. 220).

Essas falas permitem apontar questões reflexivas tanto do conhecimento quanto da experiência. Para Almeida (2012, p. 105), “[...] conhecimento não se transfere, mas se organiza a partir da experiência e da reflexão da curiosidade, do espanto interrogativo[...]”. A autora também expressa que “[...] a ciência é uma forma particular de conhecimento e o conhecimento não se reduz à ciência” (ALMEIDA, 2012, p. 91).

Dessa forma, o sujeito, enquanto professor, evolui em diversas situações. Evolui quando percebe e busca uma segunda licenciatura, evolui quando percebe incertezas na prática docente com a EJA, evolui quando destaca a falta de encontros para discutir sobre a EJA, evolui quando percebe que não apenas o conteúdo é importante para aquele contexto e evolui também quando descobre, durante o exercício da prática docente, que ele precisa fazer diferente, ouvir os sujeitos que constituem a EJA e construir o currículo que muitas vezes é ditado por esses sujeitos. O professor da área das Ciências da Natureza diz que

A gente já tem essa expectativa mesmo, de que não vai ficar muita coisa, mas o mínimo do que vai ficar, em termos da aprendizagem, você tem que trabalhar de uma forma bem qualificada. 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).

A partir dessa fala é pertinente ressaltar que a proposta pedagógica para EJA deve caminhar para atender as especificidades presentes na própria modalidade, mesmo ao reconhecer que a formação e o conhecimento são fundamentais no processo. A formação no sentido de que, “[...] nós professores fomos formados seguindo os parâmetros da disciplinaridade, da especialidade, em sua grande maioria” (ALMEIDA, 2012, p. 105). A autora ainda acrescenta que fazemos “[...] um esforço enorme para aprender a religar parte e todo, fenômeno e ambiente, vida e ideias, mas estamos, também como os alunos, aprendendo a aprender em novas bases, a partir de outros argumentos, de novas experiências fenomênicas, cognitivas” (ALMEIDA, 2012, p. 105).

Sobre o conhecimento, a mesma autora nos convida à reflexão de que “Todo conhecimento se dá a partir de um sujeito – por si, em si, para si. Ninguém conhece no lugar de ninguém. Ninguém se transforma senão a partir de si próprio, de suas próprias experiências e aprendizagens” (ALMEIDA, 2012, p. 105). O que é mostrado nas palavras anteriores do Professor Bambu e também nas palavras do Professor Grama, ambos professores da área das Ciências da Natureza:

Eu aprendi ao longo do tempo que quando a gente sai da universidade a gente quer replicar todo o conhecimento que a gente adquire ao longo do tempo e a gente acha que a quantidade vai significar qualidade. A gente percebe assim que você trabalhar um conteúdo mesmo que seja de forma mais simplória, mesmo que seja carente ainda de mais tempo para você trabalhar conceitos básicos, e com as operações que são necessárias para que o aluno possa desenvolver, as operações fundamentais são muito importantes para aquele público e que vai ter muito mais valia do que eu trabalhar vários conteúdos e eles não conseguem adquirir conhecimento desses vários conteúdos (PROFESSOR GRAMA).

Dessa forma, o conhecimento vai se constituindo também, e principalmente, no exercício da prática docente, como já frisado diversas vezes. Lembro que minha mãe me dizia que a única coisa que ninguém tira de nós é o conhecimento. A respeito disso, as palavras de Almeida (2012) vão ao encontro das ideias de Fernandes (2022) que afirma que “É preciso injetar sabor a esse conhecimento que tanto se distanciou dos sujeitos, dos homens. Às vezes, não por culpa dos professores, mas devido à forma como a produção do conhecimento foi conduzida”. A EJA retrata isso *nos lócus* desta pesquisa.

A leitura de Leopoldo de Meis (2002) leva-me a pensar na forma como os professores, sujeitos desta pesquisa, tratam o conhecimento em relação aos conceitos trabalhados nas suas respectivas áreas de atuação, uma vez que, nessas áreas, o conceito se apresenta como se fosse uma entidade.

Outro momento em que percebo a evolução do professor no espaço formativo é perceber a humanização e sua importância para a difusão do conhecimento no cotidiano da prática docente. Como é refletido na fala a seguir do professor da área das Ciências Exatas

Então, o que mais me chamou atenção e mim chama ainda até hoje é que a gente consegue no curso da EJA essa preocupação com o outro, com um olhar mais humanizado. A gente consegue humanizar mais a educação, perceber mais o outro. As turmas da EJA são mais reduzidas, o número de alunos é menor, então a gente consegue olhar para cada um, conhecer a história de cada um e isso dar um olhar mais humano para a educação. A gente consegue perceber o outro dentro de um processo de sonho, de expectativa (PROFESSOR GENGIBRE).

Perceber o outro no contexto apresentado pelo Professor Gengibre está associado ao processo de humanização da educação. Esse processo é de grande importância para o trabalho do professor na contemporaneidade, visto que a industrialização, a urbanização, a burocratização se fortaleceram segundo as regras e os princípios da racionalização. Desta forma, esteve integrada a essa racionalização a manipulação social, a manipulação dos indivíduos tratados como coisas em proveito dos princípios de ordem, de economia e de eficácia (MORIN, 2003).

Assim, é preciso compreender o que Freire estabelece como humanização. Para ele, o ser humano é um ser acabado em processo constante de humanização, então, a educação libertadora é igual à humanização do ser humano. O educador assinala como atributos principais da existência humana, sua condição de inacabamento e a capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição por meio da educação. Sobre isso Freire (2005, p. 83-84), infere que

[...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2014, p. 102).

Nesse contexto de reconhecer a importância da humanização no processo educativo, apresento uma outra fala de um professor da área das Ciências da Natureza que reflete ao compromisso docente.

Agora cabe a cada um de nós aqui, a gente como professor, a gente sempre se entrega mesmo, acho que é a maior qualidade de nós professores é isso, de que a gente realmente se entrega naquilo que a gente se propõe a fazer porque se não for assim não tem prazer no que faz e não vai dar nada certo (PROFESSOR BAMBU).

Essa fala me leva a refletir que com todas as especificidades que existem na EJA, o professor deve ser o primeiro a acreditar no potencial dessa modalidade e na força do seu trabalho para que a EJA seja de fato uma modalidade de ensino para além dos conteúdos isolados, mas pautados em uma educação libertadora. Essas reflexões possibilitam perceber pistas de outro princípio cunhado por Deleuze e Guattari (1995), o *princípio é o de ruptura a-significante* que diz respeito aos processos de territorialização e desterritorialização, no sentido de que ou o professor utiliza “a linha de fuga” e abandona o território, ou ele constrói o território no sentido de reterritorialização. Afinal, o professor no CIEB não teve opção de escolher lecionar na EJA do Ensino Médio, mas ele tem a escolha para sair.

Faz-se necessário resgatar a importância dos processos de territorialização e desterritorialização na explicação deleuziana, a partir do exemplo da relação da orquídea e da vespa (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p.18)

A orquídea se desterritorializa formando uma imagem, um decalque da vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça de aparelho de reprodução de orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade.

Nesse sentido, a relação da orquídea com a vespa não é de hierarquia, evolução, muito menos imitação. O que se tem é o devir da orquídea e da vespa e vice-versa. Para os autores, se existisse uma evolução, esta não seria a do esquema arborescente de descendência, mas uma evolução a-paralela, onde quanto mais se produz novos agenciamentos, mais se expande a potência dos desejos. Dessa forma, o rizoma pode tanto acabar produzindo uma árvore numa linha de fuga, quanto produzindo linhas de fuga em sistemas hierarquizados. (DELEUZE e GUATTARI, 2000). E é nesse vir a ser que percebo a evolução na formação do professor, principalmente quando ele avança e destaca o processo de humanização possibilitado pela docência na EJA, e também quando ele toma para si a sua profissionalização e permite ressignificar conforme a fala seguinte do professor da área das Ciências Exatas.

A formação é em exercício de fato, você vai adaptando os conteúdos, adaptando metodologias, cada ano é um ano novo, o que você fez no ano anterior e você tem que implementar no ano seguinte já não tem o mesmo significado, você tem que readaptar, precisa ser muito flexível, não dar para você ser rígido. A flexibilidade tem que ser o fio condutor desse profissional que atua com essas turmas. Ou seja, se não tem a capacidade de flexibilizar as coisas dificilmente ele consegue avançar, enquanto profissional e os alunos também não avançam, então fica tudo parado, tudo muito estagnado. (PROFESSOR GENGIBRE)

Essa fala muito me emociona porque ela parte de um professor de Matemática e, como conheço a Matemática como uma ciência de cálculos absolutos e ancorada em uma única forma de chegar à resposta, é realmente uma formação evolutiva desse professor, uma vez que ele está na EJA desde sua implantação em 2018.

A sétima categoria agrega o ensino remoto vivenciado pelos professores e alunos em decorrência da Covid-19 que apontam como evolução do professor no seu processo formativo, foram as atitudes reinventadas para encarar o ensino remoto nesta modalidade de ensino, conforme as falas da professora da área das Ciências Humanas descritas a seguir:

[...] quando diminuiu as turmas agora no 2º semestre, nossa, foi horrível, nós estávamos com 4 turmas de EJA, do Eixo VI, por isso que só tem três professores agora, reduziu para apenas uma turma em decorrência da aprovação para o eixo seguinte. (PROFESSORA ORQUÍDEA).

A fala dessa professora, infere por um lado, a postura do Estado de aprovação automática para a Educação Básica. Dessa forma, o Eixo VI a partir do 2º semestre do ano de 2021 foi praticamente extinto, visto que houve uma aprovação automática dos alunos para o Eixo VII. Então, os professores destacaram que antes da pandemia o EM na EJA era feito em dois anos e no período da pandemia, esses dois anos resultaram em apenas um, dividido em três trimestres, no qual em cada trimestre foram trabalhados conteúdo do 1º, 2º e 3º ano, respectivamente. Essa situação é colocada também pela Professora de Química (Professora Sabambaia) ao relatar a conversa com um aluno durante o ensino remoto por conta da pandemia da Covid-19. Ela destaca:

Como é que você em três meses vai dar o primeiro, segundo e terceiro ano de química para mim? Aí eu olhei assim para ele, eu vou tentar te dar os conteúdos básicos mais relevantes durante esses meses, mas eu sei que você vai ter um prejuízo. Que três anos em três meses isso é impossível, né. Eu vi que ele ficou decepcionado, mas eu não tinha como responder de outra forma, mas eu vou dar o meu melhor (PROFESSORA SABAMBAIA).

Percebo a frustração da professora em responder ao aluno e concordar com ele, que reduzir dessa forma era no mínimo impossível. Já o professor de Biologia destaca a surpresa dele com a reciprocidade dos alunos da EJA durante o ensino remoto ao relatar uma experiência vivenciada no PIBID.

Até mesmo agora no ensino remoto, nas aulas EAD, a gente fazendo algumas sequências didáticas com eles, eles davam aula, alguns deles davam aula, tinha hora que eu parava assim e ficava só assistindo realmente os contos deles, as histórias deles e aquilo ali era uma aula, uma aula, então acho que é orgulhoso trabalhar com a EJA. (PROFESSOR BAMBU).

Dessa forma, o desafio do ensino remoto foi também um desafio para as turmas da EJA e, conseqüentemente, para os professores, como demonstra a fala do Professor de História.

Fazer as aulas virtuais, pela internet ou por vídeos aulas não era, não é e espero que não seja uma prática nossa. E domínio de tecnologia, essa coisa toda, não sabia de nada, nada, nada. De vídeo chamada, nada, nada, ninguém sabia, a maioria não sabia de nada. Aprender tudo na marra e sozinho. Mais uma vez, vem de cima para baixo. Faça! Como? Não sei, se vire. E a impressão que eu

tenho, lá na cabeça deles, de quem assessoram quem faz as leis, é que eles querem que você faça, não importa os resultados. (PROFESSOR BANANEIRA)

O professor carrega na sua fala, a angústia de muitos outros professores brasileiros que enfrentaram durante a pandemia o desafio de utilizar a tecnologia nas aulas com os alunos, e aprender a dominar um pouco dessa tecnologia, além do descontentamento com o Estado que não aceitou a proposta do professor de iniciar logo com o ensino remoto, e protelou por muito tempo e não ofereceu as condições necessárias aos professores e aos alunos.

Diante do que foi exposto nesta seção, reafirmo a importância e o desafio de ter utilizado a metáfora do rizoma nessa discussão. Ressalto que apesar de Deleuze e Guattari (1995) apresentarem seis princípios como pistas para compreender a metáfora e, embora os filósofos as utilizam na Filosofia, eu me apropriei desse devir para subsidiar a discussão da formação de professores que acontece no cotidiano da prática docente. Nesse sentido, ressalto os *princípios de conexão e heterogeneidade* no sentido de que tudo se relaciona com tudo; o *princípio de multiplicidade* para abarcar diversos pontos de partida, assim assimila e legitima os diferentes pontos de vista que existem na educação, na formação do professor e no cotidiano da prática docente. E, por fim, o princípio de *ruptura a-significante* no sentido da quebra com processos rígidos (FERREIRA, 2015); (DELEUZE e GUATTARI, 1995; 2000). Na minha análise, esses três princípios foram encontrados nas palavras do professor e se sustentam na própria metáfora.

Por fim, foi solicitado aos professores destacar um desafio vivenciado na EJA e uma emoção. Dentre os desafios, foram pontuados os listados abaixo pelos professores da área das Ciências Humanas:

Grande Desafio realmente é você conseguir desenvolver parte da aprendizagem, neste sistema reduzido com uma clientela que já tem algum déficit, seja de tempo de interrupção do banco escolar, seja de conhecimento mesmo, tem gente que não sabe ler. Ler uma questão e não consegue dar a resposta porque não entendeu o que está sendo perguntado. É um desafio muito grande desenvolver a aprendizagem. (PROFESSOR BANANEIRA);

O maior desafio na EJA é chegar no final do ano com a turma cheia de alunos. É você conseguir, de fato, a questão da aprendizagem é um desafio diante das dificuldades que os alunos da EJA enfrentam. Então, é desenvolver a competência da compreensão, estarem a adquirir habilidades de interpretação e aprender mesmo. O que a gente gostaria muito é que eles chegassem ao final pleno, nesse sentido, da aprendizagem (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Os desafios destacados pelos professores de História e Geografia basicamente perpassam pela dificuldade de aprendizagem da clientela da EJA. Considerando que esses

professores constituem a área das Ciências Humanas, foi uma surpresa os desafios por eles apresentados pela própria característica da área de Humanas em que envolve mais a discussão, na formação política e na geopolítica.

Por outro lado, os desafios apresentados pelos professores que compõem a área das Ciências Exatas e das Ciências da Natureza também foram uma surpresa, porém, esperava algo mais centrado no conteúdo e em conceitos característicos das suas áreas de atuação. Foram eles:

Então, a gente se depara com esse público. A gente quer oferecer o melhor. Eu confesso que no primeiro momento é muito frustrante porque você tem muito a oferecer, mas de repente você percebe que o que você deixa é só uma poeirinha dentro de um oceano de conhecimento que poderia ser dado, ofertado a esses meninos. Mas em contrapartida, é perceptível também que mesmo essa poeirinha é de grande valor para eles, eles valorizam demais, eles recebem essa poeirinha, esse conhecimento que é talvez muito básico, muito elementar, mas para eles, para esse público ele é cheio de significado. Esse é um desafio gratificante. (PROFESSOR GENGIBRE).

O meu maior desafio na verdade é uma preocupação. Será que estou fazendo certo com esse público da EJA? Eu acho que eu ainda preciso aprender muito. E quando eu puder quero estudar sobre isso. (PROFESSORA SAMAMBAIA).

Adaptar, é difícil você se planejar para as diversidades e a gente precisa dessa formação, a gente precisa desse apoio de alguém de fora mesmo para nos orientar. Meu desafio é poder somar, planejar considerando a diversidade existente. (PROFESSOR GRAMA);

Ainda percebo nas falas dos professores uma reflexão permanente na ação e sobre a ação como estabelece Schön (1992) nos estudos realizados sobre ação-reflexão-ação na formação continuada de professores. Em relação à emoção vivenciada, os professores da área das Ciências Humanas pontuaram:

As emoções foram as que a colega colocou, encontrar com eles e ouvir a frase te chamando, professor? Aquelas aulas lá, você sentado na cadeira, falando e expondo aulas com eles, conversando. Aí de vez em quando a gente passa no corredor e a gente sente, e eles perguntam alguma coisa, esclarece alguma dúvida. A gente não perdeu o horizonte. Eu tenho muito a fazer e tem muito quem vá aproveitar o que temos para fazer. (PROFESSOR BANANEIRA);

Emoções boas e emoções tensas. São tantas, mas posso relatar o encontro com eles agora, foi muito gratificante. Após a pandemia. Conhecê-los foi muito, muito gratificante. Inclusive teve um que marcou muito. Fui à escola resolver um problema com a direção e estavam sentados na sala a direção e a coordenação e eu cheguei de máscara, naquele momento louco, e tinha uma aluna na sala, que quando me viu e ouviu minha voz, perguntou é a professora Fulana? Professora de Geografia? Sim sou eu. Eu sou fulana e gosto muito quando você muda as paisagens e quando você grita: gente? Vamos passar

batom. O tempo inteiro que a gente tá dando aula para eles, o tempo inteiro você tem que tá lembrando essas coisas, incentivando, vamos lá, não desista não. (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Os professores da área das Ciências Exatas e Ciências da Natureza complementam

A emoção está em ser professor da EJA desde 2018. A EJA é um lugar bom de se trabalhar, é um lugar bom de se pesquisar. É uma convivência diferenciada, são muitos saberes que eles trazem, trazem uma maturidade que o alunado do regular não traz. Eles trazem a vivência da casa, a vivência de esposo, a vivência de esposa, a convivência com os filhos, então trazem muita maturidade, então é um ambiente muito rico, eu acho que com o tempo a gente vai melhorar muito esse trabalho na EJA. (PROFESSOR GENGIBRE);

E os alunos da EJA são um encanto, eu adoro trabalhar com EJA. Agora tem uma aluna, tem mãe e filha na sala, né, eu achei aquilo o máximo. A mãe falando: - eu voltei a estudar porque a minha menina de 19 anos parou, então para incentivar ela eu também voltei. Estamos nós duas na EJA. E eu pretendo seguir adiante porque eu não acredito que uma jovem de 19 anos vai parar de estudar. Eu gosto de saber essas coisas porque isso tudo é exemplo para os outros, né. E eu aprendo muito com eles e por eles. (PROFESSORA SAMAMBAIA);

Eu acho que quem começa a trabalhar com a EJA também se apaixona, não é. Se apaixona pelo trabalho que é a EJA, esse trabalho com jovens e adultos que estão assim voltando, buscando. Eu me apaixono todos os dias. Eles são diferenciados e o respeito que tem por mim e pelos os colegas me emociona porque a gente não vê isso no ensino regular. (PROFESSOR BAMBU).

As falas retratam as emoções que eles já vivenciaram na EJA. Inicialmente os professores da área das Ciências Humanas retratam a alegria e a emoção do reencontro ainda no período da pandemia e a importância de sentir-se vivo. Inclusive, o Professor Bananeira encerra nossas conversas dizendo “que esse vírus vá para bem longe de nós”. E a Professora Orquídea relata um encontro casual com uma aluna que a fez sentir-se feliz durante a pandemia porque a aluna a reconheceu pela voz.

Os professores da área das Ciências Exatas e Ciências da Natureza relatam emoções pontuais que vivenciaram na sala de aula. Falam do sentimento nutrido no cotidiano da prática docente e dos aprendizados com a EJA. Enfim, ambas as áreas relatam emoções que provavelmente somente o coração de cada um é capaz de contar.

4 SUSTENTAÇÃO, NUTRIÇÃO E FLORESCIMENTO NO ESPAÇO FORMATIVO

Faz escuro, mas eu canto,
 porque a manhã vai chegar.
 Vem ver comigo, companheiro,
 a cor do mundo mudar.
 Vale a pena não dormir para esperar
 a cor do mundo mudar.
 Já é madrugada,
 vem o sol, quero alegria,
 que é para esquecer o que eu sofria.
 Quem sofre fica acordado
 defendendo o coração.
 Vamos juntos, multidão,
 trabalhar pela alegria,
 amanhã é um novo dia
 (Thiago de Mello).

Abro essa seção na tentativa de encontros mais felizes ou menos tristes, porque a escrevi no pico mais alto da pandemia e, ao reescrevê-la, penso e creio em um novo dia que é o amanhã. É essa esperança que move minhas inquietações e tentam buscar a menina, a mulher, a mãe, a louca e a professora que habitam meu ser num esforço incansável de ser melhor, apenas uma pessoa melhor.

Então, leio Thiago de Mello que já esteve presente em momentos diversos da minha vida, ao tempo em que ouço Nara Leão que gravou essa poesia usada como epígrafe e a canta lindamente. Penso que essas inspirações colaboram com a escrita e com esse momento de descobertas, (re) descobertas e, principalmente, acalma o meu coração.

Retomo ao rizoma, do ponto de vista do seu conceito, tipos e manutenção, conforme Carvalho (2012, p. 57) descreve na área da Botânica:

Rizoma é um tipo de caule subterrâneo ou aéreo, geralmente com formato cilíndrico. Apesar de ser parecido com uma raiz, o **rizoma** apresenta gemas, 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. As folhas que estão presentes no rizoma são escamiformes e recobrem as gemas, por isso são consideradas catafilos. É a partir dessas gemas laterais que se desenvolvem os brotos aéreos. O rizoma pode ser delgado ou espesso, sendo considerado um importante órgão de reserva de nutrientes para diversas plantas. Este caule também está envolvido na reprodução assexuada das plantas. Ele está presente em vários grupos de plantas, incluindo samambaias, bambus, bananas, orquídeas, bromélias, gengibre, dentre outros. Pode se apresentar com uma vasta diversidade de formas, cores, além de sobreviver em ambientes diversificados, desde o terrestre, aquático, pantanoso, dentre outros. Embora

existam distinções entre os rizomas de espécies diferentes, todos eles carregam uma característica comum: são eixos tanto de sustentação, quanto de reprodução e nutrição (reserva energética). (Grifo meu)

Esses conceitos estão relacionados com a educação e, especificamente, com a formação de professores, porque retratam crescimento, formação de raízes a partir de *nós* e pelo desenvolvimento dos brotos aéreos, entendendo aqui, metaforicamente, que a formação de professores está em constante crescimento, assim como os rizomas. Formam e são formados no exercício da prática docente, discentes e docentes que, a partir dos *nós* (estratégias) como esperança e superação, elevam-se para alçar novos voos que o conhecimento e o desenvolvimento de si possibilitam.

A diversidade de seres vivos no nosso país é bastante significativa e, considerando que o rizoma, como ocorre em outras plantas, desenvolve estratégias para sobreviver às condições do ambiente natural e ali crescer, manter-se vivo, os professores, no cotidiano das suas respectivas práticas nos espaços educacionais, também necessitam de atitudes estratégicas diante dos desafios que surgem, a fim de continuarem se desenvolvendo em um ambiente que nem sempre é o mais adequado, mas é o ambiente possível. Ao pensar sobre essas estratégias, adoto três subtemas para subsidiar a seção: *sustentação, nutrição e florescimento*. Esses subtemas, associados à formação dos professores, descrevem como se realizam essas funções por meio de três eixos teóricos que sustentam a tese, a formação propriamente dita, que perpassa todas as seções, ou seja, a prática docente e a teoria do cotidiano.

4.1 As primeiras formações e a sustentação

Muitas vezes, a formação nada mais é que a busca de um método mais fácil para ensinar e aprender. Porém, Morin, Ciurana e Mota (2003, p. 32) defendem que “[...] o método tem dois níveis que se articulam e se retroalimentam: por um lado, facilitam o desenvolvimento de estratégias para o conhecimento; por outro, facilitam o desenvolvimento das estratégias para a ação”. Dessa forma, a formação sustenta a prática, e a prática sustenta a formação como o princípio recursivo da complexidade.

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 regulamenta esse importante campo para a educação.

A relação com os rizomas presentes na formação de professores, uma vez que, ao recorrer a teóricos, pesquisadores da educação, vou percebendo que muitos defendem uma formação mais libertadora para educadores e educandos, no sentido de entendermos a complexidade e a importância dessa atividade, principalmente na atualidade em que a nossa profissão está sendo atacada de várias formas e em todas as nuances.

A educação básica esteve por muito tempo voltada para formação tecnicista, na qual se exigia apenas um raciocínio mecânico e operacional, baseado num ensino rígido e inflexível, enquanto as universidades eram politizadas e viviam um período de grande efervescência político-intelectual no final da década de 80, quando iniciei na carreira do magistério. Então, a atuação do professor refletia exatamente aquele momento histórico e ali eu me encontrava, aprendendo a alfabetizar com os métodos repetitivos, por meio de receitas e de um ensino em que a prática docente estava direcionada a *ditado de palavras soltas* e enormes *contas* que envolviam as quatro *operações matemáticas*. Ali acontecia a formação inicial do rizoma em minha vida de professora e acredito que na vida de muitos, inclusive, dos sujeitos praticantes desta pesquisa.

É nesse contexto que vou constituindo o significado de formação e, assim, de formação de professores, fortalecido no final da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, e relacionando com a prática docente. Desde a LDBEN/1996 que é exigida a formação em licenciatura para os professores atuarem na educação básica, entretanto, vinte e cinco anos após a sua promulgação, ainda há professores que não tiveram acesso a essa formação no nosso país.

Concomitantemente, e na tentativa de mudar esse cenário, surge, em 2009, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a meta de formar cerca de 330 mil professores que exerciam a profissão sem formação adequada no Brasil. Gerido pela CAPES, com parcerias com as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as instituições públicas de ensino superior, o referido programa visava induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação adequada (BRASIL, 2009).

O período de ebulição e promulgação da LDB (1996) possibilitou momentos importantes na minha vida profissional como professora primária. Um deles foi o de sonhar com um teto salarial tão alto, que brincávamos, dizendo que nossas escolas seriam pequenas para estacionar os nossos carros. O outro era, por ter formação em Magistério e Licenciatura Curta, sonhava com a possibilidade de lecionar nas classes finais do Ensino Fundamental, na

época da 5^a à 8^a série, isso se tornava uma realidade, principalmente na zona rural de Vitória da Conquista. Além disso, visualizava a possibilidade tão almejada de cursar a graduação em Licenciatura Plena: Ciências Biológicas.

Como nem tudo são flores, como diz um adágio popular, essa mesma LDB que despertou a possibilidade de melhoria na educação brasileira, até mesmo, estabelecendo percentual de investimento na educação pelo estado, com um piso nacional para os professores, transporte escolar para os alunos, também é aquela que dá margem a interpretações diversas, inclusive, com a grande expansão dos cursos de licenciatura à distância, em diversos institutos superiores e em faculdades privadas.

Faz-se necessário situar que, antes da promulgação da LDB/96, o contexto da educação brasileira apresentava Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto às licenciaturas em geral, que exigiam o currículo mínimo a ser cumprido em cada uma delas, definindo as disciplinas obrigatórias. A estrutura curricular desses cursos privilegiava, sobretudo, a formação em área específica e uma formação pedagógica no final do curso, antigo *modelo 3+1*.

Esse modelo de formação em área específica apontou fortes questionamentos, como os apresentados por Gatti e Barreto (2009, p. 42), “[...] referente às necessidades formativas diante da situação existente; formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica, levando em conta os níveis de ensino”. Os autores ainda ressaltam que a preocupação com a articulação das diferentes modalidades formativas de professores e sugestão de diferentes formas institucionais fica evidente na associação que estabelece com as diferentes áreas de fundamentos da educação básica, os conteúdos curriculares da educação básica e as características da sociedade de comunicação e informação.

A importância da LDB (1996) para a educação brasileira e para a formação de professores é fato. Conquistamos a garantia de atuar na educação básica com formação inicial pertinente, porém ainda predomina o discurso da ordem e das normas, pois “[...] os mais aptos e adaptáveis estão mais propensos ao cumprimento das metas curriculares e dos critérios de mercado, quando definem um perfil para atuar em sala de aula” (FREITAS, 2007, p. 154).

Os aspectos citados nos direcionam a pensar no controle presente, nas entrelinhas do discurso que permeia a LDB, observado por Costa (2017, p. 23), e que merece destaque, ao mencionar que “[...] salta aos olhos: nas sociedades de controle, o sujeito-trabalhador é acionado o tempo inteiro para responder aos imperativos das ciências e dos mercados financeiros”.

Essas questões estiveram presentes na minha prática docente, no momento em que meus alunos avistavam um automóvel (marca: fusca/cor: laranja) e gritavam: “*corre tia, que vem o carro da prefeitura!*”. Naquele momento, os alunos pegavam suas *cartilhas Miloca, Teleco e Popoca*, que se encontravam guardadas na mochila e as colocavam sobre a carteira, porque o carro trazia a Coordenadora da Educação Rural que circulava pela sala de aula, tomava algumas lições dos alunos para certificar que eles estavam aprendendo a ler e que a professora utilizava a cartilha prescrita pela SMED.

Esse momento comprovado na prática, remete às palavras de Foucault (2014, p. 33) ao afirmar que “[...] a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder”, demonstrados na ação de todos os envolvidos (a professora, os alunos e a coordenação). Desse modo, hoje, como professora de formação de futuros professores, vou percebendo os discursos que fizeram parte da minha trajetória e que constituem os discursos dos meus alunos, principalmente quando participam de discussões sobre essa formação na universidade e na educação básica.

Então, apesar das ramificações possibilitadas, “diferentes das árvores ou de suas raízes”, os rizomas crescem, porém, em determinados pontos, eles não se deixam reconduzir. Para Deleuze e Guattari (1996), os sujeitos são constituídos por discursos e enunciados, embora, na LDB/1996 o sujeito-professor não é considerado como tal. Assim, percebo que o caráter normativo das políticas de formação coloca em circulação determinadas verdades sobre cada um de nós, professores. Na LDB/1996, quando demandam modos de se constituir como professor, utilizam aspectos das inovações técnico-científicas e do mundo do trabalho, a partir do discurso da competência e da habilidade do professor.

Nesse sentido, Carvalho (1998, p. 81) destaca que “[...] na disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, está vencendo a política neoliberal”. Esta ainda é dominante na dimensão política e econômica, presente nas nossas escolas ao prevalecer, por exemplo, somente a ênfase ao conteúdo.

Então, o rizoma apresenta sua necessidade de desenvolver estratégias de sustentação que, associadas à formação inicial (necessária, presente), não se sustenta por si só, faz-se necessário outros elementos para a vida do rizoma, bem como para o processo formativo do professor. Essa formação perpassa por uma questão mais ampla que requer “[...] uma nova consciência política, como uma via para a reforma do pensamento”, como defende Morin (2013, p. 80).

As transformações pelas quais vem passando o professor, para além da LDB/1996, que apresentava, basicamente, a exigência de uma formação inicial para atuação na educação básica, faz com que a formação de professores conte, nos dias atuais, com pesquisas diversas, em âmbito nacional e internacional. Essas transformações foram e são ampliadas por meio da ANPEd com a consolidação de diversos grupos de pesquisas que discutem a educação, especificamente aqueles da/sobre a formação de professores que constituem os Grupos de Trabalho (GT), como por exemplo, o GT 08 (outros GT também discutem a formação de professores, a exemplo do GT-18 EJA, do GT de Educação Popular entre outros). Tais pesquisas vão se consolidando como rizomas, dando conta de outros elementos presentes nas universidades e no chão da escola pública, que permeiam a compreensão e o fomento de uma formação de professores mais holística e sólida. Isso ocorre porque o rizoma sempre tem um meio pelo qual ele cresce e transborda, notório e presente na pesquisa.

Nesse contexto, a formação de professores fortalece e resulta na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Nomeadas por Dourado (2015) como as “Novas Diretrizes”, o documento destaca que as DCN para a formação de professores está em sintonia com o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2014), com os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica por meio do artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009, que, em resumo, estabelecem os seguintes aspectos nas Diretrizes: a organização curricular das instituições de formação; a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica; a construção do Projeto Pedagógico dos cursos de formação dos docentes; os conteúdos da matriz curricular para formação de professores.

O documento menciona, ainda, a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, definindo que a formação inicial e continuada deve contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras.

VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 306).

Assim, estão evidentes as quatro dimensões consideradas pelas novas diretrizes (formação inicial, formação continuada, complementação pedagógica e segunda licenciatura) que convergem na formação inicial, com ênfase para os princípios e as concepções que os articulam com a organização curricular indicada pelas DCNFP (ALMEIDA; MENEZES, 2020).

Refiro-me a uma diretriz abrangente que a “[...] centralidade se baseia na possibilidade de consolidação da organicidade e da articulação efetiva entre formação inicial e formação continuada”. Corroboro, também, com os “[...] princípios orientadores produzidos historicamente pelo movimento dos educadores brasileiros, com destaque para a Base Nacional Comum de Formação de Professores contemplada em todas as dimensões das DCNFP (PORTELINHA; SBARDELOTTO, 2017, p. 43).

As autoras destacam que, ao se ampliar a dimensão das Diretrizes, formula-se um princípio de continuidade entre formação inicial e continuada e também com outras formas de formação exigidas pelas necessidades do mercado. A complementação pedagógica destina-se tanto aos portadores de diplomas de graduação como aos não licenciados. Colaborando com essa discussão, Gatti (2008, p. 62) infere que:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Realmente, como afirma a autora supracitada, a exigência mais qualificada do mercado de trabalho e os baixos índices escolares, a discussão e a ampliação dos debates sobre a formação de professores resultam de legislação mais ampla e mais específica, como as Diretrizes Curriculares de 2015, específica para essa temática e avaliada como um importante avanço para a formação de professores. Essas questões estão bem delimitadas nos parágrafos 1º e 2º do Artigo 2º, das DCNFP (2015), ao definirem a docência propriamente dita e a função do professor, respectivamente, nos parágrafos que seguem.

§1º- Compreende-se à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos, políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§2º- No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

Dessa forma, evidencia-se a concepção de docência e a necessidade de ampliar a visão do profissional. Nesse contexto, os rizomas fortalecem suas ramificações e eu os encontro nas palavras de Nóvoa (1997) ao defender a ideia da necessidade de assumir o processo formativo como algo interativo e dinâmico que requer a criação de redes de auto formação participada, em que o professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Percebe-se aqui as multiplicidades lineares que são constituídas pelos rizomas.

Importante ressaltar dois aspectos apresentados por Dourado (2015) nas Diretrizes. Um refere-se à necessidade fundamental de que as instituições formadoras devem institucionalizar o projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (DOURADO, 2015). No que se refere ao segundo aspecto, o autor ressalta que o documento se encontra

Pautado pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão é que deve garantir uma base nacional comum sem prejuízos a base diversificada (DOURADO, 2015, p. 307).

Essa linha de raciocínio possibilita também considerar que o documento ainda define que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá:

Possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade,

contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento de instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (DOURADO, 2015, p. 307).

Nesse sentido, reporto-me a Tardif e Lessard (2005), ao ressaltarem que o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Para eles, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas como uma das chaves para entender suas transformações. Os autores ainda informam a importância em considerar a necessidade de uma adequada revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação, principalmente ao destacar uma formação a partir da função social própria à escolarização que dê conta de ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes em nossa vida civil.

Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, e a BNCC parece caminhar na contramão da formação de professores ao atingir violentamente a autonomia das instituições universitárias quanto às suas propostas curriculares, ao eliminar das Diretrizes a formação continuada e valorização dos profissionais do magistério, numa perspectiva que se tinha de tratar as Diretrizes Curriculares como uma ampla política nacional de formação dos educadores.

Importante mencionar que as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores foram instituídas, em 2002, com o objetivo principal de desvincular as licenciaturas dos cursos de bacharelado, dar a elas projetos específicos e currículos próprios e modificar a configuração da formação até então denominadas 3+1 (BRASIL, 2002a), citadas anteriormente. Estas DCN foram influenciadas por pesquisas educacionais que fazem oposição ao modelo de racionalidade técnica que caracteriza a formação de professores como profissionais técnicos, que deveriam apenas aplicar conceitos, metodologias e teorias pedagógicas na prática (DINIZ-PEREIRA, 2007).

Andrade *et al.* (2004) cunham que as DCN de 2002 introduzem no cenário brasileiro um novo modo de compreensão sobre a formação de professores e à docência, ao entenderem a escola e a prática docente como espaços de produção de conhecimento, e o professor como um profissional que reflete sobre a sua prática e, nesse processo, produz saberes necessários à sua profissão.

As DCN de 2015, na visão de Hypolito (2019), passaram por amplo processo de discussão entre os anos 2013 e 2014 e constituem uma proposta que tenta solucionar um desafio antigo dos cursos de formação docente: compatibilizar aumento de carga horária teórica de

fundamentação com aumento de carga horária de prática para diminuir a dicotomia existente na formação.

Agregando o processo de discussão e homologação das Diretrizes destacadas pelo autor, no mesmo grau de importância, a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, para a Educação Básica que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Percebo, claramente, que há mudanças que envolvem aspectos pedagógicos e políticos para a formação docente. Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 360) destacam que a BNC-Formação

Evidencia o alinhamento das atuais diretrizes com a Base Nacional Comum Curricular; a assunção da noção de competências para a construção dos currículos das licenciaturas; o silenciamento com relação as discussões da formação continuada e da valorização profissional.

Os autores ainda acrescentam que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP 2/2015. A Resolução CNE/CP 02/2019 apresenta inconsistências, conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, pois busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com interesses mercantilistas de fundações privadas.

Ao analisarem as reformas educacionais no Brasil na década de 90, Dias e Lopes (2003) afirmaram que o conceito de competências é recontextualizado de programas americanos para formação de professores no Brasil. Por meio desse conceito recontextualizado é que se articula a estreita relação entre educação e mercado. Assim, o mesmo elemento observado no contexto da Resolução 02/2002 é retomado no momento histórico de formulação e implantação da Resolução 02/2019.

Observo nas políticas educacionais as lutas da última década por meio de vários movimentos que 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.

Torna-se relevante retomar a análise de Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 367) ao afirmarem que,

A partir da nova diretriz, a formação inicial de professores deixa de estar organizada por núcleos e passa a ter sua organização a partir de três dimensões: i- conhecimento profissional; ii- prática profissional; iii- engajamento profissional. Para cada dimensão são estabelecidas competências. Cada uma, destas dimensões, estão estruturadas a partir de competências específicas e para cada uma das competências específicas são listadas habilidades. Cabe dizer que as dimensões propostas para a organização da formação docente no Brasil são idênticas às dimensões estabelecidas na proposta curricular australiana.

As referências que os autores fazem ao modelo de base utilizado pela Austrália para formação docente, implementado desde 2009, incorporam as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho do *Australian Professional Standards for Teachers (PISA)* (2018). Em análise realizada por Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) sobre a proposta para BNCFP, apenas quatro anos após as DCN, muda-se o rumo da formação de professores no Brasil ao apresentarem a intenção de alterar as diretrizes vigentes para formação inicial e continuada de professores e sua importância no cenário das políticas educacionais. O documento apresenta mudanças de fundamentos, objetivos e conteúdo da estrutura da formação de professores.

Os autores ainda advogam que “[...] essa política de alinhamento (objetivo-conteúdo-teste) gera um estreitamento curricular, pois secundariza dimensões mais amplas da formação humana e não considera de fato a influência do perfil socioeconômico dos indivíduos na aprendizagem” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 5).

Além disso, o documento tem iniciativas de caráter de responsabilização individual forte que não condiz com a realidade brasileira por conta da desigualdade social histórica. No documento em vigor, a prática está posta como o saber fazer, como o domínio do conteúdo a ser desenvolvido e como a melhor metodologia para efetivação da prática, reafirmando, assim, a racionalidade técnica presente historicamente na formação de professores, alicerçados em habilidades e competências que findam nelas mesmas. Nesse sentido, não há qualquer menção de prática como o diálogo entre essa formação e a teoria. O que se pode afirmar é a presença do alinhamento das DCN com a BNCC em que a prática é entendida como aplicação dos conteúdos descritos pela Base (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Com base no trabalho de forma articulada, o foco central da educação na atualidade é a construção de metas alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE). Trata-se de um importante documento elaborado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação

(ANPAE) no sentido de “[...] apresentar algumas análises e informações sobre cada uma das metas[...]”, objetivando “[...] aproximar agentes públicos e sociedade em geral dos debates e desafios relativos à melhoria da educação, tendo por eixo os processos de organização e gestão da educação, seu financiamento e políticas de estado” (BRASIL, 2014, p. 6).

Dentre as 20 metas apresentadas pelo documento, o fortalecimento da formação de professores aparece nas entrelinhas quando, por exemplo, é mencionada a expansão da educação infantil e todas as suas necessidades. É destacada, ainda, a importância de uma maior articulação dos municípios e estados com as instituições formadoras no ambiente dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPAFD) para o desenvolvimento de programas de formação que tenham como foco a profissionalização em serviço (BRASIL, 2015, p. 10-11). Entretanto, nas metas 15 e 16 que tratam especificamente da formação de professores é demonstrado que:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 10-11)

Em análise dessas metas para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), Almeida e Menezes (2020, p. 34) observam “[...] evidências em contemplar tanto a formação inicial quanto a continuada dos profissionais da educação”. A formação inicial é contemplada na meta 15 que reforça a necessidade de formação em nível superior para o professor atuar na educação básica, exigida desde 1996 pela LDB, porém ainda não cumprida como já foi mencionado anteriormente.

Na meta 16, a formação continuada é abordada. Entretanto, não fica claro se é referente à pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Nessa linha de raciocínio é necessário discutir sobre essa pós-graduação que, para Diniz-Pereira (2010), não deve ser realizada somente a partir de cursos de curta duração ou de pós-graduação *lato sensu*, que, via de regra, são isolados, pontuais e de caráter eventual, quase sempre com temas que não direcionam reflexões à

docência e, conseqüentemente, não promovem ganhos para a melhoria da prática de ensino na sala de aula.

Ainda é possível perceber que dentre as vinte metas do PNE (2014–2024), aquelas ligadas a questões curriculares foram as que mais avançaram, mesmo que as comunidades escolar e acadêmica da área da Educação reconheçam que mudanças em currículos, dadas por imposição vertical e desarticuladas de outras iniciativas, historicamente fracassaram. Destaco, ainda, que é recorrente, no texto da BNCFP, o uso de palavras como “resultados”, “eficiência”, “desempenho”, “objetivos” e a própria tríade “ensino-aprendizagem-avaliação”. Assim, aproximar a proposta da BNCFP às teorias tradicionais de currículo, diante das quais o campo de pesquisa em Educação já avançou e apresenta outras perspectivas possíveis (SILVA; SGUISSARDI, 2005) é desafiador.

Diante do exposto, é possível afirmar que a BNCFP rompe com avanços significativos presentes na Resolução CNE 02/2015 de forma autoritária e agressiva. Considero necessário destacar que a referida Resolução destina um capítulo para tratar de Processo Avaliativo Interno e Externo. Neste capítulo, é indicado, inclusive, que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) deverá elaborar um novo instrumento de avaliação, em um prazo de dois anos em novo formato avaliativo para as licenciaturas. Aqui são destacados dois aspectos: o primeiro é uma Resolução do CNE que trata do currículo dos cursos de formação de professores e estabelece ações para o INEP, o qual já é responsável pelos processos de avaliação dos cursos de graduação; o segundo diz respeito à tendência assumida nas atuais Diretrizes de padronizar o currículo e ter parâmetros para avaliar. Assim, o que está à luz da nova proposta curricular não é a qualificação da formação docente, mas a avaliação dessa formação (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

O estudo de Gatti, Barreto e André (2011) reafirma que as políticas para a formação docente ainda são pensadas apenas no limite dos resultados profissionais docentes. Contudo, os resultados não se originam apenas no docente qualificado, mas nas condições do cotidiano da prática docente, tanto nos recursos materiais, humanos e no que é concernente à consciência das famílias, que também compõem o quadro da complexidade do ser e do existir da escola.

Apesar das manifestações da ANFOPE, ANPED e FORUMDIR para a manutenção da Resolução CNE/CP nº. 2/2015, tendo em vista os avanços presentes na proposta de um documento que pensa, discute e propõe a formação de professores de modo orgânico e a necessidade de se avaliar os efeitos das diretrizes junto às Instituições Formadoras, ainda assim, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 foi mantida e revogada a anterior.

Conforme Luiz Dourado, em palestra proferida em um evento *online* promovido pela UESB (2021), é importante destacar que toda essa legislação no que se refere à formação de professores desrespeita o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, porque a BNCFP, além de não estar alinhada com esse Decreto, que, hierarquicamente, é superior à Resolução que a institui, ainda fere os princípios, os objetivos e a organização amplamente destacados no referido documento.

Diante do exposto nas mudanças na formação de professores, principalmente na sua sustentação como política pública demonstrada na legislação brasileira que a normatiza, a formação tem o potencial para nutrir a prática docente. Sem a devida formação, a prática se torna confusa e difícil, de certo modo, desqualificada e longe de uma reforma do pensamento, inclusive, para aqueles que elaboram as leis.

Assim, diante dessa vasta e necessária introdução da legislação educacional que sustenta a formação de professores no Brasil, torna-se necessário destacar que entre o que se encontra na legislação e o que acontece no cotidiano da escola pública ainda há muito a se conhecer e a se efetivar.

É possível associar essas questões às relações de poder postas por Medeiros (2021, p. 62) ao descrever três fases que “dialogam entre si em Foucault”. Uma dessas fases diz respeito, na interpretação de Medeiros, que “[...] o filósofo francês observa que as práticas sociais, além de fomentar a produção do saber, são ainda mediadas por relações de poder”. Dessa forma, “[...] as práticas estabelecidas entre os sujeitos se configuram como objeto de seus estudos e, ao perceber as relações construídas entre poder e saber, ele vislumbra diversos mecanismos que determinam a relação entre eles” (MEDEIROS, 2021).

Nesse contexto, a sustentação vai nos dando indícios do que acontece no cotidiano da prática do professor e do poder do Estado sobre esse professor que continuamente vivencia desafios postos na contemporaneidade, desde sempre. Dessa maneira, a concepção foucaultiana, nas palavras de Medeiros (2021, p. 63) permite a seguinte reflexão:

[...]as estratégias de poder almejam controlar as atitudes dos sujeitos, comandar suas ações e, também, moldar sua subjetividade. Com este cenário, formas de exercício de poder são criadas com a intenção de produzir uma espécie de subjetividade, ocasionando a construção do sujeito dócil - corpo eficiente em termos de produção e ineficaz para refletir e reagir aos problemas gerados pelo sistema. Foucault, neste ponto, concebe a noção de dispositivos de poder refletidos nas instituições e carregam em si um funcionamento pautado por várias modalidades da prática desse poder. Enquanto isso,

constata que tais instituições produtoras de subjetividade conduzem o ser humano desde o nascimento até sua morte.

Assim sendo, o método tão enfatizado nas instituições e impostos pela legislação como forma para aplicação de uma teoria considera o princípio recursivo da complexidade que na obra *Educar na Era Planetária*, respeita o método não apenas como uma estratégia do sujeito, mas também como uma ferramenta geradora de suas próprias estratégias (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 32).

À vista disso, a transfiguração do homem passa pela compreensão da dialogia que atua como uma lei à qual a natureza humana está submetida. Afinal, ao longo da história da humanidade, duramente, o homem tentou separar, de sua natureza, a afetividade. Apoiada em pressupostos científicos, a humanidade caminhava para o abismo da frieza e da dureza metálicas, na tentativa de separar aquilo que é indissociável (FERNANDES, 2022).

Essa separação também está presente nas leis que regulamentam a formação de professores. Na minha interpretação, essas leis demonstram claramente a falta de articulação entre elas mesmas e a frieza que um documento sobre a educação expressa quando não é tecido de forma articulada com professores que estão no cotidiano da prática docente e com pesquisadores que se dedicam a investigar essa temática. Assim, é perceptível que a educação e a formação de professores, centradas na política neoliberal, impede, por meio da legislação atual, um plano de consciência que demonstre as possibilidades de instituir uma formação de professores pautada em princípios rizomáticos. Desse modo, fica evidente que a reserva energética que existe no professor é necessária para nutrir o cotidiano da prática docente e, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias para manter-se no espaço escolar com vitalidade.

Logo, inúmeros filósofos, pesquisadores, educadores e intelectuais de “tempos contemporâneos distintos” parecem estar à frente do tempo presente ao se encontrarem, por exemplo, em uma das definições de Enguita (1989) “[...] contemporâneo é quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade”.

É nesse contexto que o conceito de sustentação está posto, como uma formação que sustenta a prática, e uma prática que sustenta a formação, ambas se retroalimentam, como já foi mencionado. Entretanto, o pensamento complexo idealiza que todas as coisas inter-relacionam e, para isso, faz-se necessário pensar o homem, o conhecimento, a ciência, a sociedade, a cultura, no sentido de caminhar a um princípio de ligar os pontos, os *nós* que participam do rizoma, principalmente no cotidiano da prática docente e no fazer-se professor.

4.2 Cotidiano da prática docente e a nutrição

Considerando que sempre estamos imersos nos ambientes educativos, ressalto a importância da universidade e do seu tripé *ensino, pesquisa e extensão* para produzir e disseminar o conhecimento científico, e da escola para legitimar o ser professor. Assim, busco situar a discussão com formação docente a partir da compreensão que compõe a identidade humana e a vida em sociedade como relevantes temáticas que contribuem com a produção de um cenário educacional mais humanizado (MORIN, 2003).

Nesse sentido, e considerando que somos professores, devemos estar abertos a novos desafios que promovam reflexões permanentes capazes de nos distanciar de uma racionalização atrelada às *cegueiras*. Proponho, então, discussões que permeiam a prática docente e o seu cotidiano, isso me conduz a pensar nas minhas ações docentes, cheias de reflexões e atitudes que, ao me constituírem como professora, levaram-me a caminhos de vivências escolares que até aqui despertaram como pensar o cotidiano da prática docente a partir da proposta do Estado da Bahia, implementada em 2018 para a EJA no EM. Nesse contexto, considero imprescindíveis as práticas de pesquisa com os cotidianos como uma atitude política de investigação e de aproximação com esses *espaço-tempos*.

Essa abordagem teórico-metodológica de pesquisa atravessa as discussões que necessito fazer, busco compreender o conhecimento tecido em cada ação cotidiana com professores e professoras que estão na EJA do EM. Assim, apoio nas palavras de Sampaio (2021, p. 221) ao destacar:

[...] apostamos em ações de formação e investigação comprometidas com o diálogo entre a universidade e a escola básica. Para nós a circulação entre “prácticateoriaprática” potencializa processos de construção de conhecimentos articulados aos saberes e experiências de professores e estudantes, sejam adultos, jovens e/ ou crianças.

Essas palavras foram âncoras para lembrar que, enquanto aluna, a escola só me encantou nos projetos vivenciados. Entretanto, apesar disso, foi o lugar que me propiciou e me ensinou a trabalhar em grupo, mesmo sendo um período de intensa racionalidade técnica. Talvez seja essa coletividade com a qual aprendi a conviver na escola que ainda me mova a viver e contribuir com esse espaço na busca constante de aproximações entre universidade e escola básica, tanto por meio das disciplinas que tenho lecionado no nível superior, com créditos de estágios e também os estágios propriamente ditos, na área de Biologia, e essa incansável

reflexão da prática, na prática, e sobre a prática na formação “prácticoteoriaprática” que sempre busco discutir.

É a necessidade de retomar o cotidiano da escola de forma geral como espaço de conquistas, frustrações, alegrias, tristezas, espaço de pensar e repensar cotidianamente e com todas as nuances que constitui um rizoma e o ramifica.

Na tentativa de compreender o cotidiano e a escola, recorro, de forma geral ao conceito de escola e a sua existência no Brasil. Até o século XIX, as escolas no Brasil eram instituições assistemáticas, com ensino tradicional e com poucos locais físicos para abrigar os alunos. Foi somente na “Era Vargas” que a escola foi revelada como direito de todos os cidadãos, assegurada pela Constituição de 1988. Somente no século XX, precisamente em 1948, que as Nações Unidas a declararam como direito de todo ser humano, assegurado pelo Artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos:

[...] todo ser humano tem direito à instituição. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, estar baseada no mérito (BRASIL, 1988).

No dicionário prático de Pedagogia, Queiroz (2008, p. 101) define-a como “[...] casa ou estabelecimento onde é transmitido um ensino coletivo, geral ou especializado. Conjunto formado pelos alunos e professores. E destaca os diversos tipos de escola, de acordo com a finalidade educativa almejada”. Dessa forma, a escola se constitui como espaço formal de ensino aprendizagem.

Considerando minha inserção na escola como aluna e como professora do ensino fundamental, percebi a necessidade da própria discussão da escola como espaço que envolve pessoas de forma coletiva. Esse pensamento de coletividade é bem presente na minha trajetória como professora, principalmente quando recorro à memória e resgato a experiência vivenciada na gestão democrática da Escola Municipal Professora Zélia Saldanha, no período de 2003 a 2005, em virtude de um trabalho administrativo e pedagógico de grande relevância no sentido de parceria, compromisso, respeito e ação.

Por outro lado, tenho que considerar que fui formada em uma escola básica que disciplinava e em uma universidade que fragmentava o conhecimento. Então, essas duas palavras retratam a formação que ocorre e que está presente na perspectiva de Foucault (2014), que, ao discutir a dominação sobre os corpos, acentua a punição e a disciplina. Logo, Foucault associa que muitos processos disciplinares existiam há muito tempo nos conventos, nos

exércitos e nas oficinas. Entretanto, discute que “as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação”, porém as difere da escravidão e da domesticidade, mas destaca que,

[...] o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar suas sujeições, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então, uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Contudo, não utilizo a disciplina apresentada pelo filósofo para expressar e/ou relacionar as disciplinas curriculares das diversas áreas de conhecimento, mas destaco-a como a disciplina comportamental existente nas escolas e que, nas palavras de Foucault (2014, p. 135), “fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. Assim, pelo tempo que passamos na escola, acostumamos com o controle disciplinar com os diversos horários para todas as atividades (adentrar, sair, lanchar, ir ao banheiro, sentar, falar, calar, enfim...).

Por outro lado, a universidade oportuniza vivências transdisciplinares, por vezes raras, e não podem aniquilar os costumes disciplinares desenvolvidos há séculos. Além disso, associo essa ideia ao que Dominicé (2012) infere ao abordar que, em geral, os professores buscam nas suas ações educacionais aceitar e seguir as normas, o instituído; se os professores acabam obrigando os estudantes que não seguem as normas a segui-las, então, a singularidade fica fora da instituição. E essas normas estão presentes no dia a dia da escola, desde a burocratização da função do professor como preenchimento de diários de classe, processos avaliativos, cumprimento de carga horária e da programação, entre outros. Ou cumprem ou cumprem!

Dessa forma, Candau (2016, p. 25), ao abordar o formato escolar em questão recorda dos “[...] diversos indicadores de mal-estar e questionamentos à educação escolar hoje”. Entre eles, o autor cita: “[...] evasão de alunos e professores, situações de violência e *bullying*, condições do trabalho docente, (ir) relevância dos currículos, infraestrutura das escolas”. Tudo isso traz sérios danos aos docentes e discentes.

Na atualidade, vivenciamos, inclusive, movimentos diversos promovidos por educadores e estudantes contra e a favor, por exemplo: da escola sem partido, dos debates acerca da BNCC, dos direitos conquistados e agora negados aos profissionais da educação, do corte de verbas para a educação, da suspensão de programas de formação à docência, como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP), entre outros.

É sabido que uma escola pública e de qualidade para todos por meio da universalização da escolarização é uma luta que marcou o século XX e início do século XXI, com bandeiras erguidas para a formação mais holística para professores, mais ampla e mais sólida (CANDAUI, 2016). Assim, considero alguns aspectos como importantes para compreender a escola atual e a escola desejada, partindo do princípio do que minha mãe dizia, “A melhor escola é a escola possível” e da importância do professor, o qual deveria ser respeitado sempre e acima de tudo por todos nós. Nesse sentido, ainda considerando a formação, dois aspectos chamam minha atenção.

O primeiro desses aspectos é citado por Rios (2017, p. 13), ao fazer a apresentação do livro *Entre as paredes da escola básica: diferenças e desigualdades*. A autora destaca que “[...] sujeitos de diferentes cores, raças, gêneros, sexualidades, crenças, idades transitam, atravessam e constituem os marcadores sociais e culturais de diferenças nesse espaço de produção de conhecimento”. O outro aspecto é apresentado por Santos e Carmo (2017, p. 268) e refere-se a considerar que “[...] o professor, no seu desenvolvimento profissional, tem a oportunidade de ampliar um saber peculiar e específico à profissão docente”, o qual nomeia do saber da experiência, “[...] relacionando aquele adquirido na sala de aula, em situações peculiares voltadas às necessidades formativas dos alunos, atravessadas pelas diversidades e pelo contexto em que a escola está inserida” (SANTOS e CARMO, 2017, p. 268).

Ora, ambos os autores destacam, nos seus campos de atuação, “a diversidade” dos sujeitos e do cotidiano da escola. Nessa direção, Nóvoa (2001) afirmava a necessidade de a escola mudar institucionalmente e que o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Assim, para todo lado que observo, os pesquisadores vêm desenvolvendo diversas pesquisas que agregam termos como partilha, compartilhamento, coletividade, integração, cooperação, religação, entre outros. Então, fica indissociável pensar o professor, pensar a escola e pensar a sociedade, a cultura, o próprio homem.

Ao falar de cotidiano e sujeitos praticantes, os pesquisadores Silva, Lyrio e Martins (2011) encontram no Tomo dois da obra *A invenção do cotidiano* a seguinte definição para o cotidiano:

Aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição com esta fadiga, com esse desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada.

Não se deve esquecer este ‘mundo memória’, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memórias do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’, ou desta ‘não-história’, como diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...] (LEUILLIOT *apud* CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, p. 31).

Aqui aproximo da definição acima porque, ao mesmo tempo que traduzo o espaço como aquilo que nos é dado cotidianamente, também me interesso pelo invisível que é visto pelo historiador do cotidiano. Além disso, como utilizo a metáfora do rizoma, afirmo a necessidade de sonhar para expressar os encontros e as relações que tento fazer na minha pesquisa, mas o “gostar muito de estar aqui” me move nas buscas da formação que acontece de fato no cotidiano do professor (CERTEAU, 1998, p. 188).

Buscar no cotidiano elementos que ajudem a compreender fatos de avanço e retrocesso na educação e examinar essas práticas cotidianas na formação de professores, não implica em regresso aos indivíduos vistos como unidade elementar, mas mostra qual relação social motiva seus termos e que “[...] cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente e contraditória de suas determinações relacionais” (SILVA; LYRIO; MARTINS, 2011, p. 66).

Nessa linha de raciocínio Certeau (2005, p. 41) advoga que “[...] essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se (re) apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural [...]”, alterando o seu funcionamento. Com base no argumento de Certeau (2005), Silva, Lyrio e Martins (2011) remetem ao homem ordinário que é aquele que vai criando, inventando o cotidiano, escapando silenciosamente do lugar que lhe é atribuído e associa esse homem ordinário à ideia de sujeitos praticantes, pessoas comuns. Para os autores, nos *espaçotempos* escolares, professores e alunos fazem da escola um lugar praticado.

Considerando espaço como lugar praticado, Certeau (2005, p. 201-203) caracteriza-o como:

Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns do lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define.

Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe espaço sempre que se tomam em conta os vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações

que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 2005, p. 201-203).

Esse lugar em que acontece a educação formal é um lugar de muitas nuances, acontecimentos e desafios, afinal “[...] entre as paredes da escola da educação básica há muito o que contar, o que experimentar, o que dizer”, e isso vai além da prática docente (RIOS, 2017, p. 13).

Assim, Morin (2006, p. 47) convida-nos a refletir em sua obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, que “[...] a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”. Para ele, “[...] estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem” (MORIN, 2006, p. 47). Sugerindo ainda que “[...] estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (MORIN, 2006, p. 47).

Posteriormente, Moraes e Almeida (2012, p. 31), na obra *Os sete saberes necessários a educação do presente*, chamam atenção para a missão do educador que, entre outros aspectos,

[...] seria religar os fenômenos e problematizar o real e a razão, em prol de uma racionalidade aberta”, capaz de acolher argumentos e fatos aparentemente contraditórios, rejeitando assim, não apenas os dogmatismos, as ideias preconcebidas e impostas, as falsas evidências e os abusos de uma racionalidade fechada, mas também a homogeneização do pensamento que desconsidera a diversidade humana e cultural, e a dissonância cognitivo/afetiva que tanto mal vem trazendo à espécie humana e ao planeta Terra (MORAES; ALMEIDA, 2012, p. 31).

Então, ponderando que a escola é um espaço que não evolui na sociedade, nem em termos físicos muito menos éticos, essa racionalidade aberta proposta pelas autoras, de certa forma e em outras palavras também é destacada por Rios (2017, p. 58), “[...] 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 a descriminalização dos grupos culturais marginalizados na sociedade [...]”.

Nesse contexto e considerando que Freire (2014) nos ensinou que a pesquisa e a formação são compreendidas como “práticas de gente”, ressalto a importância da escola formada por “gente”, educador e estudantes, que participam de um contexto social, dentro e fora da escola. Retomo a Moraes e Almeida (2012, p. 31) quando dizem que “[...] é preciso integrar pensamento, sentimento, educação, aprendizagem e vida, dando o devido destaque aos

saberes decorrentes das experiências vividas, lembrando que cada indivíduo traz consigo a singularidade de suas experiências, de suas histórias vividas”.

Assim, o cotidiano da escola agrega muitas histórias de pessoas que fazem a educação acontecer, porque é também o lugar que se aprende e se ensina, reciprocamente, e ao mesmo tempo, mesmo que muitas vezes esse aprender e ensinar não seja percebido pelos envolvidos, embora o processo que envolve o ensinar e aprender é constante na vida das pessoas.

Sobre isso, Freire (2008, p. 43-44) destaca

Eu próprio não sou a pura expressão do tempo histórico. Ninguém é verdadeiramente fora da história. Fora do social. Ninguém. Claramente que tenho também uma dimensão que me pertence. Todos nós, que aqui estamos, temos. Há um pedaço de mim que pertence só a mim mesmo. Que é o meu “eu”. Que é a minha dimensão individual e que ninguém pode negar, nem abafar. Mas isso não é o que me explica. É o plano social em que eu me faço. [...]. O meu nascimento é decorrência dessa luta mesmo. Nasci dessa briga, assistindo à emersão popular. Nasci através do pensar, do estudar, do ler o que houvera antes da emersão: precisamente essa violência que fez irromper e soluçar o povo brasileiro. [...]. Procurei reescrever o que lia. Também eu fui um momento, como resultado de um processo histórico, da mesma forma de você, que eles, que todos nós. Mérito - se é que tive algum – foi não trair, não só o momento histórico, mas um dos polos fundamentais do processo histórico: a massa brasileira. A classe popular brasileira.

Essas afirmações de Freire remetem a diversas questões, mas destaco duas que muito me chamam atenção. Uma é a de Bourdieu (2000) quando retrata o conceito de capital cultural e o associa às desigualdades sociais e ao ambiente letrado ou não que o indivíduo vive, e a outra é em relação à dimensão individual a que Freire se coloca e que retrata, de certa forma, um pouco da teoria do pensamento complexo. Edgar Morin diz que a complexidade nos dá a liberdade, pois nos livra do determinismo. Somos nós que construímos nosso próprio destino a partir de nossas escolhas, sejam elas conscientes ou não. (BOURDIEU, 2000); (FREIRE, 2008); (MORIN, 2003).

É nesse contexto de exclusão que a escola brasileira está inserida, um contexto em que a classe popular se encontra fora da escola. E quando adentra, não consegue permanecer devido à luta diária pela sobrevivência. Apesar do momento assustador que vivencia a educação, a escola e os sujeitos que dela participam, nessa sociedade desigual, Sampaio (2021, p. 219) faz-nos esperar que:

Há professores e professoras nos cotidianos das universidades e escolas públicas que tecem utopias de uma prática pedagógica outra, preta de sentidos, grávida de vidas, apostam na reflexão e investigação (com)partilhada

sobre a própria prática como movimento constitutivo para (re)pensar o próprio fazer pedagógico.

Utilizando o termo sustentação que está nesse tópico, percebo que a formação sustenta a prática e a prática sustenta a formação, uma vez que os professores praticantes desta pesquisa buscaram, na sua maioria, uma segunda graduação para legitimar a outra área de conhecimento que sempre atuaram e tentaram, de alguma forma, pautados na formação, suprir suas necessidades enquanto professores que valorizam a formação. Assim, Freitas (2005, p. 144), ao citar Konder (1992), infere que:

Práxis e teoria são interligadas, independentes. A teoria é um momento necessário da *práxis*, e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a *práxis* das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, “abstratas”. [...] a *práxis* é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente.

Então, penso que não devo mais me referir a mim mesma como a *dadora de aulas* durante toda a minha vida que antecedeu essa pós graduação a nível de doutorado, pois, ao tempo que aplicava os conceitos e dava conta da matéria, eu desenvolvia a minha *práxis*, e mesmo que não era totalmente livre e consciente, a minha voz foi ouvida, e em dado momento mudou um pouco do que experimentei como militante na fundação do Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista (SIMMP/VC), na direção de escolas e, principalmente, como professora. Destaco aqui o respeito que eu dava a um aluno do 8º ano da EJA, integrante do candomblé, que, em alguns momentos, solicitava fazer a avaliação em pé por ter feito um trabalho religioso que não o permitia sentar-se na cadeira por um determinado período do tempo.

Diversas vezes falo de minha experiência neste texto, mesmo sabendo que ela não está em discussão e nem é objeto da pesquisa, mas há momentos que me vêm à lembrança fatos, experiências, aprendizados os quais necessito relatar, e, por outro lado, a minha prática é a minha vida, é a minha história construída desde que ingressei na sala de aula, em agosto do ano de 1988.

Retomando à prática docente como sustentação, a mudança epistemológica da prática para a epistemologia da *práxis* traz implícito um movimento de reflexão e solidificação – teoria e prática – como processos inseparáveis para que possam causar mudanças. Desta forma, “[...] não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente, pensar os fatos, sim, para transformá-los” (FREITAS, 2005, p. 144).

É nesse contexto que o rizoma vai se formando, afinal, ele pode se apresentar com uma vasta diversidade de formas, cores, além de sobreviver em ambientes diversificados, desde o terrestre, ao aquático, ao pantanoso, entre outros. Embora existam distinções entre os rizomas de espécies diferentes, todos eles carregam uma característica comum: são eixos tanto de *sustentação*, quanto de *reprodução e nutrição* (CARVALHO, 2012). Então, a nutrição considerada no cotidiano da prática docente é a reserva energética que mantém o ambiente vivo, apesar dos avanços e dos retrocessos na política de formação de professores existentes no nosso país.

Além disso, retomo o termo ecologia e ecossistema para manter viva a ideia de rizoma, pois apesar de dizer que fui formada em uma escola que disciplina e uma universidade que fragmenta o conhecimento, também houve momentos transdisciplinares em ambos os ambientes que marcaram a minha vida de estudante. Isso só foi possível porque os ecossistemas se conectam, os seres se relacionam e ampliam para uma ecologização dos saberes produzidos por estudantes e professores.

Desse modo, a ideia de multiplicidades lineares e não dimensões são as características dos rizomas presentes no cotidiano escolar, porque “[...] ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 35), isso só acontece porque estar vivo significa ter reserva energética para nutrir a prática docente que acontece no chão da escola.

4.3 A formação de professores da EJA e o florescimento

Atualmente, muito se discute acerca da qualidade da educação brasileira, sendo comum relacionar a má qualidade do ensino na educação básica à formação precária do professor. São correntes também os discursos sobre a necessidade de professores aptos a intervir, de forma significativa, nas diversas realidades socioculturais dos alunos.

Retomo ao rizoma no sentido de que apresenta sua necessidade de desenvolver estratégias de sustentação que, associadas à formação inicial (necessária, presente), não se sustenta por si só, são necessários outros elementos para a vida do rizoma, bem como para o processo formativo do professor. Entretanto, a depender do ambiente, o rizoma cumpre sua missão de desenvolver-se, às vezes, necessita e reproduz as mesmas características para manter a planta viva.

E o professor? Como desenvolve seu saber fazer no cotidiano da prática docente? Até que ponto a reprodução pode ocorrer no sentido literal de um indivíduo que não teve uma

formação específica para atuar na EJA? Dessa forma, ele acaba por tentar reproduzir o que já fazia no ensino regular? Essa reprodução pode denotar evolução, no sentido de que, ao reproduzir, o sujeito não para por ali, ele a ressignifica.

Essas indagações são postas a partir da fala dos professores, ao destacarem de que forma a EJA chegou na vida deles.

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, temos que ter uma proposta para tal, mas foi mais assim, a gente precisa ter algo a oferecer para que a gente possa ter aluno. Chegou meio que sem muita discussão, sem muito debate. Ou abria ou abria, e aí na hora da distribuição da carga horária, alguém precisa pegar aquela carga horária, querendo ou não, com perfil ou não. Você cai na EJA. Hoje você é o que? professor de matemática da EJA. Como é que foi isso? olhei pro meu horário e estava lá a EJA VII, turma tal e tal. Aí a gente sabe que é jovem e adultos (PROFESSOR GENGIBRE).

Quanto ao trabalho da EJA foi a mesma forma né que o colega falou, a gente recebeu a EJA né, no CIENB, né, assim, caiu do céu assim pra gente né. E a gente de repente se viu lá professor da EJA, né. É assim, em primeiro momento assim não percebi muita diferença, do alunado, do alunado da EJA para o alunado que a gente sempre teve no noturno. Não sei se outros colegas também (PROFESSOR BAMBU).

Como retratado nas falas das *conversas interativo provocativas de forma coletiva* na seção anterior, é fato que os professores da área de Exatas e das Ciências da Natureza tiveram que assumir a EJA sem nenhuma preparação. Então, a existência de tal preparação na formação pedagógica presente nas licenciaturas demanda muitas reflexões e estudos acerca dos documentos que as regulamentam, principalmente no contexto da EJA que se desenvolve no EM na perspectiva de conclusão da escolarização básica dos sujeitos da EJA que tentam conciliar trabalho e estudos, portanto, uma formação pedagógica que ao mesmo tempo dê conta de ambas as modalidades e os contextos sociais.

Na educação, as pesquisas se intensificaram muito, tanto pela necessidade de atender à demanda gerada pelo desenvolvimento industrial, quanto à necessidade de formação qualificada para atender ao trabalho do ponto de vista da sobrevivência. Nesse sentido, e considerando o momento que vivenciamos, principalmente com um governo negacionista e autoritário, as palavras de Freire (2002, p. 193) são bem atuais, ao afirmar que “[...] não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação,

à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser”.

Assim, na educação, como indica Carvalho (2012, p. 103), “[...] é preciso agir, e rápido, para repensar o mundo, restaurar a dignidade, recuperar o tempo. Pôr em prática uma estratégia que convença amplos setores da sociedade civil de que é necessário mudar, que a realidade é, ao mesmo tempo, unidade e diversidade, particular e universal”. Nesses aspectos, a educação proposta de forma mais ampla na sociedade atual, a partir dos pesquisadores, perpassa por questões diversas, entre elas, a necessidade de políticas públicas que deem conta de uma sólida formação de professores, de financiamento e de investimentos na educação pública para melhoria da qualidade de vida dos brasileiros e brasileiras.

A EJA vem comprovando o direito à educação para todos no amparo de uma educação permanente para além do ensino supletivo, de exames pontuais, de alfabetização para todos, da educação do trabalho, temas presentes na história de luta e de resistência, que tentam reverter esse cenário e pensar aprendizagem ao longo da vida.

É nesse contexto que a EJA está inserida e, de acordo com Ribeiro (1999), constitui-se em um campo pedagógico próprio, inserido no âmbito da política de formação de profissionais da educação básica e exigindo investimento em formação inicial e continuada. Assim, Ribeiro ainda acrescenta que as transformações necessárias nesse campo de atuação necessitam de uma profissionalização dos envolvidos na área (RIBEIRO, 1999). Essa dedicação é percebida na ampliação de eventos que discutem e socializam pesquisas nos diversos aspectos pertinentes à EJA, conforme organizados no Quadro 5.

Quadro 5 – Alguns eventos importantes da EJA

Nome do Evento	Local/Ano	Edições
Seminário Internacional: universidade e educação popular	1990-Chile 1991-Brasil- Rio Grande do Sul 1993-Brasil – Santa Catarina 1994- Brasil - João Pessoa	IV*
Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos no Memorial da América Latina	1996- Brasil – São Paulo	I*
Conferência Internacional da Educação de Adultos- CONFINTEA	1949- Dinamarca – Helsinor 1960- Canadá- Montreal 1972- Japão -Tokyo 1985- França - Paris 1997- Alemanha – Hamburgo 2009- Brasil –Belém do Pará	VI**
Encontros Internacionais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – ALFA&EJA	2014-Salvador -BA 2015-Salvador-BA 2016-Florianópolis-SC	VII****

Nome do Evento	Local/Ano	Edições
	2017-Braga-Coimbra/Portugal 2018-Porto Alegre- RS 2019- Salvador 2021-Salvador	
Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos	2006- Belo Horizonte 2008- Goiânia 2010- Porto Alegre 2012- Brasília 2015- São Paulo	V***
Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos	1999 a 2009 – (Rio de Janeiro, Campina Grande; São Paulo; Belo Horizonte; Cuiabá; Porto Alegre; Luziânia; Recife; Faxinal do Céu; Rio das Ostras e Belém, respectivamente). 2011- Salvador-BA 2013- Natal-RN 2015- Goiânia-GO 2017- Petrolina-PE 2018- Porto Alegre 2019- Belo Horizonte-MG 2022-Florianópolis-SC	XV***

Fonte: Elaborado pela autora com base no material abaixo especificado:

*Livro - Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos (SOARES, 2019, p. 105;118;123-124), respectivamente.

Artigo – Revisitando a Confinteia: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos (TIMOTHY, 2013). Publicado na **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1.;

***Site do Fórum EJA Brasil. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/3052>

****Site dos *Even* <https://www.even3.com.br/vialfaeeja/>

Os diversos eventos que ocorreram no Brasil e no mundo, nos quais alguns deles estão destacados no Quadro 5, corroboraram para o fortalecimento da EJA como política pública e, concomitantemente, com a criação do Grupo de Trabalho de Educação e Jovens e Adultos, na ANPED, reforçado nas palavras de Soares (2019, p. 126) como “evidência do crescimento do campo da EJA”.

Outro destaque dado pelo autor diz respeito às “[...] intervenções, participação dos fóruns na discussão e proposição das audiências públicas convocadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)”. (SOARES, 2019, p. 120-121), que resultaram na aprovação em maio/2000 e julho/2000, respectivamente, do Parecer 11/2000 e Resolução 1/2000, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA). (BRASIL, 2000). Embora a aprovação dessas diretrizes tenha sido recebida como grande avanço no campo da EJA, Soares (2019, p.121) infere que “[...] críticas foram feitas no sentido de que, do modo como a EJA tinha sido tratada nas diretrizes, parecia cumprir uma

função regularizadora que poderia inibir a sua dimensão emancipadora, tendo em vista que sua origem está associada à educação popular” (SOARES, 2002; 2019; ARROYO, 2001).

Por outro lado, seminários, encontros, conferências que resultaram na EJA como modalidade de ensino, legislação específica, expansão de grupos de pesquisa, entre outros, reforçaram também a continuidade de importantes pesquisadores que já se encontravam imersos nesse campo de investigação que muito contribuiu e contribui para a expansão dessas pesquisas e a inserção de novos pesquisadores que se preocupam com a EJA.

À luz de Dantas (2012, p. 148), consideramos que “[...] a temática sobre formação do educador, tanto do educador em geral quanto e principalmente do educador de adultos está no cenário atual, partindo da premissa básica de que para uma educação de qualidade é necessário a valorização e o resgate do professor”. É nesse contexto que ressalto a importância do Fórum EJA na Bahia que, desde o período de 2006, “[...] debate temas a respeito da conjuntura nacional e estadual das políticas de formação de professores em EJA, como também para socializar e divulgar experiências que estavam sendo realizadas em diversos municípios baianos” (DANTAS, 2012, p. 149). Além disso, a referida autora ainda menciona aspectos de interesse federal e estadual e da legislação em vigor, no sentido de oferecer uma formação adequada aos professores para atuarem na EJA.

As contribuições da pesquisadora permeiam estudos, investigações e atuação docente utilizados para implantação de um curso de especialização em educação básica em jovens e adultos, no ano de 1998, pela UNEB, o qual tem formado centenas de profissionais para atuarem nas escolas de EJA como docentes e/ou como gestores. Posteriormente, no ano de 2012, o Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), reconhecido em 2013, pela CAPES, realizou seu primeiro processo seletivo. (DANTAS, 2019).

Assim, ressalto a importância de fortalecer nossas áreas de conhecimento, especialmente na formação de professores que, para atuar na EJA, ainda está a passos lentos, mas com iniciativas que ousam romper a ordem vigente do nosso país, no sentido de

Assumir uma formação de professores em uma perspectiva de inclusão é um grande desafio a ser enfrentado por qualquer instituição coletiva. Em se tratando de professores que atuam na educação de jovens e adultos, o desafio é dobrado considerando-se as nuances deficitárias, as dificuldades, a discriminação, os problemas sociais que circundam este segmento educacional (DANTAS, 2019, p. 34).

Dessa forma, a UNEB, *campus* I, não apenas sedia cursos de formação de professores a nível de mestrado no campo da EJA, mas é a gênese dessa importante iniciativa na realização

e no fomento da formação de professores para atuar nessa modalidade na Bahia, constituindo-se como o primeiro e ainda único curso desta natureza no Brasil.

É sabido que apenas os cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil apresentam nas matrizes curriculares algum componente relacionado à EJA. Em pesquisa realizada por Ventura (2012) com a temática *A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas*, ficou constatado que na Resolução CNE/CP n. 1 de 2006, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a questão da EJA aparece no artigo 5º, inciso IV e no artigo 8º, incisos III e IV, ao mencionarem, respectivamente.

Artigo 5º - Inciso IV – [...] trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

Artigo 8º - Inciso III - Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de atividades complementares envolvendo, [...] de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas. Inciso IV [...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, [...] na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006).

Percebo que a EJA é citada superficialmente. Então, se não houver uma responsabilidade e sensibilização dos cursos de Pedagogia no País, talvez o futuro professor não terá oportunidade de estudar, discutir e atuar nessa modalidade de ensino.

Ainda em relação à pesquisa de Ventura (2012), ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, constatee enunciados vagos, organizados no Quadro 6.

Quadro 6 – Análise das DCN de alguns cursos de Licenciatura

Cursos	Enunciados
Letras	No caso das licenciaturas, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a Educação Básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.
Matemática	Serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.
Ciências Biológicas	A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao Ensino Fundamental e Médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão

Cursos	Enunciados
	geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio

Fonte: Organização da autora com base na Pesquisa de Ventura (2012) - A EJA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS. Publicada na **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

A questão em desconsiderar a atuação do professor na modalidade da EJA demonstra, de certa forma, o descaso com os sujeitos e os professores, uma vez que na legislação é mencionado modalidade, mas, infelizmente, ainda há muito o que fazer. As informações de Ventura (2012) contribuem para a discussão aqui proposta no sentido da formação de professores que atuam na EJA do Ensino Médio, na área de Exatas.

Em pesquisa realizada por Dantas (2019, p. 441) sobre *Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos*, que teve como objetivo “traçar tendências teóricas, divulgar temas e autores recorrentes acerca da produção acadêmica disponibilizada nos Periódicos Capes, em relação à formação de professores”, observei um avanço nas pesquisas relacionadas à EJA, apesar da autora mencionar que ainda há poucos pesquisadores da pós-graduação adentrando a temática (DANTAS, 2019).

Na pesquisa, a partir dos descritores formação de professores e EJA, Dantas (2019) encontrou 54 artigos com destaque para a formação de professores, conforme Quadro 7, que é um recorte da pesquisa da autora.

Quadro 7 – Formação de Professores da/na EJA

Objetos de análise por categoria	Nº Absoluto	%
Artigos cujo objeto é a formação em si mesma		
Formação docente/formação de professores	05	9,2
Formação Inicial e EJA	03	5,5
Formação permanente na EJA	01	1,9
Formação do pedagogo e a educação nas prisões	01	1,9
Formação pessoal e profissional	01	1,9
Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da educação de jovens e adultos	01	1,9
Concepção freiriana e a formação permanente de professores	01	1,9
Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas	01	1,9
Artigos cujo objeto relaciona formação à prática, representações, narrativas e saberes docentes		
Prática docente	03	5,5
Relação gestão e formação docente	02	3,7
Produção de saberes docentes	01	1,9
Experiências e práticas na EJA	01	1,9

Objetos de análise por categoria	Nº Absoluto	%
Representações sociais de professores da EJA	01	1,9
Papel dos professores da EJA	01	1,9
Narrativas de formação na voz de professores e alunos	01	1,9
Prática docente na Educação de Jovens e Adultos nas prisões	01	1,9
Artigos cujo objeto relaciona formação à aprendizagem, gênero e sexualidade e afetividade na EJA		
Afetividade, formação docente e inclusão	01	1,9
Relações entre ensino e aprendizagem na EJA	01	1,9
Gênero e sexualidade	01	1,9
Educação sexual na EJA.	01	1,9
Artigos cujo objeto relaciona formação a programas e políticas		
PROEJA	05	9,2
Políticas Públicas Educacionais	04	7,4
Educação de idosos em programas de EJA	01	1,9
Programas e projetos desenvolvidos em espaços escolares e não escolares	01	1,9
Propostas e programas de alfabetização	01	1,9
Artigos cujo objeto relaciona formação a áreas/campos no ensino		
Educação física na Educação de Jovens e Adultos e no PROEJA	03	5,5
Ensino de química na Educação de Jovens e Adultos	02	3,7
Práticas de numeramento na EJA	02	3,7
Estudo de ciências na EJA	01	1,9
Relações pedagógicas e cidadania	01	1,9
Formação docente e o ensino de física	01	1,9
Formação de professores de física e experiência do PIBID	01	1,9
Ensino de ciências e matemática na EJA	01	1,9
Processo de leitura e formação	01	1,9
Total geral	54	100

Fonte: Quadro elaborado por Dantas (2019, p.441) e publicado no artigo - Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos. Publicado na **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 435-446, set./dez. 2019.

A pesquisa de Dantas (2019) comprova o aumento significativo de pesquisas pertinentes à formação de professores no/do campo da EJA. Entretanto, se relacionarmos a quantidade de pesquisas ao aumento do número de pesquisadores no Brasil, talvez esse número não seja tão significativo, vez que as pesquisas sobre a EJA ainda requerem muitos estudos.

Dessa forma, “[...] tecer saberes sobre formação e discutir como a formação de professores (as) vem contribuindo para a construção do processo identitário, estabelecendo alguns olhares sobre a EJA” (DANTAS; CARDOSO, 2019, p. 24) é de grande importância para o crescimento desse campo de pesquisa, o que pode reverberar em políticas públicas.

As autoras fazem algumas reflexões sobre a formação de professores, considerando a “dimensão e complexidade” que a envolvem e advogam “[...] a formação como um dos eixos articuladores para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pautada na formação de

sujeitos críticos, reflexivos e participativos na sociedade” (DANTAS; CARDOSO, 2019, p. 24).

Nessa linha de raciocínio, encontra-se pautada a formação de professores com pesquisadores importantes no/para o campo da EJA, especificamente no que tange à formação de professores. Em trabalho realizado sobre *Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas*, Santos (2010) destaca a importância de uma formação para atuar na EJA e aponta os saberes necessários para essa formação. Para isso, infere “[...] o conceito de especificidades dos saberes para a docência como um conjunto de princípios educacionais orientadores da prática profissional docente”. O pesquisador compreende que essa modalidade se firma como um campo pedagógico próprio e que deve se encontrar inserida no domínio de uma política de formação de profissionais da Educação Básica.

Nesse contexto, Nóvoa (2007) compreende que não podemos separar o eu profissional do eu pessoal, porque levamos para o nosso cotidiano docente o que somos, mesmo com toda a singularidade de cada pessoa humana. Dessa forma, necessitamos considerar os saberes que participam da formação do professor. Para Tardif (2005, p. 38), esses saberes “[...] fornecem tanto um arcabouço ideológico à profissão docente quanto um saber fazer próprio as ideologias pedagógicas e suas técnicas”, ao referir-se “aos saberes pedagógicos que assemelham aos saberes das ciências da educação”. Aqui ressalto a importância das Ciências da Educação na formação de professores, independente da área de formação, afinal, é o lugar que agrega as discussões sobre educação.

Além desses saberes, há ainda os saberes disciplinares, curriculares e experienciais que participam da complexidade da formação do ser professor. Todos esses saberes, citados por Tardif (2005) são âncoras para a compreensão da formação de professores, tanto para estudantes quanto para pesquisadores que debatem sobre essa temática.

Corroborando com essa discussão, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2014, p. 24) ressalta a necessidade de “[...] alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”. Acrescenta que “[...] desde o começo do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado” (FREIRE, 2014, p. 25).

Dessa maneira, formar-se e formar o outro envolve reflexões diversas às quais as linhas de um rizoma são multiplicidade, pois cada individualidade carrega em si a heterogeneidade, demonstrando que, nesse sentido, a reprodução permite perpetuar, evoluir como tem acontecido com as pesquisas no campo da EJA.

Sendo assim, as respostas às perguntas feitas ao Professor vão se constituindo à medida que se percebe que é no cotidiano da prática docente que o professor se reinventa, porque é nesse contexto que ele tem as condições favoráveis para fazer acontecer a reprodução. Essa reprodução pode acontecer no sentido ambíguo. Então, ou o professor, por não ter uma formação específica para atuar na EJA, acaba por tentar fazer o que já fazia no ensino regular, ou essa reprodução pode denotar evolução, no sentido de que, ao reproduzir, o sujeito não para ali, ele ressignifica-se.

Sobre isso, a teoria da complexidade destaca que,

[...] a missão do educador que, em outros aspectos, seria a de religar os fenômenos e problematizar o real e a razão, em prol de uma racionalidade aberta, capaz de acolher argumentos e fatos aparentemente cognitivo contraditórios, rejeitando assim, não apenas os dogmatismos, as ideias preconcebidas e impostas, as falsas evidências e os abusos de uma racionalidade fechada, mas também a homogeneização do pensamento que desconsidera a diversidade humana e cultural, e a dissonância cognitivo/afetiva que tanto mal vem trazendo à espécie humana e ao planeta Terra (MORAES; ALMEIDA, 2012, p. 31).

A ideia de missão do educador parece associar-se a um fardo grande do professor, mas não é essa a ideia, porque a formação precisa acontecer de uma forma mais aberta e contextualizada, visto que o professor que vivencia a EJA aprende e ensina, pois ele tem a capacidade de se apaixonar. E quando leio e releio a fala da Professora Samambaia, fico pensando como o governo é capaz de criar uma modalidade de ensino na Bahia e não considerar o perfil e a formação do professor para atuar numa determinada modalidade.

E os alunos do EJA são um encanto, eu adoro trabalhar com EJA. Agora tem uma aluna, mãe e filha na sala, né, eu achei aquilo o máximo. A mãe falando: eu voltei a estudar porque a minha menina de 19 anos parou, então para incentivar ela eu também voltei. Tamo nós duas no EJA, rsrs. E eu pretendo seguir adiante porque eu não acredito que uma jovem de 19 anos vai parar de estudar. Eu gosto de saber essas coisas porque isso tudo é exemplo para os outros, né. E eu aprendo muito com eles e por eles. Eu tento usar os exemplos que eles entendam na minha aula, que aproximem mais da realidade deles para que eles participem e eu tô amando essa experiência e eu espero aprender mais com vocês, com meus colegas, com eles e com essa pesquisa, né, eu acho que vai ser uma troca muito boa (PROFESSORA SAMAMBAIA).

Noto que, apesar de não ter tido uma formação específica para atuar na EJA, a professora tenta ouvir, aprender e contextualizar, o que remete à teoria do pensamento complexo ao inferir que “[...] a ação implica sempre no retorno à experiência vivenciada dos

fenômenos mediante interação concreta” (GALVANI; PINEAU, 2012, p. 205). E acrescenta que pensar (explicação), sentir (compreensão) e atuar (pragmática dialógica) estão conectados, associados, interligados e são indissociáveis.

5 O QUE OS ENCONTROS REVELAM....

O início e o fim de uma planta são construídos de várias etapas que contribuem para sua manutenção no ecossistema e, assim, desenvolver-se ecologicamente. 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).

Pautados nessa característica do rizoma, retomamos as seções para destacar o que cada uma nos revelou: nomeado *Do começo aos encontros*, a seção I representa o que seria tradicionalmente a introdução porque apresenta de forma breve, o início da minha formação de professora e revela os encontros iniciais que oportunizou o doutoramento e que me trouxe até aqui, além de apresentar também a organização da tese com os títulos que constituem as demais seções.

A seção II intitulada de *Ecologia, paisagem e escavações na formação de professores* nos oportunizou conhecer o todo e as partes que contêm um ecossistema, porém numa visão hologramática, visto que nos faz caminhar na amplitude que as pesquisas em educação possibilitam. Além de buscar na nossa memória elementos que foram despertados por conta desta pesquisa, nas quais as escavações aconteceram e acontecem cotidianamente para escrever não a melhor tese, mas a nossa tese. Essa seção também permitiu aproximações com o campo da pesquisa, através dos pressupostos teóricos metodológicos escolhidos. Além de ter sido o primeiro momento de inventar e reinventar títulos e subtítulos da minha área de formação para associar com aquilo que nós pretendíamos.

Designada de *Sobrevivência, adaptação e evolução nas palavras do professor*, a seção III proporcionou todas as condições necessárias para realizar uma pesquisa científica de fato e de direito. Nessa seção, conhecemos a importância das pesquisas e dos instrumentos de produção de dados, bem como a importância do Conselho de Ética; a vivência com as *conversas interativo provocativas coletivas*, as quais ampliaram o leque das estratégias para realização de uma pesquisa. A escrita dessa seção nos ajudou a semear o que deve ser dito, o que não deve ser dito e, principalmente, de que forma pode e deve ser dito da pesquisa com o professor que revela certezas e incertezas, que envolve a complexidade de ser professor.

A seção IV denominada *Sustentação, nutrição e florescimento no espaço formativo* oportunizou-nos caminhar na prática docente, na formação de professores propriamente dita, no cotidiano dessa prática e em pesquisas de formação de professores da EJA, escolhendo os teóricos que participam desses eixos. Essa seção deu-nos a oportunidade de transitar em

diversos teóricos nos seus respectivos campos de atuação e nos fez perceber o avanço das pesquisas na EJA e a importância de fazer relações, conexões, leituras e escrita, como também um percurso na legislação da formação de professores e da formação de professores para atuar na EJA.

Quanto aprendizado teórico metodológico que levamos para a vida de professores e para nossa sala de aula, na certeza da necessária sustentação da teoria e da prática como forma de reserva energética para o caminho que ousamos caminhar e que muitas pessoas, teóricos e pesquisadores nos conduziram na caminhada árdua que é fazer um doutorado trabalhando. Esses aprendizados, revelados nesta seção V, denominada *o que os encontros revelam*, constituem as considerações finais que destacam o que fica dessa tese.

São aprendizados que associados ao conceito de rizoma, nos estimularam a pensar a formação de professores fora de uma individualidade central, mas conectada em uma única rede formada nó a nó, onde cada nó possui raiz e folhas.

Por meio dos encontros organizados na tese em forma de seções, constatamos que a formação inicial é de grande importância para o professor que atua na EJA do Ensino Médio. Entretanto, ela sozinha não dá conta da complexidade 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 básica e nesse momento em que estamos vivenciando. 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 a não dimensões.

Assim, a formação de professores é rizomática, porque ninguém se forma sozinho, nem se forma no vazio, ou seja, o rizoma só reconhece o Uno na sua forma subtraída $n-1$, porque essa formação desenvolve multiplicidades. Essas multiplicidades vão se apresentando como rizomática porque conhece os sujeitos da EJA, e ao conhecê-los busca compreendê-los. Então, sente as necessidades de adaptação das metodologias, ajustamento curricular, organização de conteúdos e conceitos que os ajudem a compreender a importância daquele momento para vida, seja para obter um trabalho melhor ou ascensão no trabalho existente, ou um conhecimento formal que conceba 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.

De modo a ratificar ainda mais, trazemos mais uma justificativa, dizendo que a abordagem rizomática reconhece a relevância da Filosofia, das Artes, das Ciências da Natureza, das Ciências Sociais, das Ciências Humanas e das Ciências Exatas como áreas de conhecimento importantes para a compreensão do rizoma. Enquanto mapa, o rizoma deve ser produzido, construído, desmontável, conectável, reversível, modificável com múltiplas entradas e saídas que podem ser territorializadas (segmentarizadas, estratificadas, organizadas, significadas) ou desterritorializadas (como linhas de fuga). Com isso, constatou-se, no decorrer da pesquisa, o princípio de ruptura a-significante.

Os princípios de conexão e heterogeneidade 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, algumas vezes nos aspectos pedagógicos, outras relacionadas às questões políticas e/ou sociais.

Os encontros interativos com os professores revelaram que os professores vão se tornando professores da EJA no cotidiano da prática docente e apontaram que a formação de professores caminha numa perspectiva rizomática.

Dessa forma, é que 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

- AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, M. da C. de. A ciência como bifurcação: uma homenagem a Ilya Prigogine. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 23, abr. 2004. p. 77-84.
- ALMEIDA, M. da C. de. **Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- ALMEIDA, E. M. M. de. Um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí. (Tese). Universidade Nove de Julho-UNINOVE, São Paulo, 2016.
- ALMEIDA, O. da S.; MENEZES, M. de O. Espelho, espelho meu... O que revelam as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada sobre o profissional docente. *In*: NUNES, C. P.; ALMEIDA, O. da S. (org.). **Trabalho e Desenvolvimento Profissional Docente: distintas abordagens e possibilidades de diálogo**. Editora CRV. Curitiba, 2020. p. 29-46.
- 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. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez. 2014, p. 1464-1479.
- ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 71, e 227147, 2017. p. 1-18.
- ANDRADE, E. P. *et al.* A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. **Ensino em Re-Vista**, v. 12, n. 1, p. 7-19, 2004.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 09-20, 2001.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e responsabilidade política. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BAHIA (Estado). 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. Acesso em: 22 nov. 2021.

BAHIA (Estado). 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.

BAHIA (Estado). Superintendência de Políticas para Educação Básica. Diretoria de Educação e suas Modalidades. Coordenação da Educação de Jovens e Adultos. **Acompanhamento do percurso na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador, 2017. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3YyK2kWQzAIJ:escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiатеca/documentos/2017/acompanhamento-do-percurso-da-eja-2017.pdf&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 4 set. 2021.

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.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BLATTCHEN, E. **Ilya Prigogine: do ser e do devir**. São Paulo: UNESP/EDUEPA, 2002. (Coleção Nomes de Deuses).

BOSCHILIA, C. **Minimanual Compacto de Biologia: teoria e prática**. São Paulo: Rideel, 2001.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**. São Paulo. Cia das Letras, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 1/2000 do CNE/CEB**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o *Curso* de Graduação em *Pedagogia*, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, seção 1, p. 11.

BRASIL, **Portaria CNE/CP nº 13.664**, de 19 de novembro de 2008. Orienta a Oferta da Educação Básica na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos na Rede Estadual. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, 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. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.** 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, 2017b.

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 2, 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, 2019b.

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.

CANDAU, V. M. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial, n. 2, p. 298-318, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 19 abr. 2021.

CARVALHO, D. P. de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciênc. educ.**, Bauru, n. 5, v. 2, 1998.

CARVALHO, C. P. **Influências de baixas temperaturas no crescimento, conteúdo de carboidratos e aclimatização da bromélia endêmica *Nidularium minutum* Mez. cultivada *in vitro***. Orientador: Catarina Carvalho Nievola. 2012. 119 p. il. Dissertação (Mestrado em Biodiversidade Vegetal e Meio Ambiente) – Instituto de Botânica de São Paulo, 2012. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/pgibt/2013/09/Camila_Pereira_de_Carvalho_MS.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, Cozinhar**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CERTEAU, M. de; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2003.

COSTA, E. A, de P. Reflexões sobre a formação de professores: dilemas recorrentes e algumas questões em curso. **Polêmica, Revista da UERJ**, v. 17, n. 3, 2017. p. 60-78.

MENEZES, M. de O.; DANTAS, T. R. A formação de professores na EJA: Um olhar para a teoria do cotidiano. In: COSTA, A; LOPES, HARACEMIV, S. (Orgs.). **CONEXÕES: Educação, psicologia e tecnologia**. Chapecó-SC. volume II. Livrologia, 2021. p.185-202

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, G. B. da. A prática docente no contexto da sala de aula frente as reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

CUNHA, M. A. de A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, 2007. Dossiê: Educação, ensino e formação de professores.

DANTAS, Tânia Regina. Professores de Adultos: formação, narrativas autobiográficas e identidade profissional. **Tese de Doutorado**. Barcelona: Universidad Autonoma de Barcelona, 2009, 525 p.

DANTAS, T. R. Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DANTAS, T. R. Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 435-446, set./dez. 2019.

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.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** São Paulo: Ed Moraes, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DESCARTES, R. **Discurso do método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências**. Tradução: Jacob Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

DIAS, E. R.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 85, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun., 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Verbetes 'formação continuada de professores'. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F (org.). **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 29 abr. 2021. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfyZc6tFgYC3Csvvh4FxFz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de set. 2021.

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.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. *In*: MACEDO, R. S. **Currículos e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-38.

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.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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.

FERNANDES, P. R. **Um testamento de Andrew Martin**: para reinventar o ensino das ciências. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022. 147p.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.73-95

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316>. Acesso em: 4 set. 2021.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com cotidianos: a foça das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-92

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. Pesquisa com os cotidianos em redes de conhecimentos. *In*: CRUSOÉ, N. M. de C.; AMADO, J. (org.). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em Educação e Ciências Sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017, p. 129-148.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 4.ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FERREIRA, F. T. Rizoma: um método para as redes? **Liinc em Revista**. V.4, n.1, março 2008, Rio de Janeiro, p-28-40. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/>.

FERREIRA, L.P da S. Ciência e rizoma: uma reflexão sobre produção e comunicação científico-acadêmica. DataGramZero. **Revista de Informação**. V.16, n.4.ago2015, p.1-11.

FLECHA, R.; MELLO, R. R de. A formade educadoras é educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. **REVISTA DA FAEEDA_ EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, SALVADOR, V.21, n.37, p. 39-52, Jan./Jun.2012

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- 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.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. & Soc.**, v. 28, n.100, p.1 203-1230, out. 2007.
- FREITAS, M. A. S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 135-150. 2005. Dossiê: Trabalho e Educação.
- GALLO, S. Educação e Interdisciplinaridade. **Revista de Educação**, n. 1, Campinas, SINPRO, 1994. p.16-43.
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALVANI, P.; PINEAU, G. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes. *In*: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. da C. de. **Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 272 p.
- GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr., 2008.
- GATTI, B.; BARRETO, E. (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: Estado da Arte**. Brasil: Unesco, 2011. 300 p.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. E. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

GONZALÉZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005a.

GONZALÉZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005b.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 13, n. 25, jan./maio. 2019. p.187-201.

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. 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.

LUDKE, M.; ANDRÉ. M. E. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. São Paulo: EPU, 2014.

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.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1977.

MEDEIROS, A. L. de. **As mil faces de Gaia: Ensaio sobre ciência, espiritualidade e ecologia**. Orientador: Orivaldo Pimentel Lopes Júnior. 166 f. 2021. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33971>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MEIS, L. de. **Ciência, educação e o conflito humano-tecnológico**. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2002.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 111-140.

MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. de; (org.). **Os sete saberes necessários à Educação do Presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Sintra: M. Martins, 1994.

MORIN, E. **Uma ciência com consciência**. A responsabilidade do pesquisador perante a sociedade e o homem. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E.; CIURANA, E-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**. O pensamento complexo como método de aprendizagem e erro na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MOURA, T. M. de M. **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Editora UFAL, 2005.

MOURA, T. M. de M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, 2009. Dossiê: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/601>. Acesso em: 15 maio 2021.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Félix Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Antonio Nóvoa: professor se forma na escola. [Entrevista cedida a] Paola Gentile. **Nova Escola**, ed. 142, maio 2001, p. XXXX. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 5 jun. 2021.

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. Acesso em: 10 ago. 2020.

ODUM, E. P. **Ecologia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1988.

OLIVEIRA, L. G. dos S. de. *et al.* Abertura e enraizamento: pelos caminhos do pensamento complexo de EDGAR MORIN. **Revista Brasileira de Filosofia e História**, v. 8, n. 2, 2019, p.1-6.

OLIVEIRA, V. A.de.; NASCIMENTO, R. N. A. Entre os nós da rede: a estrutura rizomática dos ambientes virtuais em dinâmicas (re)construtivas de conhecimento. **Revista Cultura Mediática** Ano VII, n.13.jul-dez/2014.

PERCY, A. **Nietzsche para estressados**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb. 2019.

PINHEIRO, S. L.; CALLONI, H. Reflexões sobre o paradigma ocidental a partir da Complexidade e Educação Ambiental: um convite ao diálogo oriente-ocidente. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, v. 34, n. 2, p. 97-114, maio/ago. 2017.

PORTELINHA, A. M. S.; SBARDELLOTTO, V. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: princípios e concepções. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39-49, jul./dez. 2017.

QUEIROZ, T. D. (coord.). **Dicionário Prático de Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2008.

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.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)**, v. 20, p. 1-39, jan./dez., 2020.

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, A. R. dos; VIANA, D. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas 1998 a 2008. *In*: SOARES, L. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

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. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

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

SANTOS, J. J. R. dos. Especificidades dos saberes para a docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p.157-176, jan./jun. 2010.

SANTOS, J. J. R. dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos.** Orientador: Márcia Maria Gurgel Ribeiro. 2011. 189 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/18319/1/SaberesNecess%C3%A1riosDoc%C3%A2ncia_Santos_2011.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTOS, J. J. R. dos. Constituindo-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.

SANTOS, L. G. A. dos.; CARMO, E. M. Saberes da experiência construídos por docentes iniciantes: entre rotinas, rituais e táticas de ensino. *In*: CRUSOÉ, N. M. de C. *et al.* (org.). **Pesquisas em Currículo, Ensino e Formação Docente.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. 312p.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. 5-27, ago. 2005.

SILVA, K. F. da; LYRIO, K. A.; MARTINS, N. S. Michel de Certeau e a educação. **Pró Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ.**, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez., 2011. p.63-74.

SOARES, L. **Diretrizes Curriculares Nacionais: educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

SOARES, L. **Trajetórias Compartilhadas de um Educador de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais** Fortaleza: UFCE, 1996.

TATAGIBA, A. F. *et al.* Reflexões sobre os desafios do trabalho docente na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. In: PEREIRA, J.V.; CASTRO, M. D. R. de.; BARBOSA, S. C. (org.). **Diálogos Sobre a Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p.49-86.

THOMPSON. P. **A voz do passado**: História oral. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Paz e Terra, 1992.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

APÊNDICE

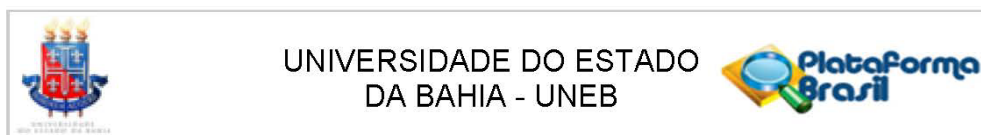
APÊNDICE A – Roteiro que norteou as conversas

As conversas interativo-provocativas coletivas ocorreram em dois momentos distintos. O primeiro com os professores das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Exatas e o segundo momento com os professores da área das Ciências Humanas. Todos os professores que lecionam na EJA do Ensino Médio do CIENB que aceitaram participar da pesquisa foram os sujeitos da mesma. Em ambos os encontros, seguiu-se um roteiro pré-estabelecido, conforme descrito abaixo:

- ✓ Os processos formativos dos sujeitos da pesquisa;
- ✓ O tempo de regência na rede estadual de Ensino e no Ensino Médio;
- ✓ Tempo de regência na EJA;
- ✓ Inserção da modalidade EJA no CIENB;
- ✓ A constituição do Currículo da EJA;
- ✓ As dificuldades encontradas durante a regência na EJA do Ensino Médio;
- ✓ Ensino remoto no contexto da EJA;
- ✓ O ensino remoto na EJA;

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO COTIDIANA DA PRÁTICA DOCENTE: O QUE APRENDE ENQUANTO ENSINA O PROFESSOR NA EJA DO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: MARCIA DE OLIVEIRA MENEZES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50623221.6.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.935.272

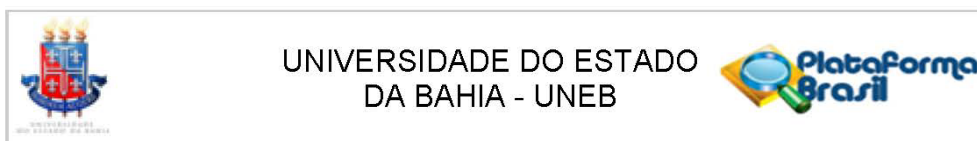
Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB de Salvador e a coparticipante é o Centro Integrado Navarro de Brito, em Vitória da Conquista na Bahia.

"Este projeto, segundo a natureza dos dados, posiciona-se no universo da pesquisa qualitativa, a qual possui o ambiente natural como a sua principal fonte de informações, ocorre o contato direto do pesquisador com as situações reais do cotidiano e possibilita compreender as particularidades do fenômeno estudado, assim como os gestos, palavras, posicionamentos e significados dos sujeitos que fazem parte da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 2014). Para Angrosino (2009), a pesquisa qualitativa aborda o mundo fora dos laboratórios e analisa as experiências das pessoas ou grupos envolvidos em um contexto.

Apoiamos a nossa pesquisa na modalidade estudo de caso, técnica mais adequada para a investigação de um fenômeno dentro do seu contexto real, "onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos" (YIN, 2001, p. 32). Nessa modalidade é possível conhecer situações reais do cotidiano, descrever as circunstâncias, o cenário em que as situações ocorrem e proporcionar uma visão coletiva, global do problema, identificando possíveis elementos que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2010, p. 37). Considerando o tema abordado nesse projeto, pretendemos desenvolver a pesquisa no Centro Integrado de Educação Navarro de

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399
	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.935.272

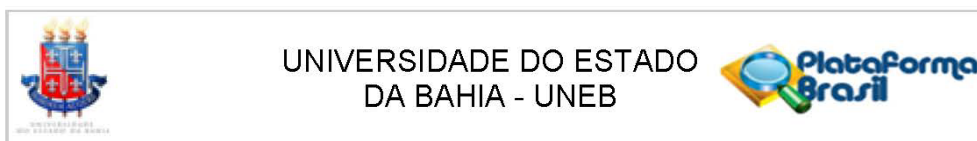
Brito (CIENB). Esta instituição oferece o Ensino Médio nos três turnos, entretanto, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é disponibilizada no turno noturno, nos Eixos VI e VII. O primeiro oferece as disciplinas da área de humanas e o segundo da área de exatas, respectivamente. Possibilitando aos estudantes a conclusão do ensino médio em dois anos. A escola tem um anexo que funciona no bairro Campinhos, no turno noturno, o qual será incluído na pesquisa. Em ambos espaços, os professores da EJA serão os sujeitos dessa pesquisa. Assim, a base epistemológica dessa pesquisa é na fenomenologia, com abordagem qualitativa e a tipologia de pesquisa quanto aos objetivos: exploratória e descritiva, do tipo estudo de caso. A produção dos dados será feita por meio de conversas interativo-provocativas que possibilitam ao pesquisador ter acesso à expressão subjetiva e individual dos sujeitos (professores do ensino médio) como registra Nunes (2011a; 2011b; 2020). O autor desenvolve pesquisas utilizando esse método e destaca que a capacidade interpretativa e de apreensão da realidade, são elementos constitutivos do pesquisador, que irão possibilitar a capacitação dos sentidos que os sujeitos dão ao objeto de estudo da pesquisa. Para disponibilizar informações complementares ao caso estudado (ANDRÉ, 2013), não obtidas por outra fonte, utilizaremos a análise documental, técnica que, apoiada em um roteiro, produz os dados a partir da consulta a livros, jornais, papéis oficiais, registros, fotos, filmes, entre outros (GIL, 2011). Será consultado o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os demais documentos que norteiam a prática docente pertinente para compreender o processo de formação/implantação da EJA no lócus do estudo (LÜDKE e ANDRÉ, 2014). Os dados serão analisados por meio da Análise de Conteúdo, que se constitui na interpretação das mensagens de uma dada situação comunicativa (BARDIN, 2011). É possível com esta técnica realizar inferências sistemáticas e objetivas (CHIZZOTTI, 2008). Seguiremos as etapas de pré-análise, descrição analítica e a interpretação referencial. Na etapa inicial ocorre a organização do material por meio da transcrição dos dados das conversas interativo-provocativas e uma leitura geral "flutuante". Na segunda fase, inicia a pré-análise e um estudo aprofundado orientado, inicialmente, pela fundamentação teórica. A análise de conteúdo, que se constitui na interpretação das mensagens de uma dada situação comunicativa, a qual perpassa por algumas etapas de sistemática análise dos materiais produzidos pela pesquisa (BARDIN, 2011)".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os processos de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio durante o exercício da docência e como são transformados a partir do aprendizado

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399
	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.935.272

com a própria prática em uma Escola Estadual de Vitória da Conquista.

Objetivo Secundário:

Investigar os processos formativos no cotidiano da prática docente de professores da EJA no ensino médio; Identificar as oportunidades formativas oferecidas aos professores durante a docência na EJA; Refletir sobre as aprendizagens dos docentes enquanto ensinam.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo de TCLE: Em conformidade ;
- 7 - Termo de Concessão: Dispensado por não coletar dados secundários publicados;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado por coletar dados secundários publicados;
- 9 – Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: Em conformidade.

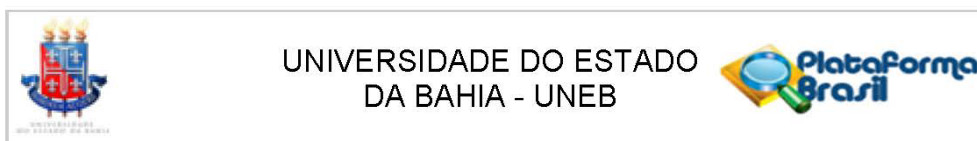
Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399
	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.935.272

com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

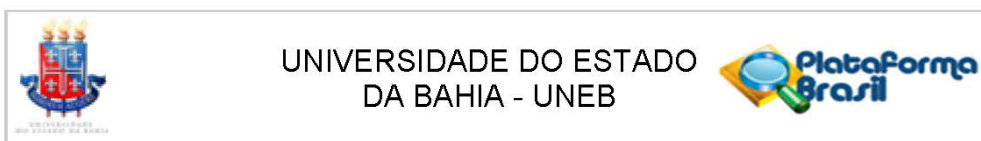
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.50623221.6.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1774608.pdf	05/08/2021 15:19:28		Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia_com_o_projeto_de_pesquisa.pdf	03/08/2021 17:29:16	MARCIA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_equipe_de_pesquisa.pdf	03/08/2021 17:26:48	MARCIA DE OLIVEIRA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_de_compromisso_da_pesquisadora.pdf	29/07/2021 19:12:00	MARCIA DE OLIVEIRA MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_autorizacao_da_instituicao_coparticipante.pdf	29/07/2021 19:11:43	MARCIA DE OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	7_Projeto_completo_totalmente_delineado.pdf	29/07/2021 19:11:08	MARCIA DE OLIVEIRA MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5_Modelo_do_termo_de_consentimento_livre_esclarecido_TCLE.pdf	29/07/2021 19:10:42	MARCIA DE OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	2_Termo_de_autorizacao_institucional.pdf	29/07/2021 19:09:43	MARCIA DE OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	1_Termo_de_compromisso_do_pesquisador_responsavel.pdf	29/07/2021 19:09:26	MARCIA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.935.272

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_pelo_direitor_com_carimbo_e_orientador.pdf	29/07/2021 19:08:31	MARCIA DE OLIVEIRA	Aceito
----------------	--	------------------------	-----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 27 de Agosto de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

ANEXO B – TCLE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
 Departamento de Educação – Campus I
 Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N.º 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **A FORMAÇÃO COTIDIANA DA PRÁTICA DOCENTE: O QUE APRENDE ENQUANTO ENSINA O PROFESSOR NA EJA DO ENSINO MÉDIO**

A seguir, apresento informações importantes acerca do estudo, no caso de aceitar fazer parte do mesmo, assine ao final deste documento e o encaminhe-o para o email da pesquisadora responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: A FORMAÇÃO COTIDIANA DA PRÁTICA DOCENTE: O QUE APRENDE ENQUANTO ENSINA O PROFESSOR NA EJA DO ENSINO MÉDIO

OBJETIVOS:

- Compreender os processos de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio durante o exercício da docência e como são transformados a partir do aprendizado com a própria prática.
- Investigar os processos formativos no cotidiano da prática docente de professores da EJA no ensino médio;
- Identificar as oportunidades formativas oferecidas aos professores durante a docência na EJA;
- Refletir sobre as aprendizagens dos docentes enquanto ensinam.

ESPAÇO: Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB), situado na Av. Frei Benjamim, S/N – Bairro Brasil – Vitória da Conquista – Bahia.

SUJEITOS: Professores e professoras que lecionam na EJA do Ensino Médio do CIENB

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Inserção na Pesquisa – Participação nos encontros presenciais e virtuais do Grupo de Pesquisa sobre Formação, Autobiografia e Políticas Públicas (FORMAPP). Adequação no projeto de pesquisa a partir da revisão de literatura, mapeamento e organização das informações para elaboração do relatório da 1ª qualificação com base nas orientações recebidas.

Pesquisa em processo de apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CONEP- End: SRTV 701, Via W5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF 2

Fase II – A Assenção da Escrita – Revisão da literatura e Estado da Arte da/na formação docente da EJA; apropriação dos pressupostos teóricos dos eixos norteadores da pesquisa (formação de professores; prática docente; teoria do cotidiano); redação do texto após ajustes propostos pela banca da 1ª qualificação.

Fase III – Interação com o campo de pesquisa – Apropriação do projeto do Estado para o ensino médio na modalidade EJA; contato com o campo de pesquisa para solicitação da realização da mesma; submissão do projeto de pesquisa no comitê de ética; após a autorização da pesquisa pelo comitê de ética iremos manter contato com os professores que compõem as áreas de conhecimento (humanas e exatas) no ensino médio, modalidade EJA para um possível encontro virtual com cada uma destas áreas em virtude do isolamento social causado pelo Covid-19. Redação do texto visando a 2ª qualificação por meio de *conversas interativo-provocativas*. Posteriormente, cada professor será consultado sobre o aceite em realizar individualmente e presencialmente as *conversas interativo-provocativas*. A depender do aceite de cada professor, essas conversas serão realizadas presencialmente, cumprindo todas as recomendações necessárias para o momento que estamos vivenciando ou serão realizadas de forma online.

Fase IV - Descrição das Conversas interativo-provocativas - As conversas serão o espaço para o diálogo acerca das vivências formativas de cada indivíduo, os sentidos e significados por eles atribuídos.

Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa: Considerando que haverá conversas coletivas sobre a constituição da área de conhecimento no processo formativo, poderá ocorrer possíveis constrangimentos durante as conversas em virtude das vivências no cotidiano da prática docente. Entretanto, mesmo considerando que não haverá confidencialidade em torno das conversas, o sigilo de suas identidades, substituindo seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde.

I. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Aprofundamento da literatura em torno da formação docente no cotidiano da prática;
- Fortalecimento dos estudos da EJA, especificamente na formação docente do ensino médio;
- Crescimento profissional científico e acadêmico na formação de professores;
- Amadurecimento em pesquisas científicas.

II. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no segundo semestre de 2021 até maio de 2023, podendo ser concluída anteriormente.
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Nas fases desse estudo, na intenção de recolha e produção de informações, a pesquisadora se articulará para construir, com os professores e professoras que participarão da pesquisa, dispositivos a serem compartilhados virtualmente, tendo em vista o período pandêmico e/ou presencialmente cumprindo as recomendações necessárias.
- Os professores e professoras, participantes da pesquisa, poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização da mesma e publicização das informações.

III. Contato do pesquisador

- Márcia de Oliveira Menezes; Rua B, nº 86, loteamento Porto Seguro. Bairro Boa Vista. Vitória da Conquista- Bahia. CEP: 45.026.635– Fone (77) 988124696 e-mail: marciaomenezes14@gmail.com (responsável pela pesquisa).

Pesquisa em processo de apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.2

Vitória da Conquista, 17 de junho de 2021.

Márcia de Oliveira Menezes

Doutoranda
Coordenadora da Pesquisa

Participante da pesquisa

Pesquisa em processo de apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.2

ANEXO C – Orientações para o uso dos instrumentos de acompanhamento do percurso da EJA



Superintendência de Políticas para Educação Básica
Diretoria de Educação e suas Modalidades
Coordenação da Educação de Jovens e Adultos

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



ORIENTAÇÕES PARA O USO DOS INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO DA EJA

INSTRUMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA EJA

Para facilitar a compreensão dos Diários e Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem torna-se necessário o conhecimento dos fundamentos que sustentam a Política da EJA para a educação básica. Isto, porque, como todo instrumento reflete uma concepção de educação, os referidos instrumentos refletem a concepção de EJA e registram o processo de ensino e aprendizagem que tem como foco a formação, a humanização e a emancipação, a partir da compreensão das condições de vida e trabalho dos(as) educandos(as) jovens, adultos e idosos.

Assim, o currículo é desenvolvido através dos Eixos Temáticos e os Temas Geradores – realidade vivenciada - que organizam as diferentes áreas do Conhecimento - conhecimentos históricos, socialmente construídos que favorecem a leitura crítica da realidade, requerendo as contribuições dessas áreas e por essa razão a **ação pedagógica deve ser planejada e acompanhada coletivamente.**

1.0 DIÁRIO DO PERCURSO FORMATIVO

Adaptação para o uso coletivo:

1.1 Temas das aulas e comparecimento do professor:

Registrar as aulas na seqüência, por noite/dia. Portanto, cada professor preencherá, apenas, um quadro. Para as aulas gêmeas registrar uma em cada quadro e assinar, ou seja, rubricar.

No campo do Tema Gerador / Saber Necessário deverá registrar, por escrito, o tema do trimestre sempre que for registrar as aulas, a fim de lembrar que este será sempre o fio condutor da aprendizagem a ser realizada.

1.2 Frequência do educando(a)

O registro de cada aula dada durante o dia/noite, o professor usará o **A** para Ausência e o **P** para Presença. No SGE as aulas serão lançadas agrupadas, ou seja, por dia.

1.3 Parecer Descritivo Trimestral

Passos para o preenchimento:

- a. Planejamento Coletivo para definir a partir do Eixo Temático:
 - **O Tema Gerador.** O mesmo para todos os professores do Eixo Temático (ver modelo curricular);
 - **Os Subtemas ou Situações Desejadas.** O mesmo para todos os professores do Eixo Temático (ver modelo curricular);
 - **Os Aspectos Cognitivos e Sócio-formativos** os mesmos para todos os professores (ver caderno de registro do percurso);
 - **A Aprendizagem Desejada** por disciplina (a intencionalidade ao estudar este componente curricular (ver caderno de registro);
 - **Os Saberes Necessários** (conteúdos) de cada disciplina que compõe as Áreas de Conhecimento. Cada professor seleciona, no máximo, três conteúdos da sua disciplina, de acordo com o Tema/Subtema (ver caderno de registro do percurso);

- b. Durante as aulas cada professor desenvolverá o estudo, utilizando o tema gerador, os subtemas e os conteúdos da sua disciplina para garantir a aprendizagem dos aspectos cognitivos e sócio-formativos (oralidade, leitura, escrita, a escuta, o diálogo). Isto significa que à medida que o educando vai desenvolvendo os aspectos cognitivos e sócio-formativos ele vai se apropriando dos conteúdos das disciplinas. Sendo assim, **os conteúdos das disciplinas são meios para desenvolver os aspectos cognitivos e sócio-formativos.** À proporção que os alunos vão desenvolvendo a aprendizagem dos referidos aspectos, o professor vai registrando nas suas anotações a legenda:

C – Aprendizagem Construída (construiu satisfatoriamente o que foi estudado)

EC – Aprendizagem em Construção (construiu o mínimo necessário do que foi estudado)

AC – Aprendizagem a Construir (ainda não construiu o que foi estudado)

Ao final da unidade letiva os professores já deverão estar com as anotações concluídas para utilizá-la no momento do Conselho de Classe.

c. O Conselho de Classe:

- Momento coletivo com a participação de todos os professores do Eixo Temático para a definição dos resultados trimestrais e finais. Esse momento deverá ser coordenado por um membro da escola (coordenador pedagógico / articulador de área / professor / gestor / vice diretor) que assinará a Ata de Resultados.
- No Conselho de Classe todos os professores deverão estar com a síntese das anotações do acompanhamento do percurso, explicitando a aprendizagem através das legendas (C, EC ou AC) de cada educando, por disciplina, registrando na Ata de Resultados da Unidade (em anexo).
- De acordo com o **registro da Ata de Resultados** da unidade letiva, os professores escreverão os pareceres descritivos trimestrais considerando **o resultado a partir do conjunto das disciplinas**.
- **Como fazer o registro do parecer descritivo trimestral:** É importante diferenciar parecer descritivo de relatório. **Parecer é objetivo e direto**, porque sintetiza o processo de estudo realizado durante a unidade letiva. Por isso, a orientação para o uso das legendas (C, EC, AC), a fim expressar a conclusão do percurso da aprendizagem do educando.
- Assim, se o educando(a) *A* obteve como resultado do 1º Trimestre (unidade), no Tempo Formativo II, Eixo Temático IV: História – EC/ Ciências C/ Geografia EC/ Matemática AC/ Língua Portuguesa EC/ Artes e Atividades Laborais C/ Língua Estrangeira EC, terá o seguinte parecer descritivo, considerando o conjunto das disciplinas:
De acordo com os temas/subtemas estudados e os aspectos cognitivos definidos para o Tempo Formativo II, Eixo Temático IV o educando(a) nesta unidade ficou com a Aprendizagem em Construção (EC).

Esse procedimento servirá também para descrever os resultados dos aspectos sócio-formativos e saberes necessários das áreas de conhecimento. Esses resultados deverão constar numa “**Ata de Resultados Finais**” que deverá ser preenchida durante o Conselho de Classe (em anexo). Os resultados dos aspectos cognitivos deverão ser lançados posteriormente no SGE (Sistema de Gestão Escolar).

- Quando a aprendizagem da unidade em determinada disciplina ficar a construir (AC), como aconteceu no exemplo acima com a disciplina Matemática, o registro deverá ser realizado no campo da observação, logo abaixo do campo destinado aos pareceres descritivos, explicitando o(s) motivo(s) que dificultou ou dificultaram o desenvolvimento da aprendizagem, como por exemplo:

Obs. O educando em Matemática ficou com a Aprendizagem a Construir (AC) em função do grande número de faltas durante esta unidade.

1.4. Parecer Descritivo Final

O Parecer Descritivo Final será construído em Conselho de Classe, ao final de cada Eixo Temático, a partir da síntese dos quatro pareceres descritivos trimestrais.

O educando(a) construiu satisfatoriamente a aprendizagem dos aspectos cognitivos e sócio-formativos estando preparado para dar continuidade aos estudos.

Esse Parecer Descritivo Final será traduzido em conceitos:

PC – Percurso Construído (Progressão)

EP – Em Processo (Retenção)

Obs.: Esses conceitos não têm nenhuma relação com nota.

- No final de cada Eixo Temático será necessário à construção do Parecer Descritivo Final, porque será através deste que os professores, em Conselho de Classe, tomarão a decisão da progressão do educando (PC) para outro Tempo Formativo ou retenção (EP) a permanência no mesmo Tempo Formativo;
- Vale lembrar que **não há interrupção entre os Eixos Temáticos**, salvo se o educando apresentar um grande número de faltas. Isto porque, **os Eixos Temáticos não são séries**, e sim organizadores do Tempo Formativo, portanto, têm a função de sinalizar o início e o fim de cada Tempo Formativo;
- Esse processo de acompanhamento do percurso da aprendizagem elimina a Recuperação. Os dias destinados a recuperação serão contados como dias letivos e serão utilizados no decorrer das unidades didáticas para a realização dos Conselhos de Classe.

1.5 Como Estou no Meu Percurso Formativo?

Como os educandos da EJA são pessoas que assumem responsabilidade na família, trabalho, igreja torna-se necessário assumir, também, a responsabilidade pelo seu próprio estudo. Assim, cada educando deverá realizar, em cada final de semestre, uma auto-avaliação da aprendizagem para perceber como está no seu percurso formativo. *Portanto, esse instrumento não será para avaliar*

a escola, nem os grupos dos gestores e professores, mas para o educando registrar a sua contribuição enquanto responsável maior pelo seu processo de aprendizagem.

Para isso, será necessário destacar as fichas de auto-avaliação do Diário do Percurso para serem respondidas pelos estudantes. Depois de respondidas, deverão ser utilizadas no momento do planejamento coletivo dos professores para ajudar no repensar das ações pedagógicas e em seguida deverão ser arquivadas na pasta do aluno.

2.0 CADERNO DE REGISTRO DO PERCURSO DA APRENDIZAGEM

Adaptação para o uso coletivo

2.1 Critérios para o Acompanhamento do Percurso

Como esse instrumento tem a função de estruturar e sistematizar a ação pedagógica para facilitar o acompanhamento da aprendizagem do educando(a) pelos professores, torna-se essencial o conhecimento e estudo coletivo, pelos docentes, dos critérios para o acompanhamento do percurso.

2.2 Horário e Cronograma das Aulas

- Para que os professores possam registrar os horários sugerimos subdividir os espaços reservados aos horários e aos dias da semana.
- Em relação às aulas previstas e dadas a cada unidade os professores devem registrar o total das aulas correspondente a todas as disciplinas. As particularidades devem ser registradas no espaço para observações.

2.3 Registro Semanal das Aulas

- Os professores que participaram das formações nas oficinas de planejamento (2009) sugeriram o registro quinzenal em substituição ao semanal, porque atende melhor ao formato de planejamento coletivo, o que foi acatado pela Coordenação.
- O Planejamento deverá, portanto, ser coletivo, quinzenalmente, em dias alternados da semana, e nestes dias os alunos realizarão atividades orientadas pelos professores, uma vez que precisam exercer a autonomia no processo de estudo. Desta forma, os alunos poderão realizá-las no espaço da escola ou em outros espaços. Assim, a escola permanecerá aberta para receber os alunos e esses dias se constituirão em dias letivos. Para ampliar a prática coletiva, a equipe de professores poderá convidar alguns alunos

para participar, em alguns momentos, do planejamento como forma de valorizar o trabalho dos professores.

Sobre o Quadro para o Registro Semanal das Aulas

a. Cabeçalho

Período. Registrar a data referente ao período quinzenal que foi realizado o planejamento coletivo

Tema Gerador e Subtema. Registro do tema e subtema que está sendo estudado na unidade letiva escolhido coletivamente por todos.

Aspectos cognitivos (AC) e Sócio-formativos (SF). Definir coletivamente, no máximo, dois aspectos cognitivos e sócio-formativos para serem trabalhados durante a unidade letiva, através do estudo nas aulas diárias das diversas disciplinas.

Aprendizagem Desejada (AD). A cada unidade letiva o professor deverá selecionar a Aprendizagem Desejada para a disciplina que leciona, isto é, determinar a intenção pela qual professor/aluno estão ensinando/estudando a referida disciplina.

- b. Objetivo.** Esse objetivo se constitui no primeiro aspecto didático do quadro que norteará o processo de construção e sistematização das aulas. Por isso, deverá ser construído considerando o subtema e o objeto de estudo das áreas de conhecimento (*Linguagens – a comunicação e informação / Estudo da Sociedade/Ciências Humanas e suas Tecnologias - as relações humanas no espaço e tempo / Estudo da Natureza/Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias - as relações do homem/mulher com a natureza.*

Portanto, para cada Eixo Temático serão construídos até três objetivos para cada área de conhecimento, por unidade letiva, que contemplarão as disciplinas:

Tempo Formativo I e II – Áreas de Conhecimento:

Linguagens - disciplinas (*Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Atividades Laborais, Matemática*).

Estudo da Sociedade - disciplinas (*Geografia e História*).

Estudo da Natureza - disciplina (*Ciências*).

Tempo Formativo III – Áreas de Conhecimento:

Linguagens e suas Tecnologias- *Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Atividades Laborais.*

Ciências Humanas e suas Tecnologias - *Geografia, História, Filosofia e Sociologia.*

Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias - *Biologia, Química, Física e Matemática*.

c. Os conhecimentos específicos das áreas se referem aqueles conhecimentos distribuídos nas diversas disciplinas organizados nos livros didáticos. Esses conhecimentos na política da EJA são chamados de Saberes Necessários pelo entendimento que:

- Estes conhecimentos e os outros, da atualidade, que ainda não estão nos livros didáticos deverão estar a serviço de ajudar na compreensão da vida sócio-política, cultural e ambiental dos educandos(as), preparando-os para o enfrentamento das situações cotidianas (a educação básica não tem a função de formar pequenos historiadores, lingüísticos, matemáticos, biólogos etc.)
- Com essa compreensão é preciso selecionar os conhecimentos/conteúdos válidos/significativos para ajudar na investigação das situações urgentes e abrangentes que cercam a vida dos educandos(as) jovens, adultos e idosos.

d. A metodologia/atividade deverá estar sempre mediada pelos princípios do diálogo e da problematização, o que significa dizer que as atividades/técnicas de ensino (produção de texto, seminário, estudo dirigido, debate, aula expositiva participada etc.) desenvolvidas nas aulas sempre iniciarão com uma provocação por parte dos professores para que os educandos possam se posicionar e, portanto, expressar suas idéias encharcadas da experiência de vida. Por isso, para dar aula na EJA será preciso começar dos saberes de vida desses educandos, traduzidos nos Eixos Temáticos (identidade, cultura, trabalho, meio ambiente, sociedade globalização, movimentos sociais) e não pelos conteúdos das disciplinas das áreas de conhecimento.

e.O Acompanhamento do Percorso será realizado através de diferentes atividades e instrumentos avaliativos, com momentos individuais e em grupos, respeitando os diversos ritmos dos educandos, e as diversas formas de intervenções didáticas dos professores, com a intenção de redimensionar a prática pedagógica na busca da melhoria do ensino e aprendizagem para professores e alunos.

Neste sentido, *elimina o ritual de semana de provas*, predefinidas em calendário. Porém, não significa que, pelo fato de não existir “a prova” como instrumento seletivo e classificatório,

deixe de existir o momento de verificação individual do que foi estudado. Contudo, esses momentos servirão para a retomada da ação pedagógica, no sentido de planejar novas intervenções didáticas para garantir a aprendizagem.

A retirada de notas na EJA está diretamente relacionada à forma como os sujeitos da EJA aprendem. Se esses sujeitos aprendem em diferentes espaços (família, comunidade, igreja, trabalho, escola, movimentos sociais populares), não há condições objetivas de quantificar com precisão a influência desses saberes na aquisição dos conhecimentos escolares. Não é possível definir um padrão, pelo fato de que cada educando se apropria dos conhecimentos de acordo com a intensidade que vivencia as situações impostas pela vida.

2.4 Resultado do Processo de Ensino e Aprendizagem

- **Aspectos Cognitivos e Sócio-formativos** são os referenciais da aprendizagem. Por isso, precisam ser trabalhados por todas as disciplinas que compõem as áreas de conhecimento. Durante as unidades todos os professores do mesmo Eixo Temático selecionam os aspectos cognitivos e sócio-formativos que deverão desenvolver através do estudo dos Temas, Subtemas e Saberes Necessários e, no final da unidade didática, em Conselho de Classe, os professores verificarão em que medida estes foram apreendidos.

Durante o planejamento coletivo os professores deverão fazer o desdobramento de cada aspecto cognitivo e sócio-formativo para trabalhar durante a unidade letiva. Assim, por exemplo, deverão perguntar-se: quais as pequenas ações que formam um leitor/escritor/orador? Quais ações desenvolvem o senso crítico? Quais ações formam para a/o liderança/diálogo/solidariedade/respeito aos diferentes? É importante ressaltar a necessidade de trabalhar uma ou duas ações de cada vez para não atropelar o processo da aprendizagem.

- **A Aprendizagem Desejada** se refere a intencionalidade/finalidade que o professor deverá ter ao estudar junto com o educando a disciplina. Portanto, a cada unidade letiva o professor deverá selecionar a atitude que deseja que o educando desenvolva a partir do estudo da referida disciplina.

2.5 Sobre o Saberes Necessários é importante esclarecer que:

- a. **A seleção dos conteúdos** foi feita com base nas propostas curriculares para EJA escrita pelo /MEC/SECAD. Os referidos conteúdos já estão articulados as habilidades

necessárias à vida cotidiana. Durante o planejamento os professores irão definir quais destes deverão se juntar aos temas geradores/subtemas para ajudar no processo de investigação.

Os conteúdos foram selecionados por níveis da educação básica (nível fundamental I (Tempo Formativo I), nível fundamental II (tempo Formativo II) e nível médio (Tempo Formativo III). Assim, nos eixos temáticos podem estudar qualquer conteúdo referente ao Tempo Formativo de acordo com as necessidades dos temas / subtemas, sem nenhuma preocupação com a idéia de linearidade (pré-requisito para estudar determinados conteúdos) e de organização em série.

Partindo dessa idéia, nos eixos temáticos I, II, II pode estudar qualquer conteúdo referente ao Tempo Formativo I; nos eixos temáticos IV e V pode estudar qualquer conteúdo referente ao Tempo Formativo II; nos eixos temáticos VI e VII pode estudar qualquer conteúdo das respectivas áreas de conhecimento se assim for exigido pelos temas geradores/ subtemas em estudo.

b. O Livro didático da EJA infelizmente ainda está organizado por série/ano, portanto, não contempla a lógica de seleção dos conteúdos descrita acima. A orientação é de utilizar a coleção “É Bom Aprender” para o estudo dos eixos temáticos I, II e III do Tempo Formativo I e a coleção “Tempo de Aprender” para o estudo dos eixos temáticos IV e V, independente da série/ano, mas considerando que a primeira coleção se refere ao nível fundamental I e a segunda coleção ao nível fundamental II. Desta forma, os professores poderão usar um texto ou atividade do livro didático do 9º ano para o estudo do subtema do Eixo Temático IV. Por isso, a sugestão de deixar a coleção na escola disponível para o uso do aluno.

c. Os saberes necessários estão organizados por áreas de conhecimentos e não por disciplinas. Esta iniciativa é para reforçar a compreensão de que os conteúdos das disciplinas estão a serviço do estudo dos objetos das áreas de conhecimento. Assim, os conteúdos pertencentes a disciplina de História (feudalismo, poluição) serão utilizados, também, pela disciplina Geografia para explicar a degradação do meio ambiente e o aquecimento global. Por isso, torna-se necessário superar as fronteiras entre as disciplinas e **construir o trabalho pedagógico coletivo, através do diálogo entre os professores das diversas disciplinas.**

A atitude de separar os saberes necessários em disciplina acaba anulando o estudo por área de conhecimento e retrocedendo ao estudo multidisciplinar.

d. Espaço para Registro do processo de Aprendizagem. Este espaço está reservado para que os professores, coletivamente, registrem a aprendizagem desejada e os aspectos cognitivos e sócio-formativos e seus desdobramentos que foram trabalhados durante as unidades letivas, para que os próximos professores dos Tempos Formativos ou Eixos Temáticos seguintes possam pensar o planejamento tendo em vista a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Atividade Complementar - AC

A Atividade Complementar (AC) deverá ser **coletiva, quinzenalmente, por Eixos Temáticos, em dias alternados da semana, e nestes dias os estudantes realizarão as atividades da(s) áreas de conhecimento** orientadas pelos professores, uma vez que precisam exercer a autonomia no processo de estudo. Desta forma, os alunos poderão realizá-las no espaço da escola ou em outros espaços. Assim, a escola deverá permanecer aberta para receber os educandos(as). Essas atividades deverão ser retomadas e concluídas nas próximas aulas das referidas áreas de conhecimento.

Para ampliar a prática coletiva, a equipe de professores poderá convidar representação de educandos(as) para participar, em alguns momentos, do AC como forma de contribuir e valorizar o trabalho dos professores e se tornar co-participante do trabalho pedagógico da escola.

ANEXO D – Matriz Curricular Tempo Formativo I e II



Superintendência de Políticas para a Educação Básica
Diretoria de Educação e suas Modalidades
Coordenação de Educação de Jovens e Adultos

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



Matriz Curricular – Tempo Formativo I e II

Número de semanas - 40					Número de dias letivos – 200								
Dias por semana – 05					Carga horária semanal - 20 horas								
					Carga horária por aula – 40 minutos								
Currículo composto por Tempo Formativo I e II correspondente ao 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e por Eixos Temáticos e Áreas de Conhecimento contemplando uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada articulados com os saberes e conhecimentos da vida cidadã.													
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	TEMPO FORMATIVO I							TEMPO FORMATIVO II				
		EIXO I		EIXO II		EIXO III		CH	EIXO IV		EIXO V		CH
		Sem.	Anual	Sem.	Anual	Sem.	Anual		Sem.	Anual	Sem.	Anual	
BASE NACIONAL COMUM													
I – Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	600	4	160	4	160	320
	Língua Estrangeira	--	--	--	--	--	--	--	1	40	1	40	80
	Matemática	4	160	4	160	4	160	480	4	160	4	160	320
II - Estudo da Natureza, da Sociedade	Ciência	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240
	Geografia	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240
	História	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240
PARTE DIVERSIFICADA													
Artes e Atividades Laborais		2	80	2	80	2	80	240	2	80	2	80	160
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	800	20	800	20	800	2400	20	800	20	800	1.600
Observações:													
1. A Matriz Curricular encontra-se em vigor desde o ano letivo de 2009.													
2. Estrutura do curso: Anual													
3. A carga horária dos componentes curriculares deverá estar organizada, preferencialmente, em aulas geminadas.													
4. Horário das aulas: 19h às 20h 20min / 20h 20min às 20h 35min – intervalo 20h 40min às 22h.													

ANEXO E – Matriz Curricular Tempo Formativo III

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO

Superintendência de Políticas para a Educação Básica
Diretoria de Educação e suas Modalidades
Coordenação de Educação de Jovens e Adultos

Matriz Curricular – Tempo Formativo III

Número de semanas - 40		Número de dias letivos – 200				
Dias por semana – 05		Carga horária semanal – 20				
		Carga horária por aula – 40min				
Currículo composto do Tempo Formativo III correspondente ao Ensino Médio e por Eixos Temáticos e Áreas de Conhecimento contemplando uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada articulados com os saberes e conhecimentos da vida cidadã.						
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	TEMPO FORMATIVO III				CH
		EIXO VI		EIXO VII		
		Sem.	Anual	Sem.	Anual	
BASE NACIONAL COMUM						
I - Língagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	160	--	--	160
	Língua Estrangeira	2	80	--	--	80
II - Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	4	160	--	--	160
	História	4	160	--	--	160
	Sociologia	2	80	--	--	80
	Filosofia	2	80	--	--	80
III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	--	--	4	160	160
	Física	--	--	4	160	160
	Química	--	--	4	160	160
	Biologia	--	--	4	160	160
PARTE DIVERSIFICADA						
Artes e Atividades Laborais		2	80	4	160	240
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	800	20	800	1.600
Observações:						
1. A Matriz Curricular encontra-se em vigor desde o ano letivo de 2009.						
2. Estrutura do curso: Anual						
3. A carga horária dos componentes curriculares deverá estar organizada, preferencialmente, em aulas geminadas.						
4. Horário das aulas: 19h às 20h 20min / 20h 20min às 20h 35min – intervalo 20h 40min às 22h						

**ANEXO F – Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem: Tempo Formativo III
– Eixo VI**

*Superintendência de Políticas para a Educação Básica
Diretoria de Educação e suas Modalidades
Coordenação de Educação de Jovens e Adultos*

UNIDADE ESCOLAR

CADERNO DE REGISTRO DO PERCURSO DA APRENDIZAGEM

TEMPO FORMATIVO III – EIXO VI

PROFESSORES: _____



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O USO DO CADERNO DE REGISTRO

O Caderno de Registro é de uso exclusivo do(a) professor(a), portanto deve-se evitar perdas e rasuras, mantendo sempre os registros atualizados. Este instrumento ajudará a estruturar o trabalho pedagógico nos espaços reservados para a sistematização das aulas e para o registro do percurso da aprendizagem individual do(a) educando(a) nos Eixos Temáticos, possibilitando, assim, planejar as atividades e acompanhar diariamente o processo da aprendizagem construído durante o Tempo Formativo. Ao término de cada Eixo Temático o professor deverá entregar o Caderno de Registro na Secretaria da escola ou colégio para ser usado pelo(a) professor(a) do próximo Eixo Temático e ao final do Tempo Formativo deverá ser arquivado na Secretaria da escola ou do colégio.

Instrumentos do Caderno de Registro:

Crítérios para o Acompanhamento do Percurso - deverão funcionar como norteadores na prática do(a) professor(a) para a realização do acompanhamento e registro da aprendizagem do(a) educando(a).

Horário e o Cronograma das Aulas - tem o objetivo de organizar o trabalho do(a) professor(a), ajudando-o no planejamento dos números de aulas trimestrais e anuais, detectando as situações que ocorreram durante o percurso.

Resultado do Processo de Ensino e Aprendizagem – esse instrumento deve ser usado sempre que for necessário, durante as aulas, para ajudar no registro do percurso da aprendizagem do(a) educando(a), a fim de orientar os pareceres descritivos trimestrais e finais. O acompanhamento é composto pelos Aspectos Cognitivos (AC), Sócio-afetivos (SA) e pela Aprendizagem Desejada (AD) e Saberes Necessários compostos pelas Áreas de Conhecimento. Esses serão os indicadores da aprendizagem do educando que serão construídos durante os Eixos Temáticos e os Tempos Formativos.

Registro Quinzenal das Aulas - é um formulário para o(a) professor(a) registrar quinzenalmente as aulas referendado no planejamento geral do Eixo Temático construído coletivamente.

Espaço para Registros do Processo de Aprendizagem - é um espaço para o professor registrar o processo de aprendizagem do(a) educando(a) no que se refere aos conhecimentos das áreas e aos aspectos cognitivos e sócio-formativos que vão sendo (re)construídos.

CRITÉRIOS PARA O ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos deve levar em conta as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organizar a vida, o trabalho e a sobrevivência dos coletivos populares, faz-se necessário encontrarmos respostas sobre quais referenciais deverão orientar o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as), como os educadores e educandos poderão (re)orientar o trabalho educativo, quem são os(as) educandos(as), que saberes trazem, como eles aprendem, quais os seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem.

Tendo em vista as respostas a estas questões, faz-se necessário priorizar alguns critérios para o acompanhamento da aprendizagem. No momento, optamos por:

01. Referendar o acompanhamento do percurso de aprendizagem à luz da concepção de educação, dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este Projeto;
02. Utilizar o diálogo como mediação entre educando(a) e educador(a), para favorecer o acompanhamento do percurso da aprendizagem de forma mais participativa e democrática;
03. Refletir sobre o ato de aprender do(a) educando(a) e do(a) educador(a), valorizando as experiências vividas durante o acompanhamento do percurso da aprendizagem, para dinamizar o processo educativo;
04. Estimular o educando(a) a participar ativamente do acompanhamento do percurso da aprendizagem, apreciando de forma crítica o seu próprio desenvolvimento, detectando os aspectos em que já avançou e aqueles que carecem de maior estudo, colaborando, assim, para a reorientação do trabalho educativo;
05. Considerar a produção diária do educando como instrumento de coleta de dados, para a tomada de decisão sobre a reorganização do trabalho educativo;
06. Considerar, no acompanhamento do percurso, sempre que necessário, a reorientação de aprendizagens que ainda não ocorreram, propondo, numa ação consciente, novas alternativas que venham garantir a aprendizagem de todos os educandos e educandas;
07. Recolher e corrigir durante o acompanhamento do percurso as produções do(a) educando(a), considerando e respeitando a sua autoria, evitando assim riscos e rasuras que desqualificam suas experiências, reorientando para a efetivação da aprendizagem;
08. Descrever, através de registros trimestrais, o acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) educando(a), traçando a trajetória educacional do período de permanência no espaço educativo, considerando o seu desenvolvimento como pessoa humana e a sua participação social crítica, assumido um compromisso com a educação humanizadora e emancipadora.

HORÁRIO DA TURMA

HORA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA

CRONOGRAMA DAS AULAS

TRIMESTRES	AULAS PREVISTAS	AULAS DADAS	OBSERVAÇÕES
TOTAL			

REGISTRO QUINZENAL DAS AULAS

Período	Tema Gerador	Subtema	
Aspecto(s) cognitivo(s) (AC)	Aspecto(s) sócio-formativo(s) (SF)	Aprendizagem desejada (AD)	
SABERES NECESSÁRIOS	CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA ÁREA / DISCIPLINA	METODOLOGIA / ATIVIDADE	ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO

Notas:

1. Não existe uma seqüência pré-definida para o estudo e acompanhamento da aprendizagem dos **Saberes Necessários**. Esses serão estudados, à medida que ajudem na compreensão dos conhecimentos presentes nos Eixos Temáticos e nos Temas Geradores, uma vez que estes últimos constituem o centro do processo de ensino-aprendizagem.
2. A dinâmica metodológica apresentada valoriza as atividades diárias realizadas pelos(as) educandos(as). Portanto, elimina o ritual de provas trimestrais predefinidas no calendário, introduzindo instrumentos e procedimentos (atividades coletivas e individuais por área de conhecimento, trabalhos em grupo e individual, caderno de atividades, projetos de aprendizagem etc.) que contribuem para a definição dos resultados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, durante todo o trimestre.
3. O Acompanhamento do Percorso da Aprendizagem é uma ação formadora tanto para o(a) educador(a) como para o(a) educando(a). Portanto, orienta-se socializar os resultados, trimestralmente, na sala de aula, para juntos reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ao final do acompanhamento trimestral do percurso da aprendizagem do educando será importante considerar os conhecimentos construídos, destacando os aspectos cognitivos (AC) e os aspectos sócio-formativo (SF), mediados pelo estudo das áreas de conhecimento presentes na aprendizagem desejada (AP), assim:

Aspectos cognitivos	Aspectos sócio-formativos
AC1 – apresenta um discurso bem articulação	SF1 – tem abertura para a construção coletiva
AC2 – utiliza a linguagem formal/sinalizada/artística	SF2 – é sensível para escutar o outro
AC3 – ler e escreve bem	SF3 – convive com base no respeito às diferenças
AC4 – apresenta bom nível de reflexão e sistematização dos conhecimentos construídos	SF4 – tem desenvolvido a autonomia intelectual
AC5 – apresenta postura crítica frente a realidade (social, política, econômica, cultural e religiosa)	SF5 – utiliza o diálogo na construção da aprendizagem
AC6 – apresenta visão de mundo própria	SF6 – apresenta disposição para liderança
AC7 – aplica conhecimentos escolares na vida prática	

Aprendizagem desejada: Área de Conhecimento – LINGUAGENS, CIÊNCIAS HUMANAS, ARTES E ATIVIDADES LABORAIS

ADL1 - Compreender e usar a língua portuguesa, como língua materna e como instrumento de poder que interfere na vida em sociedade.

ADL2 - Garantir o respeito à diversidade (cultura, gênero, raça/etnia, geração, etc.) E uma maior participação e intervenção na realidade, compreendendo e usando criticamente os sistemas simbólicos das diferentes linguagens.

ADL3 - Reconhecer argumentos, posições ideológicas e possíveis conteúdos discriminatórios, analisando, interpretando e aplicando os recursos expressivos da linguagem verbal em diferentes épocas e contextos.

ADL4 - Respeitar as diversas formas de compreender o mundo, confrontando opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

ADL5 - Compreender a importância da construção da identidade pessoal e coletiva. Respeitando e preservando as diferentes manifestações da linguagem utilizada pelos diferentes grupos sociais.

ADL6 - Posicionar-se como protagonista no processo de produção/recepção, utilizando as linguagens como meio de expressão, informação e comunicação.

ADL7 - Ampliar a comunicação com outros grupos sociais, e ter acesso aos bens culturais construídos historicamente pela humanidade, conhecendo e usando língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento político.

ADL8 - Construir práticas sociais mais humanas e democráticas, entendendo os princípios das tecnologias da comunicação e da informação.

ADL9 - Reconhecer a importância do acesso aos bens culturais, estabelecendo relações entre a expressão artística e a expressão corporal.

ADL10 - Apreciar e criar produções artísticas individuais ou coletivas, utilizando as linguagens artísticas e corporais.

ADL11 - Desenvolver formas de interagir com o meio em que vive, expressando, sensibilidade, ludicidade e criatividade através do corpo e da arte.

ADL12 - Respeitar, valorizar e vivenciar a cultura popular, como expressão da cultura e da identidade de um grupo social.

ADL13 - Reconhecer o ambiente escolar como espaço de manifestação da identidade artístico-cultural da comunidade.

ADL14 - Utilizar-se do talento artístico/corporal, participando de eventos e atividades culturais locais, nacionais e internacionais.

ADL15 - Articular as diferentes manifestações da cultura artística e corporal às áreas de conhecimento.

ADL16 - Reconhecer as contribuições das ciências humanas na formação da identidade pessoal e coletiva dos sujeitos.

ADL17 - Compreender a sociedade como produto da ação individual e coletiva de homens e mulheres.

ADL18 - Reconhecer-se como agente social historicamente situado no tempo e no espaço.

ADL19 - Compreender criticamente a estrutura e funcionamento da sociedade, posicionando-se como sujeito de direitos.

ADL20 - Compreender o desenvolvimento da sociedade a partir das relações dos sujeitos com os espaços físicos e com a paisagem, percebendo seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos.

ADL21 - Associar as ações cotidianas dos diferentes atores sociais percebendo a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas, econômicas e culturais presentes na sociedade.

ADL22 - Reconhecer as iniciativas das organizações da sociedade civil nas mudanças históricas que provocaram ruptura e novas alternativas para o viver em sociedade.

ADL23 - Entender a relação entre tecnologias e sociedades globalizadas e seus reflexos positivos e negativos na organização da vida humana.

ADL24 - Melhorar o entendimento e vivência nos diversos espaços da vida (família, trabalho, sindicato, associação, escola, igreja, terreiro), compreendendo o impacto das tecnologias associadas ao processo de informação e construção de conhecimento.

ADL25 - Compreender e respeitar as várias visões de mundo, construídas em diferentes épocas e espaços, percebendo a diversidade de mitos, crenças e símbolos criados pelos diversos grupos sociais.

ADL26 - Indagar sobre os conhecimentos de pessoa, sociedade e cultura para situar-se melhor no mundo, construindo práticas sociais humanizadoras/emancipadoras.

• lê e interpreta textos de diferentes naturezas, utilizando a língua estrangeira									
• aplica as funções comunicativas da língua estrangeira nas situações do cotidiano (pedir e oferecer ajuda, agradecer, cumprimentar, solicitar informações;									
• percebe o caráter dinâmico da língua estrangeira no seu aspecto formal e informal (transgressão, uso de gíria e empréstimos lingüísticos);									
• faz uso da informática e de outros meios eletrônicos disponíveis, facilitando a aquisição e o uso de novas aprendizagens em línguas estrangeiras;									
• associa aprendizados da língua materna aos da língua estrangeira;									
• realiza e socializa produções artísticas, expressando afeto, sentimento e emoção;									
• aprecia e/ou vivência individual ou coletivamente, produções em diversas modalidades artísticas (música, dança, teatro, artes visuais), percebendo a relação entre a arte e a consciência corporal									
• valoriza e/ou pratica a arte popular local (dança de rua, pagode, grafite, teatro de rua, reisado, cordel, repente, etc.);									
• expressa a musicalidade, utilizando a voz ou instrumento eletrônico ou acústico, trabalhando com improvisações, composições e interpretações;									
• estabelece relações entre a atividade artística e movimento, realizando criações corporais expressivas, improvisação, interpretação de personagens, atuação, adaptação de textos temáticos;									
• utiliza a arte e o corpo como expressão da aprendizagem construída em torno dos conhecimentos dos Eixos Temáticos e da Área de Conhecimento;									
• produz arte utilizando materiais diversos (papel, pedra, barro, tecido, garrafa plástica, etc.), criando e recriando formas em diferentes espaços;									
• participa ativamente de projetos/concursos artísticos promovidos pelos setores públicos e privados;									
• demonstra a importância das imagens e seus significados através de atividades visuais e áudio-visuais por meio de desenho, colagem, construção, gravura, pintura e fotografia;									
• conhece e valoriza as manifestações artísticas da cultura Afro-brasileira e Indígena (capoeira, maculelê, samba de roda, danças indígenas, etc.);									
• percebe-se como ser integrante da sociedade;									
• reconhece que a sociedade é formada de vários grupos e subgrupos com interesses diferenciados;									
• identifica as diversas instituições sociais (família, escola, trabalho, igreja, terreiro, sindicato, associação de bairro) como orientadoras no processo de socialização dos sujeitos durante toda a vida;									
• compreende que os diferentes processos sociais (associativos e dissociativos) influenciam o comportamento em sociedade;									
• reconhece a participação dos sujeitos no processo de alterações nas estruturas e instituições sociais, percebendo as estruturas de poder dentro da sociedade;									
• percebe as diferenças entre sistemas políticos democráticos e autoritários, valorizando as estruturas participativas de poder;									
• compreende a diversidade de vida cultural dos grupos sociais, desenvolvendo um olhar mais crítico sobre a indústria cultural;									

contemporâneo, percebendo o impacto na vida e na saúde dos trabalhadores;									
• compreende as mudanças e permanências na transformação do tempo pela ação humana, relacionado-o a natureza (tempo de plantar e colher) e a sociedade(tempo da fábrica e da informação via satélite);									
• compara as várias formas de conceber o trabalho em diferentes tempos e realidades sociais (sociedade indígena, sociedade medieval, sociedades industriais e tecnológicas), questionando a realidade social em que está inserido(a);									
• analisa o processo de continuidade/ruptura na construção e desenvolvimento dos meios de transporte, (caravelas, trens, aviões, automóveis) reconhecendo suas interferências nas guerras, nos negócios internacionais e na expansão do consumo, das indústrias e da ideologia;									
• reconhece o poder da comunicação através da palavra (a escrita na antiguidade, a evolução da imprensa, a carta, o telégrafo, o rádio, o telefone) e da imagem (fotografia, cinema, televisão, computador, internet, etc.), percebendo as diferentes práticas comunicativas utilizadas intencionalmente pelos grupos sociais;									
• constrói o conceito de Estado a partir das transformações históricas (Monarquias absolutistas, Revolução Francesa, Revolução Americana), estabelecendo relações de ruptura/permanência nas sociedades através de princípios, doutrinas e ideologias;									
• compreende a Formação do Estado Brasileiro dentro da estrutura capitalista mundial e no contexto da Formação dos Estados Nacionais Europeus (Estado Português e Alemão), tendo os conteúdos simbólicos (heróis, hino e bandeira nacional) e os discursos nacionalistas (socialismo, nazismo, sionismo) como suporte ideológicos;									
• analisa os conflitos existentes na construção dos Estados Nacionais (Israel e Palestina) e nas disputas étnicas nos estado africanos, posicionando-se a favor da vida e da democracia;									
• analisa a Independência do Brasil a partir da conjuntura política e econômica da Europa Ocidental, interferindo nas decisões do Estado Brasileiro;									

Legenda: AC - A Construir

EC - Em Construção

C - Construído

ESPAÇO PARA REGISTROS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

EDUCANDO(A):		
1º Trimestre		
Aspectos cognitivos (AC)	Aspectos sócio-formativos (SF)	Aprendizagem desejada (AD)
2º Trimestre		
Aspectos cognitivos (AC)	Aspectos sócio-formativos (SF)	Aprendizagem desejada (AD)
3º Trimestre		
Aspectos cognitivos (AC)	Aspectos sócio-formativos (SF)	Aprendizagem desejada (AD)

Nesse espaço o(a) professor(a) registrará o processo de aprendizagem do(a) educando(a) de acordo com os aspectos cognitivos, sócio-formativos e aprendizagem desejada que foram focos de estudos nos respectivos trimestres.

Nº de Atividades	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Coletiva			
Individual			
Total de Presenças			

**ANEXO G – Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem: Tempo Formativo III
– Eixo VII**

*Superintendência de Políticas para a Educação Básica
Diretoria de Educação e suas Modalidades
Coordenação de Educação de Jovens e Adultos*

UNIDADE ESCOLAR

CADERNO DE REGISTRO DO PERCURSO DA APRENDIZAGEM

TEMPO FORMATIVO III – EIXO VII

PROFESSORES: _____



ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O USO DO CADERNO DE REGISTRO

O Caderno de Registro é de uso exclusivo do(a) professor(a), portanto deve-se evitar perdas e rasuras, mantendo sempre os registros atualizados. Este instrumento ajudará a estruturar o trabalho pedagógico nos espaços reservados para a sistematização das aulas e para o registro do percurso da aprendizagem individual do(a) educando(a) nos Eixos Temáticos, possibilitando, assim, planejar as atividades e acompanhar diariamente o processo da aprendizagem construído durante o Tempo Formativo. Ao término de cada Eixo Temático o professor deverá entregar o Caderno de Registro na Secretaria da escola ou colégio para ser usado pelo(a) professor(a) do próximo Eixo Temático e ao final do Tempo Formativo deverá ser arquivado na Secretaria da escola ou do colégio.

Instrumentos do Caderno de Registro:

CrITÉRIOS para o Acompanhamento do Percurso - deverão funcionar como norteadores na prática do(a) professor(a) para a realização do acompanhamento e registro da aprendizagem do(a) educando(a).

Horário e o Cronograma das Aulas - tem o objetivo de organizar o trabalho do(a) professor(a), ajudando-o no planejamento dos números de aulas trimestrais e anuais, detectando as situações que ocorreram durante o percurso.

Resultado do Processo de Ensino e Aprendizagem – esse instrumento deve ser usado sempre que for necessário, durante as aulas, para ajudar no registro do percurso da aprendizagem do(a) educando(a), a fim de orientar os pareceres descritivos trimestrais e finais. O acompanhamento é composto pelos Aspectos Cognitivos (AC), Sócio-afetivos (SA) e pela Aprendizagem Desejada (AD) e Saberes Necessários compostos pelas Áreas de Conhecimento. Esses serão os indicadores da aprendizagem do educando que serão construídos durante os Eixos Temáticos e os Tempos Formativos.

Registro Quinzenal das Aulas - é um formulário para o(a) professor(a) registrar quinzenalmente as aulas referendado no planejamento geral do Eixo Temático construído coletivamente.

Espaço para Registros do Processo de Aprendizagem - é um espaço para o professor registrar o processo de aprendizagem do(a) educando(a) no que se refere aos conhecimentos das áreas e aos aspectos cognitivos e sócio-formativos que vão sendo (re)construídos.

CRITÉRIOS PARA O ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos deve levar em conta as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organizar a vida, o trabalho e a sobrevivência dos coletivos populares, faz-se necessário encontrarmos respostas sobre quais referenciais deverão orientar o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as), como os educadores e educandos poderão (re)orientar o trabalho educativo, quem são os(as) educandos(as), que saberes trazem, como eles aprendem, quais os seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem.

Tendo em vista as respostas a estas questões, faz-se necessário priorizar alguns critérios para o acompanhamento da aprendizagem. No momento, optamos por:

01. Referendar o acompanhamento do percurso de aprendizagem à luz da concepção de educação, dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este Projeto;
02. Utilizar o diálogo como mediação entre educando(a) e educador(a), para favorecer o acompanhamento do percurso da aprendizagem de forma mais participativa e democrática;
03. Refletir sobre o ato de aprender do(a) educando(a) e do(a) educador(a), valorizando as experiências vividas durante o acompanhamento do percurso da aprendizagem, para dinamizar o processo educativo;
04. Estimular o educando(a) a participar ativamente do acompanhamento do percurso da aprendizagem, apreciando de forma crítica o seu próprio desenvolvimento, detectando os aspectos em que já avançou e aqueles que carecem de maior estudo, colaborando, assim, para a reorientação do trabalho educativo;
05. Considerar a produção diária do educando como instrumento de coleta de dados, para a tomada de decisão sobre a reorganização do trabalho educativo;
06. Considerar, no acompanhamento do percurso, sempre que necessário, a reorientação de aprendizagens que ainda não ocorreram, propondo, numa ação consciente, novas alternativas que venham garantir a aprendizagem de todos os educandos e educandas;
07. Recolher e corrigir durante o acompanhamento do percurso as produções do(a) educando(a), considerando e respeitando a sua autoria, evitando assim riscos e rasuras que desqualificam suas experiências, reorientando para a efetivação da aprendizagem;
08. Descrever, através de registros trimestrais, o acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) educando(a), traçando a trajetória educacional do período de permanência no espaço educativo, considerando o seu desenvolvimento como pessoa humana e a sua participação social crítica, assumido um compromisso com a educação humanizadora e emancipadora.

HORÁRIO DA TURMA

HORA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA

CRONOGRAMA DAS AULAS

TRIMESTRES	AULAS PREVISTAS	AULAS DADAS	OBSERVAÇÕES
TOTAL			

REGISTRO QUINZENAL DAS AULAS

Periodo	Tema Gerador	Subtema	
Aspecto(s) cognitivo(s) (AC)	Aspecto(s) sócio-formativo(s) (SF)	Aprendizagem desejada (AD)	
SABERES NECESSÁRIOS	CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA ÁREA / DISCIPLINA	METODOLOGIA / ATIVIDADE	ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO

Notas:

1. Não existe uma seqüência pré-definida para o estudo e acompanhamento da aprendizagem dos **Saberes Necessários**. Esses serão estudados, à medida que ajudem na compreensão dos conhecimentos presentes nos Eixos Temáticos e nos Temas Geradores, uma vez que estes últimos constituem o centro do processo de ensino-aprendizagem.
2. A dinâmica metodológica apresentada valoriza as atividades diárias realizadas pelos(as) educandos(as). Portanto, elimina o ritual de provas trimestrais predefinidas no calendário, introduzindo instrumentos e procedimentos (atividades coletivas e individuais por área de conhecimento, trabalhos em grupo e individual, caderno de atividades, projetos de aprendizagem etc.) que contribuem para a definição dos resultados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, durante todo o trimestre.
3. O Acompanhamento do Percorso da Aprendizagem é uma ação formadora tanto para o(a) educador(a) como para o(a) educando(a). Portanto, orienta-se socializar os resultados, trimestralmente, na sala de aula, para juntos reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ao final do acompanhamento trimestral do percurso da aprendizagem do educando será importante considerar os conhecimentos construídos, destacando os aspectos cognitivos (AC) e os aspectos sócio-formativo (SF), mediados pelo estudo das áreas de conhecimento presentes na aprendizagem desejada (AP), assim:

Aspectos cognitivos	Aspectos sócio-formativos
AC1 – apresenta um discurso bem articulação	SF1 – tem abertura para a construção coletiva
AC2 – utiliza a linguagem formal/sinalizada/artística	SF2 – é sensível para escutar o outro
AC3 – ler e escreve bem	SF3 – convive com base no respeito às diferenças
AC4 – apresenta bom nível de reflexão e sistematização dos conhecimentos construídos	SF4 – tem desenvolvido a autonomia intelectual
AC5 – apresenta postura crítica frente a realidade (social, política, econômica, cultural e religiosa)	SF5 – utiliza o diálogo na construção da aprendizagem
AC6 – apresenta visão de mundo própria	SF6 – apresenta disposição para liderança
AC7 – aplica conhecimentos escolares na vida prática	

Aprendizagem desejada: Áreas de Conhecimento - CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA, ARTES E ATIVIDADES LABORAIS

- ADC1** - Compreender as ciências como construção humana a serviço da vida.
- ADC2** - Reconhecer a importância do conhecimento acumulado historicamente e socialmente pela humanidade para a transformação da sociedade.
- ADC3** - Compreender a inter-relação entre o conhecimento do "senso comum" e o "conhecimento científico", valorizando-os como meios de promover a continuidade ou ruptura nas estruturas sócio-culturais e ambientais.
- ADC4** - Valorizar os saberes originários da experiência de vida como forma de explicar os fenômenos naturais e sociais nas diferentes sociedades.
- ADC5** - Situar-se no ambiente natural e social através de relações solidárias e autônomas, entendendo e aplicando métodos e procedimentos próprios das ciências naturais.
- ADC6** - Desenvolver atitudes de preservação e cuidado com o meio ambiente natural e social, produzindo e interpretando resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.
- ADC7** - Explicar de forma responsável o funcionamento do mundo natural e social, considerando a diversidade (cultura, gênero, raça/etnia, geração, etc.), a partir da apropriação dos conhecimentos da física, da química, da biologia e da matemática.
- ADC8** - Respeitar a interpretação dos fenômenos naturais e sociais, pelos diferentes povos, compreendendo o seu caráter aleatório e não-determinista, utilizando amostra e cálculo de probabilidade.
- ADC9** - Compreender o contexto sócio-econômico e cultural através da análise qualitativa dos dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente.
- ADC10** - Aperfeiçoar a leitura e a compreensão da realidade, reconhecendo as formas geométricas presentes nos espaços, geográfico e social.
- ADC11** - Associar os diferentes modelos econômicos desenvolvidos pelas sociedades, em diferentes épocas e espaços, entendendo a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais, a economia e a vida humana.
- ADC12** - Relacionar o cooperativismo e o empreendedorismo, como práticas coletivas solidárias de organização do trabalho, entendendo o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais.
- ADC13** - Melhorar as condições de vida e de trabalho, aplicando conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas em diferentes contextos.
- ADC14** - Reconhecer a importância do acesso aos bens culturais, estabelecendo relações entre a expressão artística e a expressão corporal.
- ADC15** - Apreciar e criar produções culturais individuais ou coletivas, utilizando as linguagens artísticas e corporais.
- ADC16** - Desenvolver formas de interagir com o meio em que vive, expressando, sensibilidade, ludicidade e criatividade através do corpo e da arte.
- ADC17** - Respeitar, valorizar e vivenciar a cultura popular, como expressão da cultura e da identidade de um grupo social.
- ADC18** - Reconhecer o ambiente escolar como espaço de manifestação da identidade artístico-cultural da comunidade.
- ADC19** - Utilizar-se do talento artístico/corporal, participando de eventos e atividades culturais locais, nacionais e internacionais.
- ADC20** - Articular as diferentes manifestações da cultura artística e corporal às áreas de conhecimento.

<ul style="list-style-type: none"> estabelece relações entre a atividade artística e movimento, realizando criações corporais expressivas, improvisação, interpretação de personagens, atuação, adaptação de textos temáticos; 									
<ul style="list-style-type: none"> utiliza a arte e o corpo como expressão da aprendizagem construída em torno dos conhecimentos dos Eixos Temáticos e da Área de Conhecimento; 									
<ul style="list-style-type: none"> produz arte utilizando materiais diversos (papel, pedra, barro, tecido, garrafa plástica etc.), criando e recriando formas em diferentes espaços; 									
<ul style="list-style-type: none"> comunica-se através de atividades artísticas, construindo e experimentando instrumentos musicais, convencionais ou não com materiais reciclados, naturais ou fabricados; 									
<ul style="list-style-type: none"> participa ativamente de projetos/concursos artísticos promovidos pelos vários espaços (local, estadual e nacional); 									
<ul style="list-style-type: none"> demonstra a importância das imagens e seus significados através de atividades visuais e áudio-visuais por meio de desenho, colagem, construção, gravura, pintura e fotografia; 									
<ul style="list-style-type: none"> produz atividades artísticas utilizando os meios eletrônicos (vídeos, design, artes gráficas e outros); 									
<ul style="list-style-type: none"> conhece e valoriza as manifestações artísticas da cultura Afro-brasileira e indígena (capoeira, maculelê, samba de roda, danças indígenas, etc.); 									

Legenda: AC - A Construir

EC - Em Construção

C - Construído

ESPAÇO PARA REGISTROS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

EDUCANDO(A):		
1º Trimestre		
Aspectos cognitivos (AC)	Aspectos sócio-formativos (SF)	Aprendizagem desejada (AD)
2º Trimestre		
Aspectos cognitivos (AC)	Aspectos sócio-formativos (SF)	Aprendizagem desejada (AD)
3º Trimestre		
Aspectos cognitivos (AC)	Aspectos sócio-formativos (SF)	Aprendizagem desejada (AD)

Nesse espaço o(a) professor(a) registrará o processo de aprendizagem do(a) educando(a) de acordo com os aspectos cognitivos, sócio-formativos e aprendizagem desejada que foram focos de estudos nos respectivos trimestres.

Nº de Atividades	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre
Coletiva			
Individual			
Total de Presenças			