

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores

MAGNA SIMONE DE SOUZA PINHEIRO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA: (IN)VISIBILIDADES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURRÍCULO

Jequié – BA

2026

MAGNA SIMONE DE SOUZA PINHEIRO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA: (IN)VISIBILIDADES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURRÍCULO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Currículo

Orientadora: Dra. Daniele Farias Freire Raic

Coorientador: Dr. Edinaldo Medeiros Carmo

Jequié – BA

2026

P654f Pinheiro, Magna Simone de Souza.

A formação de professores em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia : (in)visibilidades da Educação de Jovens e Adultos no currículo / Magna Simone de Souza Pinheiro. -- 2026.
220 f. : il., color.

Orientador(a): Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic.

Coorientador(a): Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Jequié, 2026.

Inclui referências.

1. Professores - Formação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Rizoma. 4. Cartografia. I. Raic, Daniele Farias Freire. II. Carmo, Edinaldo Medeiros. III. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. IV. Título.

CDD 370.71

Catlogação na fonte: Bibliotecária Eridiana Souza Silva - CRB-5/2129
UESB - Campus Jequié/BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié/BA
Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores

TESE DE DOUTORADO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA: (IN)VISIBILIDADES DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NO CURRÍCULO

Autor (a): Magna Simone de Souza Pinheiro
Orientador (a): Daniele Farias Freire Raic
Coorientador (a): Edinaldo Medeiros Carmo

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Magna Simone de Souza Pinheiro e aprovado pela Comissão
Julgadora.

Data: 17/06/2026

Assinatura do/a orientador/a

Documento assinado digitalmente
 DANIELE FARIAS FREIRE RAIC
Data: 15/07/2026 17:04:49-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

.....
Profª. Dra. Daniele Farias Freire Raic (Orientadora)

Comissão Julgadora:

Documento assinado digitalmente
 ANA CRISTINA SANTOS DUARTE
Data: 20/07/2026 11:29:20-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dra. Ana Cristina Santos Duarte
(Membro Interno/PPGECFP - UESB)

Documento assinado digitalmente
 EDINALDO MEDEIROS CARMO
Data: 20/07/2026 17:01:06-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo
(Membro Externo/PPGED - UESB)



Assinado de forma
digital por Adenilson
Souza Cunha Júnior
Dados: 2026.07.20
10:35:29 -03'02'

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior
(Membro Externo/PPGED - UESB)

Documento assinado digitalmente
 MARIA DA CONCEIÇÃO ALVES FERREIRA
Data: 29/07/2026 12:46:55-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira
(Membro Externo/PPGMPEJA - UNEB)

DEDICATÓRIA

*Dedico esta tese aos meus pais, **Nilton e Lezenita**, que, em meio às multiplicidades da vida, sempre me incentivaram a trilhar caminhos pautados no estudo, na honestidade e na perseverança. Foram eles que lançaram as primeiras sementes da minha formação humana e me ensinaram que o conhecimento é uma possibilidade de transformação. Que esta conquista também lhes pertença, como reconhecimento por todo amor, cuidado e apoio incondicional ao longo da minha caminhada.*

*Ao meu marido, **Marcos Vinícius**, presença constante, companheiro de travessias, que caminhou ao meu lado neste percurso, em um movimento contínuo de afeto e resistência.*

*À minha filha, **Tarsila**, potência de vida que me atravessa e me reinventa, lembrando-me, todos os dias, da beleza dos começos e das possibilidades do novo.*

*Às minhas irmãs, **Adriana e Eliana**, que, em uma escuta generosa, constituíram comigo um espaço de acolhimento, partilha e força. Em cada etapa desta caminhada, encontrei em vocês o afeto, o incentivo e a certeza de que nunca estive sozinha.*

*À minha irmã **Andréa** que partiu durante a pandemia, cuja ausência permanece como uma saudade que o tempo não apaga. Ainda hoje sinto falta das nossas longas conversas, que atravessavam a noite na casa de Mainha, em Brumado, entre risos, confidências e sonhos compartilhados. Guardo cada lembrança com profundo carinho e levo comigo a marca do amor fraterno que construímos. Embora você não esteja fisicamente presente para testemunhar esta conquista, sei que sua memória continua a iluminar meus caminhos. Esta tese também é para você, com todo o amor, a saudade e a gratidão que cabem em meu coração.*

A todos vocês, que, de modos singulares, compõem comigo este rizoma, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus, fonte de vida, sabedoria e sustento, expresso minha mais profunda gratidão pela conclusão desta tese. Em todos os momentos, especialmente nos mais desafiadores, sua presença foi refúgio, direção e força para seguir adiante.

À minha orientadora, Dra. Daniele Farias Freire Raic, por me lançar a outros modos de pensar e sentir a pesquisa, apresentando a filosofia da diferença como um campo fértil de criação, deslocamento e reinvenção do olhar. Agradeço profundamente pela escuta atenta, pela sensibilidade intelectual, pela firmeza nas orientações e pelas provocações que me impulsionaram a tensionar certezas e ampliar horizontes. Obrigada por caminhar junto neste percurso, acolhendo inquietações, compartilhando saberes e contribuindo, de maneira ética, para que esta tese se constituísse em meio aos encontros, às dúvidas e às potências que atravessaram esta trajetória.

Ao meu coorientador, Dr. Edinaldo Medeiros Carmo, pelas significativas contribuições ao longo do estágio de docência, bem como pela generosidade em compartilhar seu espaço formativo, possibilitando a realização desta etapa singular no processo de doutoramento. Agradeço, ainda, pela abertura e acolhimento no âmbito da UESB, que tornaram possível uma experiência de campo fluida, marcada por interlocuções que potencializaram a produção de dados desta pesquisa.

À banca examinadora, nas pessoas do prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior, da profª. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira e da profª. Dra. Ana Cristina Santos Duarte, pela disponibilidade em dialogar com esta pesquisa de maneira rigorosa e comprometida. Agradeço pelas leituras atentas e pelas questões levantadas que perpassaram esta escrita, contribuindo para torná-la mais densa e aberta a novas possibilidades de pensamento.

Aos professores e alunos do curso de Ciências Biológicas da UESB, que, em meio a partilhas, afetos e atravessamentos, compuseram comigo este rizoma formativo, marcado pela multiplicidade e pela diferença.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), UESB, campus de Jequié, Bahia, enquanto território formativo no qual o processo de doutoramento se constituiu como experiência de deslocamento, problematização e reinvenção.

Aos colegas do PPG-ECFP (UESB), pela partilha de inquietações, aprendizados ao longo desta caminhada, constituindo um coletivo que sustenta e atravessa este processo. Em especial, à Adriana Sousa e Rosalina Evangelista, pela proximidade que se fez presença, pela escuta e pelos encontros em meio às intensidades vividas.

A todos que, de alguma maneira, se conectaram a este percurso, minha gratidão. Esta tese é fruto de múltiplas relações, de um campo de forças e de um contínuo devir que se fez no entre nunca sozinho, sempre em composição.

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, 'dendritos' não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no em seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto [...].
(Deleuze; Guattari, 1995)

PINHEIRO, Magna Simone de Souza. **A formação de professores em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia:** (in)visibilidades da Educação de Jovens e Adultos no currículo. 2026. 220f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2026.

RESUMO

Esta tese, organizada em formato multipaper, é composta por sete artigos científicos inter-relacionados, problematizando a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos currículos das licenciaturas em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), nos campi de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, com maior acento ao curso em Vitória da Conquista. A investigação é movida pela necessidade de compreender o espaço ocupado por essa modalidade nas composições curriculares e como os autores curriculantes (estudantes concluintes, professores e coordenadores) percebem a (in)visibilidade da EJA em sua formação inicial. Metodologicamente, a pesquisa se inspira na cartografia rizomática, apoiada no conceito de rizoma em Deleuze e Guattari (1995), tratando o campo investigativo como um espaço vibrátil e em constante composição, o que permite acompanhar as tensões e os agenciamentos que atravessam a formação docente dos licenciados em Biologia. Para a produção das informações mobilizamos a análise documental, entrevistas com quatro professores, coordenação e um grupo focal composto por oito alunos. O ciclo de políticas de Stephen Ball foi empregado especificamente para analisar as Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e nº 02/2019, percorrendo os contextos de influência, de produção do texto e da prática. A análise revela que, embora a EJA possua reconhecimento legal como modalidade da educação básica, sua efetivação nas políticas de formação de professores ainda ocorre de maneira frágil, sendo marcada por descontinuidades, silenciamentos e profundos apagamentos curriculares. Essa fragilidade normativa reverbera no discurso das coordenações de curso, onde a EJA não emerge como um eixo estruturante, aparecendo de forma pouco mobilizada. No que tange aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), considerando o período de 2010 a 2025, a cartografia identificou diferentes modos de marginalização da EJA: em Vitória da Conquista, há uma ausência explícita decorrente de uma organização curricular centrada em conteúdos disciplinares; em Jequié, observa-se uma inclusão condicionada, relegando a modalidade a componentes optativos; e em Itapetinga, a EJA ocupa um espaço periférico, submetido a um regime de visibilidade limitada. Ao focar a análise na Licenciatura em Biologia do campus de Vitória da Conquista, recorte dado a este estudo, as narrativas docentes indicam que a maioria dos professores enfrenta obstáculos significativos para integrar a EJA em suas práticas pedagógicas. As narrativas discentes, por sua vez, compõem uma cartografia marcada por cruzamentos, tensões e deslocamentos, na qual o currículo, antes concebido sob uma lógica hierárquica e arbórea, passa a ser compreendido como território de disputas, brechas e possibilidades de reinvenção. Nesse emaranhado de experiências, os discentes evidenciam a ausência da EJA, mas também sinalizam outras possibilidades, ao defenderem a inserção de disciplinas, estágios, projetos de extensão e pesquisa que ampliem sua presença na formação. O estudo aponta ainda a urgência de deslocamentos curriculares que reconheçam a EJA como parte constitutiva da formação inicial, reafirmando o compromisso das licenciaturas com a diversidade das experiências educativas na educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação de Jovens e Adultos; Rizoma; Cartografia.

PINHEIRO, Magna Simone de Souza. **A formação de professores em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia:** (in)visibilidades da Educação de Jovens e Adultos no currículo. 2026. 220f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2026.

ABSTRACT

Organized in a multi-paper format, this thesis comprises seven interrelated scientific articles that examine the issue of teacher training for Youth and Adult Education (EJA) within the Biological Sciences degree curricula at the State University of Southwestern Bahia (UESB) specifically across its Vitória da Conquista, Jequié, and Itapetinga campuses, with a primary focus on the Vitória da Conquista program. The study is driven by the need to understand the space occupied by this educational modality within curricular structures and to explore how "curricular actors" (final-year students, professors, and program coordinators) perceive the (in)visibility of EJA during their initial teacher training. Methodologically, the research draws inspiration from rhizomatic cartography grounded in the Deleuze and Guattari (1995) concept of the rhizome treating the field of inquiry as a vibrant space in constant composition; this approach allows for the tracking of tensions and assemblages that shape the teacher training of Biology graduates. Data collection involved document analysis, interviews with four professors and program coordinators, and a focus group comprising eight students. Stephen Ball's policy cycle framework was specifically employed to analyze CNE/CP Resolutions No. 02/2015 and No. 02/2019, tracing the contexts of influence, text production, and practice. The analysis revealed that, although EJA is legally recognized as a modality of basic education, its implementation within teacher training policies remains fragile, characterized by discontinuities, silences, and profound curricular erasure. This regulatory fragility is reflected in the discourse of program coordinators, where EJA fails to emerge as a structural axis, appearing instead as a largely underutilized element. Regarding the Pedagogical Course Projects (PPCs) and considering the 2010-2025 period the mapping identified distinct modes of marginalizing Youth and Adult Education (EJA): in Vitória da Conquista, there is an explicit absence resulting from a curriculum organized around subject-specific content; in Jequié, a form of conditional inclusion is observed, relegating the modality to elective components; and in Itapetinga, EJA occupies a peripheral space, subject to a regime of limited visibility. Focusing the analysis on the Biology Teacher Education program at the Vitória da Conquista campus the specific scope of this study faculty narratives indicate that most professors face significant obstacles in integrating EJA into their pedagogical practices. Student narratives, in turn, form a map marked by intersections, tensions, and shifts, wherein the curriculum previously conceived through a hierarchical, arborescent logic comes to be understood as a territory of contestation, openings, and possibilities for reinvention. Amidst this web of experiences, students highlight the absence of EJA but also signal alternative possibilities by advocating for the inclusion of courses, internships, and extension and research projects that expand its presence within their professional training. The study further underscores the urgent need for curricular shifts that recognize EJA as an integral part of initial teacher training, reaffirming the commitment of teacher education programs to the diversity of educational experiences found in basic education.

Keywords: Teacher education; Youth and Adult Education; Rhizome; Cartography.

PINHEIRO, Magna Simone de Souza. **A formação de professores em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia:** (in)visibilidades da Educação de Jovens e Adultos no currículo. 2026. 220f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2026.

RESUMEN

Esta tesis, organizada en formato de varios artículos, comprende siete artículos científicos interrelacionados que problematizan la formación docente en Educación Juvenil y de Adultos (EJA) en los planes de estudio de los programas de pregrado en Ciencias Biológicas de la Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía (UESB), en los campus de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, con mayor énfasis en el curso de Vitória da Conquista. La investigación surge de la necesidad de comprender el espacio que ocupa esta modalidad en las composiciones curriculares y cómo los autores curriculares (estudiantes egresados, docentes y coordinadores) perciben la (in)visibilidad de la EJA en su formación inicial. Metodológicamente, la investigación se inspira en la cartografía rizomática, apoyada en el concepto de rizoma de Deleuze y Guattari (1995), tratando el campo de investigación como un espacio vibrante y en constante composición, que permite monitorear las tensiones y agencias que impregnan la formación docente de los egresados de Biología. Para recopilar información, utilizamos análisis de documentos, entrevistas con cuatro profesores, coordinadores de cursos y un grupo focal de ocho estudiantes. El ciclo de políticas de Stephen Ball se empleó específicamente para analizar las Resoluciones CNE/CP No. 02/2015 y No. 02/2019, examinando los contextos de influencia, producción de textos y práctica. El análisis reveló que, aunque la Educación de Adultos (EAA) tiene reconocimiento legal como una modalidad de educación básica, su implementación en las políticas de formación docente aún es frágil, marcada por discontinuidades, silencios y profundas omisiones curriculares. Esta debilidad normativa repercute en el discurso de los coordinadores de cursos, donde la EAA no emerge como un eje estructurador, apareciendo de manera poco movilizadora. Con respecto a los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC), considerando el período de 2010 a 2025, el mapeo identificó diferentes modos de marginación de la Educación de Adultos (EAA): en Vitória da Conquista, hay una ausencia explícita resultante de una organización curricular centrada en el contenido disciplinario; En Jequié, se observa una inclusión condicional, relegando la modalidad a componentes opcionales; y en Itapetinga, la EJA ocupa un espacio periférico, sometida a un régimen de visibilidad limitada. Centrando el análisis en el programa de Licenciatura en Biología del campus de Vitória da Conquista, objeto de este estudio, las narrativas del profesorado indican que la mayoría de los docentes se enfrentan a importantes obstáculos para integrar la EJA en sus prácticas pedagógicas. Las narrativas del alumnado, a su vez, conforman un mapeo marcado por intersecciones, tensiones y cambios, en el que el currículo, previamente concebido bajo una lógica jerárquica y arborescente, se entiende como un territorio de disputas, lagunas y posibilidades de reinención. En este entramado de experiencias, el alumnado subraya la ausencia de la EJA, pero también señala otras posibilidades, abogando por la inclusión de asignaturas, prácticas, proyectos de extensión e investigación que amplíen su presencia en su formación. El estudio también subraya la urgencia de los cambios curriculares que reconozcan la EJA como parte constitutiva de la formación inicial del profesorado, reafirmando el compromiso de los programas de formación docente con la diversidad de experiencias educativas en la educación básica.

Palabras clave: Formación docente; Educación de Jóvenes y Adultos; Rizoma; Cartografía

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES: FIGURAS E QUADRO

LISTA DE FIGURAS – SEÇÕES 2 E 3

Figura 1 - Fotografia do livro <i>Outras Américas</i>	23
Figura 2 - Os rizomas de gengibre – a complexidade e multiplicidade das trajetórias	43
Figura 3 - Dispositivo de conversações (Grupo Focal).....	59
Figura 4 - O lanche como espaço de encontro	60
Figura 5 - Representação simbólica do participante Bambu	62
Figura 6 - Produção visual sobre a EJA (Bambu)	62
Figura 7 - Representação simbólica do participante Lírio	62
Figura 8 - Produção visual sobre a Eja (Lírio)	63
Figura 9 - Representação simbólica da participante Samambaia	63
Figura 10 - Produção visual sobre a EJA (Samambaia).....	63
Figura 11 - Representação simbólica da participante Orquídea	64
Figura 12 - Produção visual sobre a EJA (Orquídea)	64
Figura 13 - Representação simbólica do participante Inhame	64
Figura 14 - Produção visual sobre a EJA (Inhame)	65
Figura 15 - Representação simbólica do participante Bananeira	65
Figura 16 - Produção visual sobre a EJA (Bananeira).....	65
Figura 17 - Representação simbólica da participante Papiro	66
Figura 18 - Produção visual sobre a EJA (Papiro)	66
Figura 19 - Representação simbólica da participante Açafrão	66
Figura 20 - Produção visual sobre a EJA (Açafrão)	67

LISTA DE FIGURA – ARTIGO 1

Figura 1 - Pegadas na areia.....	73
----------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS – ARTIGO 6

Figura 1 - Produção visual do participante Inhame: EJA embaixo do tapete	179
Figura 2 - Produção visual da participante Orquídea sobre a EJA	180

Figura 3 - Produção visual sobre EJA e Ensino Regular do participante Lírio.....	183
Figura 4 - Produção visual sobre particularidades do ensino do participante Bananeira	192
Figura 5 - Produção visual sobre formação para atuar na EJA do participante Bambu	195
Figura 6 - Produção visual sobre uso de pesquisas na EJA da participante Papiro.....	196

LISTA DE QUADRO – ARTIGO 4

Quadro 1 - Presença da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB	122
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DFCH	Departamento de Filosofia e Ciências Humanas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEBIO	Encontro Nacional de Ensino de Biologia
EPJAI	Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
NFB	Núcleo de Formação Básica
NFE	Núcleo de Formação Específica
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SBENBIO	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos pela Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: Na imanência de uma vida, os encontros com o campo de estudo	17
2 MOVIMENTOS INTRODUTÓRIOS DA INVESTIGAÇÃO	23
2.1 Delimitações iniciais no campo da Educação de Jovens e Adultos	25
2.2 A constituição do objeto-problema	29
2.3 Rastros e vestígios encontrados pelos caminhos pesquisadores	31
2.4 Problema e objetivos em composição	36
2.5 Traçados rizomáticos: organização da tese	38
3 NOTAS METODOLÓGICAS: CARTOGRAFIAS RIZOMÁTICAS	43
3.1 <i>Locus</i> investigativo: os territórios pesquisadores	46
3.1.1 <i>Análise documental – Projetos Pedagógicos do Curso e Resoluções</i>	50
3.1.2 <i>Cartografias dos encontros: professores, coordenação e alunos</i>	52
3.1.3 <i>Entrevistas e trajetórias: os professores participantes da pesquisa</i>	53
3.1.4 <i>Grupo Focal: constituição do grupo de participantes</i>	58
REFERÊNCIAS	68
ARTIGO 1 - Formação docente e Currículo em devir: perspectivas rizomáticas na Filosofia da Diferença	72
ARTIGO 2 - Diretrizes Curriculares para a formação de professores: ressonâncias na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas	84
ARTIGO 3 - A (in)visibilidade da Educação de Jovens e Adultos nas Resoluções CNE/CP Nº 2/2015 e Nº 2/2019: uma análise à luz do Ciclo de Políticas de Stephen Ball	92
ARTIGO 4 - Percursos formativos nos Cursos de Ciências Biológicas da UESB: uma análise dos Projetos Pedagógicos	110
ARTIGO 5 - Silêncios no currículo: a Educação de Jovens e Adultos no discurso institucional da formação docente em Ciências Biológicas	129
ARTIGO 6 - (In)Visibilidades da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Ciências Biológicas	152
ARTIGO 7 - O lugar da Educação de Jovens e Adultos na formação docente em Ciências Biológicas: o que dizem os licenciandos	174
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
APÊNDICE A - Roteiro grupo focal destinado aos alunos	208
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista destinado aos professores	209

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista destinado à coordenação.....	211
ANEXO A - Produção visual: grupo focal	213
ANEXO B - Produção visual: grupo focal	214
ANEXO C - Produção visual: grupo focal	215
ANEXO D - Produção visual: grupo focal	216
ANEXO E - Produção visual: grupo focal	217
ANEXO F - Produção visual: grupo focal.....	218
ANEXO G - Produção visual: grupo focal.....	219
ANEXO H - Produção visual: grupo focal.....	220

1 APRESENTAÇÃO: Na imanência de uma vida, os encontros com o campo de estudo

*Temos, todos
que vivemos, uma vida
que é vivida e outra vida
que é pensada, e a única vida
que temos é essa que é dividida
entre a verdadeira e a errada
(Fernando Pessoa).*

Esses versos tensionam a relação entre o vivido e o pensado, evidenciando uma fissura que atravessa profundamente esta escrita e minha trajetória no doutoramento. É nesse entre-lugar, onde vida e pensamento não se separam, que situo esta investigação, assumindo a escrita como gesto que emerge da própria experiência vivida. Na imanência da vida que se faz no cotidiano, não houve separação possível entre ser professora da rede pública e ser pesquisadora. Ao contrário, foi na sobreposição dessas existências que meu percurso se constituiu, marcado por encontros com a sala de aula, o currículo, a formação docente e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa trajetória é compreendida a partir das condições que a tornaram possível e, sobretudo, das que a dificultaram. Realizar o doutorado enquanto professora com carga horária de 40 horas em sala de aula, sem acesso à licença para estudo, ainda que esse seja um direito legalmente previsto, revela mais do que uma experiência individual. Trata-se de um problema estrutural que atravessa a formação docente no Brasil (Oliveira, 2004; Ball, 2001). A negação desse direito impõe aos professores uma lógica de sobrecarga e silenciamento, como se o aprimoramento profissional precisasse ocorrer à margem das políticas institucionais que deveriam garanti-lo.

Nesse contexto, a chamada dupla jornada não se apresenta como escolha, mas como imposição. Entre o compromisso ético com os estudantes e as exigências acadêmicas do doutorado, foi necessário driblar o tempo, reorganizar prioridades e, em muitos momentos, suspender dimensões da vida pessoal. Essa renúncia não deve ser romantizada, pois expressa os efeitos de um sistema que dificulta as condições de permanência e qualificação dos professores da educação básica.

Minha trajetória aproxima-se da noção de rizoma¹, conforme pensada por Deleuze e Guattari (1995), na medida em que não se organiza de forma linear ou hierárquica. Trata-se de

¹ O conceito de rizoma, desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), refere-se a um modo de pensar e organizar o conhecimento que rompe com estruturas hierárquicas e lineares. Diferentemente dos modelos arborescentes, baseados em raízes, origens e centralidades, o rizoma se constitui como uma rede de conexões

um percurso composto por múltiplas conexões entre trabalho, estudo, cansaço, resistência e desejo de continuidade. Um processo que se constrói por meio de rupturas, deslocamentos e recomeços, no qual persistir também se configura como um ato político.

Ao mesmo tempo, esse percurso também se constitui como uma cartografia². Não se trata de representar um caminho previamente definido, mas de acompanhar os processos vividos, os afetos e as forças que atravessam a experiência. Inspirada nas contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), cartografar significa mapear um percurso em movimento, atento às intensidades, aos desvios e às produções de sentido que emergem na articulação entre vida, trabalho e pesquisa.

A dualidade evocada por Fernando Pessoa (1999) assume novos contornos, pois não se trata apenas de uma divisão entre o viver e o pensar, mas de uma tensão constante para que ambos possam coexistir. Nesse horizonte, reafirmo a indissociabilidade entre teoria e prática, compreendendo, com Foucault (2023), em diálogo com Deleuze, que a prática não se reduz à aplicação da teoria, mas constitui condição para sua reinvenção. É nesse movimento que esta pesquisa se produz, como processo aberto, atravessado por limites, bem como por possibilidades de criação e afirmação de outros modos de existir na docência e na formação.

Dessa forma, esta investigação não se situa como exterior ao percurso que a engendra, mas como desdobramento imanente de uma vida implicada com a educação pública, com a pesquisa e com a formação docente. É a partir dessa tessitura entre vida, trabalho e pesquisa que os encontros com o campo educacional passam a ganhar densidade e sentido. Cada interação, sala de aula e debate trouxe novas perspectivas e desafios, ampliando meu entendimento sobre como o conhecimento pode operar como dispositivo de libertação e ampliação de potência.

Desde os primeiros contatos com a escola até a formação acadêmica, a relação entre teoria e prática foi se constituindo como um campo de tensionamentos e possibilidades. Tal relação despertou a necessidade de um currículo que não apenas incluía, mas que reconheça e valorize as diferenças, assim como de uma formação docente comprometida com o

múltiplas, sem início ou fim definidos, operando por meio de ligações, heterogeneidades e movimentos contínuos. Nesse sentido, o rizoma não busca representar uma realidade estável, mas acompanhar processos, variações e produções que se dão no entre das relações, afirmando a multiplicidade como princípio de compreensão do real.

² O termo cartografia é mobilizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari na obra *Kafka: por uma literatura menor* (1977), marcando um deslocamento conceitual em relação ao seu uso tradicional na Geografia. Ao longo do tempo, a cartografia passa a ser incorporada no campo das pesquisas em educação e ciências humanas como um conceito associado à multiplicidade, aos processos e às produções de subjetividade. Cabe destacar que, embora amplamente mobilizado por esses autores, o método cartográfico não é apresentado como um protocolo formal ou fechado; trata-se, antes, de uma atitude de pesquisa, um modo de acompanhar processos e produzir conhecimento em meio às relações e aos movimentos que constituem o real.

desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse viés, a prática contínua e reflexiva, alimentada pela teoria e também produtora dela, fortalece o processo educativo e contribui para a construção de ambientes mais equitativos, nos quais ensinar e aprender se configuram como processos compartilhados.

É nesse movimento que me encontro com este estudo e nele me inscrevo, na imanência de minha própria vida. Como propõe Gilles Deleuze (2002), o plano de imanência constitui o campo onde os corpos, os afetos e os modos de existência coexistem e se relacionam, produzindo realidade. Mais do que um conceito abstrato, a imanência se expressa nas experiências concretas, nas relações que se estabelecem e nas forças que atravessam os sujeitos.

Em minha trajetória como professora, a imanência se manifesta justamente na maneira como cada encontro e cada experiência educacional colaboram para a constituição de um ser em constante devir. Um ser que não está pronto, mas que se constrói e se reconstrói na relação com o outro, com o conhecimento e com o mundo. Assim, pensar a formação docente, o currículo e a EJA é também cartografar esses movimentos, acompanhando os processos pelos quais nos tornamos o que somos, sempre em abertura para aquilo que ainda podemos vir a ser.

No movimento de revezamento entre teoria e prática, entre a sala de aula e os desafios cotidianos, fui compreendendo a educação como um ato de resistência e de transformação. Esse processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução expressa uma busca permanente por uma pedagogia que valorize o diálogo, a reflexão crítica e a humanização, princípios que ressoam na obra de Freire (1987) e de outros educadores comprometidos com uma perspectiva libertadora de educação.

Nesse percurso, a imanência se apresenta como condição ontológica da prática docente, na medida em que a formação de professores se estabelece como uma experiência viva, dinâmica e sempre aberta ao novo e ao inesperado. Trata-se de um processo comprometido com a transformação do ser humano em direção à afirmação da vida. É, portanto, na imanência da minha experiência como professora que a realidade se desdobra cotidianamente, nos encontros que acontecem na sala de aula, produzindo sentidos, deslocamentos e possibilidades de reinvenção da prática educativa.

Esses encontros³, como destacam Deleuze e Parnet (1998), não são previsíveis nem determinados, eles carregam consigo uma multiplicidade de possibilidades. Cada encontro é

³ O “encontro” representa uma interação dinâmica e contínua entre diferentes campos de atividade, conhecimento ou expressão artística. Esse conceito sugere que cada área do saber ou forma de arte é, essencialmente, uma confluência de múltiplos encontros, influências e interações. Dessa forma, cada ato criativo ou acadêmico reflete e resulta dessas interações contínuas e múltiplas, mostrando que a criatividade e o conhecimento são produtos dessa rica teia de conexões interdisciplinares (Deleuze; Parnet, 1998).

um acontecimento único, em que os afetos, ideias e corpos se entrelaçam em uma dança complexa. Segundo Deleuze (2002, p. 16), “Os acontecimentos⁴ dão ao plano toda sua virtualidade, como o plano de imanência dá aos acontecimentos virtuais uma realidade plena”. Em outras palavras, as experiências e interações que vivenciamos conferem profundidade e significados à nossa existência e é nessa imanência que enriquecemos nossa percepção do mundo.

Se considerarmos as reflexões de Deleuze (2002) sobre a imanência como compreensão da vida, carregada de acontecimentos, de realidades e da singularidade de estar no mundo, então nossa investigação sobre a formação inicial de professores para a EJA afirma essa perspectiva. Reconhecemos que vivemos nesse plano de imanência, deparamo-nos com a interconexão e a interdependência de todos os elementos envolvidos, onde nada existe isoladamente, mas em conexões e afetações mútuas. Ao trilharmos os caminhos desta pesquisa, estamos abertos às infinitas possibilidades, multiplicidades e à diversidade intrínseca a essa modalidade educacional.

A formação de professores pode ser compreendida como um movimento contínuo e imanente, que se produz nos encontros e nas múltiplas experiências que atravessam o fazer docente. Nesse percurso, as subjetividades não se apresentam como algo fixo ou estável, e sim como processos em constante transformação, constituídos nas relações, nas vivências e nas reflexões que se desdobram ao longo da prática (Deleuze; Guattari, 1995).

É nesse campo de forças que a experiência se torna também operador analítico, permitindo pensar a docência para além de prescrições, como prática atravessada por afetos, tensões e invenções. Considerando esses atravessamentos e amparada nas palavras de Larrosa (2002, p. 21), quando diz que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, ao entrar na sala de aula pela primeira vez, pude experimentar não apenas uma mistura de emoções, mas um processo profundo e complexo em meu devir-professora ao realizar o estágio em uma turma de 4ª série⁵. Esse momento desafiador me possibilitou muitas reflexões para entender o universo de diferenças encontradas naquele espaço.

⁴ O acontecimento imanente se atualiza em um estado de coisas e em um estado vivido que fazem com que ele aconteça. O plano de imanência se atualiza, ele próprio, em um Objeto e um Sujeito aos quais ele se atribui. Entretanto, por menos que Sujeito e Objeto sejam inseparáveis de sua atualização, o plano de imanência é, também ele, virtual, na medida em que os acontecimentos que o povoam são virtualidades. Os acontecimentos ou singularidades dão ao plano toda sua virtualidade, como o plano de imanência dá aos acontecimentos virtuais uma realidade plena. O acontecimento considerado como não atualizado (indefinido) não carece de nada. É suficiente colocá-lo em relação com seus concomitantes: um campo transcendental, um campo de imanência, uma vida, singularidades (Deleuze, 2002, p. 7).

⁵ A antiga 4ª série, conforme a estrutura educacional brasileira vigente até o final dos anos 1990, foi renomeada para 5º ano do Ensino Fundamental após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

À medida que os atravessamentos foram acontecendo, fui me familiarizando com a turma e os desafios iniciais deram lugar a uma rotina mais confortável na sala de aula. Cada aula passou a se constituir como espaço de experimentação e criação, onde o conhecimento é construído de forma coletiva e colaborativa.

Para Deleuze e Guattari (1995), uma aula não tem o objetivo de ser completamente compreendida por todos, funcionando como uma matéria em movimento. Essa compreensão levou-me a reconhecer a necessidade de uma prática pedagógica flexível, que respeite a singularidade dos processos de aprendizagem. Foi nesse contexto que busquei aprofundar minha formação acadêmica, ingressando no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista.

Durante minha formação, especialmente nas disciplinas de Currículo, Metodologia e Práticas Supervisionadas, fui atravessada por discussões que ampliaram minha compreensão crítica sobre educação, currículo e política. Ainda que minha formação inicial não tenha sido voltada especificamente para a EJA, minha atuação docente nas áreas de Ciências e Biologia direcionou-me a problematizar continuamente o ensino nessa modalidade.

Habitando esse território, venho observando, ao longo dos anos, um agenciamento das políticas educacionais públicas para a formação de professores e elaboração dos currículos, ao mesmo tempo em que se evidencia a ausência de debates consistentes sobre a formação pedagógica específica para a EJA. Essa lacuna se manifesta também nas inquietações presentes nas reuniões pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao planejamento de práticas voltadas para esse público.

É nesse emaranhado de experiências, afetos e inquietações que se inscreve meu interesse de pesquisa. Tal interesse, contudo, não emerge no doutoramento de forma inaugural, mas se constitui como continuidade de um percurso investigativo anterior. Durante o mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UESB, em Vitória da Conquista, na Bahia, investiguei questões relacionadas à formação inicial de professores, ao currículo de ciências e às práticas pedagógicas na EJA, com atenção à heterogeneidade etária desse público.

No doutorado, desloco e amplio o campo investigativo, na medida em que me lanço a cartografar a formação de professores no interior das universidades, buscando compreender como a EJA vem sendo (in)visibilizada nos currículos de formação inicial. Trata-se, portanto, de um movimento de aprofundamento teórico-metodológico e de expansão do campo empírico,

(LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDB reorganizou a educação básica no Brasil, estabelecendo que o Ensino Fundamental passasse a ter nove anos de duração, em vez dos oito anos anteriormente praticados.

no qual a universidade passa a ser interrogada como espaço de produção (ou ausência) dessa formação.

Todos esses agenciamentos, como currículo, práticas pedagógicas, políticas educacionais, experiências docentes e trajetórias formativas, impulsionam a continuidade desta investigação. Assim, esta tese se constitui como um movimento rizomático de pensamento, que não busca verdades únicas, mas a produção de mapas abertos, passíveis de deslocamento, reinvenção e recomposição, conforme sustenta a cartografia enquanto princípio metodológico.

2 MOVIMENTOS INTRODUTÓRIOS DA INVESTIGAÇÃO

Figura 1 - Fotografia do livro *Outras Américas*



Fonte: Sebastião Salgado. Foto: Divulgação.

Perguntas de um trabalhador que lê
 Quem construiu a Tebas de sete portas?
 Nos livros estão nomes de reis.
 Arrastaram eles os blocos de pedra?
 E a Babilônia, várias vezes destruída –
 Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
 Da Lima dourada moravam os construtores?
 Para onde foram os pedreiros,
 na noite em que a Muralha da China ficou pronta?
 A grande Roma esta cheia de arcos do triunfo.
 Quem os erqueou? Sobre quem
 Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio
 Tinha somente palácios para os seus habitantes?
 Mesmo na lendária Atlântida,
 Os que se afogavam gritaram por seus escravos
 Na noite em que o mar a tragou.
 O jovem Alexandre conquistou a Índia.
 Sozinho?
 César bateu os gauleses.
 Não levava sequer um cozinheiro?
 Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada
 Naufragou. Ninguém mais chorou?
 Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
 Quem venceu além dele?

*Cada página uma vitória.
 Quem cozinhou o banquete?
 A cada dez anos um grande Homem.
 Quem pagava a conta?
 Tantas histórias.
 Tantas questões.
 (Berthold Brecht, 1935)*

Este poema, em sua simplicidade, desperta em nós a reflexão de que o ato de aprender transcende a linearidade temporal, configurando-se como um processo contínuo, constantemente receptivo a atualizações. Sob essa ótica, somos levados a questionar se há um tempo certo para aprender. Todos os indivíduos têm direito ao acesso a oportunidades que possibilitem a ampliação de horizontes e o desenvolvimento de suas potencialidades, contribuindo, desse modo, para a construção coletiva de um futuro mais equitativo e socialmente justo.

O poema de Berthold estabelece um diálogo com a fotografia de Sebastião Salgado (Figura 1), que remete a práticas educativas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Sob a sombra de um cacto robusto, um grupo heterogêneo de indivíduos se reúne em profunda imersão na leitura. A expressão concentrada e o intercâmbio de conhecimentos entre eles refletem a beleza de um aprendizado que transcende as limitações impostas pela idade e outras circunstâncias que vão compondo e decompondo em infinitas linhas.

Este registro fotográfico constitui um convite à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que emerge como uma resposta significativa às tensões e desigualdades presentes na sociedade contemporânea, especialmente no que se refere à inclusão e à equidade. Conforme os discursos legais, a modalidade EJA possibilita a retomada do percurso educacional por parte daqueles que não puderam concluí-lo na idade/série considerada adequada pelas políticas de educação no Brasil, por quaisquer que sejam os motivos, mas que, infelizmente, no Brasil, ainda possui a maioria de mulheres, concentrada na região Nordeste, de maioria preta e de condição social pobre, como podemos verificar nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), amparada pelo artigo 37 da LDB (9.394/96), destina-se àqueles “[...] que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida [...]”. A educação para EJA é, portanto, uma modalidade que deve ser pensada dentro de um enfoque mais reflexivo sobre a prática pedagógica dos educadores. Junto a essa prática reflexiva, é importante incorporar dispositivos que possibilitem

compreender a história de vida e os saberes vivenciados pelas pessoas envolvidos nessa modalidade.

A imagem de Sebastião Salgado nos incita ainda a considerar a importância de uma educação acessível a todos, em que cada indivíduo, independentemente de sua trajetória, possa alcançar seu pleno potencial. Isso inclui também reconhecer as diferentes motivações que levam jovens, adultos e idosos a retornarem aos estudos, assim como as barreiras que podem enfrentar, como a conciliação dos estudos com o trabalho e a vida familiar, além de possíveis lacunas educacionais acumulados ao longo da vida.

Conforme Paulo Freire, um dos mais influentes educadores do século XX, a educação é como um ato de liberdade e um meio de emancipação humana. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ele argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização, em que os alunos se tornam agentes ativos de sua própria aprendizagem e transformação social (Freire, 1987). A EJA, ao oferecer outra chance de educação àqueles que não tiveram acesso na idade prevista por lei (5 a 17 anos, seguindo a obrigatoriedade), alinha-se com essa visão freiriana, proporcionando um ambiente onde jovens, adultos e idosos podem aprender juntos, trocar experiências e construir coletivamente a equidade e justiça social.

Assim, pensar a formação docente para a EJA implica compreendê-la como parte de um compromisso político e social com sujeitos que tiveram seu acesso à educação escolar interrompido ou negado, reafirmando seu caráter de direito e de possibilidade de transformação social (Arroyo, 2006; Freire, 1987).

2.1 Delimitações iniciais no campo da Educação de Jovens e Adultos

Historicamente, a EJA surge como um esforço para mitigar as lacunas deixadas por um sistema educacional que, ao longo de anos, falhou em atender a todos os segmentos da população. Desde suas origens, a EJA tem enfrentado diversos desafios, como a escassez de recursos e a ausência de um debate mais abrangente nas políticas públicas de educação (Arroyo, 2006; Haddad, 2007; Di Pierro, 2009). Não obstante essas adversidades, a EJA tem se consolidado como uma alternativa viável para milhões de brasileiros que veem na educação uma oportunidade de transformarem suas condições de existência.

Importa saber que a EJA não deve ser vista apenas como uma forma de compensação por uma educação formal não concluída, mas sim como um espaço de valorização da experiência e da cultura dos alunos (Freire, 1987; Charlot, 2000). Sem esse reconhecimento corre-se o risco de marginalização, comprometendo seu potencial transformador. Daí, nossa

afirmação de que a EJA, em sua perspectiva progressista, transformadora, é um posicionamento ético e político e não um *quefazer* “polítiqueiro”.

A integração das diversas necessidades que atravessam o campo da EJA não deve ser compreendida como um compromisso compartilhado entre as políticas públicas de educação, os Institutos de Ensino Superior (IES) e os múltiplos contextos em que a prática educativa se realiza. Nesse sentido, embora as IES desempenhem um papel relevante ao ofertar cursos e programas de formação abertos a diferentes perspectivas, é fundamental reconhecer que a qualificação docente para a EJA também se constrói nos processos formativos contínuos, nas experiências escolares e nas dinâmicas institucionais mais amplas. Tal compreensão encontra respaldo em Nóvoa (1992) e Tardif (2014), ao evidenciarem que a formação docente é plural, situada e constituída ao longo da trajetória profissional. Todavia, considerando que as IES têm como uma de suas funções a formação dos profissionais da sociedade, em que destacamos a formação de professores, defendemos que esta deve ser direcionada para o atendimento também dos marginalizados e excluídos, neste caso a população jovem, adulta e idosa que teve seus direitos de acesso e permanência negados ou negligenciados ao longo dos tempos. A formação de professores precisa ampliar cada vez mais a sua abrangência de atuação a fim de garantir uma educação de qualidade para todos, indistintamente.

Embora nosso propósito inicial com este trabalho não seja defender a obrigatoriedade da criação de uma disciplina específica de EJA nos cursos de formação de professores, lançamo-nos no desejo de fomentar a presença efetiva dessa discussão nos currículos das licenciaturas. Entendemos que a ausência de uma disciplina específica não deve significar a invisibilização do tema. Nesse sentido, defendemos que essa discussão aconteça de maneira consistente em diferentes espaços do curso, haja vista que essa abordagem pode assumir distintas configurações conforme os professores e a proposição curricular. Isso nos leva a refletir sobre os modos como a formação docente vem sendo historicamente atravessada pelas políticas educacionais que orientam os currículos das licenciaturas.

A formação inicial de professores para a educação básica desenvolvida nos cursos de licenciatura vem sendo vinculada à melhoria da qualidade da educação no Brasil. Contudo, essa relação demanda investigações mais aprofundadas, especialmente no que se refere às políticas públicas educacionais que orientam, regulam e, por vezes, controlam as diretrizes curriculares, estabelecendo diretrizes alinhadas aos objetivos do mercado e do Estado. Tal alinhamento não ocorre de forma neutra, mas é atravessado por tensões e disputas no interior das políticas e das práticas formativas (Ball, 2001; Saviani, 2007).

Diante desse cenário, justificamos a presente pesquisa pela necessidade de problematizar o lugar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação inicial de professores, considerando que essa modalidade, historicamente, vem sendo marcada por processos de exclusão, ocupando recorrentemente uma posição marginal nos currículos das licenciaturas. Investigar esse campo de formação implica não apenas compreender como a EJA é abordada nos cursos de formação, mas também tensionar os silenciamentos que atravessam esse campo, evidenciando a urgência de uma formação docente que reconheça a EJA como direito e como campo legítimo de atuação profissional (Arroyo, 2006; Freire, 1987; Di Pierro, 2009).

O debate acerca da formação inicial de professores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) insere-se nesse contexto, articulando-se ao reconhecimento dessa modalidade como um direito historicamente negado a parcelas significativas da população. Não esperamos que os professores saiam da formação inicial completamente prontos para enfrentar todas as nuances e desafios da sala de aula. Em vez disso, pressupomos que a formação de professores é um processo de tessitura, que envolve uma compreensão ampla e integrada dos diversos espaços e experiências que compõem esse percurso. Trata-se de um contínuo entrelaçamento de teoria e prática, de experiências formais e informais, e de reflexões individuais e coletivas, criando um tecido educativo rico e diversificado que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

Essas atualizações em movimento são indispensáveis, especialmente considerando as diferentes modalidades de ensino definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Conforme estabelecido, a formação dos profissionais da educação deve atender às diversas especificidades das modalidades de ensino, por meio de estágios supervisionados, estabelecendo um elo entre a teoria e a prática. Contudo, as diretrizes, por si só, não são suficientes para resolver os desafios da educação, especialmente no que se refere à preparação inicial para a docência em todas as etapas da educação básica e nas diferentes modalidades de ensino, como educação especial, educação do campo, indígenas, quilombolas, educação profissional e EJA.

Revisitando a formação inicial de professores, entendemos que os educadores em formação não são meros receptores de conhecimento e técnicas pedagógicas, eles são agentes ativos que participam ativamente de um processo contínuo de autoconstrução. Isso requer o reconhecimento de que suas identidades profissionais são influenciadas por uma série de fatores, como experiências pessoais, crenças e valores, interações sociais e culturais, além das teorias educacionais e práticas pedagógicas com as quais se envolvem.

No contexto da formação de professores “as multiplicidades se definem pelo fora”, (Deleuze; Guattari, 2011, p. 25), reconhecem e valorizam a diversidade de saberes, experiências e perspectivas dos educandos. Nesse sentido, a multiplicidade não é apenas uma questão de quantidade, e sim de qualidades e relações diferenciadas que se encontram fora das estruturas estabelecidas. Reconhecer essas multiplicidades que vêm de fora implica que a formação de professores deve valorizar e incorporar essa diversidade em suas práticas pedagógicas.

Essas multiplicidades traçam linhas de fuga que explodem em diferentes ideias e conhecimentos que se conectam e se entrelaçam, criando um ambiente rico em possibilidades de aprendizagem, não apenas reconhecendo a complexidade do público da EJA, mas também incentivando a coletividade e a colaboração na construção do conhecimento. Para Deleuze e Guattari (2011, p. 24), “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas”. Essas linhas denotam os caminhos ou trajetórias que escapam das limitações impostas pelas estruturas estabelecidas; representam uma nova possibilidade, um espaço onde novos conhecimentos e práticas emergem, desafiando as fronteiras convencionais da formação de professores e oferecendo um terreno fértil para a inovação e transformação educacional. Desse modo, ao invés de um modelo centrado no professor como detentor absoluto do saber, as redes rizomáticas fomentam a troca de conhecimentos entre todos os participantes do processo educativo, criando, assim, um espaço formativo em que as linhas se rementem umas às outras.

Nesse contexto, pretendemos pesquisar a formação de professores sob a perspectiva rizomática assumindo o risco de adentrar em território tomado por complexidades e dinâmicas não lineares. Ao invés de seguir um percurso linear e previsível, buscamos desvendar as intensidades, muitas vezes imprevisíveis, que permeiam o processo formativo. Dentro dos domínios da formação inicial de professores, encontramos arranjos estruturais fixos e hierárquicos que, sob essa perspectiva, não são imutáveis, mas sim passíveis de desestabilização.

Dessa forma, discutir os processos formativos dos professores em uma perspectiva rizomática permite-nos uma visão de multiplicidades, em que formação e currículo são processos em constante atualização, interligados e influenciados por diversos fatores culturais, sociais e históricos. Esse entendimento autoriza-nos a reconhecer a importância da flexibilidade na construção de currículos a fim de que estes atendam às necessidades e contextos específicos dos alunos, promovendo, assim, uma educação com mais aberturas e capaz de responder aos desafios nos cenários atuais.

2.2 A constituição do objeto-problema

Habitar um território existencial, diferente da aplicação da teoria ou da execução de um planejamento metodológico prescritivo, é acolher e ser acolhido na diferença que se expressa entre os termos da relação: sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, eu e mundo (Passos; Kastrup; Escóssia 2020, p. 148-149).

Explorar um objeto de estudo significa embarcar em uma jornada de descoberta, em que a realidade do objeto-problema se desdobra de maneira multifacetada. Ao adotar uma abordagem recíproca, somos convidados a nos envolver profundamente, reconhecendo que o objeto não é estático, mas sim um território vivo que se revela nas interações entre os participantes da pesquisa. Essa perspectiva nos incentiva a nos aproximar intuitivamente do objeto e suas complexidades. Desse modo, o objeto-problema não preexiste à pesquisa, ele se constitui no próprio movimento investigativo, sendo continuamente produzido nas relações que se estabelecem ao longo do percurso.

Nesse movimento, “Tentamos nos desfazer da tentação de vislumbrar nossas delimitações tão nossas, abrindo as dobras em relações para permitir nossa desterritorialização do bom senso que nos isola do mundo em ‘nós mesmos’ [...]” (Fonseca; Costa, 2016, p. 260). Os objetos-problema são processos dinâmicos que envolvem elementos e relações em constante evolução e que são caracterizados por múltiplas dimensões e perspectivas, não podendo ser reduzidos a uma única interpretação (Deleuze; Guattari, 1995). Assim, ao invés de delimitar rigidamente um objeto, buscamos acompanhar seus movimentos, suas variações e as forças que o atravessam, reconhecendo-o como um campo em permanente composição.

Ao trabalhar com objetos-problema, assumimos a necessidade de um deslocamento do pesquisador, que deixa de se posicionar como observador externo para reconhecer sua implicação nas dinâmicas que investiga, sendo também constituído por elas. Com isso, ao iniciar uma pesquisa, frequentemente, a questão da duração do objeto, ou seja, sua dimensão processual de transformação e produção da subjetividade, não está bem delineada, ganhando clareza ao longo da investigação.

Do ponto de vista de Deleuze e Guattari (1995), a ideia da multiplicidade vai ao encontro de uma compreensão mais complexa e pluralista do mundo, tal como um rizoma que se propaga em várias direções, mostrando-nos que a vida não é uma simples sucessão de momentos, mas composição. Sendo composição, somos desafiados a tecer redes sobre a formação de professores numa compreensão favorável a uma visão de mundo em fluxos contínuos de

intensidade que se conectam e se desdobram em devires. É nesse horizonte que inscrevemos o objeto-problema desta pesquisa, não como algo fixo, mas como uma trama de relações que articula formação docente, currículo e Educação de Jovens e Adultos, em suas múltiplas conexões e tensionamentos.

Assim, inspiramo-nos em Raic (2020, p. 105), para quem a formação de professores, “[...] é um processo de vida, acontece nos instantes, nos modos de existir [...] nas tramas das nossas próprias histórias, marcados pelas experiências que nos alteram ao longo do tempo”. A formação de professores é um processo complexo que envolve um entrecimento de teoria e prática, além de experiências pessoais, encontros potentes no tornar-se professor. Dessa forma, pensar a formação implica reconhecê-la como um campo de produção de subjetividades, no qual diferentes experiências e saberes se entrecruzam, produzindo modos singulares de ser docente.

Macedo (2014, p. 66) contribui para essa reflexão ao ponderar que “A formação não se reduz ao atendimento de demandas porque não se explica, se compreende. Fundamental, ainda, é entender que a formação se estabelece quando se exercita a sua valoração [...]”. Atender simplesmente demandas não é suficiente para explicar o que é formação; é necessário compreendê-la em sua totalidade. Nesse sentido, a formação não deve ser vista apenas como uma resposta aos padrões específicos do momento, mas sim como um processo mais amplo de compreensão. Essa compreensão desloca a formação de uma lógica instrumental para um campo ético, político e existencial, no qual se produzem sentidos e possibilidades de atuação.

Isso se deve ao fato de que os professores se formam também através dos relacionamentos com outros, especialmente com seus alunos, que carregam em si suas próprias observações, sentimentos e interpretações. A formação é um processo que, ao longo do tempo, vai se nutrindo constantemente dos encontros e dos des(caminhos) das experiências e relações cultivadas. Assim, cartografar esse processo implica acompanhar os modos como a EJA emerge, se desloca ou se silencia na formação docente, ressaltando suas presenças, ausências e potências. É nesse entrecimento de forças que se evidencia uma tensão central desta pesquisa: a distância entre o que se propõe nas políticas e o que se efetiva nos processos formativos, especificamente em relação com a EJA.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2008), a formação de professores para a EJA enfrenta desafios significativos devido às inadequadas políticas educacionais que, na maioria das vezes, não reconhecem essa modalidade. Quando o foco se volta para a EJA, a formação assume contornos singulares. Nesse contexto, cada fio que compõe esse tecido formativo constitui um universo próprio, atravessado pelo vasto repertório de experiências que

cada estudante carrega consigo. É precisamente nesse ponto que o objeto-problema desta pesquisa ganha consistência: ao problematizar a (in)visibilidade da EJA na formação inicial, este estudo analisa o espaço que a Educação de Jovens e Adultos ocupa nas composições curriculares das licenciaturas em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e investiga como os estudantes concluintes percebem sua formação para atuação nessa modalidade.

2.3 Rastros e vestígios encontrados pelos caminhos pesquisantes

Em nossos movimentos de pesquisa surge não apenas um levantamento bibliográfico, mas também experiências vividas no percurso formativo e acadêmico, que mostram uma lacuna persistente na produção de conhecimentos sobre a EJA, especialmente no campo do ensino de Ciências e Biologia. Tal lacuna não se manifesta apenas nos bancos de dados e repositórios acadêmicos, encontra-se também nos espaços de socialização científica, como congressos, encontros e seminários.

A participação em eventos acadêmicos, tanto em âmbito internacional quanto nacional, tem revelado uma incidência mínima de trabalhos voltados à EJA. Durante nossa participação no *Congreso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental*, realizado em Bogotá, Colômbia, foi possível identificar a presença de apenas um trabalho relacionado à EJA, além desta pesquisa. Essa constatação não se restringe à percepção empírica, ela se confirma na própria organização do evento, em que os trabalhos foram distribuídos por seções temáticas, evidenciando a quase inexistência de produções nessa área específica.

Em âmbito nacional, essa realidade se repete. No IX Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO), observei a presença de apenas dois trabalhos relacionados à EJA, indicando que, mesmo em eventos consolidados no campo do ensino de Biologia, essa modalidade permanece à margem das discussões centrais. De modo semelhante, nos encontros regionais e nos colóquios vinculados ao programa de doutorado do qual esta pesquisa faz parte a EJA aparece de forma pontual e pouco expressiva, reforçando sua condição de invisibilidade no cenário acadêmico.

Essa ausência não pode ser compreendida como mera coincidência, mas como efeito de processos históricos de marginalização dessa modalidade no campo educacional e científico. Ao mesmo tempo em que a EJA se constitui como um campo de extrema relevância social, voltado à garantia do direito à educação, ela permanece sub-representada nas agendas de pesquisa, especialmente quando articulada ao ensino de Ciências.

Nesse contexto, destacamos a importância de iniciativas institucionais que buscam fortalecer a formação e a produção de conhecimentos na área, como o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)⁶, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O MPEJA configura-se como um espaço formativo voltado à produção de conhecimentos, à atualização permanente dos avanços científicos e tecnológicos e à qualificação de profissionais que atuam na EJA, respondendo às demandas sociais e educacionais desse campo.

O curso tem como objetivo geral a formação de profissionais com capacidade científica, didático-pedagógica, técnica, política e ética para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão na área da EJA, considerando suas especificidades e os desafios contemporâneos. Além disso, contempla os saberes característicos da docência, da pesquisa e da extensão, articulando competências e habilidades fundamentais à atuação profissional, bem como experiências inovadoras que potencializam a prática educativa. Atualmente, é o único mestrado profissional na área de Educação de Jovens e Adultos reconhecido pela CAPES no Brasil, o que revela, por um lado, um avanço importante na institucionalização desse campo de formação e, por outro, reforça a dimensão da lacuna ainda existente na produção acadêmica voltada à EJA.

Assim, o presente percurso não se limita a mapear produções existentes, mas também se inscreve como gesto político e epistemológico de visibilização de um campo que, embora atravessado por múltiplas urgências sociais, permanece à margem de muitos debates científicos. Portanto, ao cartografar as produções sobre EJA, especialmente no ensino de Biologia, buscamos não apenas identificar in(visibilidades), desejamos também contribuir para a ampliação desse campo, afirmando sua relevância no interior das discussões educacionais contemporâneas.

Com vistas a compreender as articulações entre a formação de professores e o campo de atuação no ensino de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), empreendemos um levantamento de teses e dissertações no banco de dados da plataforma CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Longe de se constituir apenas como uma etapa metodológica, esse movimento assumiu o caráter de um gesto cartográfico inicial, por meio do qual buscamos acompanhar as produções que vêm constituindo esse campo, atentando para suas recorrências, seus silenciamentos e as possibilidades que nele se anunciam.

⁶ Os dados apresentados foram obtidos a partir da consulta à página institucional do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB), que reúne informações sobre objetivos, estrutura e funcionamento do programa.

O mapeamento foi realizado no ano de 2022, sendo o recorte temporal do período de 2015 a 2022, com o objetivo de compreender como os currículos de formação inicial em Ciências Biológicas, considerando o público da EJA, vêm sendo discutidos no campo educacional brasileiro. Tal recorte temporal não se define de maneira arbitrária, mas se ancora em um período marcado por intensas reconfigurações nas políticas educacionais e curriculares no Brasil, que incidem diretamente sobre a formação docente e sobre a própria EJA.

Nesse contexto, a partir de 2015 observa-se a intensificação de debates e reformulações no campo das políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à formação de professores e à organização curricular, culminando, nos anos subsequentes, na consolidação de documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tensionam os modos de pensar e organizar o currículo. Esse período também coincide com transformações políticas e institucionais mais amplas que impactam diretamente a educação pública e, de modo particular, a EJA.

Esse cenário se agrava com as transformações político-institucionais ocorridas a partir de 2019, especialmente com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), durante o governo de Jair Bolsonaro. Historicamente responsável pela formulação e implementação de políticas voltadas à EJA, à diversidade e à inclusão, a SECADI constituía-se como um espaço estratégico de articulação dessas agendas no interior do Ministério da Educação. Sua extinção não representa apenas uma reconfiguração administrativa, mas sinaliza um deslocamento político que fragiliza institucionalmente essas áreas, produzindo efeitos diretos na descontinuidade de políticas públicas e na diminuição da visibilidade da EJA no cenário educacional brasileiro, como já vêm apontando estudos sobre o campo (Haddad; Di Pierro, 2000). É nesse contexto de fragilização e de relativa invisibilização da EJA que se torna ainda mais relevante investigar como essa modalidade tem sido contemplada na produção acadêmica.

Inicialmente, ao utilizar o descritor “formação inicial de professores em Ciências Biológicas”, foram identificados 127 trabalhos, entre dissertações e teses. Esse quantitativo expressivo aponta a vitalidade do campo da formação de professores, que se constitui como um espaço plural e em constante disputa, atravessado por diferentes concepções de docência e formação (Nóvoa, 1992).

Após a leitura dos títulos e resumos, foi possível observar que a maioria dessas produções se concentra em temáticas como gênero, meio ambiente, ensino por investigação, sexualidade e avaliação. Tais temáticas revelam preocupações contemporâneas relevantes,

sobretudo no que diz respeito à ampliação das discussões curriculares, o que pode ser compreendido à luz das disputas que constituem o campo do currículo (Lopes; Macedo, 2011).

Entretanto, ao mesmo tempo em que exprimem avanços, essas produções também permitem identificar zonas de silêncio, especialmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, o que pode ser compreendido como expressão de processos históricos de marginalização dessa modalidade no campo educacional (Arroyo, 2006; Di Pierro, 2010). A baixa incidência de trabalhos que articulem diretamente formação inicial em Ciências Biológicas e EJA indica que essa modalidade ainda não ocupa um lugar de centralidade nas investigações acadêmicas, permanecendo, muitas vezes, à margem das discussões curriculares.

Na tentativa de estreitar o olhar sobre o objeto desta pesquisa, refinamos os descritores utilizados, inserindo combinações como: formação inicial em Ciências Biológicas considerando a EJA; formação inicial em Ciências Biológicas nas universidades públicas da Bahia; e currículo de formação inicial em Ciências Biológicas. Esse movimento de refinamento pode ser compreendido como um gesto cartográfico de aproximação, no qual o campo vai sendo progressivamente tensionado na busca por produções que dialoguem mais diretamente com a problemática investigada.

A partir desses descritores, foram estabelecidos critérios de seleção, tais como: (i) discutir o currículo de formação inicial em Ciências Biológicas; (ii) considerar a formação docente voltada para o público da EJA; e (iii) situar-se no campo da educação ou do ensino. Esse processo de filtragem revelou não apenas a escassez de estudos, mas também a dificuldade de encontrar produções que articulem, de forma consistente, formação inicial, currículo e EJA. Desse modo, diversos trabalhos foram excluídos por não atenderem a esses critérios, resultando na seleção de apenas três estudos que apresentaram maior proximidade com a temática investigada.

A redução significativa do número de trabalhos, de um conjunto inicial amplo para um número bastante restrito, não deve ser compreendida como uma limitação da busca, e sim como um dado analítico relevante, pois enfatiza o lugar ainda periférico que a EJA ocupa nos estudos sobre formação inicial em Ciências Biológicas. Tal constatação reforça a hipótese de que a EJA permanece, em muitos contextos, invisibilizada nos processos formativos, o que pode impactar diretamente a preparação dos futuros professores para atuar nessa modalidade.

Entre os trabalhos selecionados, a pesquisa de Araújo Júnior (2019) estabelece uma importante interlocução ao abordar a formação de professores a partir da dimensão da subjetividade, especialmente no contexto do estágio supervisionado na EJA. O autor assinala que a formação docente não pode ser reduzida a modelos normativos, deve, porém, considerar

os processos singulares que emergem no contato com os sujeitos da EJA. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de formação como processo, abrindo espaço para pensar a docência como um campo de experiências, afetos e encontros, o que dialoga diretamente com a proposta cartográfica assumida nesta pesquisa.

De modo semelhante, Santos (2015) problematiza a ausência da EJA nos currículos de formação inicial, destacando que, em muitos casos, o contato com essa modalidade ocorre de forma pontual, restrito a disciplinas específicas. Essa inserção fragmentada revela uma presença frágil da EJA nos currículos, que não se sustenta como eixo estruturante da formação docente. O autor menciona, ainda, o silêncio das políticas públicas e das instituições formadoras frente à necessidade de preparar professores para atuar nessa modalidade, apontando que a inclusão de uma disciplina isolada não é suficiente para dar conta de sua complexidade.

A pesquisa de Fernandes (2017), por sua vez, amplia essa discussão ao abordar as tensões presentes na formação inicial de professores de Biologia, com ênfase na fragmentação curricular, na hierarquização dos saberes e na distância entre pesquisa e ensino. Esses elementos contribuem para compreender como determinadas temáticas, como a EJA, acabam sendo secundarizadas nos currículos, em função de disputas internas ao campo da formação docente. Ao analisar narrativas de estudantes e documentos institucionais, a autora ressalta que a formação é atravessada por múltiplas forças, o que reforça a necessidade de abordagens que considerem sua complexidade.

De maneira geral, os estudos analisados permitem afirmar que, embora haja um campo consolidado de pesquisas sobre formação inicial em Ciências Biológicas, a articulação com a EJA ainda é incipiente e fragmentada. Essa ausência não se configura apenas como uma lacuna temática, mas como um indicativo das prioridades que orientam os currículos e das formas como determinados sujeitos e modalidades são ou não reconhecidos nos processos formativos.

Além disso, destacamos a inexistência de estudos que mobilizem a cartografia como perspectiva metodológica para investigar a formação de professores em Ciências Biológicas no que tange ao público da EJA. Essa ausência aponta para a necessidade de abordagens que ultrapassem modelos lineares de análise, permitindo acompanhar os processos formativos em sua multiplicidade e em seus movimentos de produção (Deleuze; Guattari, 1995).

Embora novas produções possam ter emergido após o período analisado, o mapeamento realizado permite identificar tendências e lacunas estruturais que ainda persistem no campo, indicando que a problemática investigada permanece atual e relevante. É, portanto, nesse campo de forças, marcado por presenças, ausências e possibilidades, que esta pesquisa se insere, propondo cartografar o espaço da EJA nos currículos de formação inicial em Ciências

Biológicas, acompanhando seus movimentos, suas linhas de visibilidade e seus pontos de silenciamento.

2.4 Problema e objetivos em composição

Considerando o mapeamento apresentado, que evidenciou o campo da formação de professores, assim como as fragilidades no que se refere à EJA, foi necessário avançar na problematização das condições em que esses processos formativos vêm se constituindo. Nesse sentido, a formação de professores no Brasil ainda enfrenta sérios desafios, como a falta de infraestrutura adequada das universidades, a necessidade de atualização constante dos currículos para acompanhar as mudanças na educação e a demanda por professores em áreas menos favorecidas. Para além disso, outro aspecto que se configura como pauta recorrente de discussão corresponde à insuficiência de reconhecimento e investimento por parte das macropolíticas implementadas pelo Estado, indicando que a formação docente não pode ser compreendida de forma isolada, mas como um campo atravessado por disputas, regulações e interesses diversos (Ball, 2001; Saviani, 2007).

Contudo, é importante refletir sobre a importância das tessituras curriculares na formação de professores, pois apontam tramas de conhecimentos, experiências e práticas que orientam o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores. A construção do currículo é enriquecida não apenas pelos conteúdos teóricos abordados nas instituições de ensino, mas também pelas vivências individuais e coletivas que cada professor acumula ao longo de sua trajetória. Essas experiências, sejam elas em sala de aula, em projetos de pesquisa, em atividades de extensão ou em interações com a comunidade, contribuem para uma formação mais contextualizada, o que reforça a compreensão de que o currículo se constitui como um espaço de produção de sentidos, atravessado por disputas e negociações (Lopes; Macedo, 2011).

Mais do que simplesmente analisar a presença ou ausência de uma disciplina específica sobre a EJA nos currículos das universidades, nossa pesquisa busca cartografar ao longo da formação inicial em Ciências Biológicas, o espaço efetivo para o desenvolvimento do exercício docente voltado para esse público.

Devido a isso, como professora e convencida da importância desse tema para fomentar as políticas públicas no âmbito da formação inicial, apresento o problema de pesquisa com as seguintes questões: *qual o espaço que a EJA ocupa nas composições curriculares das licenciaturas em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e de que*

maneira os autores curriculantes (estudantes concluintes, professores e a coordenação) percebem a (in)visibilidade dessa modalidade na formação inicial dos estudantes?

Esses questionamentos remetem ao objetivo geral de *cartografar as (in)visibilidades da EJA no currículo dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a fim de aproximar da maneira como os estudantes, professores e coordenação percebem a sua formação para atuação nessa modalidade*. Dessa maneira, a cartografia não se reduz a um procedimento metodológico, ela se afirma como um modo de acompanhar processos em sua imanência, seguindo as linhas, forças e intensidades que atravessam o campo investigado, em seus movimentos de composição e variação (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020). Tal perspectiva implica compreender a pesquisa como um exercício de atenção ao que se produz no percurso, em que o conhecer se faz no próprio ato de acompanhar, deslocando-se de uma lógica representacional para uma lógica processual (Passos; Barros, 2009). É nesse plano que a formação docente pode ser pensada não como algo dado ou previamente estruturado, mas como um campo em contínua produção, atravessado por múltiplas relações, encontros e afetos. Nessa direção, a noção de devir permite compreender a formação como movimento, como processo sempre inacabado, constituído por fluxos e conexões que escapam a formas fixas (Deleuze; Guattari, 1995). Assim, disponho-me a costurar possíveis agenciamentos ao vincular o objetivo geral às seguintes intenções:

- Mapear a presença da modalidade EJA como componentes disciplinares e não disciplinares nas Propostas Pedagógicas dos Cursos (PPCs) das licenciaturas em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, problematizando a presença/ausência desse campo formacional nas composições curriculares.
- Compreender de que maneira os estudantes das licenciaturas em Biologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia percebem a sua formação para atuar na EJA.
- Analisar as práticas pedagógicas nas licenciaturas em Ciências Biológicas considerando a formação docente e suas ressonâncias para atuação na modalidade da EJA.

Mapear esses complexos percursos constitui-se como um desafio que exige um olhar atento, mobilizando curiosidades ontológicas e epistemológicas, além de atitudes estética e ética, pois almejamos muito mais do que simplificações; buscamos construir mapas que reflitam

a profundidade e a complexidade dos problemas que atravessam o processo formativo. Dentro desse contexto, torna-se fundamental adotar uma abordagem que reconheça a natureza multifacetada dos sistemas envolvidos, permitindo captar as sutilezas e interações que os constituem, o que se alinha a uma perspectiva de pesquisa comprometida com a produção de conhecimento situada, processual e aberta ao inesperado (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020). É nessa trajetória que os achados serão examinados, tendo a filosofia da diferença como sustentação teórica, oferecendo uma perspectiva potente para compreender e interpretar os movimentos que emergem no campo investigado.

2.5 Traçados rizomáticos: organização da tese

Esta tese assume uma estrutura organizacional fundamentada no formato de multipapers dispostos em uma sequência que, embora possua uma lógica interna, recusa a linearidade obrigatória e a interdependência cumulativa entre os capítulos. Conforme destacam Lima *et al.* (2024, p. 38), “No multipaper, o discente de Pós-Graduação *stricto sensu* produz artigos científicos, associados à temática do estudo, que são interligados e interdependentes com sua introdução, referencial teórico, metodologia, análises dos dados, resultados e as considerações finais”. Nessa ótica, o modelo multipaper caracteriza-se pela organização do trabalho de conclusão de mestrado ou doutorado como um conjunto de artigos com potencial de publicação, articulados por uma introdução e por considerações finais gerais que conferem unidade ao estudo (Mutti; Klüber, 2018). Esta escolha metodológica não é aleatória, mas sim uma decisão teórica deliberada para que o trabalho se constitua como um texto rizomático.

Seguindo a orientação de Deleuze e Guattari (2011), de “fazer rizoma e não raiz”, a organização desta investigação afasta-se de modelos arborescentes e hierárquicos para se tornar uma forma de organização aberta, conectiva e não linear. Na prática, isso significa que cada capítulo ou artigo foi produzido para possuir uma independência de leitura, podendo ser lido de forma autônoma. Assim, o leitor tem a liberdade de acessar, por exemplo, o terceiro capítulo sem a necessidade de ter lido o segundo para compreender a discussão ali posta.

Como um mapa que é sempre desmontável, conectável, modificável, a tese oferece múltiplas entradas e saídas ao conhecimento produzido, onde o sentido não está em uma progressão finalista, e sim nas linhas de movimento e nas conexões que o próprio leitor estabelece ao navegar pelos textos. Dessa forma, estabelece-se uma comunicação sem interdependência, embora os artigos se comuniquem e compartilhem o mesmo solo, a formação de licenciandos em Ciências Biológicas e o dispositivo de conversações do grupo focal, eles

não são dependentes entre si. O conhecimento aqui se constitui como o gengibre (*Zingiber officinale*), espalhando-se em múltiplas direções e tecendo conexões transversais sem depender de um centro único ou de uma ordem pré-estabelecida.

Essa abordagem metodológica fronteiriça permite que cada paper seja um estudo em si mesmo, reconhecendo-se como provisório em suas tessituras. Ao definir esta estrutura, reafirmamos o compromisso com uma prática investigativa que valoriza a dimensão processual e inventiva, transformando a tese em um campo de forças em constante variação, onde a ordem dos fatores não altera o potencial de produção de novos sentidos e possibilidades pedagógicas.

Nesse cenário, iniciamos com a **apresentação** do percurso de aproximação com o campo de estudo, retomando os primeiros movimentos que nos colocaram em relação com essa temática. Ao longo dessa trajetória, evidenciamos encontros e inquietações que foram delineando o interesse pela pesquisa e sustentando sua continuidade. Assim, mais do que descrever um ponto de partida, buscamos dar visibilidade ao processo por meio do qual o campo foi se constituindo para nós, indicando os elementos que nos mobilizaram a seguir investigando.

Na sequência, são delineadas as primeiras **palavras introdutórias da tese**, em articulação com produções já existentes no campo investigado. Nesse movimento, apresentamos o problema e os objetivos da pesquisa em composição, especificando seu caráter processual e aberto. Ao final dessa seção, apresentamos a organização da tese, indicando sua lógica de construção rizomática.

A segunda seção dedicamos à **abordagem metodológica**, organizada a partir da cartografia como modo de pesquisa. Nela, apresentamos os territórios investigativos, compreendidos como locus da pesquisa nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB. Descrevemos, ainda, o processo de análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso e das resoluções nacionais, bem como a construção das cartografias dos encontros com professores, coordenação e estudantes. Integram também essa seção a apresentação dos professores participantes, a constituição do grupo focal e a produção de cartografias visuais da formação em Ciências Biológicas, evidenciando a pesquisa como prática de acompanhamento de processos.

Na terceira seção, apresentamos **os artigos** que compõem esta tese, os quais expressam, em diferentes movimentos, as análises produzidas ao longo da investigação. Esses textos se debruçam sobre o currículo das licenciaturas, as políticas de formação docente, as práticas pedagógicas, as narrativas de professores formadores e as percepções de licenciandos, compondo um conjunto heterogêneo de análises que se articulam em torno da problematização da presença, ausência e emergência da EJA na formação inicial em Ciências Biológicas.

O primeiro artigo, de caráter bibliográfico, nomeado **Formação docente e currículo em devir: perspectivas rizomáticas na filosofia da diferença**, desloca a discussão para o campo da formação docente, compreendida como um processo em constante devir. Longe de se constituir como um referencial teórico no sentido tradicional, o texto apresenta um campo de problematizações que atravessa esta investigação, operando como plano conceitual para pensar a formação e o currículo em uma perspectiva rizomática.

O segundo artigo, intitulado **Diretrizes curriculares para a formação de professores: ressonâncias na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**, foi apresentado no Congresso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental, realizado em Bogotá, e publicado na Revista Bio-grafía. O artigo analisa as Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e nº 02/2019, discutindo suas implicações para a formação de professores da Educação Básica, com atenção especial à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). Inspirado no conceito de “dobra”, de Gilles Deleuze (2012), o texto problematiza as múltiplas camadas e tensionamentos presentes nas diretrizes curriculares, evidenciando processos de visibilidade e invisibilização da EPJAI nos percursos formativos docentes.

O terceiro artigo, intitulado **A (in)visibilidade da Educação de Jovens e Adultos nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019: uma análise à luz do Ciclo de Políticas de Stephen Ball**, compõe os resultados desta investigação ao problematizar a presença ou ausência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, que orientam a formação inicial de professores no Brasil. A partir do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, o estudo busca compreender como essas diretrizes são formuladas, reinterpretadas e implementadas no campo educacional, atentando para os modos como a EJA é mencionada ou silenciada nos textos oficiais.

O quarto artigo, com o tema **Percursos formativos nos cursos de Ciências Biológicas da UESB: uma análise dos projetos pedagógicos**, analisa os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, nos campi de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga. Por meio de uma leitura cartográfica dos currículos, o estudo ressalta a produção de ausências na formação docente para a Educação de Jovens e Adultos, revelando seu silenciamento ou sua presença condicionada nas matrizes formativas.

O quinto artigo, **Silêncios no currículo: a Educação de Jovens e Adultos no discurso institucional da formação docente em Ciências Biológicas**, problematiza os modos pelos quais a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se faz presente ou não no discurso institucional sobre a formação docente em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Ancorado nas pesquisas qualitativas e na análise do discurso, em diálogo com Orlandi e Foucault, o estudo adota uma entrevista com a coordenação como material de análise, compreendendo o discurso como prática que produz sentidos e delimita o que pode ser dito no campo formativo. Nesse movimento, tensionam-se as narrativas institucionais acerca do currículo e da formação de professores, interrogando os lugares atribuídos à EJA nesse processo.

O sexto artigo, **(In)visibilidades da Educação de Jovens e Adultos no curso de Ciências Biológicas**, analisa as práticas pedagógicas nas licenciaturas em Ciências Biológicas, colocando em discussão a formação docente em suas relações com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, o currículo é compreendido como um espaço de disputas e agenciamentos, no qual se produzem seleções, hierarquizações e silenciamentos. Em interlocução com Miguel Arroyo (2011), Silvio Gallo (2017) e Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), o texto mobiliza ferramentas conceituais que possibilitam problematizar os modos como a formação docente se organiza e se efetiva nos cursos de licenciatura.

O sétimo artigo, sob o título **O lugar da educação de jovens e adultos na formação docente em ciências biológicas: o que dizem os licenciandos**, discute as percepções de licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) acerca de sua formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando compreender como essa modalidade se inscreve ou não no currículo formativo. Ancorado na perspectiva rizomática, o estudo mobiliza o grupo focal como dispositivo de produção de dados, configurando-se como uma entrada analítica sobre os modos pelos quais a EJA é percebida no percurso formativo desses sujeitos.

Por fim, as **considerações finais** retomam os principais tensionamentos produzidos ao longo da tese, corroborando a persistente invisibilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos currículos das licenciaturas em Ciências Biológicas da UESB. A partir de uma perspectiva cartográfica, a pesquisa problematiza os silenciamentos presentes nos documentos curriculares, nas políticas de formação docente e nas experiências formativas dos estudantes, apontando para a necessidade de deslocamentos que reconheçam a EJA como parte constitutiva da formação inicial de professores.

3 NOTAS METODOLÓGICAS: CARTOGRAFIAS RIZOMÁTICAS

Figura 2 - Os rizomas de gengibre – a complexidade e multiplicidade das trajetórias



Fonte: Arquivo digital da autora.

*(...) faça rizoma e não raiz, nunca plante!
 Não semeie, pique!
 Não seja nem uno nem múltiplo,
 seja multiplicidades!
 Faça a linha e nunca o ponto!
 A velocidade transforma o ponto em linha!
 Seja rápido, mesmo parado!
 Linha de chance, jogo de cintura,
 linha de fuga.
 Nunca suscite um General em você!
 Nunca idéias justas, justo uma idéia.
 Tenha idéias curtas.
 Faça mapas,
 nunca fotos nem desenhos.
 Seja a Pantera-cor-de-rosa
 e que vossos amores
 sejam como a vespa e a orquídea,
 o gato e o babuíno
 (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48).*

Início este capítulo metodológico na companhia de Deleuze e Guattari (2011) ao aconselharem: “faça rizoma e não raiz, nunca plante!”. Essa provocação nos leva a repensar a estrutura tradicional do conhecimento e da educação, que, muitas vezes, se organiza de forma hierárquica, como uma árvore com um tronco central e raízes fixas. Em contraste, o rizoma, com sua multiplicidade de conexões e ausência de um centro único, nos convida a explorar

caminhos variados e a valorizar as interações transversais, deslocando o pensamento de modelos arborescentes para formas de organização abertas, conectivas e não lineares (Deleuze; Guattari, 2011).

Assim como o gengibre (*Zingiber officinale*), cuja estrutura rizomática se expande horizontalmente pelo solo, o conhecimento se constitui ao se espalhar em múltiplas direções, tecendo conexões e proliferando por diferentes vias. Essa perspectiva rizomática tensiona a rigidez das estruturas educacionais tradicionais, propondo uma abordagem mais aberta, marcada por conexões múltiplas, não hierárquicas, em consonância com a noção de multiplicidade, em que os elementos não se organizam por centralidade, mas por relações em constantes composições (Deleuze; Guattari, 1995).

Em nossas andanças na construção metodológica, encontramos com os estudos de St. Pierre (2018) e por eles fomos muito afetados. Essa autora nos apresenta uma abordagem de pesquisa que conceitua como pós-qualitativa. Com base nesse trabalho pudemos compreender que a pesquisa pós-qualitativa desafia as convenções mecanicistas das metodologias de pesquisa, ao colocar em questão não apenas os métodos, mas os próprios fundamentos epistemológicos que sustentam a produção do conhecimento. Essa abordagem nos causou grande incômodo, porque, até então, nós víamos na pesquisa um acerto de conta, um caminho rigorosamente estruturado para encontrar respostas claras e definitivas. Entretanto, as provocações de St. Pierre (2018) nos fizeram ver que mesmo no interior das pesquisas qualitativas podem operar certos modos de organização do conhecimento que tendem à estabilização e à previsibilidade. De início elas, com frequência, reforçam uma visão “previsível” do conhecimento, como se a realidade pudesse ser capturada e descrita de maneira objetiva, ainda que não definitiva.

Nesse deslocamento, passamos a compreender que a escolha metodológica não se dá por adesão a um modelo fechado, mas por um movimento de problematização das próprias condições de produção do conhecimento, tal como propõe St. Pierre (2018), ao tensionar os fundamentos epistemológicos e ontológicos das pesquisas qualitativas, recolocando em questão o que se entende por dado, análise e verdade no campo da pesquisa educacional. No entanto, esse encontro não se configura como um abandono da pesquisa qualitativa, mas como uma inflexão no modo de como ela nos relaciona. As trajetórias que constituem esta investigação não permitiram um afastamento desse campo; ao contrário, evidenciam sua presença, ainda que atravessada por tensionamentos e deslocamentos. Assim, tais aproximações operam como encontros que desestabilizam modos mais fixos de pensar e fazer pesquisa, abrindo espaço para outras formas de problematização no percurso investigativo.

Assim, preferimos assumir uma abordagem metodológica fronteira, num movimento de atravessamentos, sem antes e depois, mas como um estudo que se reconhece vibrátil, precário e provisório em suas tessituras, em diálogo com a perspectiva pós-qualitativa, ainda que não se restrinja a ela. Tal posicionamento não implica uma negação absoluta das metodologias qualitativas tradicionais, e sim um deslocamento em relação a seus pressupostos, situando esta investigação em um campo de tensão entre diferentes modos de produzir conhecimento. Como afirma St. Pierre (2018, p. 1047),

Primeiro, não requer a rejeição de uma estrutura existente e quero deixar bem claro que não estou rejeitando a metodologia qualitativa humanista convencional. Se alguém aceita seus pressupostos humanistas, ela faz sentido. Entretanto, se alguém não os aceitar, não farão sentido.

Conforme propõe Elizabeth St. Pierre (2018), não rejeito esta estrutura, contudo desloco seus pressupostos; em vez de buscar verdades estabilizadas ou categorias fixas, procuro rastrear intensidades e construir um rizoma cartográfico, no qual o conhecimento é compreendido como um processo em constante produção, e não como uma representação estática do real.

O objetivo não é chegar a categorias fechadas, é permitir que, a partir da organização das informações, surjam as múltiplas entradas e saídas que caracterizam a formação dos alunos em Biologia. Desse modo, este estudo se constitui no *entre*, assumindo a pesquisa como um campo de forças em constante variação, no qual método, objeto e pesquisador se coengendram no próprio movimento investigativo, o que se aproxima da proposta da cartografia, entendida como um modo de acompanhar processos e não de representar realidades já dadas (Passos; Kastrup, 2015). Trata-se, portanto, de sustentar uma prática investigativa que não busca estabilizar verdades, mas acompanhar processos, rastrear intensidades e produzir sentidos a partir das conexões que emergem no percurso da pesquisa, valorizando a dimensão processual, relacional e inventiva da produção do conhecimento.

Considerando esses entrelaçamentos teórico-metodológicos, buscamos construir a ideia de cartografia rizomática como modo de investigação, compreendendo que método, aqui, não se apresenta como um conjunto de etapas previamente definidas, trata-se de algo que se produz no próprio percurso da pesquisa. Nessa direção, o rizoma “se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43). Ao articular essa noção à cartografia, assumimos uma concepção que possibilita uma leitura plural e aberta do campo educativo, permitindo acompanhar os movimentos, as forças e as relações que nele se

constituem. Tal compreensão desloca a ideia de método como representação para um modo de produção de conhecimento que se faz no acompanhamento dos processos, favorecendo a emergência de novas possibilidades pedagógicas e a construção de um saber que se desdobra em múltiplas direções.

3.1 *Locus* investigativo: os territórios pesquisantes

Apesar de assumirmos a fluidez de um estudo de natureza cartográfica, compreendemos que ele não se realiza sem orientações ao longo do seu desenvolvimento. O método, nesse contexto, não se apresenta como um modelo previamente definido, mas vai se constituindo no próprio movimento da pesquisa, acompanhando os processos de subjetivação que atravessam o campo investigado. Como afirmam Barros e Kastrup (2009, p. 77), “o método não fornece um modelo de investigação. Esta se faz através de pistas, estratégias e procedimentos concretos”.

As pistas, nesse sentido, são entendidas como modos de observar e relatar as experiências, deslocando a ideia de uma realidade dada, pronta para ser coletada e analisada. Ao contrário, reconhece-se que há sempre um contexto histórico atravessado por afetos, vivências, tensões e questões políticas que desestabilizam certezas. Assim, tendo como base a cartografia rizomática, buscamos imergir no campo de pesquisa sem seguir um caminho linear, mas acompanhando múltiplas conexões, tal como se ramifica o rizoma, assumindo as heterogeneidades que se apresentam em diferentes planos.

Diante desse enredo, lançamos a questão: *qual o espaço que a Educação de Jovens e Adultos ocupa nas composições curriculares das licenciaturas em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e de que maneira os autores curriculantes (estudantes concluintes, professores e a coordenação) percebem a (in)visibilidade dessa modalidade na formação inicial dos estudantes?* Assim, buscamos compreender a formação docente como um agenciamento, isto é, como um campo de forças em constante devir. Nessa direção, como apontam Macedo e Silva (2021, p. 52), “é necessário rejeitar as metodologias cuidadosas do trabalho empírico que se propõe resgatar a experiência cotidiana real, assim como as formas tradicionais de escrita”. Desse modo, não se trata de encontrar uma verdade sobre a formação, e sim de cartografar percursos, acompanhar redes e produzir sentidos a partir das dinâmicas que se constituem no campo investigado.

No percurso investigativo, inicialmente foi realizado um mapeamento das universidades públicas que ofertam cursos de licenciatura em Ciências Biológicas no estado da Bahia, com o intuito de delimitar o campo empírico e compreender, em uma perspectiva mais ampla, como

a formação docente vem sendo organizada nesse contexto. Esse mapeamento não se restringiu a uma etapa técnica de seleção, mas constituiu-se como parte do próprio exercício cartográfico, na medida em que permitiu acompanhar recorrências, deslocamentos e singularidades presentes nesse campo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). A partir desse movimento, definimos inicialmente como campo de investigação os três campi da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), considerando sua inserção regional e a relevância de seus cursos de licenciatura.

Conforme as informações obtidas na página oficial da instituição, bem como elementos extraídos dos projetos pedagógicos dos cursos de Ciências Biológicas, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) configura-se como uma universidade pública de ensino superior de caráter *multicampi*, com sede em Vitória da Conquista e unidades também nos municípios de Jequié e Itapetinga, situados na região sudoeste do estado da Bahia.

A constituição da UESB está diretamente relacionada ao movimento de interiorização do ensino superior no estado, articulado às políticas educacionais que buscavam ampliar o acesso à formação universitária para além dos grandes centros urbanos. Nesse contexto, ainda na década de 1980, foram instituídas as bases legais para a criação de uma universidade na região sudoeste da Bahia, inicialmente por meio da criação de uma fundação destinada a esse fim e, posteriormente, pela constituição da universidade como autarquia estadual. Esse processo envolveu a incorporação de faculdades já existentes, especialmente aquelas voltadas à formação de professores, respondendo à crescente demanda por profissionais qualificados para atuar na educação básica, além de fomentar a pesquisa científica e a difusão da cultura universitária no interior do estado.

Fundada oficialmente em 1980, a UESB consolidou-se como uma instituição comprometida com o desenvolvimento social, cultural e econômico da região, atuando de forma integrada por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Sua estrutura acadêmica abrange cursos de graduação e programas de pós-graduação distribuídos entre os diferentes campi, contando com infraestrutura que inclui salas de aula, laboratórios, bibliotecas e espaços de convivência que favorecem a formação acadêmica e científica.

A missão institucional da universidade orienta-se para a oferta de educação de qualidade, a formação integral dos estudantes e o incentivo à produção de conhecimento, articulando-se a princípios como a valorização da diversidade e a promoção da inclusão social. Entre seus objetivos, destacam-se o fortalecimento da pesquisa científica, o estímulo à inovação e a formação de profissionais qualificados e comprometidos com as demandas sociais contemporâneas (UESB, 2025).

No que se refere ao acesso, a UESB adota diferentes modalidades de ingresso, como o vestibular, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e políticas de ações afirmativas, incluindo o sistema de cotas, evidenciando seu compromisso com a democratização do ensino superior. A pós-graduação também se constitui como um eixo estratégico da instituição, contribuindo para a formação de pesquisadores e para o avanço do conhecimento em diversas áreas.

Com base nesse levantamento institucional, procedemos à consulta das páginas das Licenciaturas em Ciências Biológicas nos três campi da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com o objetivo de obter os Projetos Pedagógicos dos cursos. Os documentos selecionados correspondem às versões implantadas entre os anos de 2010 e 2012, que permaneceram em vigência até a integralização da última turma ingressa no curso, constituindo, assim, o corpus de análise desta pesquisa. Ao mapear os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Ciências Biológicas, compreendemos não apenas como documentos formais, mas como expressões de concepções de formação, intencionalidades pedagógicas e disputas que atravessam o campo educacional. Nesse aspecto, o currículo é entendido como um território em disputa, marcado por relações de poder e produção de sentidos (Macedo, 2014).

A escolha pela cartografia documental se justifica pelo fato de os PPCs se configurarem como fontes institucionais fundamentais, nas quais se objetivam diretrizes, princípios e estruturas da formação docente. Esses documentos permitem acessar tanto o que é enunciado quanto aquilo que permanece silenciado, sendo compreendidos como produções sociais carregadas de intencionalidades (Cellard, 2008). Assim, a cartografia documental não foi conduzida como simples coleta de dados, mas como um movimento de acompanhamento e problematização que considera a historicidade e as condições de produção desses documentos, em diálogo com abordagens que entendem a pesquisa documental como prática contextualizada (Lüdke; André, 1986).

Após tomar os documentos dos campi da UESB como superfícies de inscrição de forças e discursos, procedemos à leitura das matrizes curriculares, das disciplinas de estágio, dos componentes optativos e obrigatórios, bem como de outras atividades relacionadas à EJA. Assim, esse movimento não se orientou pela identificação isolada de conteúdos ou disciplinas, e sim pela tentativa de acompanhar os modos como o currículo se organiza e se produz, atentando para suas conexões, discontinuidades e possibilidades. Desse modo, o acompanhamento dos PPCs se constituiu como um exercício de seguir linhas, mais do que de classificar elementos, em consonância com a perspectiva cartográfica adotada nesta pesquisa, que compreende o currículo como um campo em constante movimento, atravessado por fluxos, tensões e processos de subjetivação (Deleuze; Guattari, 1995).

Para além dos Projetos Pedagógicos de Curso, incorporamos à pesquisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, expressas nas Resoluções CNE/CP nº 2 de 2015 e CNE/CP nº 2 de 2019, por compreendermos que tais normativas operam como forças que incidem diretamente sobre a organização dos currículos e sobre os processos formativos no ensino superior. Nesse sentido, essas diretrizes atravessaram o período de vigência dos PPCs analisados, os quais permanecem em vigor desde o ano de 2011 e foram estruturados a partir das Resoluções nº 01 e nº 02 de 2002.

Ao serem instituídas, as Resoluções de 2015 e 2019 passaram a tensionar os debates sobre formação docente no país, produzindo novos direcionamentos para os currículos das licenciaturas. Entretanto, ao acompanhar cartograficamente os PPCs da UESB, não foi possível identificar alterações significativas nas matrizes curriculares que evidenciassem a incorporação efetiva dessas diretrizes ao longo do tempo. Diante disso, percebemos que, embora essas normativas tenham atravessado o campo da formação docente, seus efeitos não se materializaram de forma explícita nos currículos analisados.

Para problematizar as resoluções, recorreremos às contribuições do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e colaboradores (1992), desenvolvido no contexto brasileiro por Jefferson Mainardes (2006), que compreende as políticas educacionais como processos que se constituem em diferentes contextos de influência, de produção de texto e de prática. A partir dessa compreensão, foi possível tensionar em que medida as resoluções contemplam ou não a modalidade EJA em seus textos.

Com essa tessitura cartográfica, percebemos a necessidade de mapear as linhas que atravessam a licenciatura em Ciências Biológicas do campus da UESB no município de Vitória da Conquista. A escolha por esse campus se deu de forma intencional, quando percebemos a ausência de disciplinas optativas ou obrigatórias, bem como de qualquer menção à EJA no projeto pedagógico do curso. Essa ausência, longe de ser compreendida como simples lacuna, passa a ser problematizada como um efeito de forças que operam no currículo, indicando silenciamentos no interior da formação docente, em diálogo com as reflexões de Gatti (2014), acerca das fragilidades e descontinuidades presentes na formação inicial de professores no Brasil.

Ao situar essa escolha no município de Vitória da Conquista, é relevante considerar que o território não se apresenta apenas como delimitação geográfica, mas como um espaço atravessado por relações sociais, educacionais e culturais que incidem diretamente sobre os processos formativos. Reconhecido como um importante polo regional do sudoeste baiano, o município congrega estudantes oriundos de diferentes contextos, marcados por trajetórias

diversas e, muitas vezes, por desigualdades educacionais (IBGE, 2022). Nesse sentido, pensar a formação docente nesse contexto implica compreendê-la como produção situada, atravessada por demandas concretas entre aquelas relacionadas à EJA, o que tensiona e, ao mesmo tempo, potencializa as composições curriculares analisadas. Assim, o território passa a integrar o próprio movimento cartográfico da pesquisa, sendo entendido como uma dimensão constitutiva das relações formativas que aqui se investigam.

É nesse entrelaçamento entre território e currículo que a ausência da EJA ganha densidade analítica, deslocando-se de uma simples constatação para uma pista que orienta o acompanhamento dos processos formativos. Nesse sentido, ao invés de tomar essa ausência como falta a ser preenchida, optamos por segui-la como pista investigativa, acompanhando os processos formacionais oferecidos aos estudantes dessa licenciatura. Tal movimento se aproxima das discussões de Arroyo (2006), ao evidenciar que a formação docente precisa ser pensada em diálogo com os sujeitos concretos da educação, especialmente aqueles historicamente marginalizados, como os estudantes da EJA, cujas trajetórias e experiências tensionam os modelos tradicionais de currículo.

3.1.1 Análise documental – Projetos Pedagógicos do Curso e Resoluções

A análise documental constituiu-se como uma estratégia fundamental desta pesquisa, permitindo acompanhar, em uma perspectiva cartográfica, as composições que atravessam a formação de professores de Ciências Biológicas. Nessa direção, na análise buscamos conectar e articular diferentes materiais empíricos, tais como documentos institucionais, entrevistas e grupos focais, compondo um mapa multidimensional da formação docente no contexto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especialmente no que diz respeito à inserção da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os documentos foram compreendidos não como registros neutros, mas como produções atravessadas por disputas, intencionalidades e direcionalidades, que expressam modos de pensar e organizar a formação docente. Nesse percurso, foram analisados tanto os Projetos Pedagógicos de Curso quanto as resoluções que normatizam a formação docente, compreendidas como dispositivos que operam na regulação, orientação e indução das práticas formativas. Enquanto os Projetos Pedagógicos expressam a materialização curricular no âmbito institucional, as resoluções, especialmente aquelas promulgadas em diferentes períodos, permitem acompanhar deslocamentos, permanências e tensões nas políticas de formação ao longo do tempo.

No âmbito das políticas educacionais, foram consideradas as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, que estabelecem diretrizes para a formação de professores da educação básica no Brasil. A análise dessas normativas foi orientada pela abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores (Ball; Bowe; Gold, 1992). Nessa perspectiva, conforme Mainardes (2006), no *contexto de influência*, as políticas públicas têm sua origem, sendo os discursos políticos construídos por meio de disputas entre diferentes grupos de interesse que buscam definir as finalidades sociais da educação. É nesse espaço que os conceitos adquirem legitimidade e onde circulam influências globais e internacionais, mediadas por redes e organismos multilaterais, sendo posteriormente recontextualizadas pelos Estados nacionais.

No que se refere ao contexto da produção de texto, este se materializa por meio de documentos oficiais, textos legais e pronunciamentos, resultantes de embates e negociações entre diferentes grupos, evidenciando que as políticas não são neutras, elas são atravessadas por interesses e disputas (Mainardes, 2006). Tal compreensão permitiu analisar as resoluções não apenas como diretrizes normativas, mas como produções discursivas que incidem sobre a organização da formação docente. Entretanto, para além desse nível de formulação e registro das políticas, torna-se necessário considerar como tais produções são apropriadas e ressignificadas nos espaços concretos de atuação.

De acordo com Mainardes (2006), o contexto da prática não deve ser compreendido como um simples espaço de implementação técnica, trata-se de uma arena de interpretação e recriação, onde os profissionais da educação utilizam suas trajetórias, valores e propósitos pessoais para dar sentido às políticas, o que pode resultar em transformações significativas em relação às propostas originais.

É importante destacar que, embora o referencial proposto por Mainardes (2006) contemple outros contextos no ciclo de políticas, nesta pesquisa optou-se por focalizar analiticamente os contextos da influência, da produção do texto e da prática. Tal recorte não implica a desconsideração dos demais, porém decorre da pertinência desses contextos para os objetivos deste estudo, especialmente no que se refere à análise das disputas, das produções discursivas e dos processos de interpretação e recriação das políticas no âmbito da formação docente.

Assim, a análise documental possibilitou mapear os currículos das licenciaturas, considerando seus núcleos formativos, ementas, cargas horárias e organização dos estágios, bem como identificar a presença ou ausência da EJA nas propostas formativas. Quanto às resoluções, a análise voltou-se à problematização da presença da Educação de Jovens e Adultos

nos textos normativos, buscando identificar em que medida essa modalidade é contemplada ou tensionada no interior das diretrizes oficiais. Tal movimento não se orientou por uma lógica descritiva, mas por uma leitura que buscou apreender conexões, silenciamentos e tensionamentos que atravessam os documentos.

No contexto desta tese, a análise documental desdobra-se nos artigos que compõem a seção de resultados, nos quais são aprofundadas leituras específicas sobre os Projetos Pedagógicos de Curso e sobre as resoluções que orientam a formação docente no Brasil. Nesse movimento, o artigo *Percursos Formativos nos Cursos de Ciências Biológicas da UESB: uma análise dos Projetos Pedagógicos* concentra-se na problematização dos PPCs e dos percursos de formação construídos nos cursos investigados, enquanto o artigo *A (In)visibilidade da Educação de Jovens e Adultos nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019: uma análise à luz do ciclo de políticas de Stephen Ball* analisa as diretrizes curriculares nacionais e seus atravessamentos na formação docente e na Educação de Jovens e Adultos. Assim, esta seção não antecipa os resultados, mas expressa os caminhos teórico-metodológicos que orientaram a análise desses documentos, evidenciando como foram mobilizados na construção das discussões apresentadas nos artigos.

3.1.2 Cartografias dos encontros: professores, coordenação e alunos

Após a análise dos documentos e seleção do campus da UESB de Vitória da Conquista, avançamos para a fase de produção do material empírico, que incluiu entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores, além da realização de grupo focal com alunos concluintes. Essa etapa mostrou-se fundamental para compreender a formação vivenciada pelos estudantes e as práticas pedagógicas dos docentes, especialmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando suas múltiplas inserções no currículo.

Cada trajetória formativa e experiência docente se entrelaçam em multiplicidades de caminhos que se manifestam nas práticas educacionais. Ao considerar a EJA, deparamo-nos com uma diversidade de sujeitos que atravessam esse espaço, como pessoas com necessidades específicas, sujeitos do campo, povos originários, entre outros, o que exige um olhar atento às singularidades, sem perder de vista a educação básica como direito. Nesse sentido, dialogamos com Freire (1987), ao compreender a educação como prática de liberdade e como espaço de reconhecimento das diferenças, e com Arroyo (2006), que enfatiza a EJA como território de sujeitos historicamente invisibilizados.

Foi nessa caminhada cartográfica que se verificou a necessidade de conversar com coordenadores, professores e alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, sobretudo os concluintes que já tenham realizado ou não o estágio na EJA. Conforme discutido por Maturana (2004), o “conversar” ultrapassa a troca de palavras, constituindo-se como um processo de convivência humana em que linguagem e emoção se entrelaçam. Nessa perspectiva, o conhecimento não é transmitido, mas produzido nas relações, em um fluxo contínuo de coordenações entre sujeitos.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), ao entender os encontros como espaços de produção de sentidos, nos quais diferentes linhas se cruzam, se tensionam e se transformam. Assim, as entrevistas e o grupo focal não são tomados como instrumentos de coleta, mas como dispositivos de conversação, nos quais emergem afetos, experiências e narrativas que escapam a uma lógica linear.

O estudo de Maturana (2004) destaca que o aprendizado ocorre em redes de conversações, nas quais ações e emoções se coordenam mutuamente. Sob essa ótica, a formação de professores ultrapassa a dimensão técnica, estabelecendo-se como um espaço de produção de sensibilidades e de abertura ao outro. Nessa direção, dialogamos também com Larrosa (2002), ao compreender a formação como experiência, isto é, como aquilo que nos atravessa e nos transforma, deslocando o sujeito de posições previamente estabelecidas.

Nessa conjuntura, o propósito de conversar com coordenadores, professores de estágio e alunos da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por meio de entrevistas, é para compreender como a EJA se movimenta nos currículos e como os estudantes percebem sua formação. Tal objetivo envolve dimensões diversas, saberes, experiências, possibilidades e tensões, considerando a imanência dos processos formativos. Não se trata de buscar respostas fixas, mas de tecer uma rede de conexões que compreenda a formação como processo aberto, dinâmico e em constante produção.

3.1.3 Entrevistas e trajetórias: os professores participantes da pesquisa

A produção das entrevistas foi concebida como um campo de experimentação, no qual a enunciação não se reduz à aplicação de um instrumento, mas se constitui como acontecimento. Nessa direção, embora tenha sido elaborado um roteiro prévio, este não operou como estrutura fixa, sendo mobilizado apenas quando determinados aspectos não emergiam no fluxo das conversas. Tanto nas entrevistas com os professores quanto no encontro com a coordenação, privilegiamos a abertura ao imprevisível, acompanhando os movimentos, inflexões, hesitações

e silêncios que atravessavam as narrativas. As entrevistas foram, assim, compreendidas como espaços de produção de sentidos, nos quais se articulam experiências, afetos, normativas e posições institucionais, configurando materialidades discursivas em constante deslocamento.

A análise das informações foi construída em um movimento cartográfico, acompanhando os percursos dos enunciados sem a pretensão de engessar em categorias estáveis. Inicialmente, realizou-se uma leitura das entrevistas como forma de aproximação intensiva com o material, permitindo habitar o campo de forças que atravessa as falas. Em seguida, foram sendo destacados certos pontos de concentração, como presenças, ausências e modos de inscrição da EJA na formação docente não como unidades fechadas, mas como zonas de intensidade que se compõem e se desfazem ao longo do processo analítico. Esses agenciamentos provisórios foram sendo traçados de modo móvel, buscando dar visibilidade às recorrências e variações que atravessam os discursos.

Esse movimento não se orienta pela busca de um sentido oculto, é direcionado pela problematização dos modos de produção do dizer. Nessa direção, as contribuições de Orlandi (2007) e Foucault (1996) são acionadas como intercessores, permitindo pensar o discurso como prática situada, atravessada por relações de força e por condições históricas de emergência. Assim, a análise voltou-se para os jogos de visibilidade e dizibilidade que constituem a EJA no âmbito da formação inicial, atentando não apenas ao que se enuncia, mas também aos silêncios, apagamentos e intensidades que participam da produção desses modos de significar.

Nesse percurso, o conceito de agenciamento operou como ferramenta teórico-analítica central, permitindo compreender os discursos como efeitos de conexões entre diferentes dimensões institucionais, legais, políticas, curriculares e afetivas. Mais do que localizar posições individuais, interessou acompanhar como tais discursos se produzem em rede, distribuindo vozes, autorizando enunciados e delimitando o que pode ou não ser dito.

Em relação aos critérios de seleção dos docentes entrevistados, realizamos um recorte que acompanha os fluxos formativos que atravessam o Núcleo de Formação Específica (NFE) entendido como um plano de consistência onde se articulam saberes, práticas e experiências que sustentam a formação do licenciando. Nesse sentido, privilegiamos docentes vinculados a componentes curriculares que operam na interface entre teoria e prática, colocando em circulação discussões sobre a educação básica em seus diferentes níveis e modalidades, e possibilitando aos estudantes o encontro com a multiplicidade das realidades escolares.

Esse núcleo é tomado como um campo de forças que agrega disciplinas responsáveis por tensionar e compor a formação docente, tais como aquelas relacionadas aos fundamentos da educação, à didática, à psicologia da educação e às práticas voltadas à educação básica. Nele

também se inscrevem os componentes que se desdobram na Prática como Componente Curricular, no Estágio Curricular e nas experiências de pesquisa, bem como nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia. Assim, a seleção dos docentes buscou acompanhar esses pontos de intensificação do processo formativo, onde se produzem encontros, deslocamentos e experimentações, entendendo que é nesses entremeios que se tornam mais visíveis as formas de inscrição ou de apagamento da EJA na formação inicial.

Em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa com seres humanos, todos os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos e implicações do estudo, tendo formalizado sua participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como forma de garantir o anonimato e preservar suas identidades, foram adotados nomes fictícios ao longo do texto. Optamos por denominá-los com nomes de plantas (Ipê, Jacarandá, Baobá e Cedro), escolha que não se refere a uma classificação botânica específica, mas que busca remeter à ideia de vida, multiplicidade e coexistência em um mesmo campo. Tal decisão dialoga com a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa, ao sugerir a noção de rizoma como modo de pensar e não como forma biológica, mas como princípio de heterogeneidade e movimento. Desse modo, mais do que identificar sujeitos individuais, tais nomes operam como marcas narrativas que remetem a processos em constante transformação, deslocando o foco das identidades para os agenciamentos que atravessam suas falas. É nesse movimento que, a seguir, apresentamos os professores participantes, como linhas que se entrecruzam no tecido desta investigação.

▪ Professora Ipê

A professora, identificada neste estudo como Ipê, atua nas disciplinas Estudos Temáticos em Sexualidade e Estágio em Docência III. Sua trajetória formativa vai se compondo no campo da Educação, entre diferentes experiências e níveis de formação, atravessando o ensino de Ciências e Biologia, as políticas educacionais e os debates contemporâneos sobre formação docente. Com doutorado em Educação e Contemporaneidade (UNEB) e mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, com ênfase no Ensino de Biologia (PUC Minas), seu percurso também passa pela especialização em Políticas Públicas e Educação e pela graduação em Ciências Biológicas (UESB), compondo um campo de saberes que se articulam e se desdobram em sua atuação.

No plano das experiências e práticas, sua atuação se constitui em articulação com a formação de professores, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino de Ciências e Biologia, mobilizando também discussões em torno do conhecimento científico. Nesse percurso, suas narrativas produzem deslocamentos importantes para pensar a formação docente, especialmente no que se refere às interfaces entre currículo, práticas pedagógicas e as especificidades da EJA, fazendo emergir tensões, aberturas e possibilidades no interior da formação inicial.

▪ **Professor Jacarandá**

O professor Jacarandá integra o conjunto de participantes da investigação, atuando nas disciplinas Estágio em Docência I, Estágio em Pesquisa I e Estágio e Práticas Docentes. Sua trajetória se constitui no entrelaçamento entre a formação em Ciências Biológicas e os percursos no campo da Educação, articulando experiências que atravessam o ensino, a pesquisa e a formação de professores. Licenciado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e com doutorado em Educação em Ciências Experimentais pela Universidad Nacional del Litoral, Argentina, sua atuação se inscreve no âmbito das práticas de ensino e dos estágios na formação inicial.

Nesse percurso, suas experiências produzem conexões entre diferentes dimensões da docência, especialmente no que concerne às relações entre teoria e prática, fazendo emergir questões sobre os modos de formar professores no contexto das licenciaturas. Sua presença no curso opera como um ponto de articulação entre os espaços da universidade e da escola, mobilizando reflexões que tensionam e reconfiguram os sentidos da prática docente.

▪ **Professora Baobá**

Entre as participantes da investigação, a professora nomeada como Baobá atua nas disciplinas Estágio em Docência II, Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia e Estágio em Pesquisa I. Sua trajetória se constitui no encontro entre a formação em Ciências Biológicas e os deslocamentos no campo da Educação, articulando percursos que atravessam o ensino de Biologia, a formação de professores e a educação ambiental. Com formação realizada em diferentes instituições, graduação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestrado pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorado pela Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP), seu percurso formativo compõe um campo heterogêneo de experiências e referenciais.

Em sua atuação, produzem-se conexões entre o ensino de Ciências e as questões ambientais, fazendo emergir problematizações sobre os modos de ensinar e formar professores no contexto das licenciaturas. Suas narrativas apontam para movimentos que atravessam o currículo e as práticas pedagógicas, abrindo espaços para pensar a formação docente em sua dimensão ética, política e formativa, especialmente nas relações entre conhecimento, ambiente e educação.

▪ **Professor Cedro**

O professor Cedro atua em diferentes componentes da formação, entre eles Educação Ambiental, Educação e Meio Ambiente, Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia e disciplinas de estágio (Estágio em Docência I, II e III), além de Estudos Temáticos em Sexualidade. Sua presença no curso se distribui por múltiplos espaços da formação inicial, compondo um percurso que atravessa tanto a graduação quanto a pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Sua trajetória formativa se inscreve no campo da Educação, com licenciatura em Ciências Biológicas (UESB) e formação em nível de doutorado e pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nesse decurso, articulam-se experiências que aproximam o ensino de Ciências das questões ambientais e dos debates sobre formação docente.

Em suas práticas e narrativas emergem movimentos que tensionam o currículo a partir de diferentes entradas ambientais, pedagógicas e formativas, produzindo conexões entre saberes e modos de ensinar. Sua atuação evidencia uma circulação por diversos territórios da formação, fazendo aparecer linhas que atravessam o ensino, a pesquisa e a formação de professores, especialmente no que tange às interfaces entre educação, meio ambiente e práticas pedagógicas.

▪ **A Coordenação**

A coordenação emerge, nesta investigação, não como uma figura individualizada, mas como um plano de consistência onde se articulam fluxos administrativos, pedagógicos e políticos que atravessam o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB. Trata-se de

um lugar-função que opera na organização e regulação da formação, fazendo circular normativas, decisões e encaminhamentos que incidem sobre o currículo e as práticas formativas.

Tal configuração se constitui a partir de uma trajetória formativa no campo das Ciências Biológicas, atravessada por diferentes níveis de formação, incluindo experiências em contextos nacionais e internacionais, e pela atuação na docência universitária. Tais percursos não se apresentam como linearidade, mas como linhas que se conectam e se atualizam na gestão do curso, produzindo efeitos nos modos de organizar, dizer e conduzir a formação docente.

No âmbito desta pesquisa, a coordenação é tomada como instância de enunciação coletiva, na qual se condensam e se redistribuem múltiplas vozes, demandas e forças institucionais. Seu depoimento não é lido como expressão de uma subjetividade isolada, mas como efeito de agenciamentos que configuram e tensionam o lugar da formação, fazendo emergir discursos que operam entre a regulação e a abertura, entre a estabilidade e o movimento.

3.1.4 Grupo Focal: constituição do grupo de participantes

A metodologia desta pesquisa fundamenta-se no uso do grupo focal como um dispositivo de conversações, articulando os pressupostos técnicos de Morgan (1988) à perspectiva da Filosofia da Diferença e do Rizoma Cartográfico de Deleuze e Guattari (1995). A escolha deste método justifica-se pela sua capacidade característica de fornecer acesso a fontes de dados que não são facilmente obtidas por meio de entrevistas individuais ou observação participante, permitindo observar uma grande quantidade de interação sobre um tópico específico em um período de tempo limitado. No contexto desta tese, o grupo focal visa compreender como os estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas da UESB percebem sua formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O grupo foi composto por oito estudantes concluintes do curso de Licenciatura que já haviam vivenciado o estágio supervisionado no ensino fundamental e médio, critério adotado por possibilitar a participação de sujeitos com maior aproximação às práticas escolares e, conseqüentemente, com condições de elaborar reflexões mais consistentes acerca da formação recebida. A definição do número de participantes também se orientou pelas contribuições de Morgan (1988), que indica esse quantitativo como adequado para a dinâmica de grupos focais, uma vez que permite a produção significativa de ideias e interações, podendo alcançar densidade analítica semelhante à de entrevistas individuais, sem comprometer a qualidade do debate coletivo.

Quanto aos aspectos éticos, esses foram rigorosamente seguidos através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o sigilo, a confidencialidade e o caráter voluntário da participação. Para preservar o anonimato e estabelecer uma conexão com a área de formação os discentes identificaram-se com nomes de plantas durante as discussões. Como expressão da dimensão processual desta pesquisa, as imagens do grupo focal apresentadas abaixo, nas Figuras 3 e 4, acompanham os encontros e a tessitura de um mapa.

Figura 3 - Dispositivo de conversações (Grupo Focal)



Fonte Arquivo da autora.

Figura 4 - O lanche como espaço de encontro



Fonte Arquivo da autora.

A sessão ocorreu durante quatro horas no espaço da disciplina Estágio de Docência III, com a turma organizada em semicírculo para favorecer a fluidez do diálogo. A condução do grupo foi realizada pela própria pesquisadora, a partir de um roteiro semiestruturado com perguntas abertas, buscando o equilíbrio entre manter o foco nos objetivos da pesquisa e permitir que as narrativas fluíssem espontaneamente. Esta abordagem dialoga com a proposta de Morgan (1988) de realizar entrevistas menos estruturadas para dar ao grupo o controle sobre a direção da conversa, o que é especialmente útil em pesquisas exploratórias. A dinâmica resultou em um discurso conectado e rizomático, onde as falas produziram trocas intersubjetivas e revelaram desejos de mudanças.

Embora Morgan (1988) observe que os grupos focais estão, em larga medida, limitados ao comportamento verbal e a dados autorrelatados, esta pesquisa expandiu essa fronteira ao solicitar que os alunos representassem a EJA através de imagens e desenhos ao final da sessão. A utilização desses desenhos como ferramenta metodológica permite superar a limitação do naturalismo do grupo focal, servindo como uma expressão intensiva das percepções dos alunos que complementa a discussão verbal. Na análise, essas imagens foram tratadas como linhas de fuga ou representações visuais que, somadas às transcrições dos áudios e vídeos, compõem a cartografia das experiências acadêmicas dos sujeitos.

A análise das informações produzidas nesta pesquisa foi concebida como um processo vivo, indo além da simples decodificação de falas para se tornar uma verdadeira cartografia das

subjetividades dos licenciandos em Biologia. Após a realização do encontro, que durou cerca de quatro horas, todo o material registrado em áudio e vídeo foi transcrito integralmente, transformando a oralidade em um corpus textual passível de uma leitura rigorosa.

As discussões sobre grupos focais, em aproximação às contribuições de Morgan (1988), foram mobilizadas nesta pesquisa como um apoio metodológico, e não como referencial analítico central. Nesse sentido, toma-se de empréstimo a compreensão de que a potência do grupo focal não se restringe às falas individuais, mas se produz nas interações, nas aproximações e distanciamentos entre as experiências dos participantes. Essas trocas permitem visibilizar zonas de convergência e de tensão que dificilmente emergiriam em situações individuais, sem que isso implique a busca por consensos ou sínteses estabilizadoras.

Nesse contexto, pautada na Filosofia da Diferença, a reflexão tratou as narrativas como um rizoma, onde os discursos se conectavam de forma não linear e espontânea. Em vez de categorizar as falas em caixas rígidas e pré-estabelecidas, buscamos acompanhar as linhas de fuga e os desejos de mudança que emergiram durante as conversas.

Para conferir maior densidade interpretativa e visual à cartografia produzida, a apresentação dos participantes foi organizada por meio de perfis individuais associados às imagens das plantas escolhidas como pseudônimos. Essa escolha metodológica não se restringe à garantia do anonimato exigido pelo TCLE, mas opera como um recurso que desloca o foco exclusivo na dimensão verbal característica do grupo focal. Segundo Morgan (1988), embora o grupo focal produza um conjunto concentrado de interações, ele é frequentemente criticado por se limitar à discussão. Ao associar a imagem da planta a cada discente, buscamos materializar aspectos das subjetividades em formação, aproximando a análise das experiências do grupo e favorecendo a visibilização das trocas intersubjetivas que emergiram ao longo das quatro horas de conversação. A inserção dessas imagens, acompanhadas das produções elaboradas pelos participantes, permite que o leitor visualize o dispositivo de conversações como um organismo em movimento, no qual cada planta (participante) contribui para o emaranhado de falas e experiências. Além disso, a metodologia incorpora as representações visuais (desenhos) produzidas ao final da sessão como desdobramento das discussões, como podemos observar a seguir, nas Figuras 5 a 20:

Figura 5 - Representação simbólica do participante Bambu



Fonte: Imagens botânicas: Pixabay (2024).

Figura 6 - Produção visual sobre a EJA (Bambu)



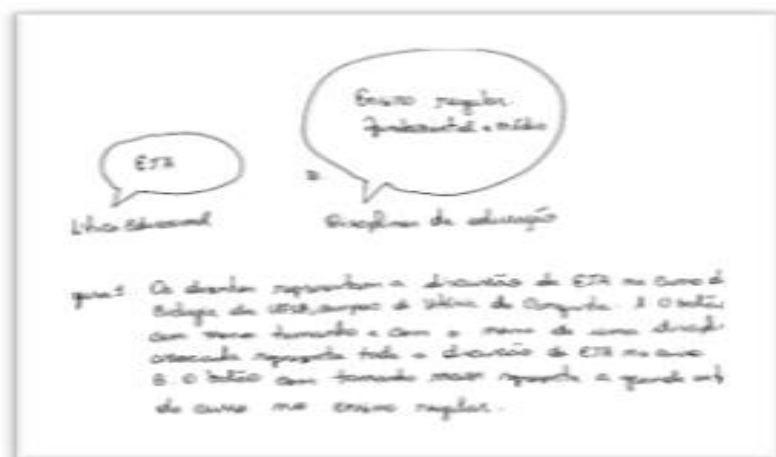
Fonte: Produções visuais dos participantes: dados do grupo focal (2025).

Figura 7 - Representação simbólica do participante Lírio



Fonte: Imagens botânicas: Pixabay (2024).

Figura 8 - Produção visual sobre a Eja (Lírio)



Fonte: Produções visuais dos participantes: dados do grupo focal (2025).

Figura 9 - Representação simbólica da participante Samambaia



Fonte: Imagens botânicas: Pixabay (2024).

Figura 10 - Produção visual sobre a EJA (Samambaia)



Fonte: Produções visuais dos participantes: dados do grupo focal (2025).

Figura 11 - Representação simbólica da participante Orquídea



Fonte: Imagens botânicas: Pixabay (2024).

Figura 12 - Produção visual sobre a EJA (Orquídea)



Fonte: Produções visuais dos participantes: dados do grupo focal (2025).

Figura 13 - Representação simbólica do participante Inhame



Fonte: Imagens botânicas: Pixabay (2024).

Figura 14 - Produção visual sobre a EJA (Inhame)



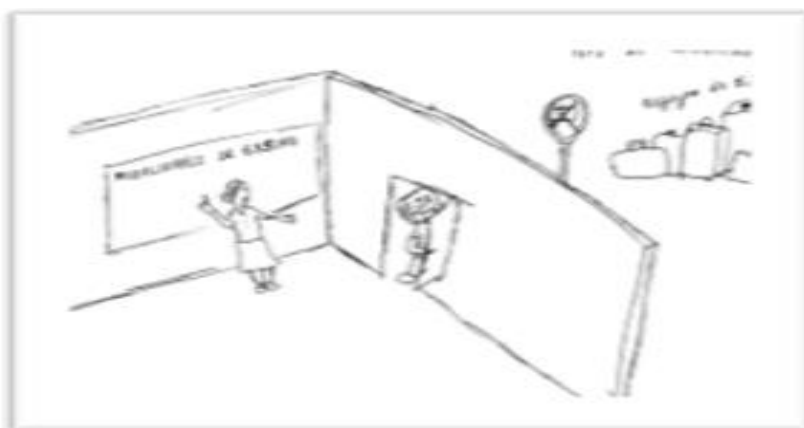
Fonte: Produções visuais dos participantes: dados do grupo focal (2025).

Figura 15 - Representação simbólica do participante Bananeira



Fonte: Imagens botânicas: Pixabay (2024).

Figura 16 - Produção visual sobre a EJA (Bananeira)



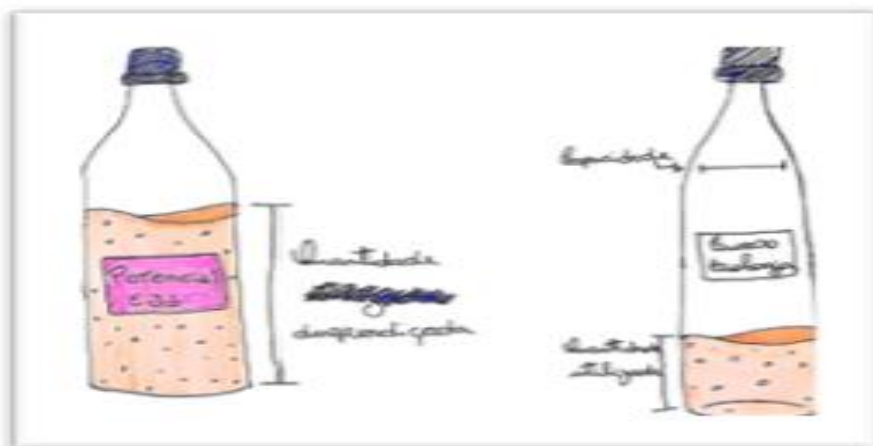
Fonte: Produções visuais dos participantes: dados do grupo focal (2025).

Figura 17 - Representação simbólica da participante Papiro



Fonte: Imagens botânicas: Pixabay (2024).

Figura 18 - Produção visual sobre a EJA (Papiro)



Fonte: Produções visuais dos participantes: dados do grupo focal (2025).

Figura 19 - Representação simbólica da participante Açafrão



Fonte: Imagens botânicas: Pixabay (2024).

Figura 20 - Produção visual sobre a EJA (Açafrão)



Fonte: Produções visuais dos participantes: dados do grupo focal (2025).

Na perspectiva da cartografia rizomática, em diálogo com Deleuze e Guattari (1995), tais produções podem ser compreendidas como linhas que tensionam e expandem o discurso verbal, permitindo acessar dimensões da experiência que a linguagem nem sempre alcança. Dessa forma, a composição que articula a imagem da planta, assumida como expressão de cada participante, e o desenho por ele produzido não se limita a um registro representacional, mas opera como um dispositivo de visibilização das diferenças e aproximações que emergem no coletivo. Nesse entrelaçamento, as produções deixam de ser meras expressões individuais para compor um campo de forças em que sentidos se cruzam, se tensionam e se deslocam. Tal movimento dialoga com Morgan (1988), ao evidenciar que é na dinâmica das interações que se tornam perceptíveis as convergências e divergências, não como elementos fixos, mas como intensidades que atravessam e constituem o grupo. Esse arranjo metodológico transforma o relato da pesquisa em uma cartografia, na qual o visual e o textual se conectam de modo não linear, promovendo um espaço de diálogo e reflexão que respeita a complexidade da formação acadêmica na licenciatura em Ciências Biológicas.

Nesse cenário, as produções dos licenciandos são tomadas como expressões de uma educação menor, no sentido proposto por Gallo (2017), evidenciando deslocamentos, resistências e invenções no interior da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos, operando como dispositivo de análise ao ressaltar processos de invisibilização que atravessam a formação docente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BARROS, L.P.; KASTRUP. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. 2009. p. 52-75
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002>. Acesso em: 03 fev. 2025.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista a Claire Parnet, em 1988, em vídeo, transcrito e traduzido por Tomás Tadeu da Silva, incluído no site “Máquina da diferença”. Disponível em: www.ufrgs.br/faced/tomaz. Acesso em: 7 jul. 2024.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo, Editora: 34, 1992.
- DELEUZE, G. A Imanência: uma vida... **Revista Educação & Realidade**, n. 2, v. 27, p. 10-18, jul./dez. 2002. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079>. Acesso em: 01 maio. 2023.

DELEUZE, G. **A dobra**: Leibniz e o barroco. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**, por uma literatura menor [1975]. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 01. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DI PIERRO, M. C. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: questões frente às políticas públicas recentes. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 19-30, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora: Belo Horizonte, 2017.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 10 abr. 2023.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizado ao longo da vida: alguns desafios a partir da EJA no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**: Vitória da Conquista (BA). Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama> . Acesso em: 05 mar. 2025.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Espanha: Universidade de Barcelona, No. 19, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 17 set. 2023.

LIMA, P. V. P. de; SANTOS, K. V. G. dos; MOURA, E. M. B. de; MOREIRA, G. E. Multipaper: um formato insubordinado na perspectiva de pós-graduandos na área da Educação Matemática. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 33-57, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/65519> . Acesso em: 05 fev. 2026.

LOPES, A. MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. **Currículo: política, cultura e poder**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACEDO, E. F. de; SILVA, P. de T. B. da. Pesquisa pós-qualitativa e responsabilidade ética: notas de uma etnografia fantasmática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 40-59, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.8902. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8902>. Acesso em: 3 maio 2023.

MAINARDES, J. Abordagemdo Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATURANA, H. Entrevista. **Revista Humanitates**, Brasília, v. 1, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>. Acesso em: 02 set. 2024.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, California: Sage Publications, 1988.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MUTTI, G. de S. L.; KLÜBER, T. E. Formato multipaper nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. In: V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2018, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: SEPO, 2018. Disponível em: <https://sepoq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11>. Acesso em: 12 fev. 2026.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2024

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2020.

PESSOA, F. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PIXABAY. **Plantas**: imagens gratuitas. Disponível em:
<https://pixabay.com/pt/images/search/plantas/>. Acesso em: 23 jan. 2026.

RAIC, D. F. F. **O pedagogo-bricoleur**: diferenças nas tramas da pedagogicidade. Curitiba: Appris, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ST. PIERRE, E. A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 abr. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Histórico**. Disponível em: <https://www.uesb.br/historico/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ARTIGO 1

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO EM DEVIR: PERSPECTIVAS RIZOMÁTICAS NA FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Teacher Training and curriculum in becoming: rhizomatic perspectives in the Philosophy of Difference

RESUMO

Este artigo problematiza a formação docente e o currículo, deslocando-os de visões lineares para a perspectiva do devir. O objetivo é analisar as interlocuções entre esses campos por meio de uma revisão bibliográfica fundamentada na Filosofia da Diferença, buscando compreender a formação como um campo de forças em permanente composição. Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como uma revisão bibliográfica baseada em autores como: Deleuze e Guattari (2011), Gallo (2017), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2014), Raic (2020), Veiga (2004). O artigo assume um caráter cartográfico ao acompanhar os processos e fluxos que emergem nos encontros entre a teoria e a prática docente. A discussão utiliza o conceito de rizoma como guia analítico, operando como um plano conceitual que recusa estruturas hierárquicas e prescritivas. Evidencia-se que a construção do conhecimento docente não se organiza de forma estática, mas se produz de modo contínuo às intensidades do campo educacional. Conclui-se que a adoção de caminhos rizomáticos permite o reconhecimento da autonomia do professor, transformando o currículo em um plano de composição aberto à invenção de novos modos de existência na docência.

Palavras-chave: Formação Docente; Currículo; Rizoma; Devir; Filosofia da Diferença.

ABSTRACT

This article problematizes teacher education and curriculum, shifting them from linear views to the perspective of becoming. The objective is to analyze the interplay between these fields through a literature review grounded in the Philosophy of Difference, seeking to understand teacher education as a field of forces in constant composition. Methodologically, the investigation is characterized as a literature review based on authors such as: Deleuze and Guattari (2011), Gallo (2017), Lopes and Macedo (2011), Macedo (2014), Raic (2020), and Veiga (2004). The article adopts a cartographic approach by tracing the processes and flows that emerge from the encounters between theory and teaching practice. The discussion employs the concept of the rhizome as an analytical guide, operating as a conceptual plane that rejects hierarchical and prescriptive structures. It becomes evident that the construction of teacher knowledge is not organized statically but is produced continuously in relation to the intensities of the educational field. It is concluded that adopting rhizomatic paths allows for the recognition of teacher autonomy, transforming the curriculum into a plane of composition open to the invention of new modes of existence within the teaching profession.

Keywords: Teacher Training; Curriculum; Rhizome; Becoming; Philosophy of Difference.

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos este artigo com a Figura 1, a seguir, no intuito de defender que os caminhos e pegadas traçados na areia remetem às possibilidades de rupturas que atravessam o currículo de formação docente, abrindo brechas para outros modos de pensar, sentir e habitar a formação.

Figura 1 - Pegadas na areia



Fonte: Arquivo digital da autora.

A escolha dessa fotografia decorre justamente da tentativa de compreender a formação como percurso múltiplo, movente e inacabado, produzido nos encontros e intensidades que atravessam os sujeitos. Sob essa perspectiva, essa imagem produzida durante uma caminhada na praia, ao entardecer, alude a momentos de observação em que as marcas deixadas na areia despertaram a sensação de múltiplas direções, diferentes percursos e trajetórias que não se repetiam. Algumas pegadas se cruzavam, outras pareciam se afastar, como se cada passo anunciasse um modo singular de caminhar, nem sempre planejado, mas construído no próprio movimento.

Nesse sentido, a formação docente que pretendemos discutir neste artigo dialoga diretamente com essa concepção de currículo em movimento, adotando uma visão que prioriza a fluidez desses processos. Ao considerar a formação e o currículo como uma rede rizomática, nossa abordagem se baseia na ideia de que “[...] um mapa deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43). Currículo e formação não podem ser vistos como processos fragmentados ou estáticos; eles se entrelaçam e se encontram continuamente, cruzando-se e interagindo em todas as suas dimensões.

Como destaca Macedo (2015), a formação docente deve ser compreendida em sua singularidade, transformando-se em uma pauta político-epistemológica que propõe a formação como um “processo implicado de autorização”. Nessa compreensão, o docente deixa de ser visto como mero executor de prescrições curriculares e passa a ser reconhecido como agente ativo, capaz de produzir saberes, legitimar sua prática e construir outros modos de existência na docência.

A formação de professores não se limita à transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também envolve a reflexão crítica sobre as próprias experiências e a exploração de novos modos de pensar e agir no contexto educacional, sobretudo na EJA. Isso requer refletir também sobre uma formação transdisciplinar, com vistas a desenvolver professores mais flexíveis, críticos e capazes de abordar os problemas educacionais em sua complexidade, em vez de se limitarem a abordagens disciplinares estreitas.

É nesse horizonte de problematização sobre currículo e formação docente que se insere este artigo, cujo objetivo é analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, as interlocuções entre formação docente e currículo. Dessa maneira, a metodologia desta investigação caracteriza-se como um artigo de revisão bibliográfica, assumindo um caráter cartográfico ao acompanhar os processos que emergem nos encontros entre a teoria e a prática docente.

Com isso, situar currículo e formação nesse movimento rizomático significa considerar que não podemos fragmentá-los, já que ambos se cruzam e se conectam em todas as suas dimensões. Nesse movimento, pensar currículo e formação de maneira rizomática permite compreender que os processos formativos se produzem nos encontros, nas experiências e nas relações que atravessam a docência.

2 TRILHANDO CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao refletirmos sobre a formação de professores, especialmente sob a ótica da filosofia da diferença, percebemos que essa prática não pode ser compreendida como um processo linear, estático ou previamente determinado. A formação docente, vista sob a perspectiva da filosofia da diferença e do rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari, constitui um movimento contínuo, uma rede de conexões múltiplas, sem início ou fim pré-estabelecidos, tal como vemos nas pegadas presentes na imagem que abre este artigo. Os rastros marcados na areia, que se cruzam, seguem diferentes direções, ajudam-nos a pensar a formação como percurso aberto, produzido nos encontros, nos desvios e nas experiências que emergem ao longo da caminhada. De acordo com Raic (2020, p. 123), “a formação é um processo de vida, acontece nos instantes, nos modos

de existir. Somos todos feitos nas tramas das nossas próprias histórias, marcados pelas experiências que nos alteram ao longo do tempo”. Essa reflexão destaca a natureza processual da formação, em que cada experiência se entrelaça com outras, tecendo novas possibilidades de ser e de aprender.

Nessa direção, Saviani (2011) adverte que muitas políticas educacionais contemporâneas, fortemente atravessadas pela chamada pedagogia das competências, acabam reduzindo a formação a um mecanismo adaptativo às exigências do meio social e material. Tal lógica privilegia a constituição de um professor técnico, treinado para aplicar métodos e competências específicas, em detrimento de uma formação mais ampla, crítica e comprometida com os fundamentos científicos, filosóficos e históricos da educação. Essa perspectiva aproxima-se das críticas formuladas por Macedo (2015) ao racionalismo educacional, entendido como uma racionalidade que confunde formação com treinamento ou capacitação mecânica, desconsiderando as nuances, os desvios e as singularidades que atravessam os processos de ensinar e aprender.

Nessa lógica rizomática, entendemos que não há uma hierarquia rígida entre os saberes ou uma direção única a ser seguida. A formação de professores resulta de múltiplos encontros, atravessada por fluxos e desvios que compõem sua singularidade. Isso nos afasta da visão tradicional de uma formação focada na transmissão de conteúdos ou na simples instrução técnica. Ao contrário, entendemos a formação como um processo que se desenrola em múltiplas direções, em que o professor se constitui em meio a relações, afetos e experimentações. Reafirmamos a necessidade de refletir sobre os desafios contemporâneos que atravessam a formação docente, especialmente diante das transformações que vêm ocorrendo nas diferentes modalidades de ensino.

Podemos perceber a formação como algo que se constrói nas encruzilhadas da diferença, ao reconhecer que o professor não é formado a partir de um único modelo, mas sim como um sujeito em constante devir, em processo contínuo de transformação. Concordamos com Macedo (2015, p. 740), quando nos faz pensar a formação docente como uma “singularidade, transformando-se numa pauta político-epistemológica e antropológica com marcantes ressonâncias para se discutir, pesquisar e propor a formação de professores como processo implicado de autorização”. Ao assumir um caráter político-epistemológico, essa concepção evidencia que formar professores implica disputar sentidos sobre o que conta como saber legítimo, enquanto a dimensão antropológica reforça a centralidade das histórias de vida e das condições concretas em que esses sujeitos se constituem. Assim, pensar a formação como processo de autorização significa reconhecer o professor em formação como agente ativo, capaz

de se posicionar, produzir saberes e legitimar sua própria prática. Nesse plano, a formação se desenha como um campo de forças, atravessado por diferentes racionalidades que não se excluem, mas se entrelaçam e se tensionam.

Conforme Raic (2020, p. 128), “a ideia da formação por instrumentalização está amplamente consolidada nos discursos produzidos pela sociedade e, também, pelas universidades, sobretudo por meio dos perfis profissionais que se anunciam, quer seja em suas cartilhas ou manuais [...]”. Esse entendimento aponta para uma problemática central na formação de professores: a ênfase excessiva em competências técnicas e habilidades práticas específicas, frequentemente definidas de maneira rígida e limitada. Ao priorizar a instrumentalização, as instituições de ensino acabam criando modelos de perfis profissionais padronizados, que visam atender às expectativas mercadológicas e às demandas de produtividade da sociedade contemporânea.

No entanto, essa abordagem desconsidera a complexidade do ato educativo, que vai além da simples aplicação de métodos e técnicas pré-estabelecidas. Ao restringir o processo formativo a esses moldes, perde-se a oportunidade de promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas que são fundamentais para responder às necessidades diversas e em constante transformação dos alunos. Assim, a formação docente acaba sendo reduzida a uma prática conformista, pouco aberta à experimentação, ao pensamento crítico e às novas possibilidades que emergem do encontro com os desafios do cotidiano escolar.

Ao contrário de uma formação que se baseia apenas na transmissão de conteúdos ou no treinamento de habilidades técnicas, a filosofia da diferença, embora não trate diretamente da formação de professores, nos convida a deslocar seus pressupostos para ver a formação como um espaço aberto à criação, à experimentação e à invenção. Quando reduzimos a formação a um simples treinamento, caímos no que Macedo (2015, p. 742) chama de “racionalismo educacional”, uma lógica que desconsidera as nuances, os desvios e as singularidades que fazem parte do processo de ensinar e aprender. Segundo o autor,

Na medida em que a formação é confundida com instrução, com treinamento ou capacitação, com o tão propalado processo ensino-aprendizagem, com ação curricular vista como uma mecânica, com o racionalismo educacional, esta não se predispõe a considerar as manifestações da fantasia nesses processos e, com tanto mais razão, no sistema educativo (Macedo, 2015, p. 742).

Desse modo, trilhando os caminhos da formação de professores com base em uma perspectiva rizomática e processual, precisamos reconhecer as multiplicidades que atravessam esse processo. A formação não ocorre de forma previsível, mas em constantes recomposições,

em que o professor é afetado pelas experiências que vivencia e pelos encontros que estabelece. Esse movimento incessante nos desafia a abandonar a ideia de uma formação fechada, para abraçar a fluidez. Nesse percurso, o currículo também deixa de ser compreendido como um documento somente prescritivo, passando a ser pensado como território em movimento, produzido nas relações, nos atravessamentos e nas experiências que emergem no cotidiano formativo. Logo, currículo e formação se entrelaçam rizomaticamente, constituindo-se como espaços de criação, invenção de outros modos de ensinar e existir na docência.

O currículo, nessa perspectiva, não pode ser compreendido como um artefato neutro, e sim como uma construção social e histórica atravessada por relações de poder e disputas de sentido. Lopes e Macedo (2011) enfatizam que os praticantes do currículo trazem suas histórias, experiências e valores para interpretar os textos políticos, produzindo disputas em torno da hegemonização de determinadas leituras e significados. Assim, o currículo deixa de ser entendido como uma estrutura estática para ser pensado como prática de significação, produzida nos encontros, nas negociações e nas tensões que atravessam os contextos formativos.

3 CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: O RIZOMA COMO PERSPECTIVA

Nesta seção, apresentamos a concepção de currículo aqui adotada, tensionando as formulações que historicamente o fixaram como uma estrutura técnica, linear e prescritiva. Historicamente, o currículo foi reduzido a uma organização de conteúdos e disciplinas orientada por uma racionalidade instrumental que privilegia metas, controle e padronização (Silva, 2003; Apple, 2006). Tal compreensão, no entanto, mostra-se insuficiente diante da complexidade dos processos formativos, uma vez que o currículo se constitui como construção social e histórica, atravessada por relações de poder, disputas de sentido e múltiplos contextos (Lopes; Macedo, 2008). Na abordagem de Moreira (2007, p. 28), “o currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições [...]”. Pensar o currículo, portanto, implica reconhecer que ele não é um artefato neutro, mas um campo intencional, permeado por disputas em torno dos conhecimentos considerados legítimos.

Nessa mesma direção, Michel Apple (1997) aborda o currículo a partir de uma perspectiva crítica, enfatizando as relações de poder e as estruturas sociais presentes na educação. Para o autor, “[...] a educação é uma arena na qual estes conflitos ideológicos são produzidos. Ela é um dos principais sítios nos quais diferentes grupos, com distintas visões

políticas, econômicas e culturais tentam definir quais deverão ser os meios e fins legítimos de uma sociedade” (Apple, 1997, p. 37). Tal reflexão salienta que a seleção dos conhecimentos escolares não ocorre de maneira aleatória, porém resulta de processos históricos e sociais que legitimam determinados saberes em detrimento de outros. Há, portanto, uma lógica de seletividade produzida pela própria sociedade e reproduzida pelas instituições escolares, que historicamente validam certos conhecimentos como oficiais, enquanto marginalizam outros. Nesse movimento, o próprio professor também participa dessas escolhas e negociações curriculares.

Nessa compreensão, Lopes e Macedo (2011, p. 259), inspiradas em Stephen Ball, destacam que:

Os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso implica lutas por hegemonizar determinadas leituras. Assim, se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas são determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas.

Essa reflexão permite compreender o currículo como prática de significação, atravessada por disputas e negociações constantes. Mais do que um conjunto estável de conteúdos, o currículo se produz nas relações, nos usos e nas interpretações realizadas pelos sujeitos que o vivenciam cotidianamente.

Ao ser compreendido no âmbito da linguagem, o currículo passa a evidenciar tramas discursivas que escapam à previsibilidade e ao consenso, como destacam Sá e Carvalho (2022). Esse deslocamento permite afastá-lo de uma lógica cartesiana e aproximá-lo de uma visão plural, em que os sentidos não estão dados, mas se produzem nas relações. É nesse movimento que a problematização pós-estrutural proposta por Corazza (2001) ganha força ao indagar: “O que quer um currículo? Um currículo ‘quer’ alguma coisa? Antes de responder a esta questão, é preciso perguntar: - o que, afinal de contas, ‘é’ um currículo, para querer alguma coisa?” (Corazza, 2001, p. 9). Ao deslocar a questão do “o que é” para o “como opera”, o currículo deixa de ser concebido como estrutura e passa a ser compreendido como produção, como algo que se faz nas relações, nos usos e nas práticas.

Essa reconfiguração permite reconhecer, sob uma abordagem crítica, o currículo como um campo atravessado por historicidades e processos de legitimação. Goodson (2012) esclarece que as disciplinas escolares são construções históricas, resultantes de disputas que se sedimentam ao longo do tempo, enquanto Apple (2006) mostra como determinados conhecimentos se tornam oficiais a partir de interesses sociais específicos. Nesse sentido, o

currículo opera como um espaço de validação e exclusão, constituindo-se como prática cultural implicada na produção de significados e subjetividades, como também aponta Giroux (1997).

Ao avançar nessa direção, o currículo desloca-se para o plano da experiência. Em diálogo com Larrosa (2002), lembramos que a experiência não é aquilo que simplesmente acontece, mas aquilo que nos atravessa e nos transforma. Tal compreensão permite pensar o currículo como um espaço em que algo nos acontece, escapando à lógica do controle e da previsibilidade.

Essa abertura ao imprevisível aproxima-se da leitura rizomática proposta por Raic (2020), ao indicar a necessidade de nos afastarmos de componentes curriculares engessados e nos aproximarmos de uma lógica de múltiplas conexões. Nessa direção, o currículo não se organiza de forma hierárquica e centralizada, mas como uma rede aberta, marcada por encontros, desvios e possibilidades. Como afirma a autora, “um currículo, seja estratificado por linhas, territorializado, organizado, está sempre sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitadas direções” (Raic, 2020, p. 138).

Entendemos que as linhas de fuga, nesse contexto, não operam fora do currículo, e sim em seu interior, desestabilizando suas formas rígidas e abrindo espaço para outras configurações. Mesmo quando organizado, o currículo permanece atravessado por forças que o fazem variar, impedindo sua fixação. Isso implica reconhecer que os processos formativos não se reduzem a sequências previsíveis – eles se constituem em meio a conexões imprevistas, experiências e negociações.

Essa compreensão dialoga com Lopes (2008), ao propor que “o currículo deve ser compreendido como uma prática de significação, que se constitui a partir de disputas e jogos de poder, em que o conhecimento é sempre uma construção social” (Lopes, 2008, p. 33). Ao mesmo tempo, tensiona as políticas curriculares que buscam estabilizar sentidos, pois, como destaca Lopes (2011, p. 79), “as políticas curriculares, ao estabelecerem um único conjunto de conhecimentos válidos, silenciam outras possibilidades de saber e de se formar, produzindo sujeitos de forma homogênea e limitando a emergência de novas subjetividades”. Esse movimento de homogeneização se materializa, muitas vezes, no descompasso entre o currículo formal e as necessidades formativas dos sujeitos.

Desse modo, o currículo deixa de ser compreendido apenas como um conjunto neutro de conteúdos e passa a operar como um dispositivo que regula modos de pensar, agir e produzir identidades docentes. Ao privilegiar determinadas racionalidades e experiências consideradas legítimas, as políticas curriculares acabam por marginalizar saberes produzidos nas práticas cotidianas, nas trajetórias de vida e nos contextos específicos de atuação dos sujeitos. No campo

da formação de professores para a EJA esse processo torna-se ainda mais evidente, uma vez que as experiências históricas, culturais e sociais dos educandos frequentemente não encontram espaço nos currículos institucionalizados.

Veiga (2004, p. 7) argumenta que “Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los [...]”. Ao compreender o currículo como construção social, Veiga sustenta que ele não se limita à organização de conteúdos, mas envolve escolhas políticas, que atravessam os processos formativos.

Ao problematizar o currículo como espaço de produção de sentidos, torna-se possível compreender que as propostas curriculares nem sempre conseguem responder às demandas da formação docente, sobretudo quando privilegiam prescrições generalizantes e desconsideram as especificidades dos contextos educativos. Essa tensão revela que a organização curricular, muitas vezes, distancia-se das experiências e necessidades dos sujeitos em formação, produzindo lacunas entre aquilo que é proposto institucionalmente e o que efetivamente se constitui como saber necessário à prática docente. Como aponta Sá (2010, p. 39), “O currículo, de acordo com os estudantes, não possibilita os estudos necessários para o desenvolvimento das competências a serem construídas para atuação em todos os campos anunciados na proposta curricular”. Isso evidencia a necessidade de pensar o currículo como processo em constante transformação, aberto às diferenças e às singularidades. Nesse sentido, a noção de formação também se amplia, deixando de ser compreendida como mera aquisição de conteúdos.

Nessa direção, a formação passa a ser entendida como um movimento que articula conhecimentos, experiências e modos de subjetivação, ultrapassando perspectivas estritamente técnicas ou prescritivas. Ainda segundo a autora (2010, p. 158), vemos que a formação envolve experiência, sendo constituída por “ideias, de imagens, de julgamentos e sua elaboração no espírito. Ela também é a educação intelectual e moral do sujeito”. Esse ponto de vista aproxima-se da ideia de currículo como espaço de experimentação, no qual os sujeitos não apenas aprendem, mas se constituem.

Ao problematizar os efeitos das políticas educacionais contemporâneas, Sá (2010) também sublinha que a ênfase em metas, resultados e padronização tende a reduzir o currículo a uma ferramenta instrumental, obscurecendo sua potência como espaço de criação. Ao contrário, pensar o currículo sob uma lógica rizomática implica concebê-lo como um lugar de encontro entre múltiplas vozes, saberes e experiências, no qual os percursos formativos não são previamente definidos, mas se constroem nas relações

É nesse campo de deslocamentos que a perspectiva rizomática, inspirada em Deleuze e Guattari (1995), ganha consistência como eixo conceitual desta tese. Ao recusar estruturas hierárquicas e centralizadas, o rizoma permite pensar o currículo como uma rede de conexões múltiplas, aberta à heterogeneidade e à variação.

Nesse percurso, o currículo configura-se como um mapa em constante produção, nunca plenamente estabilizado. Como reforça Raic (2020, p. 138), “quando temos um currículo como pronto, acabado, ali mesmo se iniciam suas linhas de fuga, suas promiscuidades”, evidenciando que ele nunca se fecha completamente. Tal concepção ganha especial relevância no contexto da EJA, em que trajetórias, saberes e experiências escapam às formas escolares tradicionais. Pensar o currículo nesse campo implica reconhecer essas diferenças como constitutivas do processo formativo, e não como desvios a serem corrigidos.

Dessa maneira, o currículo pode ser compreendido como um campo de forças em constante tensão, no qual coexistem movimentos de regulação e abertura. Ao mesmo tempo em que pode operar como dispositivo de normatização, também abriga possibilidades de criação, deslocamento e invenção. É nesse ‘entre’ que esta tese se inscreve, afirmando o currículo como um plano de composição, sempre inacabado, em que saberes, experiências e sujeitos se conectam de maneira contingente e inventiva. Nessa perspectiva, afirma um currículo rizomático como plano de composição, no qual saberes, experiências e sujeitos se conectam de maneira contingente, fazendo da formação um processo de devir, sempre aberto à diferença e à invenção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida reafirma que a formação docente e o currículo, quando compreendidos sob a ótica do devir, rompem com a rigidez técnica para abraçar a invenção de novos modos de ensinar e existir na docência. Esse deslocamento, ilustrado metaforicamente pelas pegadas na areia que se cruzam e se afastam, reforça a ideia de que a formação não é um destino pré-estabelecido, mas um percurso aberto produzido nos encontros, nos desvios e nas experiências que emergem do caminhar.

Evidenciamos que o currículo não é um artefato neutro, e sim uma construção social e um campo de forças que, embora regule identidades, abriga permanentemente linhas de fuga e possibilidades de criação que desestabilizam formas rígidas. Como uma prática de significação, o currículo produz sentidos nas negociações cotidianas, onde o docente não é um mero executor, mas um intérprete que traz suas histórias e valores para a cena educativa.

Concluímos que superar os desafios contemporâneos exige o abandono do racionalismo educacional e de modelos formativos focados na instrumentalização e no treinamento mecânico, que tendem a reduzir a complexidade do ato educativo a perfis profissionais padronizados. Em oposição a essa lógica, propomos um currículo rizomático que funcione como um plano de composição inacabado, valorizando o saber de experiência, naquilo que nos atravessa e nos transforma.

Para que o professor se constitua como sujeito autônomo em seu processo de autorização é imperativo que ele seja reconhecido como um agente político e epistemológico capaz de legitimar sua própria prática e produzir saberes. Essa re-existência docente demanda que as políticas educacionais e as instituições de ensino fomentem espaços de pesquisa e reflexão crítica que priorizem a figura do professor. Somente por meio de condições dignas de trabalho e de uma formação consistente será possível garantir uma docência capaz de responder às intensidades e complexidades do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Artmed, 2000.

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

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 2011.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora: Belo Horizonte, 2017.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Espanha: Universidade de Barcelona, No. 19, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 17 set. 2023.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. **Currículo**: política, cultura e poder. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACEDO, R. S. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 733-750 out./dez. 2015. Disponível em https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei_macedo.pdf. Acesso em: 04 set. 2024.

RAIC, D. F. F. **O pedagogo-bricoleur**: diferenças nas tramas da pedagogicidade. Curitiba: Appris, 2020.

SÁ, M. R. G. B. de.; CARVALHO, M. I. A Provisoriedade das Proposições Curriculares para a Formação Docente -Enquadramentos. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise; Olivatto, Bruno. **Currículo, Saberes e Culturas nun século em desafios**: reexistências e(em) Formação. Salvador: Edufba, 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667/9592>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica**. Projeto político-pedagógico. Educação Superior: Projeto Político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ARTIGO 2

DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RESSONÂNCIAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS⁷

Lineamientos Curriculares para la Formación Docente: resonancias en la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores

Curricular Guidelines for Teacher Training: resonances in the Education of Young, Adult and Elderly People

Daniele Farias Freire⁸

Magna Simone de Souza Pinheiro⁹

Modalidade escrita: Resultados parciais de investigação.

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, estabelecidas pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, buscando compreender seus desdobramentos para as diferentes modalidades da Educação Básica, com especial atenção à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, fundamentada na metodologia proposta por Creswell (2014). Inspirado no conceito de “dobra”, de Deleuze (2005, 2012), o estudo busca compreender as múltiplas camadas presentes nessas diretrizes, reconhecendo a natureza dinâmica das transformações curriculares e da formação docente. Os resultados evidenciam que as DCN de 2015 defendem uma formação abrangente, voltada às diferentes modalidades da Educação Básica, incluindo a EPJAI, enquanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019 introduz mudanças que priorizam o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sinalizando uma reorientação da formação docente para uma perspectiva mais técnica e centrada no desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Resoluções; Currículo; Dobras.

Resumen

Este artículo analiza las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial del profesorado de Educación Básica, establecidas mediante las Resoluciones N° 2/2015 y N° 2/2019 del CNE/CP, con el fin de comprender sus implicaciones para las distintas modalidades de Educación Básica, prestando especial atención a la Educación de Jóvenes, Adultos y Personas Mayores (EPJAI). Se trata de una investigación cualitativa y documental, basada en

⁷ O artigo foi apresentado no XII Congreso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental, realizado em Bogotá, nos dias 25, 26 e 27 de setembro de 2024, e posteriormente publicado na *Revista Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su enseñanza* (ISSN 2619-3531), Ano 2024, Número Extraordinário, referente aos anais do evento. Após a publicação, o texto passou por novas atualizações e reformulações.

⁸ daniele.freire@uesb.edu.br. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil.

⁹ simagna.sp@gmail.com. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPG.ECFP/UESB) - Brasil.

la metodología propuesta por Creswell (2014). Inspirado en el concepto de “plegamiento” de Deleuze (2005, 2012), el estudio busca comprender las múltiples capas presentes en estas directrices, reconociendo la naturaleza dinámica de las transformaciones curriculares y la formación docente. Los resultados muestran que las Directrices Curriculares Nacionales de 2015 abogan por una formación integral, orientada a las diferentes modalidades de la Educación Básica, incluida la EPJAI (Educación de Jóvenes y Adultos), mientras que la Resolución CNE/CP No. 2/2019 introduce cambios que priorizan el estudio de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), lo que indica una reorientación de la formación docente hacia una perspectiva más técnica centrada en el desarrollo de competencias.

Palabras clave: Políticas Educativas; Resoluciones; Plan de estudios; doblar.

Abstract

This article aims to analyze the National Curriculum Guidelines for the initial training of Basic Education teachers, established by CNE/CP Resolutions No. 2/2015 and No. 2/2019, seeking to understand their implications for the various modalities of Basic Education, with particular attention to the Education of Youth, Adults, and the Elderly (EPJAI). This is a qualitative, document-based study grounded in the methodology proposed by Creswell (2014). Drawing inspiration from Deleuze's (2005, 2012) concept of the “fold”, the study seeks to understand the multiple layers present in these guidelines, acknowledging the dynamic nature of curricular transformations and teacher training. The results show that the 2015 guidelines advocate for comprehensive training geared toward the different modalities of Basic Education, including EPJAI, whereas CNE/CP Resolution No. 2/2019 introduces changes that prioritize the study of the National Common Curricular Base (BNCC), signaling a shift in teacher training toward a more technocratic perspective centered on competency development.

Keywords: Educational Policies; Resolutions; Curriculum; fold.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, estabelecidas pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, buscando compreender seus desdobramentos para as diferentes modalidades da Educação Básica, com especial atenção à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). Enquanto essas diretrizes delineiam os parâmetros para a formação de professores em nível superior no Brasil, enfrentam desafios significativos, especialmente no que concerne à formação para modalidades específicas, como a EPJAI.

A EPJAI ganhou reconhecimento como modalidade educacional com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-Brasil), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Destinada a indivíduos que não puderam frequentar a escola na idade apropriada (de 4 a 17 anos), esse público heterogêneo demanda uma formação docente especializada, capaz de criar práticas que facilitem sua inserção e permanência na escola. Essa

demanda é justificada pela diversidade de características pedagógicas dos alunos da EPJAI, que incluem trabalhadores de diferentes faixas etárias e com expectativas diversas em relação à educação.

O cenário educacional brasileiro atual passa por mudanças significativas, exigindo uma análise profunda das políticas em vigor e dos desafios enfrentados na formação inicial e continuada dos professores. Este cenário nos leva ao encontro de Deleuze (2012) e de seu conceito de “dobras” para tratar do processo de subjetivação, em que o interior é pensado como uma dobra do exterior. Essas dobras podem gerar conflitos, debates e novas abordagens para os desafios encontrados. Nessa direção, vemos a constituição de uma paisagem educacional multifacetada, agenciada por diferentes concepções políticas, ideológicas e curriculares entretecida por uma teia de possibilidades e dilemas no campo formacional de professores.

Nessa paisagem de políticas educacionais em tensionamentos, concordamos com Macedo (2020, p. 100) de que “[...] salta aos olhos como essas políticas têm dificuldades em eleger o trabalho do professor como fonte fulcral para as políticas de currículo [...]”, a fim de afirmar a dificuldade em priorizar o trabalho do professor no desenvolvimento das políticas curriculares. Essa ausência dos professores nas tessituras políticas pode resultar em orientações legais que não refletem totalmente a realidade da sala de aula e as necessidades dos educadores. Além disso, a influência crescente do neoliberalismo na educação desafia os fundamentos da profissão docente, levando-a em direção à mercantilização e à responsabilização pelos resultados adversos.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e apoiada nas proposições de Creswell (2014), visa realizar uma análise documental das Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019. Segundo Creswell (2014, p. 48), a pesquisa qualitativa pode ser vista como “[...] um tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material”, o que ajuda a perceber a complexidade e a riqueza dos estudos qualitativos, possibilitando uma compreensão mais profunda e detalhada dos fenômenos estudados.

Neste contexto, discutimos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, influenciam a formação de professores para a EPJAI e quais são os principais desafios enfrentados na implementação dessas diretrizes. Os documentos foram lidos integralmente e trechos relevantes foram destacados e codificados. A codificação inicial concentrou-se em identificar pontos de tensão e

contradição dentro das diretrizes, bem como elementos diretamente relacionados à formação de professores para a EPJAI. Para isso, utilizamos o conceito de “dobra” conforme explorado por Gilles Deleuze (2012, 2005) em sua obra *A Dobra: Leibniz e o Barroco*. De acordo com Deleuze (2005), o conceito de dobra representa momentos de descontinuidade que se constituem por uma série de acontecimentos e rupturas que se dobram sobre os processos de subjetivação no contexto social.

Assim, este conceito será empregado para examinar as múltiplas camadas presentes nas diretrizes voltadas à formação docente, destacando as implicações específicas para a formação de professores da EPJAI. A partir do conceito de dobras, identificamos as dobras internas que se configuram nas interações e sobreposições dentro de cada resolução, destacando como diferentes partes do texto legal se relacionam e se influenciam mutuamente. Esse processo também permitiu identificar as dobras entre as diretrizes ao fazer uma comparação, identificando continuidades, rupturas e reconfigurações.

3 RESULTADOS

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores, aprovada nos últimos anos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), introduz mudanças profundas no cenário educacional, com impacto significativo no desenvolvimento dos alunos da educação básica. Como argumenta Deleuze (2005, p. 111), “a subjetivação se faz por dobra”, destacando a complexidade interna na formação de professores. Stephen Ball complementa essa ideia ao afirmar que “As políticas não são apenas textos e discursos, mas também práticas e efeitos materiais” (Ball, 1994, p. 16), sublinhando que as mudanças nas diretrizes curriculares afetam tanto a teoria quanto a prática educativa.

A partir da LDBEN de 1996 ficou determinado que diretrizes curriculares fossem estabelecidas para a formação de professores. Essa responsabilidade foi atribuída ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que elaborou duas resoluções importantes, a CNE/CP nº 01 e a CNE/CP nº 02, ambas em 2002. Essas resoluções definiram a formação de professores como um processo contínuo e essencial, embora pudesse acontecer em diferentes momentos e contextos educacionais.

Em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 substituiu as resoluções anteriores para a formação inicial e continuada de professores, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil. Essa mudança, analisada sob a perspectiva da “dobra” de Deleuze, representou não apenas uma substituição, mas uma reconfiguração do currículo, expandindo os horizontes

da prática docente. As novas diretrizes não eliminaram as anteriores, nem garantiram que o “novo” fosse implantado sem influência do “antes”, refletindo um movimento contínuo de transformação.

No campo do “fora”, concebido aqui como um agenciamento em tessituras de novas políticas, encontramos logo no primeiro parágrafo da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que a formação de professores deve ir além das etapas de ensino, incluindo também diversas modalidades de ensino, como pode ser lido no extrato do texto legal a seguir.

Considerando que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (Brasil, 2015, p. 1).

Pensar a formação de professores como um processo de dobra implica reconhecer, conforme discutido por Macedo (2007), que as diretrizes destacam o diagnóstico da educação brasileira, muitas vezes atribuindo as dificuldades da educação básica a uma suposta má-formação dos professores. Nesse sentido, a formação deve promover uma abordagem que ultrapasse os limites da escola, conectando-se à vida em suas diversas tessituras, em todos os níveis e modalidades de ensino, como preconizado pela Resolução CNE/CP nº 02/2015.

A Resolução 02/2015 emerge como documento para uma abordagem pedagógica pretensamente mais “humanizada” e inclusiva. Destaca-se pela sua ênfase na valorização das vivências extracurriculares, na abordagem das relações de gênero e na promoção do respeito à diversidade. É importante salientar que esta resolução reitera consistentemente as “modalidades de ensino”, com destaque especial para a EPJAI, enfatizando um compromisso com a formação inicial e com as necessidades de uma modalidade frequentemente negligenciada nas políticas educacionais.

A analogia da dobra em tecido ou papel, conforme propõe Deleuze (2012), ilustra a natureza mutável e fluida da formação de professores. Assim como uma dobra cria novas formas e possibilidades, a formação de professores também se caracteriza por um processo dinâmico de contínuo aprendizado e alterações. Nesse contexto, as mudanças introduzidas pela Resolução 02/2015 agenciam atualizações significativas nos cursos de licenciatura. Ao presumir a superação do modelo 3+1, em que três anos eram dedicados aos conteúdos específicos da área de atuação e um ano voltado para a formação didática e prática de ensino,

essas alterações induziram uma reconfiguração fundamental na maneira como os futuros professores são formados.

Em 2015, a Resolução 02/2015 estabeleceu um prazo de dois anos para que as instituições de formação de professores se adequassem às novas diretrizes. No entanto, nesse mesmo ano, começaram movimentos internos no Brasil que resultaram no “Golpe de 2016”, em que argumentos e atos legais levaram ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Durante esse período, as universidades sofreram ataques por parte de liberais e conservadores, que as consideravam “instituições de balbúrdia”. Como consequência, a Resolução 02/2015 não foi discutida nas atualizações curriculares da maioria das instituições de ensino superior (IES) públicas brasileiras.

Para Gatti (2021, p. 3), “[...] com as mudanças nas condições políticas ao nível federal, sobreveio uma nova orientação através da Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019) que traz outras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores [...]”. Assim, antes mesmo que as IES atualizassem suas propostas curriculares, em 2019, uma nova dobra ocorreu com a introdução dessa nova resolução que, em contraste com a Resolução 02/2015, representou uma mudança significativa na orientação das diretrizes curriculares. Em vista disso, a Resolução 02/2015 foi revogada a favor da Resolução CNE/CP nº 2/2019, provocando uma série de movimentações nas entidades brasileiras em defesa da educação pública de qualidade social.

Em 2021, diante dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19, foi prorrogado o prazo para a adaptação dos currículos dos cursos de licenciatura. Sob essa perspectiva, o CNE determinou que a partir de 2023, os estudantes de licenciatura deveriam seguir currículos alinhados com a Resolução 02/2019. Essa divergência revela tensões entre diferentes concepções políticas e ideológicas que se entrelaçam, influenciando a prática docente e a própria identidade dos professores em formação.

Alinhada aos princípios do neoliberalismo, a Resolução 02/2019 prioriza a preparação de mão de obra competitiva para um mercado de trabalho precarizado, contudo, ainda assim, vemos produções discursivas que defendem e implementam tais políticas, a exemplo de muitas IES privadas, mantidas por grandes grupos econômicos. Nesse movimento, vemos como age o biopoder (Foucault, 2012), evidenciando como as instituições procuram influenciar ativamente o desenvolvimento educacional.

A Resolução 02/2019, ao mencionar as modalidades, omite a EPJAI, destacando a importância de priorizar a formação de professores capazes de enfrentar diversas demandas e contextos educacionais, incluindo os relacionados à EPJAI. A ausência da EPJAI na Resolução

02/2019 levanta questões sobre o reconhecimento e a valorização dessa modalidade na educação brasileira.

A exclusão implícita dessa modalidade na resolução contradiz seu reconhecimento, apesar de sua luta histórica ao longo de mais de três décadas. Isso expõe a necessidade de reorientar a formação de professores, conforme discutido por Arroyo (2006), que enfatiza a importância de compreender as particularidades da juventude e da idade adulta. Nesse sentido, a dobra sugere uma abordagem que extrapole o simples reconhecimento superficial, convidando-nos a vivenciar as multiplicidades e as diferenças que compõem o processo formacional, transformando a formação em um território de potência.

4 CONCLUSÕES

O estudo investigou as mudanças nas diretrizes para a formação de professores no Brasil, destacando uma movimentação em direção a uma formação mais inclusiva e contextualizada. Enfrentando desafios, como a exclusão da EPJAI em 2019, a análise da Resolução CNE/CP nº 2/2015 revelou o reconhecimento crescente da importância das experiências extracurriculares e da valorização da diversidade como elementos enriquecedores do processo educacional. Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 suscitou críticas por sua abordagem tecnicista e foco excessivo na BNCC, em detrimento de uma formação mais prática.

Esse movimento de análise permitiu inferir que a formação de professores como um processo de dobra demonstra a natureza dinâmica e multifacetada desse processo, em que a construção de identidade na formação docente ocorre em meio a uma constante transformação, em que conhecimento, experiência e prática se entrelaçam e se reinventam ao longo do tempo.

Caminhando para fechar essas (in)conclusões, reportamos que é necessário um esforço contínuo a fim de garantir que a EPJAI seja adequadamente incorporada às políticas e práticas educacionais, no intuito de garantir um olhar atento às multiplicidades e diferenças que compõem o cenário dessa modalidade, assim como o direito à educação para todos, independentemente da idade ou circunstância de vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 abr. 2024.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **A dobra**: Leibniz e o barroco. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. 42, n. Extra 2, 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/94>. Acesso em: 21 maio 2026.

MACEDO, E. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23845>. Acesso em: 06 jan. 2024.

MACEDO, R. S. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação**: concepções e termos referenciados na poiesis e na prática curricular. Curitiba: CRV, 2020.

ARTIGO 3

A (IN)VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS RESOLUÇÕES CNE/CP Nº 2/2015 E Nº 2/2019: UMA ANÁLISE À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL

The (in)visibility of youth and Adult Education in CNE/CP Resolutions Nº 2/2015 And Nº 2/2019: an analysis in the light of the Stephen Ball Policy Cycle

Resumo

Este artigo propõe uma análise da presença ou ausência da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica no Brasil. Com base no Ciclo de Políticas de Stephen Ball, buscamos compreender como essas diretrizes são formuladas, reinterpretadas e implementadas, observando os silenciamentos e as possibilidades de ressonância da EJA nos textos oficiais. Em vista da importância histórica, social e legal da EJA enquanto modalidade voltada à garantia do direito à educação para sujeitos historicamente marginalizados, problematizamos a escassa ou inexistente menção a essa modalidade nos documentos analisados. A partir de uma perspectiva qualitativa e interpretativa, ancorada em análise documental, evidenciamos que a invisibilidade da EJA nas referidas resoluções revela uma lógica de exclusão que persiste nas políticas de formação docente, colocando em risco a construção de uma educação inclusiva e plural.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de professores; Políticas públicas; Diretrizes curriculares; Ciclo de Políticas.

Abstract

This article proposes an analysis of the presence or absence of the Youth and Adult Education (EJA) modality in CNE/CP Resolutions No. 2/2015 and No. 2/2019, which establish the national curricular guidelines for the initial training of basic education teachers in Brazil. Based on Stephen Ball's Policy Cycle, we seek to understand how these guidelines are formulated, reinterpreted, and implemented, observing the silencing and the possibilities of resonance of EJA in the official texts. In view of the historical, social, and legal importance of EJA as a modality aimed at guaranteeing the right to education for historically marginalized subjects, we problematize the scarce or non-existent mention of this modality in the documents analyzed. From a qualitative and interpretative perspective, anchored in documentary analysis, we show that the invisibility of EJA in the aforementioned resolutions reveals a logic of exclusion that persists in teacher training policies, putting the construction of an inclusive and plural education at risk.

Keywords: Youth and Adult Education; Teacher training; Public policies; Curricular guidelines; Policy cycle.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido historicamente atravessada por disputas em torno dos sentidos atribuídos à docência, à função social da escola e às responsabilidades conferidas aos cursos de licenciatura. Várias políticas educacionais foram criadas ao longo dos anos na tentativa de atender às exigências de um sistema educacional em constante transformação, tensionado por desafios como a valorização dos professores, a qualidade do ensino e a garantia no acesso à educação em qualquer tempo e idade.

A reflexão sobre a formação de professores exige entender o momento político, social e econômico em que vivemos. Para Ayres e Selles (2012, p. 96), “refletir sobre os desafios colocados ao modelo de formação docente em nível superior no Brasil [...] implica situarmos o contexto político-econômico das reformas, bem como a demanda por escolarização da população [...]”. Hoje, esse desafio é ainda mais complexo diante da ascensão de uma lógica neoliberal, que tem promovido o avanço do setor privado sobre o campo educacional. Esse movimento intensifica a apropriação de recursos públicos pelas empresas privadas, enfraquecendo o papel das universidades públicas, o que aumenta as desigualdades na educação.

Foi nesse contexto de neoliberalismo e, ao mesmo tempo, das lutas em defesa da educação que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabeleceu a necessidade de criação de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. Coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a formulação dessas diretrizes, que resultaram nas Resoluções CNE/CP nº 01 e nº 02, ambas de 2002. Tais documentos reconheciam a formação docente como um processo contínuo e intrínseco à prática educativa, ainda que esse processo ocorresse de forma fragmentada em distintos momentos e espaços formativos. Essa perspectiva que se mantém vem reforçando a importância de políticas que articulem teoria e prática, valorizem os conhecimentos dos professores e estejam atentas às especificidades de cada contexto educacional. Um exemplo disso é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantida por lei pela Constituição Federal de 1988, pela LDB e por outras leis que reconhecem o direito à educação ao longo da vida. Nessa direção, conforme Di Pierro (2017, p. 3), a EJA possui “[...] um público formado por agricultores familiares ou sem terra, extrativistas e pescadores, jovens desempregados e trabalhadores urbanos pouco qualificados que auferem baixos salários ou que sobrevivem de ocupações eventuais no mercado de trabalho informal [...]”. Por isso, precisamos de políticas de formação de professores focadas nas necessidades da EJA, com suas especificidades e complexidades.

Ao tratar da formação de professores, Pimenta (1994) alerta-nos de que a estrutura das licenciaturas se mostra insuficiente, uma vez que os professores, além de dominar os conteúdos específicos de sua área, precisam saber ensinar em diferentes etapas e modalidades da educação básica, com destaque para a EJA como foco deste texto.

Oliveira (2015, p. 48) lembra que é importante que as escolas e as instituições de educação trabalhem juntas, mesmo que “[...] os avanços em termos de formação de professores [constitua] ainda um dos desafios para o século XXI, considerando a necessidade de diálogo entre as redes de ensino (executoras) e as universidades (formadoras), envolvendo o debate crítico sobre as diretrizes das políticas [...]” da EJA. Assim, tratar sobre uma formação que atenda a todos os níveis e modalidades de ensino representa um dos maiores desafios de hoje.

Nesse contexto, pensar a formação de professores implica reconhecer a importância da articulação entre universidade e escola, uma vez que é no diálogo com o campo de atuação docente que os processos formativos ganham sentido e possibilitam a aproximação entre os conhecimentos teóricos e as demandas da prática educativa. No entanto, a ausência da articulação entre teoria e prática compromete o entendimento no que tange aos aspectos: como ser professor e como a escola funciona de verdade. Por isso, é importante considerar as escolas públicas lugares de formação a fim de criar políticas e currículos que contribuam com a educação brasileira.

Nesse sentido, as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019 constituem um passo importante para organizar a formação inicial de professores. A primeira propôs a integração entre teoria e prática, a interdisciplinaridade e a valorização das diferentes realidades escolares. A segunda, por sua vez, redefiniu os eixos de formação e reorganizou a estrutura dos cursos de licenciatura, assumindo um caráter aplicacionista ao alinhar a formação docente às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apesar dos avanços apontados em ambas as resoluções, chama-nos atenção a presença tímida ou mesmo a ausência da modalidade EJA nos textos normativos. Tal constatação levanta a hipótese de que há um processo de invisibilização da EJA nas políticas de formação docente, o que pode comprometer a formação dos licenciandos para atuar com esse público específico.

Para problematizar essa questão, adotamos como referencial teórico-metodológico o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992), que vem sendo amplamente discutido no contexto brasileiro por Jefferson Mainardes (2006) e outros estudiosos. Essa abordagem nos permite analisar criticamente os sentidos produzidos nas diretrizes curriculares e suas implicações para os cursos de licenciatura.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar em que medida as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019 contemplam ou não a EJA, buscando evidenciar os mecanismos de silenciamento dessa modalidade nos textos legais. Nesse cenário, pretendemos contribuir para o debate sobre a construção de políticas de formação mais inclusivas, que reconheçam e valorizem a diversidade de sujeitos, saberes e contextos escolares.

2 METODOLOGIA

Este estudo insere-se na área de pesquisa qualitativa, de caráter documental, tendo como principal propósito compreender de que forma a Educação de Jovens e Adultos se torna (in)visível nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, que instituem a formação de docentes para a educação básica no Brasil. Na análise, adotamos como base teórico-metodológica a Abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores (Ball; Bowe; Gold, 1992), cuja Abordagem contribui para compreender as políticas educacionais como processos dinâmicos, contraditórios e atravessados por diferentes contextos e agentes (Mainardes, 2006).

Em termos conceituais, o Ciclo de Políticas contém três contextos analíticos principais. O primeiro é o *Contexto de Influência*, no qual as políticas começam a ser produzidas e reconfiguradas por uma multiplicidade de atores sociais, governos, organismos multilaterais, movimento sociais, universidades, sindicatos e outras instituições que disputam os sentidos e significados sobre o que deve ser priorizado no plano educacional. Nesse contexto, inscrevem-se agendas multilaterais, discursos dominantes e as intenções políticas que sustentarão os documentos normativos.

O segundo contexto corresponde ao *Contexto de Produção do Texto*. É nesse espaço, como indicado, que as disputas presentes no Contexto de Influência são negociadas e materializadas em resoluções, pareceres e diretrizes. Conforme Jefferson Mainardes (2006), é importante destacar que o texto da política é resultado de escolhas, concessões e jogos discursivos que visam conferir legitimidade a projetos específicos de sociedade e de educação.

Por último, essas políticas são interpretadas, ressignificadas e reapropriadas por professores, gestores e demais profissionais da educação em relação ao *Contexto da Prática*, constituindo o campo das práticas educativas. Elas não são apropriadas da mesma forma, variando de acordo com as condições materiais, culturais e políticas de cada território, de modo que são apontadas brechas, resistências e reinvenções às diretrizes oficiais, o que possibilita expressões alternadas de adesão ou tensionamento quanto ao documento instituído.

A análise se baseia na leitura crítica e comparativa de ambas as resoluções, assumindo como eixo analítico as menções às modalidades do ensino, especialmente EJA. Utilizamos como suporte teórico para a análise estudos alinhados à formação docente e políticas educacionais para contextualizar os documentos e discutir as implicações de suas diretrizes.

3 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: DISPUTAS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao analisar as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019 sob a lente do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, Bowe e Gold (1992), situamo-nos no chamado Contexto de Influência, em que políticas são formuladas em meio a disputas de interesses, jogos de poder e embates ideológicos. Lopes e Macedo, ao mencionar o trabalho de Ball e colaboradores, informa que o contexto de influência

É o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se discurso e uma terminologia próprios que visam legitimar a intervenção. Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais autores são desde partidos políticos, esferas do governo a grupos privados e agências multilaterais, como disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos (Lopes; Macedo, 2011, p. 256).

Como explica Ball (1994), as políticas são textos e discursos atravessados por lutas sociais, disputas e negociações, não sendo neutras nem desprovidas de intencionalidade. Um exemplo dessa disputa é materializado na elaboração da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual foi elaborada em um período de maior participação social, com ampla escuta das esferas educacionais, como universidades, fóruns de licenciaturas, movimentos sociais e entidades representativas, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Perante o exposto, o documento evidencia uma formação docente comprometida com os princípios democráticos, a gestão participativa e o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da educação básica, representada nos seus níveis e modalidades de ensino, tais como, a EJA, a Educação do Campo, Indígena, Quilombola e Educação Especial.

A Nota Pública da Anfope (2020) declara que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 resultou de um processo coletivo e histórico de construção da identidade da formação de professores, em consonância com os princípios constitucionais da educação pública. O texto normativo

articula formação inicial e continuada, vinculando teoria e prática, além de incentivar uma formação docente voltada para as realidades concretas das escolas e dos territórios brasileiros.

Na contramão de uma formação mais humana e para a diversidade, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 surge num contexto de mudança de governo, elaborada e publicada durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Nesse período, o governo apresentava uma orientação ideológica marcada por um discurso conservador e esse comportamento passou a influenciar a construção da resolução e outros aspectos da educação, causando, por sua vez, grandes impactos para a formação docente.

É importante destacar que a elaboração da resolução CNE/CP nº 2/2019 também teve forte influência de movimentos empresariais, como o Movimento Todos pela Educação (TPE), organismos multilaterais como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da qual a agenda política está fortemente respaldada no ideário neoliberal. Para Raic e Pinheiro (2024, p. 2024), “[...] a influência crescente do neoliberalismo na educação desafia os fundamentos da profissão docente, levando-a em direção à mercantilização e à responsabilização pelos resultados adversos”. Nessa perspectiva, a educação é vista como investimento estratégico, que pode gerar alto retorno econômico para os países que valorizam a educação como instrumento de produtividade e crescimento.

Isso implica pensar que essa lógica mercadológica e utilitarista se reflete de maneira latente nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas, especialmente naquelas voltadas à formação de professores. Dessa maneira, a formação docente passa a ser utilizada como engrenagem para atender à lógica do capital, favorecendo o desempenho técnico e a adaptação às exigências de mercado, em detrimento de uma formação crítica, socialmente referenciada e comprometida com a transformação da realidade.

Assim, a docência não deixa de constituir-se como prática político-pedagógica, mas passa a ser tensionada por uma lógica de formação tecnicista voltada à obtenção de resultados mensuráveis, à medida que professores, alunos e instituições são avaliados para nutrir um sistema neoliberal, no qual o professor é transformado em um sujeito performático, avaliado com base em critérios externos e padrões de eficácia, sendo constantemente pressionado a alcançar resultados de excelência.

No cerne da discussão aqui empreendida, a resolução nº 2/2019 ganha centralidade nas pesquisas sobre currículos dos cursos de licenciatura, porque passa a orientar a formação de professor voltada para o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta os currículos da educação básica. Nessa lógica, os professores em formação devem

estudar a BNCC tanto em seus conteúdos das disciplinas quanto nas metodologias indicadas na BNCC e em documentos que apoiam a BNCC.

Mediante esse retrocesso [assim acreditamos], praticamente metade da carga horária, ou seja, 1600 horas do total de 3200 horas da formação de professores, é destinada ao estudo da BNCC, o que pode interferir na redução da carga horária para outras discussões necessárias ao exercício docente, já que a educação básica é constituída por níveis e modalidades que exigem um olhar específico para essa diversidade.

Ressalta-se, ainda, que a resolução nº 2 de 2019, ao destinar parte da formação ao estudo da BNCC, promove uma formação por competências, enfraquecendo a dimensão crítica, política e plural da formação de professores. Além disso, a resolução não discute sobre a formação continuada, caracterizando a desvalorização do professor. Sobre esse assunto, a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBenBio) ressalta que a resolução 02/2019 “[...] prescreve condições e pressupostos para cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura sem fazer menção efetiva à formação continuada, nem demonstrando como esta pode ser integrada ou dialogada à formação inicial” (SbenBio, 2023, p. 2).

Nesse movimento de análise das orientações da resolução 02/2019, identificamos que a EJA é praticamente ignorada, assim como outras modalidades que expressam a diversidade da educação básica. Essa ausência mostra-nos que não é meramente uma omissão, mas uma escolha política, pois, ao definirem quais competências devem constar no currículo, também acabam por exercer o poder de selecionar quais sujeitos e lugares serão reconhecidos e legitimados por essas escolhas. Ainda é preciso lembrar que políticas com esse perfil tem a tendência de normalizar o controle sobre as práticas pedagógicas dos professores, sobretudo controle do processo formacional. Assim, a invisibilidade da EJA na resolução de 2019 está relacionada à opção por uma formação tecnicista, centrada na BNCC e desvinculada das histórias de vida dos sujeitos historicamente excluídos da escola.

Inspiradas em Foucault (2008), podemos dizer que o processo de formação de professores, ao ser regido por diretrizes normativas e centralizadoras, constitui uma forma de biopoder, visto que busca moldar os sujeitos conforme certos padrões e expectativas de conduta. Desse modo, ao orientar uma formação baseada na BNCC e no controle dos resultados, a resolução de 2019 restringe a autonomia docente e o potencial de construção de projetos pedagógicos contextualizados, impactando a formação de professores no contexto educacional.

Contudo, é importante realçar que há resistências e margens de manobra, como nos lembra Ball (1994). As políticas não são aplicadas mecanicamente; elas são interpretadas,

disputadas e reinterpretadas nos espaços educacionais. Um exemplo disso é a atuação do Conselho Estadual de Educação da Bahia, que, por meio da Resolução CEE nº 70/2019, reafirma os princípios da Resolução 02/2015, orientando os cursos de licenciatura a manterem a formação docente comprometida com a diversidade e com a realidade regional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, já havia reconhecido a necessidade de garantir o direito à educação para aqueles que não a concluíram na idade própria. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 também reforça a importância da articulação entre a formação geral e a educação profissional na EJA. Assim, a omissão da EJA na resolução de 2019 representa um retrocesso nas conquistas históricas por uma formação docente que acolha os diferentes sujeitos da educação básica.

Portanto, uma formação docente que desconsidera as modalidades e os sujeitos historicamente marginalizados revela-se insuficiente para promover uma educação transformadora. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao silenciar sobre a EJA e priorizar uma formação por competências, configura-se como expressão de uma política de exclusão e de controle, afastando-se do projeto de educação emancipadora que historicamente tem sido defendido por educadores comprometidos com a justiça social.

Na visão de Lopes e Macedo (2011), a disputa curricular é uma disputa pelo mundo, pelas formas de existir, de conhecer e de viver. E nós, como educadores, não podemos abdicar da tarefa de disputar um projeto de formação docente que abrace a pluralidade, a dignidade e o direito à educação para todos, especialmente aqueles que historicamente foram relegados aos espaços de invisibilidade das políticas públicas.

4 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: A DISPUTA DE SENTIDOS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A abordagem do contexto da produção textual das resoluções CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019 à luz do Ciclo de Políticas de Stephen Ball permitiu compreender como as políticas curriculares de formação de professor são construídas, e essa construção encontra-se acompanhada de disputas, embates e jogo de interesse que representam os distintos projetos de sociedade, de educação e de professor. Como enfatiza Ball (1994, p. 14), “as políticas são textos e discursos, são tanto produtos como processos, e estão sempre inseridas em contextos de influência, produção, texto e prática”. Portanto, analisar esses documentos implica considerar as várias circunstâncias que atravessam sua formulação, bem como os sentidos que são mobilizados e, por vezes, silenciados nesses documentos.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi produzida em um contexto político marcado por avanços democráticos na educação, com participação ativa de entidades acadêmicas, movimentos sociais e fóruns de educação. O documento expressa uma concepção ampliada de formação docente, ancorada na diversidade, na valorização das experiências dos sujeitos e na articulação entre universidade, escola e comunidade. Desde sua introdução, o texto expressa o compromisso com todas as etapas e modalidades da educação básica, nomeando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como parte integrante do projeto de formação.

Esse reconhecimento da EJA não é aleatório, mas resultado de um processo deliberado de afirmação dessa modalidade como direito e como campo legítimo de atuação docente. A resolução propõe uma formação ancorada na prática e orientada por princípios como os direitos humanos, a inclusão, a diversidade e a justiça social. Como afirmam Sá e Carvalho (2022), a Resolução nº 2/2015 representa um marco importante na consolidação de uma formação crítica e comprometida com os desafios da educação pública, pois “contempla possibilidades formativas amplas, maior articulação entre universidade e escola e compromisso com a formação contínua na prática docente” (Sá; Carvalho, 2022, p. 345).

O documento ainda reforça que a formação deve considerar a complexidade das práticas escolares, suas diferentes modalidades e os sujeitos que a compõem. Alinhada a esse entendimento, a resolução busca “[...] assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (Brasil, 2015, p. 4).

A partir dessa perspectiva, podemos assegurar que a produção textual da Resolução nº 2/2015 se inscreve em um contexto de disputa política, em que a formação de professores é concebida como um processo formativo integral, atravessado pelas especificidades dos sujeitos e pela necessidade de valorização da prática social e cultural dos educandos. Assumimos aqui o risco de afirmar que esse documento tensiona uma lógica de formação estritamente técnica, ao propor uma formação humana e crítica especialmente necessária para docentes que atuarão em modalidades como a EJA, marcada por trajetórias interrompidas e desafios múltiplos.

Em contraste, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 é fruto de um contexto político profundamente diferente. Produzida em um momento de ascensão de projetos neoliberais na política educacional brasileira, esse documento é centrado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assumindo uma lógica normativa, prescritiva e gerencialista. Ball (2001) chama a atenção para o avanço dessas lógicas nas reformas contemporâneas, nas quais “o professor é redesenhado como técnico, executor de programas e políticas, e não mais como sujeito

autônomo e reflexivo” (Ball, 2001, p. 103). É esse redesenho que parece atravessar a Resolução nº 2/2019. Conforme a Anfope,

A elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2020, assim como da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação (Anfope, 2024, p. 1-2).

A Anfope critica a forma como foram elaboradas e aprovadas as Resoluções CNE/CP nº 01/2020 e nº 02/2019, que tratam da formação inicial de professores da Educação Básica e da Base Nacional Comum para essa formação, a chamada BNC-Formação. Nesse caso, trata-se da falta de transparência e de participação coletiva nesse processo decisório, o que contraria princípios de gestão democrática e de construção coletiva das políticas educacionais, especialmente em temas tão sensíveis como a formação de professores.

No entendimento de Pinheiro e Carmo (2024), quando as políticas educacionais concentram orientações verticalizadas para a formação de professores da educação básica e suas modalidades, como a EJA, muitas vezes, retiram a autonomia dos professores durante a sua prática pedagógica, planejamento diários; além disso, deixa de atender aspectos necessários do contexto regional e especificidades dos alunos. Essa condução autoritária e excludente na produção da política normativa não se limita aos aspectos procedimentais, mas repercute diretamente no conteúdo e nas escolhas que estruturam o texto legal.

É interessante notar que o silenciamento de vozes diversas no processo de construção das políticas contribui para a marginalização de determinadas temáticas e modalidades, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerando o exposto, percebemos que na resolução nº 02 de 2019 a EJA está quase ausente, invisibilizada, muitas vezes subsumida sob o termo genérico “educação básica”. Ao tratar das modalidades, a resolução destaca apenas aquelas que, supostamente, exigiriam saberes específicos, como a Educação Especial, do Campo, Indígena e Quilombola, ignorando a EJA como campo formativo legítimo.

Essa omissão opera como um dispositivo de silenciamento que, conforme argumenta Ball (1994), revela que as políticas educacionais não são neutras ou meramente técnicas, e sim resultados de disputas, interesses e escolhas políticas. Assim, a invisibilização da EJA expõe uma decisão política que prioriza determinadas agendas em detrimento de outras, reforçando

desigualdades históricas e negligenciando o direito à formação docente voltada às especificidades desse público.

O artigo 16 da Resolução nº 2/2019 deixa explícito que:

As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado [...] (Brasil, 2019, p. 9).

A ausência da EJA nesse cenário indica sua exclusão como campo de saber e prática docente, negando a sua complexidade histórica, social e educacional. Tal apagamento é, como temos insistido, não apenas uma omissão técnica, mas um gesto político que fragiliza a garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos e compromete a formação de professores capazes de compreender as particularidades desse público.

Destacamos ainda que o modelo de formação proposto pela Resolução nº 2/2019 reduz significativamente a carga horária destinada à formação, à pesquisa e à extensão. Esse documento orienta 1600 horas para o estudo da BNCC, ou seja, praticamente a metade da carga total das licenciaturas, da formação do professor.

Desse modo, há uma nítida valorização de uma formação conteudista, centrada no desempenho e na produtividade. Isso implica pensar que políticas com perfis performáticos, que orientam a prática do professor com base em metas, resultados e provas externas, em detrimento da construção coletiva do conhecimento, instituem ainda no cenário educacional desafios, rupturas e descontentamentos.

Dando sequência à análise da produção desses documentos, observamos que, diferentemente da Resolução nº 2/2015, o documento de 2019 foi elaborado sem ampla participação social. Sua aprovação foi marcada pela ausência de debate com instituições formadoras, professores e entidades da sociedade civil. Trata-se, portanto, de um processo de produção textual autoritário, no qual o contexto de influência, como diria Ball, esteve dominado por interesses privatistas e por uma lógica de controle do currículo.

Essa mudança de concepção demonstra o que Ball (1994) define como a polissemia das políticas – o mesmo campo discursivo pode ser apropriado de formas distintas, conforme os contextos de influência e os agentes envolvidos. A política, nesse sentido, não é um texto neutro, mas um campo de disputas que expressa diferentes projetos de educação. A ausência de menção à EJA na Resolução nº 2/2019 revela um perfil de formação voltado para o atendimento

das exigências do mercado, desconsiderando as especificidades sociais dos sujeitos da educação.

Dessa forma, compreendemos que a análise do contexto de produção desses textos, à luz do Ciclo de Políticas, permite-nos desnaturalizar os discursos presentes nas resoluções. Permite, também, identificar os deslocamentos entre uma política de formação comprometida com a justiça social e outra submetida aos ditames da BNCC, da lógica tecnocrática e da formação de um professor executor, pouco autônomo e alheio à diversidade de contextos educativos.

A luta por uma formação docente que reconheça a EJA como campo formativo legítimo e necessário passa, portanto, pela crítica aos discursos hegemônicos e pela construção de sentidos alternativos, que valorizem os sujeitos, os territórios e as experiências silenciadas pelas políticas curriculares recentes. Como nos ensina Ball (1994), “as políticas não têm garantias quanto aos seus efeitos. Elas são interpretadas, traduzidas e reformuladas em contextos específicos de prática” (p. 13). Cabe a nós, como educadores e pesquisadores, disputar esses sentidos e afirmar o direito à educação em sua plenitude.

5 CONTEXTO DA PRÁTICA: IMPACTOS DA (IN)VISIBILIDADE DA EJA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

No contexto da prática, ou seja, no cotidiano das instituições formadoras e nos espaços escolares, podemos notoriamente perceber os impactos resultantes da elaboração e implementação das políticas educacionais. Assim, Ball (1994) nos convida a pensar o quanto as políticas são reinterpretadas, apropriadas e ressignificadas nos espaços e tempos diários. A educação não se configura, por assim dizer, pronta nas escolas e universidades; ela se traduz por meio diferentes agentes em contextos multiculturais. É aqui que as heranças, silenciamentos e disputas, como a falta de visibilidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas recentes políticas de formação docente, tornam-se mais evidentes.

A proposta CNE/CP nº 2/2015, sem dúvida, proporcionou a construção de uma formação que estivesse integrada ao contexto da educação básica, o que fazia a educação básica e a formação se retroalimentarem. Essa resolução definiu que nos cursos de licenciaturas a formação a ser oferecida deveria ser crítica e sólida, que respeitasse a articulação entre teoria e prática e o pluralismo. Essa resolução propiciou que algumas instituições pioneiras debatessem a EJA e a incorporassem nos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Essa possibilidade,

em certa medida, reconheceu a construção, as particularidades e os sujeitos da EJA nos cursos de formação docente.

Contudo, esse avanço foi intensamente interrompido com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que revogou a anterior e estabeleceu a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa nova normativa reposicionou os cursos de licenciatura em uma lógica de padronização curricular, centrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e voltada à formação de um professor técnico, capaz de aplicar conteúdos prescritos, com menor espaço para o debate crítico e político. Na esfera estadual, entretanto, o Conselho Estadual de Educação da Bahia sinaliza outra direção ao defender, por meio da Resolução CEE nº 70/2019, uma formação docente articulada com as particularidades regionais.

A própria Nota Pública da Anfope (2020) é incisiva ao afirmar que a Resolução nº 2/2019 representa um retrocesso, pois desconsidera a concepção de formação como um processo humano, histórico, ético e político, comprometido com a construção de uma sociedade democrática e plural. Em nome de uma suposta modernização e alinhamento às diretrizes nacionais, muitas universidades foram pressionadas a reestruturar seus currículos. Como consequência, disciplinas que tratavam dos fundamentos da educação, da diversidade, dos direitos humanos e das modalidades específicas, como a EJA, foram reduzidas ou eliminadas em algumas propostas curriculares.

Nessa perspectiva, “[...] vemos a constituição de uma paisagem educacional multifacetada, agenciada por diferentes concepções políticas, ideológicas e curriculares entretecida por uma teia de possibilidades e dilemas no campo formacional de professores” (Raic; Pinheiro, 2024, p. 2024). A ausência da EJA nos documentos curriculares reflete nos espaços dos cursos de licenciatura, criando um ciclo de exclusão, já que a nossa experiência no cotidiano das escolas nos faz acreditar que uma certa parcela dos futuros professores que concluem a graduação não conhece essa modalidade e nem sabe como lidar com os sujeitos que compõem esse público. Desse modo, enfrentam desafios ao serem inseridos em realidades educacionais tão distintas.

Nesse contexto, questionamos: até que ponto a EJA é contemplada nos currículos das licenciaturas? Quando concluímos um curso de licenciatura, é bem provável que iremos atuar como professores em vários contextos educacionais. Contudo, algumas situações não dialogam com a formação inicial recebida. Esse pressuposto ganha ainda mais força nas pesquisas de Gatti (2021), ao discutir que “a maioria dos cursos de graduação que formam professores têm currículos fragmentários, estágios precários, formação genérica com pouca identidade, pouca

relação com as redes escolares e seus currículos” (Gatti, 2021, p. 13). Isso nos leva a refletir que a formação docente precisa estar conectada à totalidade da Educação Básica, incluindo todas as suas modalidades, como bem prevê a Resolução nº 2/2015.

No entanto, o alcance dessa conexão depende de como as instituições lidam com as disputas entre diferentes modelos formativos que tensionam o cotidiano acadêmico. Assim, ao adentrarmos no contexto da prática, percebemos que as políticas não são apenas implementadas, elas são interpretadas e traduzidas por sujeitos que imprimem seus valores e experiências no cotidiano institucional. Nesse cenário, a transição entre as normativas de 2015 e 2019 é percebida não como uma simples mudança burocrática, mas como um embate de projetos formativos. Para os docentes e instituições que defendem uma formação crítica, a Resolução nº 2/2015 é interpretada como o “[...] terceiro e atual momento, que denominamos de modelo de resistência (2015-...), em que o termo formação amplia-se, tendo um mesmo princípio de formação inicial e continuada” (Coimbra, 2020, p. 5).

Essa interpretação da lei como um “modelo de resistência” é fundamental na prática, porque busca superar a fragmentação do antigo modelo 3+1, propondo uma formação integrada que abarque a necessidade de tratar as diversidades, as questões de gênero, de sexualidade e as diferentes modalidades de ensino, como a EJA. A resistência na prática cotidiana manifesta-se, portanto, na tentativa de manter esses avanços frente ao retrocesso normativo.

Já a imposição da Resolução nº 2/2019 (BNC-Formação) é lida pelos atores do campo como uma ruptura desse processo democrático. De acordo com o posicionamento das entidades representativas, a revogação da norma anterior “[...] constituiu um grave ataque à autonomia universitária e à qualidade dos cursos, impondo sua descaracterização, completados com a Resolução CNE/CP nº 01/2020” (Anfope, 2024, p. 2).

Na prática das licenciaturas, essa descaracterização resulta em uma política educacional que é percebida como autoritária e distante das realidades das redes escolares. Ao ignorar as especificidades regionais e a diversidade de sujeitos da Educação Básica, a nova normativa reforça a (in)visibilidade da EJA ao adotar uma postura de currículo supostamente universal. Assim, o contexto da prática revela um cenário em que os formadores precisam interpretar e viver uma norma que, ao focar em um modelo conteudista predominante no século XX, apaga as lutas históricas por uma formação docente emancipatória e mais próxima das realidades da Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, a análise do contexto da prática revela que as políticas educacionais não funcionam como meros manuais de instrução; elas são campos de disputa onde a interpretação dos sujeitos decide a viabilidade ou não de um projeto de formação. Ademais, reafirmar esse

compromisso implica defender a autonomia das universidades contra ataques que descaracterizam a qualidade dos cursos, garantindo que a formação de professores permaneça ancorada no diálogo e em bases plurais que sustentem a necessária mudança social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática central deste artigo favoreceu uma discussão em torno das Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, à luz do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores, permitindo evidenciar como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) transita entre a presença e a invisibilidade nas políticas de formação docente no Brasil. Com vistas a responder à pergunta que orientou esta pesquisa, fizemos uma análise fundamentada nos três contextos propostos por Ball, *contextos de influência, produção do texto e prática*, sendo possível perceber que, apesar de a EJA estar legalmente garantida enquanto modalidade da educação básica, sua efetivação como campo de formação nas licenciaturas ainda é marcada por omissões, apagamentos e discontinuidades.

Ao longo deste estudo, verificamos que a Resolução nº 2/2015, ao propor uma formação plural, articulada com as diferentes etapas e modalidades da educação, reconheceu a EJA como parte da complexidade educativa brasileira. Ao valorizar a diversidade e incluir essa modalidade em seus dispositivos, o documento representou um avanço em termos de reconhecimento e valorização das especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

A Resolução nº 2/2019, por sua vez, em uma perspectiva tecnicista e alinhada à BNCC, optou por regular por competências e comprometeu a formação em modalidades historicamente invisibilizadas, como a EJA, revelando um projeto de educação mais vinculado à racionalidade do mercado do que à perspectiva social. Essa invisibilidade emerge direta e indiretamente na materialidade da formação; dada a consequente precarização, os docentes se veem obrigados a exercer a prática docente nessa modalidade sem o devido preparo, desconhecendo o aluno e desprezando ações pedagógicas capazes de potencializar suas experiências e conhecimentos prévios. Mais uma vez, a ausência da EJA na formação inicial contribui para a exclusão que continua comprometendo o acesso e a permanência de jovens, adultos e idosos em idade escolar.

É urgente e necessário que as políticas nacionais de formação reconheçam e expandam seu compromisso com todas as modalidades da educação básica, envolvendo a educação e a EJA de maneira garantida e organizada. Destacamos também a importância de as universidades reconhecerem a EJA como um campo legítimo de atuação e de produção de conhecimento e,

por isso, fomentar disciplinas, projetos de extensão, estágios e pesquisas relacionados a esta modalidade.

Nesse sentido, cabe registrar a função do Estado em garantir aportes de recursos, financiamento e políticas afirmativas de incentivo e reconhecimento à EJA, visando à uma política pública de Estado e não de governo. Para finalizar, reiteramos que a inclusão da EJA nas políticas curriculares de formação docente não é uma demanda pedagógica, mas de justiça social e respeito à diversidade dos sujeitos na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP N° 4/2024**. 2024. Disponível em: www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

ANFOPE. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. 2020. Disponível em: MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC-ANFOPE.pdf. Acesso em: 05 abr. 2025.

AYRES, R.; SELLES, S. M. O modelo de formação de professores no Brasil: da racionalidade técnica à prática reflexiva? **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 93-108, 2012.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 70, de 16 de julho de 2019**. Regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, nos Cursos de Graduação de Licenciatura, mantidos pelas instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador, 2019. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/resolucoes-por-ano-de-publicacao>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1997. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002>. Acesso em: 03 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE: MEC maio 2000.

COIMBRA, C. M. Políticas de formação de professores: os modelos em disputa. **Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores**, 2020.

DI PIERRO, M. C. **Tradições e concepções de educação de jovens e adultos**. Formação e práticas na educação de jovens e adultos. Tradução . São Paulo: Ação Educativa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/bitstream/b05b603d-43b8-4d7a-b55e-4774f31296f1/Tradi%C3%A7%C3%B5es%20e%20concep%C3%A7%C3%B5es..%20%282017%29.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GATTI, B. A. **A formação de professores no Brasil**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

LOPES, A. MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, D. A. Educação de Jovens e Adultos: entre políticas de inclusão e invisibilidade nas políticas públicas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 18, p. 43-59, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 5-18, 1994.

PINHEIRO, M. S. S.; CARMO, E. M. Los desafíos en la implementación del currículo en la Educación de Jóvenes y Adultos: reflexiones basadas en las prácticas de enseñanza de Ciencias. **Anais do 12º Congresso Latino-Americano de Ensino de Biología e Educação Ambiental**. Bio-grafia, 17 (Extraordinário). 2024. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/22602>. Acesso em: 15 maio 2025.

RAIC, D. F. F.; PINHEIRO, M. S. S. Lineamientos Curriculares para la Formación Docente: resonancias en la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores. **Anais do 12º Congresso Latino-Americano de Ensino de Biología e Educação Ambiental**. Bio-grafia, 17 (Extraordinário). 2024. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/22602>. Acesso em: 18 maio 2025.

SÁ, L. C. de.; CARVALHO, D. P. O. Formação de professores no Brasil: a urgência de uma perspectiva crítica, democrática e inclusiva. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 3, p. 1122-1138, 2022.

SBENBIO. Posicionamento da Associação Brasileira de Ensino de Biologia sobre o Projeto de Resolução que pretende definir novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2023. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/comunicados/Diretrizes_curriculares_2023.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

ARTIGO 4

PERCURSOS FORMATIVOS NOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UESB: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Training pathways in the Biological Sciences courses at Uesb: an analysis of the pedagogical projects

Resumo

Este artigo analisa os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), implantados entre os anos de 2010 e 2012 nos campi de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, problematizando a presença ou ausência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como campo formacional. Fundamentado no referencial teórico-metodológico da cartografia e do rizoma de Deleuze e Guattari (1995), o estudo opera uma análise documental que tensiona as matrizes curriculares e núcleos formativos à luz de Lopes e Macedo (2011). A investigação cartografa como o currículo, enquanto aparelho de captura, prioriza uma territorialização estriada voltada ao saber científico-disciplinar em detrimento de modalidades minoritárias. Os resultados demonstram que a EJA é silenciada como uma ausência explícita em Vitória da Conquista ou relegada a uma visibilidade condicionada por meio de disciplinas optativas em Jequié e Itapetinga, evidenciando um projeto político de invisibilização de sujeitos vulnerabilizados na formação inicial.

Palavras-chave: Currículo; Formação Inicial; Educação de Jovens e Adultos; Filosofia da Diferença.

Abstract

This article analyzes the pedagogical plans for the Biological Sciences teacher training programs at the State University of Southwestern Bahia (UESB) implemented between 2010 and 2012 at the Vitória da Conquista, Jequié, and Itapetinga campuses by examining the presence or absence of Youth and Adult Education (EJA) as a field of professional training. Grounded in the theoretical-methodological framework of cartography and the rhizome concept developed by Deleuze and Guattari (1995), the study conducts a document analysis that scrutinizes curricular structures and training components, drawing on the work of Lopes and Macedo (2011). The investigation maps how the curriculum, acting as an apparatus of capture, prioritizes a striated territorialization focused on scientific-disciplinary knowledge to the detriment of “minor” educational modalities. The results demonstrate that EJA is silenced manifesting as an explicit absence in Vitória da Conquista or relegated to a conditional visibility through elective courses in Jequié and Itapetinga thereby revealing a political agenda that renders vulnerable subjects invisible within initial teacher training.

Keywords: Curriculum; Initial Teacher Education; Education for Youths and Adults; Philosophy of Difference.

1 INTRODUÇÃO

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas transcendem a mera organização administrativa ou burocrática; eles constituem territórios de disputa onde se materializam intencionalidades, visões de mundo e concepções fundamentais de docência. Mais do que instrumentos de gestão, esses documentos expressam escolhas e compromissos que orientam os processos formativos no interior das instituições de ensino superior. Como postula Veiga (2004, 2014), o PPC é um espaço de decisão política que define perfis profissionais e horizontes éticos, revelando como a instituição decide sobre objetivos, conteúdos e metodologias diante das condições reais de trabalho e das demandas sociais. No âmbito da formação docente, tal definição exige, obrigatoriamente, uma abertura para as multiplicidades da escola pública, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade historicamente marcada por processos de exclusão e invisibilidade.

No campo da formação de professores, essas escolhas pedagógicas tornam-se significativas quando confrontadas com as múltiplas realidades da educação básica brasileira. A EJA emerge como um campo atravessado por trajetórias escolares interrompidas, desigualdades históricas e experiências de vida diversas, exigindo uma formação docente sensível às especificidades de seus sujeitos. A universidade possui uma responsabilidade ética, amparada pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000¹⁰, de formar profissionais capazes de investigar os problemas próprios desta modalidade, articulando teoria e prática em favor de cidadãos cujos direitos educativos foram cerceados. Ignorar essa demanda não é um lapso administrativo, mas a ratificação de um currículo arborescente que asfixia a diferença e se distancia das realidades concretas da escola pública.

Sob o gesto de análise da cartografia de Deleuze e Guattari, este estudo não se propõe a uma descrição estática de matrizes curriculares, mas a um acompanhamento das intensidades e forças que atravessam os currículos da UESB. Compreendemos o currículo como um campo de forças em permanente produção, no qual buscamos mapear linhas de centralidade e de marginalização produzidas nos documentos institucionais. Nesse sentido, o currículo não é neutro; ele é uma construção histórica e política atravessada por relações de poder que produzem exclusões, hierarquizações e silenciamentos sistemáticos.

¹⁰ A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, definindo-a como uma modalidade com funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

A configuração curricular analisada, estruturada predominantemente sob as diretrizes das Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002, consolidou uma territorialização estriada¹¹ caracterizada pela hegemonia em detrimento de uma formação pedagógica voltada para a EJA. Nota-se que esses projetos permaneceram vigentes até a integralização das turmas que ingressaram em 2023, atravessando o período da Resolução CNE/CP nº 02/2015 sem que as perspectivas de diálogo com a diversidade desestabilizassem o modelo já estabelecido, o que somente veio acontecer muito recentemente, a partir do ano de 2023. Todavia, atualmente, as atualizações feitas nos currículos com base na Resolução CNE/CP nº 02/2015 vem sendo tensionadas pela BNC-Formação¹² (Resolução CNE/CP nº 02/2019), que atua como um potente aparelho de captura ao impor uma padronização de competências e uma lógica produtivista que sobrecodifica a subjetividade docente.

Tal cenário macro intensifica o que Raic (2020) denomina “formação fabril”¹³: um compromisso com a produção de trabalhadores em série através de uma segmentaridade rígida de competências que impede o diálogo com a diversidade. Nas licenciaturas em Biologia da UESB, essa lógica reforça um *devir-biólogo*¹⁴ centrado no saber-fazer técnico-instrumental e na ciência pura em detrimento de um *devir-professor*¹⁵ atento às vulnerabilidades sociais. O currículo opera, assim, como um dispositivo de produção de subjetividades que estabelece prioridades hierárquicas, onde a EJA é tratada como um elemento minoritário a ser excluído da centralidade formativa.

A marginalização da EJA nos currículos da UESB não é um fenômeno isolado, mas parte de um quadro mais amplo identificado por Costa e Cunha Júnior (2025), que apontam

¹¹ Na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), o espaço estriado é aquele organizado por muros, leis e métricas rígidas, onde os fluxos são capturados por uma ordem dominante.

¹² A Resolução nº 02/2019, comumente chamada de BNC-Formação, é alvo de críticas no campo educacional por sua ênfase em competências técnicas e pela redução da autonomia docente (Brasil, 2019).

¹³ A expressão “formação fabril” é utilizada por Raic (2020) para denunciar um modelo universitário que prioriza a produção de profissionais em série, focados na eficiência produtivista em detrimento da sensibilidade social.

¹⁴ Em conformidade com as leituras em Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998), entende-se o termo *devir-biólogo* como um processo no qual o sujeito que estuda a vida não se posiciona como observador externo, mas se envolve em uma relação de transformação com aquilo que investiga. Nesse movimento, o biólogo e os fenômenos vivos constituem um campo de interação no qual ambos são afetados, produzindo deslocamentos nas formas de conhecer e se relacionar com a vida.

¹⁵ O conceito de *devir-professor*, inspirado na filosofia de Gilles Deleuze, não se refere à aquisição de uma identidade profissional estável nem à progressão linear na carreira docente, mas a um processo contínuo de transformação que se dá no presente. O devir não implica imitação ou adequação a modelos pré-estabelecidos de professor, e sim a recusa de formas fixas e normativas de ensinar. Trata-se de um movimento relacional, no qual ensinar e aprender constituem uma dinâmica de dupla captura, produzindo transformações mútuas entre professor e estudantes. Nesse sentido, o *devir-professor* envolve a invenção de modos singulares de ensinar, operando por agenciamentos e experimentações, em que o saber deixa de ser transmissão estática e passa a circular como intensidade. Tal perspectiva implica também um uso não convencional da linguagem e do conhecimento acadêmico, abrindo espaço para práticas pedagógicas mais criativas, abertas às singularidades dos contextos educativos (Deleuze; Parnet, 1988).

lacunas significativas na produção acadêmica e na formação inicial de professores para essa modalidade. Segundo os autores, há uma insuficiência estrutural na preparação docente para atuar na EJA, o que revela não apenas uma falha formativa, mas uma produção ativa de ausências no campo educacional.

A partir deste contexto, este artigo cartografa os PPCs dos cursos de Ciências Biológicas da UESB nos campi de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, vigentes até o ano de 2025. O objetivo é analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), implantados entre os anos de 2010 e 2012 nos campi de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, problematizando a presença ou ausência da EJA como campo formacional. Ao mergulharmos nesses documentos, identificamos que o silenciamento da modalidade não é uma lacuna pontual, mas o efeito de uma organização que estrutura saberes de forma hierárquica e linear. Enquanto em Vitória da Conquista a EJA aparece como uma ausência explícita, nos campi de Jequié e Itapetinga ela é relegada a uma visibilidade condicionada por meio de disciplinas optativas que ocupam uma parcela mínima da formação. Esta análise convoca, portanto, a uma reflexão sobre a necessidade de desestabilizar os modelos arborescentes para que a formação docente retome seu potencial crítico e seu compromisso com a pluralidade da vida escolar.

2 METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se na perspectiva do rizoma cartográfico de Deleuze e Guattari (1995), buscando nos documentos oficiais informações que nos ajudam a verificar as (in)visibilidades da EJA na formação de professores de Biologia. Compreendemos o currículo como um campo em permanente produção, no qual o pesquisador-cartógrafo não busca estruturas fixas, mas acompanha movimentos, conexões e rupturas. O corpus da pesquisa é constituído pelos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs) das Licenciaturas em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), referentes aos campi de Vitória da Conquista (2012), Jequié (2011) e Itapetinga (2010). Os documentos foram obtidos por meio de consulta às páginas institucionais oficiais da UESB e dos próprios cursos de licenciatura, sendo posteriormente organizados para análise.

A leitura dos PPCs foi realizada de forma atenta e sistemática, com o objetivo de identificar como a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) é contemplada nas propostas formativas. Nesse processo, buscamos apreender não apenas a presença explícita da EJA, mas também seus silenciamentos e formas de marginalização nos documentos. A

cartografia, nesse contexto, permite mapear como as forças de estabilização curricular operam na produção de ausências. Em vez de uma análise meramente descritiva, operamos um mergulho nos PPCs da UESB para identificar onde a fluidez rizomática é interrompida por modelos arborescentes que tendem a dissociar o conhecimento biológico das realidades sociais da EJA.

Desse modo, a análise focaliza os núcleos formativos, as cargas horárias e os estágios, no intuito de identificar a inserção da modalidade EJA como componente disciplinar ou não disciplinar nos PPCs, problematizando sua presença ou ausência como campo formacional nas composições curriculares.

3 ENTRE A ORGANIZAÇÃO FORMATIVA E SUAS LACUNAS: O CAMPUS DE VITÓRIA DA CONQUISTA

A criação do curso de Ciências Biológicas no campus de Vitória da Conquista, em 1998, e seu reconhecimento formal pelo decreto nº 9.753/2006 consolidam institucionalmente uma proposta formativa orientada tanto pelos fundamentos científicos da área quanto pelas demandas do mundo do trabalho. No entanto, essa consolidação não se configura como estabilidade, mas como um campo em permanente (re)configuração, atravessado por disputas, reinterpretações e tensionamentos que produzem sua identidade formativa.

A reformulação curricular de 2012, elaborada após a aprovação da reforma em 2011, não representa uma ruptura, trata-se de uma reterritorialização das práticas formativas. Conforme o projeto de reforma curricular da licenciatura, “[...] tem como principais diretrizes propiciar ao discente uma formação baseada nos princípios que norteiam a profissão do biólogo especialmente no campo do ensino e uma formação básica sólida compartilhada com o Bacharelado” (PPC, 2012, p. 290). Tal enunciado não é neutro, pois revela uma captura da docência pela hegemonia disciplinar da Biologia, evidenciando a hibridização entre formar biólogos e formar professores ao deslocar a centralidade da formação pedagógica.

É nesse ponto que a crítica de Raic (2020) se adensa. Como aponta a autora, “Não podemos deixar de notar que o modo como as universidades têm se apresentado nas últimas décadas reafirma o seu compromisso com formação fabril, em uma lógica de produção de trabalhadores em série [...]” (Raic, 2020, p. 128). Ao discutir a permanência de uma lógica de “formação fabril”, a autora evidencia como a universidade tende a produzir perfis padronizados, orientados por uma racionalidade produtivista. No caso analisado, essa lógica se materializa em

uma arquitetura pedagógica capturada pela ciência pura, na qual a intencionalidade formativa docente é tensionada por uma centralidade biológica que satura o currículo.

Embora o discurso institucional mobilize princípios como responsabilidade social, ética e compromisso com a educação, esse enunciado convive com um paradoxo. Arroyo (2011) discute que a formação docente exige o reconhecimento dos sujeitos concretos da escola, marcados por trajetórias sociais diversas. No entanto, quando determinadas modalidades permanecem ausentes do currículo, esse reconhecimento não se efetiva plenamente, revelando fissuras entre o discurso e a materialidade formativa.

Com base nas contribuições de Deleuze e Guattari (1995), a organização curricular pode ser compreendida como operando sob um modelo arborescente¹⁶. Nesse modelo, o currículo estrutura-se como uma árvore de raízes fixas, centrada na Ciências Biológicas, que organiza os saberes de forma hierárquica e linear. Essa estrutura não apenas define percursos, mas delimita possibilidades, impedindo a emergência de brotos formativos que escapem à lógica dominante.

Nesse sentido, o silêncio em torno da EJA não deve ser interpretado como ausência casual, e sim como efeito da própria organização curricular. Essa configuração pode ser melhor compreendida quando colocada em diálogo com o marco legal da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Conforme destacam Ventura e Bomfim (2015), há um reconhecimento consolidado, no plano formal, da EJA como uma modalidade com especificidades próprias, assegurada tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto pela LDB nº 9.394/96 e pelo Parecer CNE nº 11/2000. Esses dispositivos não apenas garantem o direito à EJA, como também indicam a necessidade de que os sistemas de ensino considerem as características dos sujeitos jovens e adultos em seus processos formativos. No entanto, a arquitetura curricular captura o tempo formativo em um núcleo disciplinar rígido, produzindo ativamente a ausência da EJA como escolha política. O que não aparece no currículo é, portanto, produzido como exterior, como aquilo que não pertence ao campo legítimo da formação.

O silêncio em torno da EJA no campus de Vitória da Conquista não deve ser lido como uma omissão casual, mas como uma produção ativa de invisibilidade. Essa dinâmica dialoga com a “Sociologia das Ausências” de Santos (2004), na qual o que é produzido como não existente funciona como estratégia de manutenção da hegemonia de determinados saberes. Ao fixar o currículo em raízes biológicas rígidas, a instituição produz a EJA como um exterior ilegítimo, restringindo a experiência formativa aos espaços tradicionais de escolarização.

¹⁶ O modelo arborescente, em contraposição ao rizomático, refere-se a estruturas de conhecimento hierarquizadas, com raízes fixas e ramos que se desenvolvem de forma linear e previsível (Deleuze; Guattari, 1995).

A estrutura curricular organiza-se em núcleos de estratificação, como o Núcleo de Formação Básica (NFB) e o Núcleo de Formação Específica (NFE), que priorizam o reconhecimento corporativo alinhado às diretrizes do campo biológico. Conforme argumentam Lopes e Macedo (2011), o currículo é um campo de disputas no qual determinadas vozes são privilegiadas enquanto outras são silenciadas. No caso analisado, a centralidade da formação biológica se impõe sobre a diversidade da Educação Básica, restringindo a amplitude da formação docente.

O NFB, com forte ênfase nas áreas clássicas da Biologia, concentra a maior carga horária, reafirmando a hegemonia disciplinar. Já o NFE, embora inclua discussões sobre diversidade e educação especial, não incorpora a EJA como campo estruturante da formação. Essa configuração enfatiza que o currículo não apenas organiza conteúdos, porém estabelece hierarquias e delimita prioridades. Mesmo o estágio supervisionado, distribuído ao longo do curso com o objetivo de aproximar o estudante da prática docente, não apresenta indicativos de inserção na realidade da EJA. Assim, a experiência formativa tende a se restringir aos espaços mais tradicionais da escolarização, limitando o contato com a diversidade concreta dos sujeitos da educação básica. Essa ausência dialoga com o que Haddad e Di Pierro (2007), apontam ao discutir a trajetória histórica da EJA no Brasil, frequentemente tratada como política periférica e descontínua. Ao não assegurar espaço explícito para essa modalidade na formação inicial, o currículo analisado reproduz, então, essa marginalização no interior da universidade.

Ainda que as atividades complementares ampliem as possibilidades formativas, não há garantias de que contemplem a EJA como campo de reflexão e prática. Como destaca Galeffi (2014), a formação implica reconhecer a singularidade dos percursos formativos, o que exige abertura às múltiplas realidades educacionais. A ausência da EJA, nesse contexto, restringe essas possibilidades e empobrece a experiência formativa.

Conforme argumenta Gallo (2017), o currículo deve ser compreendido como um dispositivo de produção de subjetividades. Nesse caso, a não inserção da EJA indica os limites de uma formação que ainda opera sob parâmetros restritivos, produzindo um sujeito docente pouco tensionado pelas complexidades sociais da educação contemporânea.

Por fim, a análise do PPC do campus de Vitória da Conquista revela, portanto, que a ausência da EJA não se configura como uma lacuna pontual, mas como efeito de uma escolha política. Trata-se de uma territorialização curricular que fixa prioridades, hierarquiza saberes e restringe linhas de fuga. Em um currículo organizado sob a lógica arborescente não há espaço para o que desestabiliza e a EJA, por sua própria natureza, é esse campo que exige deslocamento, escuta e reinvenção da prática docente.

4 ENTRE POSSIBILIDADES E LIMITES: A INCLUSÃO OPCIONAL NO CAMPUS DE JEQUIÉ

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB, no campus de Jequié, apresenta-se como uma proposta formativa comprometida com a qualificação profissional e com a dimensão social da docência. Autorizado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação por meio do Decreto Estadual nº 9.523, o curso se inscreve em um cenário de demandas contemporâneas, articulando formação científica e compromisso sociopolítico (PPC, 2011). Todavia, essa articulação não se sustenta sem tensões, sobretudo quando confrontada com a materialidade curricular.

O projeto político-pedagógico manifesta a intenção de construir uma matriz curricular flexível, permitindo que os estudantes direcionem seus percursos formativos. Essa flexibilidade é, em um primeiro momento, aproximada da noção de rizoma em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), sugerindo uma organização não linear, aberta e conectiva. Contudo, essa leitura precisa ser tensionada: a aparente fluidez do currículo convive com dispositivos de estratificação que limitam a emergência de certas demandas formativas, entre elas a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com o documento oficial, o curso, ofertado nos turnos diurno e noturno, apresenta uma diferença significativa em sua duração, 4 anos no diurno e 4,5 anos no noturno. Essa ampliação temporal poderia indicar uma sensibilidade às condições dos estudantes trabalhadores, tradicionalmente associados ao turno noturno. No entanto, o que se observa é um movimento de desterritorialização¹⁷ do tempo que não se converte em reterritorialização pedagógica. O tempo é dilatado burocraticamente, mas o conteúdo permanece estruturado sob uma lógica diurna, propedêutica e disciplinar. Assim, o currículo não reconhece, em sua organização, a realidade dos sujeitos que habitam o turno noturno, já que muitos desses alunos partilham trajetórias semelhantes às dos estudantes da EJA.

¹⁷A desterritorialização, na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), refere-se aos movimentos de fuga ou variação que desestabilizam territórios fixos ou estruturas de poder estabelecidas. No contexto desta análise, o conceito é mobilizado para compreender como os fluxos formativos escapam ou são desviados por aparelhos de captura, como a BNC-Formação, que impõem uma territorialização centrada na técnica. Um exemplo desse processo ocorre no campus de Jequié, onde se observa uma desterritorialização do tempo burocrático que nem sempre resulta em uma reterritorialização pedagógica capaz de acolher a singularidade dos sujeitos da EJA. Assim, a desterritorialização indica a potência do currículo em abrir-se para novas conexões e linhas de fuga, rompendo com modelos arborescentes que asfixiam a diferença.

O objetivo do curso enfatiza a formação crítica, a consciência sociopolítica e o compromisso com a educação. Princípios éticos e democráticos, como responsabilidade social, são reiterados no documento. No entanto, esse enunciado entra em tensão quando confrontado com a organização curricular. Como problematiza Arroyo (2011), uma formação que se pretende democrática não pode relegar ao campo da escolha individual o conhecimento sobre modalidades que atendem justamente os sujeitos mais vulnerabilizados. Nesse caminho, emerge um paradoxo: embora o PPC afirme compromisso com a transformação social, a EJA comparece no currículo apenas como disciplina optativa, com carga horária de 60 horas. Essa configuração não representa ausência formal, ela sinaliza uma visibilidade condicionada, já que entendemos que seu oferecimento depende de inúmeras variáveis, tais como garantia de oferta, disponibilidade de carga horária docente e prioridades formativas.

Santos e Crusoé (2021) reforçam que a formação de professores para a EJA não pode depender de iniciativas isoladas ou da boa vontade dos sujeitos, devendo constituir-se como parte estruturante dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, a presença da EJA como disciplina optativa, embora represente um avanço em relação à sua ausência, ainda a mantém em uma posição de pouca evidência, o que limita a compreensão de suas especificidades e sua efetiva incorporação na prática docente. A flexibilidade, nesse caso, opera como mecanismo de deslocamento da responsabilidade formativa – o que deveria ser direito formativo coletivo torna-se decisão individual.

Ao tornar opcional o estudo da EJA, o currículo produz um efeito político significativo: legitima a possibilidade de que futuros professores concluam sua formação sem qualquer aproximação sistemática com uma modalidade que integra oficialmente a Educação Básica. Para Arroyo (2011), a EJA não pode ser tratada como espaço suplementar, mas como campo que interpela o próprio projeto de escolarização. Sua marginalização no currículo, portanto, não é apenas pedagógica, e sim ética e política. Sob a perspectiva de Connell (1993), essa configuração fere a Justiça Curricular, pois um currículo só é ético quando se organiza a partir da realidade dos sujeitos mais vulnerabilizados. Ao tornar a EJA opcional, o currículo permite que o docente ignore a modalidade que mais intercala o projeto de escolarização democrática.

A integração entre teoria e prática, mencionada no documento, é apresentada como elemento estruturante da formação. Em diálogo com Raic (2020), essa articulação poderia favorecer processos de desterritorialização e reterritorialização dos saberes, ampliando as possibilidades formativas. No entanto, ao não incorporar a EJA como eixo comum a todos os estudantes, essa integração permanece limitada, não alcançando dimensões fundamentais da realidade educacional brasileira.

A presença de componentes como Libras e conteúdos relacionados às relações étnico-raciais indica alinhamento com legislações específicas e com pautas contemporâneas. Ainda assim, é preciso problematizar por que determinadas demandas são institucionalizadas como obrigatórias, enquanto outras, como a EJA, permanecem no campo da opcionalidade. Esse movimento demonstra que o currículo não opera apenas por inclusão, mas por hierarquização de prioridades. Para Freire (2011), ensinar exige compromisso ético, respeito aos saberes dos educandos e leitura crítica da realidade. A EJA, nesse horizonte, constitui espaço privilegiado de exercício de uma pedagogia emancipatória. Ao não garantir sua centralidade na formação, o currículo fragiliza a coerência entre o discurso de formação crítica e sua efetivação prática.

Desse modo, a flexibilidade curricular, inicialmente apresentada como potência rizomática, revela sua ambivalência. Se, por um lado, amplia percursos individuais, por outro, permite que determinadas demandas sociais não se convertam em centralidades formativas. A EJA permanece, assim, em regime de visibilidade condicionada, reconhecida, porém não assegurada. Em síntese, o currículo do campus de Jequié evidencia uma política de inclusão opcional que, sob o discurso da flexibilidade, reinscreve desigualdades no interior da formação docente. A EJA não está ausente, mas também não está garantida. Essa posição intermediária entre presença e marginalidade revela uma escolha curricular que tensiona o próprio compromisso ético e democrático anunciado pelo projeto pedagógico.

5 A EJA COMO COMPONENTE OPTATIVO: O CAMPUS DE ITAPETINGA

O conceito de rizoma rompe com a ideia de conhecimento organizado em níveis rígidos e sequenciais, propondo a formação como um campo aberto, em constante movimento. Sob esse viés, os saberes não se subordinam, mas se conectam, se atravessam e se transformam mutuamente. É nessa direção que a proposta pedagógica do curso de Ciências Biológicas do Campus de Itapetinga pode ser compreendida como uma trama dinâmica, marcada por múltiplos percursos formativos e pela articulação entre diferentes experiências. Conforme afirmam Deleuze e Guattari (1995, p. 16), “as multiplicidades se definem pelo fora”, ou seja, pelas conexões que produzem deslocamentos e novas possibilidades de existência.

Ao mobilizar essa perspectiva, não se trata apenas de descrever o currículo, mas de cartografar as forças que o atravessam, identificando centralidades, tensões e zonas de invisibilidade. Nesse contexto, o curso, ofertado desde 2004, com aulas no período noturno e 20 vagas anuais, apresenta-se como um espaço de formação que busca articular docência e

pesquisa, visando à constituição de um professor capaz de compreender a complexidade dos fenômenos biológicos e educacionais.

A estrutura curricular, composta por práticas como componente curricular, estágio supervisionado, conteúdos científico-culturais e atividades acadêmico-científicas, sugere uma formação ampla e integrada. No entanto, mesmo em um currículo que se anuncia como aberto e flexível, é necessário investigar como se organizam suas hierarquias internas e quais experiências são efetivamente garantidas a todos os licenciandos.

Nessa análise documental, identificamos que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dispõe de uma carga horária total de 2.990 horas, organizada de modo a contemplar uma formação ampla, voltada tanto para a docência quanto para a pesquisa científica no campo das Ciências Biológicas. Conforme o documento (PPC, 2010), um ponto relevante é a articulação entre teoria e prática e a preparação dos licenciandos para atuar em diferentes espaços educativos. No entanto, ao observar a organização curricular do curso, percebemos que a formação permanece fortemente concentrada nos componentes científicos, que ocupam a maior parte do percurso formativo.

Dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) aparece vinculada a uma disciplina optativa de 60 horas. Sua inserção no currículo, portanto, não se configura como eixo constitutivo da formação docente, mas como um componente optativo, cuja realização depende das condições institucionais de oferta e da possibilidade de acesso dos estudantes. Tal configuração frisa que, embora o curso proponha uma formação abrangente, as discussões voltadas às especificidades pedagógicas, sociais e culturais da EJA permanecem em uma posição secundária no interior da estrutura curricular.

Essa configuração corrobora o que Walsh (2019) denomina colonialidade do saber, marcada pela produção de hierarquias curriculares que privilegiam o rigor científico-disciplinar em detrimento de saberes e práticas pedagógicas vinculadas às realidades sociais. Nesse movimento, a centralidade atribuída à formação do docente cientista tende a enfraquecer os espaços de interlocução com sujeitos historicamente atravessados por desigualdades, entre eles os estudantes da EJA, cujas experiências e modos de existência permanecem marginalizados no interior da formação inicial.

Assim, embora a modalidade esteja formalmente prevista, sua efetivação depende da adesão individual do estudante, o que significa que a formação pode ser concluída sem qualquer aproximação com esse campo. Isso indica uma política curricular que distribui visibilidades de forma desigual, reforçando determinadas centralidades, enquanto mantém outras experiências em condição de menor destaque. Essa desproporção tensiona o próprio discurso de formação

ampla e integrada, ao revelar que nem todos os campos da Educação Básica ocupam o mesmo lugar na constituição do futuro professor.

A análise ganha novos contornos ao dialogar com Corazza (2010), particularmente ao problematizar as condições de acesso ao curso. A oferta de apenas 20 vagas anuais, em um curso noturno, opera como um mecanismo de restrição que limita o alcance do espaço formativo. Esse limite pode ser compreendido como uma forma de captura do espaço educativo, na medida em que reduz a possibilidade de circulação do conhecimento junto a uma demanda social mais ampla. O currículo, que poderia funcionar como um território de produção e contestação de verdades, conforme propõe Corazza (2010), passa a operar dentro de um circuito mais restrito, marcado por filtros de acesso.

Nesse contexto, a proposta de formação do docente cientista, que articula ensino e pesquisa, acaba sendo atravessada por condições estruturais que tendem a elitizar o processo formativo. Em vez de ampliar o diálogo com os sujeitos da EJA da região, o curso limita sua capilaridade, enfraquecendo o potencial de interlocução com realidades historicamente marcadas por desigualdades. Desse modo, o conhecimento deixa de circular como prática viva e plural e passa a se concentrar em um espaço mais fechado, o que tensiona o próprio sentido social da formação docente.

Ao mapear as linhas de força que organizam o currículo, torna-se fundamental articulá-las com o campo da prática, especialmente no que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado. No PPC (2010) de Itapetinga, o estágio está estruturado em quatro etapas, abrangendo experiências no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com o objetivo de promover a integração entre teoria e prática. Em sua proposição, o estágio se apresenta como um espaço privilegiado de aproximação com a realidade escolar, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da identidade profissional docente.

No entanto, quando analisado em conjunto com a organização curricular, esse dispositivo formativo pode assumir um caráter mais burocrático do que formativo, caso não tensione as ausências produzidas ao longo do curso. Isso porque as mesmas forças que estruturam o currículo, especialmente a centralidade científica e o silenciamento da EJA, tendem a atravessar também as experiências de estágio. Assim, mesmo propondo a articulação entre teoria e prática, o estágio pode acabar reproduzindo as mesmas prioridades já estabelecidas, limitando o contato com a diversidade da Educação Básica (Pimenta; Lima, 2004).

Dessa forma, sua potência formativa depende diretamente da capacidade de problematizar o que foi invisibilizado no percurso curricular. Quando essa problematização não

ocorre, o estágio corre o risco de se reduzir a uma exigência institucional, esvaziada de seu potencial crítico e transformador. Portanto, compreender o estágio a partir das linhas de força implica reconhecer que ele não é um espaço neutro, mas atravessado por disputas e seleções que definem quais experiências serão vividas e quais permanecerão ausentes.

Nesse percurso, a análise do Campus de Itapetinga não se apresenta de forma isolada, ela integra um quadro mais amplo no interior dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB. Ao considerar conjuntamente os Projetos Pedagógicos dos diferentes campi, torna-se possível evidenciar como a Educação de Jovens e Adultos é incorporada ou silenciada na formação docente, conforme sistematizado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Presença da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB

Campus	Ano de implantação do currículo	Disciplina de EJA	Natureza	Carga Horária	Menção no Estágio	Observações
Vitória da Conquista	2012	Não possui	—	—	Não há	Ausência total da EJA no PPC
Jequié	2011	Possui	Optativa	60h	Não há	Oferta condicionada à escolha da Universidade e do estudante
Itapetinga	2010	Possui	Optativa	60h	Não há	Oferta condicionada à escolha da Universidade e do estudante

Fonte: Dados organizados pela própria autora com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

A sistematização apresentada no Quadro 1 ressalta que a Educação de Jovens e Adultos ocupa posições distintas, porém igualmente fragilizadas, nos três campi analisados. No Campus de Vitória da Conquista observamos sua ausência total, enquanto em Jequié e Itapetinga a EJA permanece circunscrita ao campo das disciplinas optativas, de modo que sua inserção curricular se torna instável e contingente, sem assegurar que todos os licenciandos tenham acesso a essa discussão ao longo da formação. Ainda que exista interesse por parte dos estudantes, a oferta dessas disciplinas nem sempre se efetiva, ficando condicionada às questões institucionais, à disponibilidade docente e à organização curricular. Na análise das matrizes curriculares e das ementas, também não foram identificados elementos que evidenciassem uma articulação entre a formação voltada para a EJA e o estágio supervisionado. Cabe destacar, entretanto, que essa

constatação se restringe aos documentos analisados, não permitindo afirmar a inexistência de discussões sobre a modalidade no desenvolvimento das disciplinas ou das atividades de estágio.

Esse cenário revela uma política curricular que, embora reconheça a EJA em determinados contextos, não a consolida como dimensão estruturante da formação docente nos documentos curriculares analisados, mantendo-a como uma possibilidade eventual, em vez de uma experiência formativa explicitamente assegurada.

6 A EJA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA PROBLEMATIZAÇÃO EM ESPAÇO FORMATIVO VIRTUAL

Diante da não consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como dimensão estruturante da formação docente, seja por sua ausência ou por sua inserção não obrigatória nos currículos analisados, esta discussão se expande para outros espaços de produção discursiva, nos quais essa problemática também se coloca em debate. Essa discussão dialoga com Di Pierro (2017), ao evidenciar que a EJA tem sido historicamente marcada por descontinuidades e fragilidade institucional, o que repercute diretamente em sua presença ainda marginal nos currículos de formação inicial de professores.

No curso desta investigação, que se move entre documentos, emergem também encontros não previstos inicialmente como campo cartográfico, mas que, ao serem atravessados pela problemática da pesquisa, passam a compor sua tessitura analítica. É nesse sentido que se inscreve a participação na live “A Formação Inicial de Professores: Desafios e Caminhos para a Prática Educativa”, realizada em 22 de maio de 2025 e disponibilizada na plataforma YouTube, promovida pelo programa Evolução para Todos. O evento reuniu discussões em torno das diretrizes curriculares, da formação integrada e das práticas educativas, compondo um cenário discursivo para a formação inicial.

Ao final da explanação de Bernadete Gatti, foi aberto um momento para perguntas dos participantes. Nesse contexto, salientou-se a inexistência de menções à Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo do encontro, o que não se configura como um dado menor, mas como um indício do modo como essa modalidade segue sendo produzida como exterioridade no campo da formação docente. Foi nesse ponto que eu questionei a ausência da EJA nas discussões sobre formação docente, tensionando de que maneira os cursos de licenciatura têm contemplado ou silenciado as especificidades pedagógicas, sociais e culturais dessa modalidade em suas propostas curriculares. A resposta elaborada por Bernadete Gatti (2025) irrompe de modo direto e pouco conciliador:

Quase nada [...]. Eu estudo currículos, analisando ementas e entrevistando coordenadores e, infelizmente, [...] a EJA poderia ser uma disciplina integrada para todas as licenciaturas [...]. Então, porque não criar uma área disciplinar sobre Educação de Jovens e Adultos dentro da formação curricular, contemplando o conjunto das licenciaturas? Seria uma saída, porque não tem. Vejo que esses alunos saem sem uma formação para trabalhar realmente com adultos.

No enunciado, ao enfatizar que não existe quase nada que contemple a EJA, Gatti (2025) não apenas descreve uma lacuna, ela produz um efeito de radicalidade que evidencia a fragilidade estrutural da presença da EJA nos currículos de formação inicial. Isso mostra uma ausência que não se limita somente aos documentos, mas que se desdobra na constituição de percursos formativos incapazes de sustentar práticas pedagógicas voltadas às especificidades dos sujeitos jovens e adultos. Sob essa ótica, no contexto universitário, as lacunas na formação inicial para a EJA mostram-se profundamente relacionadas às fragilidades ou insuficiências na produção acadêmica sobre a temática, ainda que se reconheçam experiências de grande relevância nesse campo (Ventura; Bomfim, 2015).

Para Gatti (2025), a criação de uma área disciplinar integrada para a EJA no conjunto das licenciaturas representa uma possibilidade de deslocamento, ainda que essa proposição, ao mesmo tempo, reitere a necessidade de delimitar um espaço específico para aquilo que permanece à margem. Nesse movimento, a autora tensiona uma questão central, isto é, a inserção da EJA como componente curricular seria suficiente para romper com sua condição marginalizada ou correria o risco de reafirmá-la como território não integrado? Ventura e Bomfim afirmam que

Um dos desafios, certamente, é repensar as formas clássicas, que ignoram tanto a prática social na qual os alunos da EJA se inserem como a experiência do trabalho docente na modalidade. Por isso mesmo, as licenciaturas permanecem entre as áreas mais críticas do campo da educação, devendo ser a Educação de Jovens e Adultos uma de suas questões prioritárias (Ventura; Bomfim, 2015, p. 222).

Esse episódio, longe de constituir um dado isolado, conecta-se aos achados desta pesquisa ao sublinhar a persistência de um apagamento curricular relativo à EJA, mesmo em contextos de debate ampliado sobre a formação docente. Assim, a live, enquanto acontecimento, não apenas ilustra, mas intensifica as linhas analíticas que atravessam esta pesquisa, funcionando como um ponto de cristalização em que se tornam visíveis as forças que produzem a presença e ausência da EJA na formação inicial de professores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas em Ciências Biológicas da UESB demonstra que o currículo não se limita a um instrumento técnico de organização acadêmica, mas configura-se como um dispositivo de produção de subjetividades e um território de disputas políticas onde se definem visibilidades e silenciamentos. A cartografia realizada nos campi de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga realça que, embora submetidos às mesmas normativas nacionais, os cursos materializam arranjos distintos que revelam como a universidade lida com as modalidades consideradas minoritárias.

A investigação sugere a ênfase na formação científico-disciplinar que opera como uma potente linha de força dominante, estruturando o campo da docência sob uma territorialização arborescente. Essa organização prioriza o biólogo em detrimento de um professor de Biologia aberto às vulnerabilidades sociais, consolidando o que se denomina “formação fabril” (Raic, 2020).

Os resultados cartográficos obtidos nos diferentes campi da UESB permitem identificar três movimentos distintos, porém articulados, de marginalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação inicial em Ciências Biológicas. No campus de Vitória da Conquista, observamos uma tendência à convergência em torno de núcleos biológicos tradicionais, o que pode inclinar o saber para uma organização mais linear e disciplinar. Esse movimento, ao estabilizar determinadas centralidades acadêmicas, acaba por situar modalidades como a EJA em zonas de menor intensidade no campo da formação docente, deixando-as à margem do percurso obrigatório.

Diferente da ausência total do componente disciplinar, como ocorre em Vitória da Conquista, os campi de Jequié e Itapetinga manifestam o que se pode chamar de um paradoxo ético operado por meio de uma inclusão opcional, mas condicionado às variáveis de oferecimento pela instituição e interesse do estudante.

Diante desse mapeamento, somos convocados a reconhecer esses silenciamentos como um passo fundamental para repensar quais conhecimentos e experiências devem ser considerados necessários à formação docente, quando associados à qualidade da educação básica, inclusive em suas modalidades, fortalecendo uma formação comprometida com as realidades sociais e educacionais do país.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 jul. 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002>. Acesso em: 19 fev. de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CONNELL, R. **Justiça curricular**. Porto Alegre: Penso, 1993.

CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2010.

COSTA, A. O.; CUNHA JÚNIOR, A. S. Educação de jovens e adultos nos cursos de licenciatura: itinerários de pesquisa a partir do estado do conhecimento. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 2, p. 557-572, abr./ago. 2025. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9746>. Acesso em: 06 nov. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DI PIERRO, M. C. **Tradições e concepções de educação de jovens e adultos**. Formação e práticas na educação de jovens e adultos. Tradução . São Paulo: Ação Educativa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/b05b603d-43b8-4d7a-b55e-4774f31296f1/Tradi%C3%A7%C3%B5es%20e%20concep%C3%A7%C3%B5es..%20%282017%29.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

EVOLUÇÃO PARA TODOS. A formação inicial de professores: desafios e caminhos para a prática educativa. **YouTube**, 22 maio 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=73lcJTqrMIw>. Acesso em: 23 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALEFFI, D. Criatividade como transformatividade humana própria e apropriada. In: GALEFFI, D.; MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G. **Criação e devir em formação**: mais-vida na educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

GALLO, S. **Currículo e filosofia da diferença**. Campinas: Papirus, 2017.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Educação como exercício de diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Vol%2007_ed%202_Ed%20Diversidade.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RAIC, D. F. F. **O pedagogo-bricoleur**: diferenças nas tramas da pedagogicidade. Curitiba: Appris, 2020.

RAIC, D. F. F. Currículo, desterritorialização e formação docente: aproximações possíveis. In: **Formação docente e filosofia da diferença**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 115-130.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, J. de O. S.; CRUSOÉ, N. M. de C. Formação do educador de EJA nos discursos das diretrizes curriculares nacionais da EJA e BNCC. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 216-231, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36257?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 05 fev. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Projeto Pedagógica - Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - Campus Vitória da Conquista**. Vitória da Conquista: UESB, 2012. Disponível em: <https://catalogo.uesb.br/storage/documentos/biologia-lic-vc/projeto.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Campus Jequié**. Jequié: UESB, 2011. Disponível em: <https://catalogo.uesb.br/storage/documentos/biologia-lic-jq/projeto.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Campus Itapetinga**. Itapetinga: UESB, 2010. Disponível em: <https://catalogo.uesb.br/storage/documentos/biologia-lic-it/projeto.pdf> . Acesso em: 14 mar. 2024.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, ago. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2025.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 211-227, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

WALSH, C. **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver**. Lisboa: Edições 70, 2019.

ARTIGO 5

SILÊNCIOS NO CURRÍCULO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISCURSO INSTITUCIONAL DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Silences in the Curriculum: Youth and Adult Education in the Institutional Discourse of Teacher Education in Biological Sciences

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo central analisar de que modo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge ou é silenciada no discurso institucional sobre a formação docente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, campus de Vitória da Conquista, Bahia. Do ponto de vista metodológico, esta investigação inspira-se nas pesquisas qualitativas e dialoga com o campo dos discursos, especialmente nas contribuições de Orlandi (2007) e Foucault (1996), que compreendem o discurso como prática produtora de sentidos e reguladora do que pode ser dito nas instituições. O material de análise é constituído por uma entrevista realizada com a coordenação do curso, analisada como produção discursiva situada sobre o currículo e a formação de professores. Os resultados indicam que, embora o curso destaque práticas pedagógicas e estágios como elementos centrais da formação, a EJA não aparece espontaneamente na narrativa institucional, sendo mencionada apenas quando questionada diretamente. Esse movimento evidencia processos de silenciamento que posicionam a modalidade em lugar periférico na formação docente. Ao dialogar com autores como Gatti (2010) e Veiga (2004), o estudo sugere que a organização curricular das licenciaturas ainda reproduz hierarquias que limitam a problematização da diversidade de sujeitos e experiências educativas presentes na educação brasileira.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Formação de Professores; Políticas Educacionais; Discurso Institucional.

Abstract

The central objective of this research was to analyze how Youth and Adult Education (EJA) emerges or is silenced within the institutional discourse regarding teacher training in the Biological Sciences degree program at the Vitória da Conquista campus in Bahia. Methodologically, this investigation draws on qualitative research and engages with discourse studies specifically the contributions of Orlandi (2007) and Foucault (1996) viewing discourse as a practice that generates meaning and regulates what can be said within institutions. The material analyzed consists of an interview with the program coordinators, examined as a situated discursive production concerning the curriculum and teacher training. The results indicate that, although the program highlights pedagogical practices and internships as central elements of training, EJA does not appear spontaneously in the institutional narrative; it is mentioned only when directly asked about. This dynamic reveals processes of silencing that position this educational modality on the periphery of teacher training. By engaging with authors such as Gatti (2010) and Veiga (2004), the study suggests that the curricular organization of teacher training programs continues to reproduce hierarchies that limit the

critical examination of the diversity of individuals and educational experiences found in Brazilian education.

Abstract: Youth and Adult Education; Curriculum; Teacher Education; Educational Policies; Institutional Discourse.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo propõe uma análise sobre a presença ou o silenciamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no discurso institucional que orienta a formação docente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, implantado em 1998 no campus da UESB de Vitória da Conquista, na Bahia. A investigação tem como material analítico uma entrevista realizada com a coordenação do curso, buscando compreender como a modalidade EJA ganha visibilidade ou permanece invisibilizada da narrativa curricular. Desse modo, ao problematizar o fato de que a EJA emerge apenas quando provocada diretamente, o estudo analisa as prioridades que atravessam a organização da formação docente e os sentidos que passam a estruturar o currículo da licenciatura.

No contexto brasileiro, diversos estudos têm evidenciado que a organização das licenciaturas ainda é marcada por tensões estruturais relacionadas à fragmentação da formação docente. Como observa Gatti (2010, p. 1358), a formação de professores para a educação básica tem sido realizada, nas instituições de ensino superior, “de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino”, o que dificulta a construção de uma base formativa integrada. Ao mesmo tempo, embora as licenciaturas tenham como finalidade formar professores para diferentes etapas e modalidades da educação básica, incluindo a EJA, a organização curricular desses cursos permanece constantemente em debate, justamente porque muitas dessas dimensões não se consolidam de maneira efetiva na experiência formativa (Gatti, 2010).

Essa discussão revela que a construção do currículo envolve mais do que a simples distribuição de disciplinas ao longo do percurso formativo. Como destaca Veiga (2004), a clareza de um projeto político-pedagógico não se encontra na soma de componentes curriculares, mas na intencionalidade que orienta a formação. Para a autora, o projeto pedagógico constitui uma totalidade articulada, resultante de posicionamentos sobre a educação, a sociedade e o próprio papel da universidade na formação profissional. Quando essa intencionalidade não se revela de forma consistente, os cursos tendem a se reduzir a uma

estrutura fragmentada, na qual as disciplinas passam a operar como elementos isolados, sem produzir uma visão integrada da docência.

Essa fragmentação não se limita à organização pedagógica do currículo, mas remete a um problema de ordem epistemológica. Como argumenta Gallo (2007, p. 71), os currículos interdisciplinares “[...] têm apresentado limites muito estreitos, pois esbarram em problemas básicos como [...] a formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua especialidade com as demais áreas do saber”. Nesse sentido, a dificuldade de articulação entre diferentes campos do conhecimento não diz respeito apenas à estrutura curricular, mas à própria forma como o saber é historicamente produzido e compartimentado na formação docente.

Para compreender esse fenômeno este estudo mobiliza as contribuições de Orlandi (2007) acerca do funcionamento do silêncio na produção de sentidos. Para a autora, o silêncio não deve ser interpretado como ausência ou vazio discursivo; ao contrário, ele constitui parte do próprio processo de significação. Como afirma Orlandi (2007, p. 14), “quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio ‘fala’ por elas”. Desse modo, aquilo que não é mencionado em determinado discurso também participa da organização dos sentidos que estruturam uma narrativa.

A entrevista realizada com a coordenação do curso analisado oferece um campo fértil para essa problematização. Ao ser convidada a descrever o currículo da licenciatura e os processos recentes de reorganização formativa, a coordenação apresenta um curso estruturado, com forte presença de estágios, práticas pedagógicas e experiências extensionistas. No entanto, ao longo dessa narrativa inicial, a EJA não é mencionada. A modalidade surge apenas quando a pergunta é formulada de modo claro, momento em que se reconhece a inexistência de discussões sistemáticas voltadas para esse público no interior do curso. Esse deslocamento discursivo constitui o ponto de partida analítico desta investigação.

Tal dinâmica permite tensionar a própria imagem do currículo que orienta a formação docente. Em consonância com Gallo (2007), é possível compreender o currículo com base em diferentes metáforas: enquanto a imagem da árvore remete a um sistema fechado, organizado a partir de um eixo central, a imagem do rizoma aponta para um sistema aberto e múltiplo, constituído por diversos percursos formativos possíveis. Contudo, quando determinadas experiências educativas permanecem ausentes ou pouco discutidas na formação, o currículo tende a se aproximar de uma estrutura mais rígida e hierarquizada, na qual apenas certos caminhos são reconhecidos como legítimos.

Nesse contexto, a ausência da EJA na narrativa inicial da coordenação não pode ser interpretada apenas como uma lacuna pontual do currículo. Ao contrário, ela expõe um processo mais amplo de hierarquização de saberes e experiências educativas no interior da formação docente. Se determinados temas emergem espontaneamente como estruturantes da licenciatura, enquanto outros precisam ser convocados para aparecer, é porque existem condições institucionais e discursivas que delimitam aquilo que pode ser reconhecido como central na formação.

Assim, ao analisar o modo como a EJA aparece ou é silenciada no discurso institucional sobre o currículo, este artigo busca contribuir para o debate sobre a formação inicial de professores no Brasil. Mais do que identificar a presença ou ausência de componentes curriculares específicos, interessa compreender como determinadas modalidades educativas são posicionadas no interior da formação e que implicações essas escolhas produzem para a constituição da docência. Ao evidenciar os processos de visibilidade e silenciamento que atravessam o currículo, pretendemos ampliar a reflexão sobre a necessidade de uma formação docente capaz de reconhecer a pluralidade das experiências educativas que compõem a realidade da educação brasileira.

2 METODOLOGIA

Este estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas (Minayo, 2001), compreendendo a investigação como um exercício que interroga as próprias condições de produção das informações e das interpretações. Nessa ótica, a entrevista é entendida como prática discursiva situada, atravessada por relações institucionais e produtora de sentidos.

Para a produção das materialidades discursivas foi realizada uma entrevista com a coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tomada, neste estudo, como instância de enunciação coletiva. Como instrumento de coleta de informações utilizamos uma entrevista semiestruturada, orientada por um roteiro previamente elaborado conforme os objetivos da pesquisa. O roteiro reuniu questões abertas que possibilitaram à coordenação discorrer sobre a organização curricular, a formação docente e a presença da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no curso. Essa escolha favoreceu respostas mais amplas e permitiu acompanhar a construção dos enunciados no próprio movimento da fala.

As informações foram gravadas por meio de aplicativo de gravação de voz disponível em aparelho celular, com consentimento da coordenação, e posteriormente transcrito na íntegra.

Na transcrição foram preservadas marcas da oralidade consideradas relevantes, como pausas e reformulações, entendidas como parte da produção de sentidos e não como imperfeições.

A análise das informações não seguiu categorias pré-definidas nem procedimentos de codificação. Em razão disso, o movimento analítico foi construído ao longo do contato com o material, buscando observar recorrências, deslocamentos e, sobretudo, silêncios. Nesse contexto, as contribuições de Orlandi (2007) e Foucault (1996) possibilitaram compreender o discurso como espaço de produção de sentidos, atravessado por relações de poder e por regras que definem o que pode ou não ser dito.

Desse modo, a análise voltou-se para os modos como a EJA aparece ou não no discurso da coordenação, considerando tanto o que é dito quanto o que não se enuncia. Mais do que identificar conteúdos, interessou problematizar como certos sentidos se estabilizam e como determinadas ausências se tornam possíveis no contexto da formação docente.

3 A DOCÊNCIA COMO CENTRALIDADE DISCURSIVA NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A organização curricular dos cursos de licenciatura tem sido historicamente atravessada por tensões relacionadas ao lugar ocupado pela formação docente no interior da universidade. Em muitos cursos, especialmente nas áreas das ciências naturais, a formação específica do campo disciplinar tende a ocupar posição central, enquanto os saberes pedagógicos aparecem de forma fragmentada ou secundarizados (Saviani, 2011).

Nesse enquadramento, compreender como os cursos reconfiguram seus currículos e quais sentidos são atribuídos à formação docente torna-se fundamental para analisar os projetos formativos que orientam a formação de professores. Como assinala Macedo (2014, p. 27), “Faz-se necessário perceber que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular”, o que mostra seu caráter dinâmico, disputado e atravessado por diferentes interesses e práticas no interior da formação docente. É nesse sentido que tais reconfigurações ganham concretude nos contextos específicos das licenciaturas.

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas analisado, o processo recente de revisão e reorganização curricular foi motivado pela necessidade de adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. Nesse aspecto, a narrativa construída pela coordenação expressa os movimentos empreendidos pelo curso na tentativa de atender às novas exigências

normativas. Esse movimento se insere em um cenário mais amplo de debates institucionais sobre a formação de professores e sobre o papel das licenciaturas na universidade pública. Ao refletir sobre esse processo, a coordenação destaca que o currículo anterior apresentava forte concentração de disciplinas voltadas à formação do biólogo, o que dificultava a construção de uma identidade docente mais integrada ao longo do percurso formativo. Nas palavras da coordenação:

O currículo da licenciatura até o ano passado [2024] tinha uma grande carga horária voltada para a formação do biólogo. As informações e conceitos da biologia são importantes, mas a parte da formação do professor era focada em disciplinas pontuais e faltava alguma coisa para amarrar isso tudo para o indivíduo se enxergar não apenas biólogo, mas também professor.

Esse enunciado não apenas descreve uma organização curricular, mas também valida uma lógica de centralidade ao dar ênfase na grande carga horária destinada à formação do biólogo, revelando que o eixo estruturante do curso esteve historicamente voltado à formação do bacharel e aos conhecimentos específicos da área biológica. Dessa maneira, a formação pedagógica, localizada em disciplinas pontuais, ocupa uma posição de menor destaque na tessitura curricular. Para a coordenação, a licenciatura em Ciências Biológicas “*sempre teve um pouco dessa ruptura, que no fundo formam indivíduos diferentes para atuar em áreas diferentes*”. O currículo, nesse sentido, opera como dispositivo de subjetivação, o qual não apenas transmite conteúdos, mas fabrica modos de ser profissional.

Esse relato intensifica um dilema recorrente nas licenciaturas brasileiras, marcado pela persistente separação entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos pedagógicos, que frequentemente aparecem organizados de forma fragmentada no processo formativo. Tal fragmentação tem sido amplamente discutida na literatura sobre formação docente. Nesse cenário, Silva e Duarte (2017) pontuam que um dos principais desafios dos cursos de licenciatura reside justamente na fragmentação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, o que dificulta a articulação entre saber científico e prática educativa.

Assim, o currículo pode ser compreendido como um espaço de disputas e escolhas sobre quais saberes devem ocupar posição central na formação universitária. Como afirma Arroyo (2013), o campo do conhecimento nunca foi estático ou consensual; trata-se de um território marcado por tensões, revisões e reconfigurações permanentes. De acordo com o autor, “o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções” (Arroyo, 2013, p. 38).

Essa compreensão permite reconhecer que as mudanças curriculares não se reduzem a ajustes administrativos, mas refletem disputas mais amplas sobre os sentidos da formação profissional. Nessa perspectiva, o currículo pode ser compreendido também como um espaço no qual se produzem e se legitimam determinados discursos sobre o conhecimento e sobre a própria docência. Como argumenta Michel Foucault, os discursos não são apenas formas de expressão do pensamento, e sim práticas que organizam e delimitam aquilo que pode ser dito e reconhecido como válido em determinado campo social. Segundo o autor, “[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório [...]” (Foucault, 1996, p. 8-9).

Essa reflexão permite compreender que as escolhas curriculares não são neutras, pois participam da definição de quais conhecimentos ganham centralidade na formação universitária e quais permanecem em posições secundárias. No caso das licenciaturas, isso se manifesta, por exemplo, na forma como os saberes pedagógicos historicamente ocuparam lugares periféricos em comparação aos conteúdos específicos das áreas científicas.

No caso analisado, a coordenação aponta que a reforma curricular recente buscou enfrentar justamente essa fragmentação, fortalecendo a dimensão pedagógica da licenciatura. Esse processo foi impulsionado por discussões institucionais mais amplas sobre a formação de professores, especialmente no âmbito das licenciaturas da universidade. Conforme a coordenação, *“Foi motivo de muito debate e de muita inquietação, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, mas a gente tem conseguido enxergar que a formação para atuar na docência precisa ser mais valorizada do ponto de vista acadêmico”*. A narrativa da coordenação sustenta a posição de que a reorganização curricular não ocorreu de forma linear ou consensual. Ao contrário, ela foi atravessada por debates, questionamentos e negociações internas, envolvendo diferentes concepções sobre o papel da licenciatura. Nesse aspecto, Veiga (2004) ressalta que o projeto pedagógico de um curso constitui um espaço coletivo de definição de intencionalidades formativas. Ao elaborar um projeto pedagógico, a comunidade acadêmica define perfis profissionais, estabelece compromissos formativos e as prioridades que orientam o processo educativo.

Assim, a reconfiguração curricular mencionada pela coordenação pode ser compreendida como parte de um movimento institucional de redefinição das prioridades formativas da licenciatura. Entre os elementos destacados nesse processo está a ampliação das práticas como componente curricular, que passam a ocupar papel mais estruturante na formação dos estudantes. Tradicionalmente previstas nas Diretrizes Nacionais para Formação de

Professores (Brasil, 2016), as práticas pedagógicas muitas vezes foram tratadas apenas como exigência formal de carga horária. No entanto, no novo currículo, essas práticas passam a ser concebidas como espaços efetivos de aproximação com o exercício da docência. Conforme explica a coordenação,

Agora, a prática como componente curricular deixa de ser apenas o cumprimento de uma carga horária vinculada, por exemplo, às práticas específicas de áreas como Zoologia ou mesmo à Didática isoladamente. Ela passa a se constituir como um espaço efetivo de vivência da docência.

Essa perspectiva indica uma tentativa de fortalecer a articulação entre teoria e prática ao longo do percurso formativo. Para Freire (1996), a formação docente exige precisamente essa relação dialógica entre reflexão teórica e experiência prática. Segundo o autor, o pensamento crítico na formação de professores se constrói quando a reflexão sobre a prática se torna parte constitutiva do processo educativo, de modo que teoria e prática não sejam compreendidas como dimensões separadas. O depoimento da coordenação reforça essa compreensão ao frisar que as disciplinas voltadas à prática buscam promover reflexões sobre os desafios do trabalho docente, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e a construção de saberes necessários à atuação profissional. Segundo a coordenação,

Trata-se de disciplinas orientadas para a reflexão e para a compreensão das problemáticas que envolvem o ser professor. Essas práticas buscam trazer para a sala de aula discussões sobre os desafios do trabalho docente, possibilitando que o licenciando aprenda a lidar com conteúdos complexos, desenvolva materiais didáticos e construa estratégias pedagógicas que qualifiquem sua atuação profissional.

Além disso, a coordenação informa que as práticas curriculares passaram a incorporar atividades como elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de estratégias de ensino e discussões sobre os desafios concretos da atuação docente. Essas experiências buscam aproximar os licenciandos das realidades escolares e ampliar a compreensão da docência como prática complexa, que envolve dimensões pedagógicas, sociais e culturais. Outro aspecto ressaltado na narrativa institucional refere-se ao papel das atividades de extensão no currículo. A nova estrutura curricular atribui maior centralidade a essas atividades, enfatizando a participação ativa dos estudantes na construção das ações extensionistas. De acordo com a coordenação:

[...] A gente ampliou a extensão, ela agora foi introduzida como componente curricular de todos os cursos. Nas atividades de extensão, o discente, ele tem que ter um papel mais protagonista. É ele que vai executar as atividades de extensão. Não vai ser um monitor que vai ajudar o professor, ele tem que estar realmente na parte de execução e planejamento. Então ele passa a ser mais protagonista mesmo. Essa é a ideia e do novo currículo.

A valorização da extensão universitária como espaço formativo dialoga com concepções de formação que reconhecem a importância da experiência e da participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Para Dominicé (2012, p. 19), “A formação não se limita nem a um diploma, nem a um programa, nem a uma lei. Reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, ela também faz parte da evolução da nossa vida pessoal”. Assim, a formação não pode ser reduzida ao acúmulo de conteúdos ou à obtenção de um diploma; ela envolve processos mais amplos de construção de trajetórias formativas que articulam experiências acadêmicas, profissionais e pessoais.

Nesse ponto, podemos destacar a lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pois, ao mencionar as finalidades da educação superior, ressalta, em seu Art. 43, que a promoção da extensão deve ser “[...] aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição”. Nessa direção, as atividades de extensão podem ampliar os horizontes formativos dos licenciandos ao colocá-los em contato com diferentes contextos sociais e educativos. Dessa maneira, ao participar dessas experiências, os estudantes têm a oportunidade de problematizar a realidade educacional, desenvolver práticas pedagógicas e construir conhecimentos por meio do diálogo com diferentes comunidades.

Dando sequência à análise, o discurso da coordenação mobiliza também indicadores institucionais para legitimar o projeto formacional do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Entre esses indicadores está o desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), frequentemente utilizado como parâmetro de avaliação da qualidade dos cursos de graduação. No fluxo dessa discussão, a coordenação expõe:

[...] do ponto de vista da formação e das experiências, o curso de licenciatura, por exemplo, ele tem nota 4 no ENADE. Eu acho que isso está relacionado com a formação na área da educação do professor licenciado. Então, o nosso curso ele se destaca na região Nordeste em termos de pontuação e em todos os quesitos, então, eu acho que esse balizador pra gente é importante.

A referência da coordenação ao desempenho no ENADE expressa como os processos de avaliação externa também influenciam a construção dos discursos institucionais sobre

qualidade e formação. Desse modo, a avaliação externa aparece como dispositivo de legitimação, a qual produz efeito de verdade sobre a qualidade do curso, funcionando como indicador de que está dando certo.

Nesse sentido, as análises de Foucault (1996) sobre os regimes de verdade ajudam a compreender como determinados discursos ganham legitimidade em contextos institucionais específicos. Para o autor, os discursos não apenas descrevem a realidade, mas participam da produção de sistemas que definem quais enunciados podem ser reconhecidos como verdadeiros ou legítimos em determinado campo social. Como afirma Foucault, “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 1996, p. 43-44).

Assim, ao mobilizar indicadores de desempenho acadêmico, o discurso institucional reforça a ideia de que a valorização da docência no currículo estaria associada à qualidade da formação oferecida pelo curso. Essa associação contribui para fortalecer a legitimidade das mudanças curriculares implementadas, ao mesmo tempo em que evidencia como diferentes dispositivos institucionais participam da construção das narrativas sobre formação universitária.

Portanto, a análise das informações da coordenação permite compreender que o currículo da licenciatura em Ciências Biológicas não pode ser interpretado apenas como um conjunto de disciplinas ou como um documento normativo. Ele se configura como um espaço de produção de sentidos sobre a formação docente, no qual se articulam debates institucionais, concepções pedagógicas, políticas educacionais e experiências formativas.

Ao ressaltar as tensões entre formação científica e formação pedagógica, bem como os esforços de reorganização curricular orientados pela valorização da docência, a narrativa da coordenação revela um movimento de reconfiguração do projeto formativo da licenciatura. Esse movimento indica que a formação de professores é um campo em permanente construção, atravessado por disputas, negociações e diferentes projetos de educação.

4. CURRÍCULO, DISPUTAS E LIMITES INSTITUCIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A análise das condições institucionais que atravessam a formação docente permite compreender que o currículo não se constitui apenas como um arranjo formal de disciplinas definido no projeto pedagógico do curso. Ele é também produzido em meio a disputas, limites estruturais e hierarquias acadêmicas que influenciam diretamente o lugar ocupado pela

licenciatura no interior da universidade. Na concepção de Veiga (2004), a construção de um projeto de curso envolve escolhas, definição de prioridades formativas e decisões relacionadas às condições reais de trabalho, aos recursos disponíveis e à organização do tempo curricular. Diante disso, o currículo expressa não apenas intenções pedagógicas, mas também as possibilidades concretas e os limites institucionais que atravessam a formação.

Nas falas analisadas, um dos limites mais evidentes refere-se à distribuição da carga horária docente e às implicações dessa organização para a oferta de disciplinas optativas. Embora o projeto curricular preveja um conjunto amplo de componentes formativos, a coordenação indica que, na prática, grande parte dessas possibilidades não se concretiza no cotidiano do curso. Conforme relata:

Olha, o grande problema é que o curso tem um extenso leque de optativas. Tem várias coisas, só que na prática essas disciplinas não são oferecidas, porque o corpo docente só com as obrigatórias já ocupam toda a carga horária. Então, a gente não tem disponibilidade de carga horária pra ofertar disciplinas optativas. Se eu fizer um resgate dos últimos semestres, eu acho que a área de educação conseguiu oferecer uma ou duas disciplinas optativas no máximo, em cinco anos, em dez anos.

Essa declaração revela uma tensão recorrente nas licenciaturas brasileiras: a distância entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente vivenciado pelos estudantes. Embora o documento curricular apresente uma diversidade de possibilidades formativas, as condições institucionais acabam restringindo sua realização. Nesse âmbito, determinadas áreas do conhecimento tendem a ocupar maior centralidade, enquanto outras permanecem em posição

Tal situação dialoga com a análise de Silva e Duarte, ao afirmarem que, nos cursos de licenciatura, “[...] as disciplinas de cunho específico ainda se sobrepõem às disciplinas pedagógicas, apesar das incansáveis críticas, poucas alterações são notadas” (Silva; Duarte, 2017, p. 11). Assim, mesmo quando há reconhecimento da importância da formação pedagógica, as condições institucionais frequentemente reproduzem hierarquias históricas que privilegiam os saberes disciplinares específicos.

Outro elemento que aparece de forma recorrente nos argumentos refere-se à organização das disciplinas de estágio supervisionado e ao impacto que essas atividades causam na distribuição da carga de trabalho docente. De acordo com a coordenação:

[...] as disciplinas de estágio para que elas possam realmente ter um fluxo adequado, o professor tem que trabalhar com turmas menores. Então, você não vai colocar quarenta alunos pra um professor. A gente tenta colocar na verdade no máximo doze alunos. Pense bem, na licenciatura entram quarenta,

que vão chegar até as disciplinas de estágio mais ou menos trinta e cinco alunos, porque nós temos muita desistência, muita evasão, então a gente tenta montar turmas com doze, onze alunos no máximo por professor de turmas de estágio.

Essa fala indica que a formação docente envolve exigências específicas que diferem significativamente da lógica de funcionamento das disciplinas teóricas tradicionais. Nessa direção, compreendemos que o estágio supervisionado, por exemplo, exige acompanhamento mais próximo dos estudantes, articulação com escolas da educação básica e um trabalho pedagógico que demanda maior investimento de tempo por parte dos docentes. A própria coordenação reconhece que essa estrutura impacta diretamente as possibilidades de ampliação do currículo: *“A carga horária da disciplina é sempre muito grande, então isso acaba que o professor não tem carga horária disponível para oferecer disciplinas optativas”*. Essa situação revela que as condições institucionais acabam produzindo escolhas curriculares implícitas, nas quais a prioridade se concentra na manutenção das disciplinas obrigatórias, em detrimento da ampliação de experiências formativas complementares.

Desse modo, entendemos que os limites enfrentados na organização curricular não se restringem a questões administrativas ou de gestão da carga horária, mas se articulam a um modo mais amplo de organização do conhecimento no interior da universidade. Nesse âmbito, Gallo (2007) chama atenção para o fato de que as dificuldades de articulação entre áreas do saber estão relacionadas à própria formação disciplinar dos docentes, historicamente constituída de forma compartimentada. Assim, a limitação na oferta de experiências formativas mais integradas, como disciplinas optativas, ou a inserção de modalidade como a EJA não pode ser compreendida apenas como um problema de ordem organizacional, mas como efeito de uma lógica que fragmenta o conhecimento e restringe suas possibilidades de articulação no currículo.

Além das limitações relacionadas à carga horária, as falas também apontam a influência da composição do corpo docente na organização das discussões curriculares. Para a coordenação, *“[...] dentro da universidade não é exigido que nós sejamos licenciados para dar aula em nível superior. O nosso curso tem muito bacharel e menos licenciado e pode ser que essa discussão ela passe realmente à margem”*. Essa constatação expõe como a própria trajetória formativa dos professores pode influenciar nas prioridades presentes no currículo. Quando a maior parte do corpo docente possui formação voltada predominantemente para a pesquisa disciplinar específica, determinadas discussões relacionadas à docência e à formação pedagógica tendem a ocupar um espaço mais reduzido no interior do curso.

Esse cenário também se manifesta na ausência de debates sobre determinadas modalidades da educação básica, como podemos constatar nesse argumento: “*Em termos de matérias obrigatórias, não há nenhum destaque para a modalidade de Jovens e Adultos, não há nenhuma disciplina, nem discussão, nem debate sobre essa formação dentro do escopo do projeto*”. Essa ausência não pode ser compreendida apenas como uma lacuna curricular isolada, mas como parte de um processo mais amplo de prioridade de saberes no interior da universidade. Sob esse viés, as reflexões de Foucault ajudam a compreender como determinados campos de conhecimento se consolidam como espaços legítimos de produção de discurso. Para o autor, “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (Foucault, 1996, p. 36). Assim, as disciplinas acadêmicas não apenas organizam o conhecimento, elas também delimitam quais temas e perspectivas são consideradas legítimas no interior de um determinado campo. Outro elemento relevante pontuado pela coordenação refere-se à condução histórica das instâncias de gestão do curso. Conforme o depoimento:

Aqui na UESB, nos últimos anos, a coordenação do curso sempre esteve na mão de professores que não eram da área de educação, então as discussões acabam sendo percebidas, orientadas e encaminhadas por professores das outras áreas. Se você pegar as últimas coordenações do curso de licenciatura, nunca ficou na mão da área de educação.

Essa situação indica que as decisões curriculares também são influenciadas pela ocupação de posições institucionais estratégicas. A coordenação do curso, nesse sentido, não atua apenas como instância administrativa, mas também como espaço de mediação das prioridades formativas que orientam o desenvolvimento do currículo. Essa dinâmica institucional pode ser interpretada em conformidade com as reflexões de Foucault sobre os mecanismos que sustentam determinados regimes de verdade nas instituições. Para o autor,

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje (Foucault, 1996, p. 17).

Nesse entendimento, as estruturas institucionais da universidade, tais como, colegiados, coordenações, núcleos docentes, participam da produção e da legitimação de determinados discursos sobre a formação, contribuindo para definir quais perspectivas ganham maior visibilidade no interior do currículo. Essa visibilidade, no entanto, não se distribui de forma

neutra, ela tende a privilegiar os campos de saber e as experiências formativas que se alinham às trajetórias, interesses e posições ocupadas pelos sujeitos que detêm maior poder de enunciação no interior do curso (Foucault, 1996).

As informações também mostram que a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) representou uma tentativa recente de ampliar as discussões sobre a formação docente no interior do curso. Conforme relata a coordenação, *“Há pouco tempo, desde 2018 nós temos dentro da universidade o NDE, que é responsável por puxar as discussões dentro dos cursos de bacharelado e a licenciatura”*. Assim, o NDE é constituído por professores do curso que têm como função promover discussões acerca do currículo, analisar e fazer as adequações de acordo com as legislações vigentes. Além disso, o Núcleo discute e orienta a respeito das atividades extensionistas que ocorrem durante o ano letivo.

Apesar de realizar discussões para a melhoria do curso, a própria coordenação reconhece que as discussões sobre a modalidade EJA ainda se encontram em processo inicial. No entanto, ao mesmo tempo que expõe a existência de uma discussão inicial sobre a modalidade, a coordenação se contradiz ao anunciar: *“Eu fiz parte do NDE durante muito tempo e essas questões elas realmente não vieram à tona em nenhum momento”*. Essa tensão mostra que a presença da EJA nesse discurso se sustenta mais no campo da intenção do na prática efetiva. O depoimento ainda explana que o funcionamento do NDE pode representar uma possibilidade de mudança na dinâmica das discussões curriculares:

[...] eu acho que o NDE trouxe várias questões voltadas pra formação do licenciado, que antes passavam batidas no colegiado, como um todo, porque é um grupo menor que está ali pra pensar mesmo, pra refletir se o currículo está dando certo, se realmente as disciplinas estão oferecendo uma formação sólida, coerente com a realidade. Talvez com as ações do NDE essas questões possam ser agora pontuadas, mas é um exercício que está sendo feito muito recentemente.

Essas falas indicam que os processos de reflexão curricular não ocorrem de maneira linear, porém são atravessados por diferentes temporalidades institucionais. A própria reforma curricular do curso ilustra essa dinâmica, tendo sido implementada apenas após um longo intervalo de tempo, como aponta a coordenação:

Depois da formação do NDE, veio a pandemia, acabou que a gente está retomando as discussões, tanto que a reforma curricular da licenciatura demorou treze anos pra sair. Quer dizer, esse currículo de 2012, que foi construído em 2011 e implantado em 2012, pra ter um novo currículo só agora em 2025, treze anos depois. Então assim, nós tínhamos o parâmetro do

ENADE muito bom, é como se estivesse mostrando, olha a nossa formação para o licenciado, tá garantindo aqui uma nota 4 e tava muito bom.

Para a coordenação, a interrupção do funcionamento do NDE durante a pandemia da Covid-19 resultou no atraso da reforma curricular. Conforme a coordenação, um novo currículo só foi possível depois de treze anos. Todavia, nesse depoimento, a ênfase na nota do ENADE surge, mais uma vez, para justificar a ideia de que o curso já apresenta bons resultados, produzindo um efeito de validação de um modelo vigente.

Em relação à reforma curricular, a lentidão nesses processos revela que há negociações complexas entre diferentes atores institucionais. Nesse cenário, Macedo (2007) argumenta que muitas reformas educacionais são conduzidas de forma prescritiva, sem considerar as dinâmicas concretas que estruturam o cotidiano dos cursos de formação.

Ademais, ao observar o conjunto desses elementos, torna-se possível compreender que o currículo da licenciatura não se configura como um sistema homogêneo e estável. Ao contrário, ele se constitui como um campo marcado por múltiplas disputas, limites institucionais e negociações permanentes entre diferentes concepções de formação. Nessa conjuntura, a reflexão de Gallo (2007) sobre o currículo como um sistema aberto e múltiplo contribui para compreender a complexidade dessas dinâmicas, indicando que a formação não se organiza a partir de um único percurso, mas de uma multiplicidade de trajetórias que se cruzam e se tensionam continuamente no interior das instituições educativas.

Assim, os depoimentos analisados revelam que as condições institucionais da universidade exercem influência direta sobre a configuração do currículo da licenciatura, produzindo hierarquias entre saberes, delimitando espaços de debate e definindo, muitas vezes de forma implícita, quais dimensões da formação docente tendem a ocupar maior ou menor centralidade no processo formativo.

5 A EJA COMO AUSÊNCIA: SILÊNCIO E PRODUÇÃO DISCURSIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao analisar a formação de professores no Brasil, Elizabeth Macedo observa que o campo vem, há décadas, reconhecendo e discutindo seus desafios estruturais. Como afirma a autora, “a área de formação de professores tem indicado constantemente os seus problemas e buscado equacioná-los, há anos, construindo alternativas na prática cotidiana dos cursos de formação” (Macedo, 2007, p. 2). Apesar desse movimento contínuo de reflexão e proposição de mudanças,

muitos desses problemas permanecem atravessando os cursos de licenciatura, revelando tensões persistentes entre as demandas da realidade educacional e as formas pelas quais os currículos são organizados.

É nesse contexto que se insere a discussão proposta nesta seção. Um aspecto particularmente revelador da entrevista realizada com a coordenação do curso refere-se ao modo como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge no discurso sobre a formação docente. Durante a narrativa inicial sobre o currículo, as mudanças recentemente implementadas e as discussões travadas no âmbito do curso, a modalidade não é mencionada em nenhum momento. A EJA surge apenas quando a pergunta é formulada. Esse dado, aparentemente simples, constitui um elemento analítico fundamental para compreender como determinadas modalidades educativas são posicionadas no interior das hierarquias que organizam a formação docente na universidade. Quando questionada sobre o espaço ocupado pela Educação de Jovens e Adultos no currículo da licenciatura, a coordenação afirma:

No nosso currículo, vou te falar que não tem nada assim específico. No novo currículo ainda não chegou nesse momento, eu não sei como eles vão trabalhar. Mas eu não me recordo de haver alguma ação voltada pra Educação de Jovens e Adultos. Pode ter experiências às vezes com o Pafor, mas em questão de ementa de disciplinas específicas pautadas para a EJA, eu não vejo que no curso tenha disciplinas que abarquem essa experiência. Eu acho que pode haver experiências pontuais em função dos estágios, talvez, em vez de serem realizados nas escolas regulares, aconteçam em turmas de EJA. Mas, em termos de disciplinas voltadas especificamente para esse tópico, eu realmente não conheço.

O relato expõe, de maneira sugestiva, a inexistência de disciplinas específicas voltadas para a modalidade no currículo vigente durante longo período no curso. Ao mesmo tempo, sugere que eventuais experiências com a EJA aparecem apenas como possibilidade pontual, geralmente vinculadas ao campo do estágio. Esse cenário não se restringe ao contexto analisado, mas reflete uma tendência mais ampla no campo da formação docente. Esse cenário não se configura como uma particularidade do curso analisado, mas dialoga com um movimento mais amplo de marginalização da EJA na formação docente.

Como explica Dantas (2015, p. 100), “[...] como campo epistemológico, a educação de jovens e adultos é marginalizada ou colocada em segundo plano no currículo de Pedagogia e nas licenciaturas de formação de professores [...]”. Por isso, a realidade observada no curso analisado não se apresenta como um caso isolado, trata-se da expressão dessa lógica mais ampla de marginalização. Isso significa dizer que a modalidade não se constitui como eixo estruturante da formação docente, mas como experiência eventual, dependente de circunstâncias

institucionais ou de escolhas individuais no percurso formativo. Tal configuração indica que a presença ou ausência de determinados temas na formação docente não ocorre de maneira aleatória, porém está diretamente relacionada às escolhas e hierarquizações que orientam a organização curricular do curso.

É justamente nessa direção que se insere a compreensão do currículo como espaço de decisões intencionais e não neutras. Do ponto de vista da organização curricular, Veiga (2004) ressalta que o projeto pedagógico de um curso implica necessariamente escolhas e definições sobre o perfil profissional que se deseja formar. Para a autora, elaborar um projeto pedagógico significa estabelecer prioridades, selecionar conteúdos e definir intencionalidades formativas que orientem o processo educativo. Assim, aquilo que não aparece no currículo também expressa as decisões institucionais que estruturam a formação.

Quando questionada sobre o espaço ocupado pela Educação de Jovens e Adultos no currículo do curso, a coordenação explica que no currículo de 2012, que permaneceu em vigência até o final de 2024, não havia nenhuma disciplina ou ação específica voltada para essa modalidade. Em relação ao novo currículo, implantado para os estudantes que ingressaram a partir de 2025, a coordenação ressalta que ainda não é possível realizar uma avaliação mais consistente, uma vez que a primeira turma ainda não chegou à etapa dos estágios, momento em que eventualmente poderiam ocorrer experiências relacionadas à EJA.

Diante disso, esclarecemos que o objetivo da pesquisa não se restringe a identificar apenas a presença ou ausência de disciplinas específicas no currículo, mas, sobretudo, compreender de que maneira a Educação de Jovens e Adultos é tematizada no interior do curso. Em outras palavras, buscava-se investigar se a modalidade aparecia em outras dimensões da formação, como seminários, grupos de estudo, projetos de extensão, rodas de conversa ou outros espaços acadêmicos que pudessem contribuir para sua problematização no processo formativo.

Diante disso, ao ser questionada sobre a presença da EJA nessas outras dimensões, a coordenação responde de maneira categórica: *“Não tem. As atuações que eu vejo na área de educação é trabalhando muito com a parte de currículo, as únicas experiências que eu vejo aqui, mas é voltado pra experiência do próprio docente”*. Evidenciamos que a ausência não se restringe à inexistência de disciplinas. Ela atravessa também o conjunto das práticas formativas que poderiam constituir espaços de problematização da modalidade. Além disso, a ausência de debates institucionais, projetos ou grupos de estudo voltados para a EJA só confirma a posição marginal ocupada por essa temática na organização da formação docente no curso analisado.

Para compreender o significado dessa ausência, mobilizamos as reflexões de Orlandi (2007) acerca da constituição discursiva do silêncio. Para a autora, o silêncio não deve ser interpretado como simples ausência de conteúdo ou como vazio semântico. Ao contrário, ele integra o próprio funcionamento da linguagem e da produção de sentidos. Como afirma Orlandi, “todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer” (Orlandi, 2007, p. 12). Dessa forma, aquilo que não é dito também participa da constituição do discurso, organizando o campo do que pode ou não aparecer como objeto legítimo de enunciação.

Sob essa perspectiva, o silêncio que envolve a EJA na narrativa da coordenação não pode ser compreendido apenas como esquecimento ou lacuna casual. Trata-se de um silêncio que participa ativamente da organização do discurso institucional sobre a formação docente. Ao delimitar aquilo que é tematizado e aquilo que permanece fora da narrativa, o silêncio atua na construção de hierarquias de relevância no interior do currículo.

Orlandi chama atenção para o fato de que o silêncio funciona como condição da própria significação. Em suas palavras, “o silêncio é a ‘respiração’ da significação, um lugar de recuo necessário para que o sentido faça sentido” (Orlandi, 2007, p. 13). Assim, analisar o silêncio presente na narrativa da coordenação significa compreender de que modo determinados sentidos são produzidos e organizados no interior do discurso institucional. O silêncio não representa simplesmente aquilo que falta ao discurso; ele constitui o espaço no qual se delimitam as fronteiras do que pode ser dito.

Desse modo, o fato de a EJA não aparecer espontaneamente na descrição da formação docente revela algo mais profundo do que a inexistência de disciplinas específicas. Esse silêncio indica a posição que a modalidade ocupa na representação formativa construída pelo curso. Por não surgir como parte da narrativa inicial sobre o currículo, a EJA se inscreve no discurso como uma dimensão periférica da formação, deslocada das prioridades que organizam a estrutura curricular. Isso significa que o discurso não apenas expressa sentidos, mas também produz processos de silenciamento que definem quais temas serão reconhecidos como centrais e quais permanecerão nas margens.

Esses movimentos discursivos podem ser compreendidos também à luz das reflexões de Foucault sobre os mecanismos que regulam a produção do discurso nas instituições. Para o autor, “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (Foucault, 1996, p. 8-9). Isso significa que o discurso institucional não se constitui de maneira neutra ou espontânea; ele é atravessado por mecanismos que definem quais enunciados podem circular e quais permanecem invisibilizados.

No campo educacional, tais mecanismos operam também na organização das instituições formadoras. Como aponta o próprio Foucault, embora a educação seja formalmente apresentada como espaço de acesso ao conhecimento, a distribuição dos discursos no interior das instituições segue as linhas marcadas pelas desigualdades sociais e pelas disputas de poder. Nas palavras do autor, a educação “segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais” (Foucault, 1996, p. 43-44).

Logo, o silêncio sobre a EJA pode ser interpretado como efeito dessas práticas discursivas que organizam a formação docente. A modalidade aparece como exterior ao núcleo central da formação, sendo mobilizada apenas quando convocada diretamente. Tal configuração revela que determinadas experiências educativas permanecem menos visíveis no interior do currículo, mesmo quando representam parte significativa da realidade educacional brasileira.

É importante observar que os depoimentos produzem um movimento interessante de deslocamento discursivo. À medida que a pergunta insiste na questão da EJA, a coordenação passa a refletir sobre a ausência da modalidade na formação e reconhece a existência de uma lacuna. Em determinado momento, afirma: “[...] *mas eu vejo que você agora me abriu os olhos para várias questões*”. O comentário exprime que a própria situação de entrevista funciona como espaço de problematização, em que a indagação produz um deslocamento no discurso, permitindo que aquilo que estava silenciado passe a ser tematizado. Esse movimento se aprofunda quando a coordenação reconhece a ausência da modalidade na formação oferecida pelo curso:

Eu reconheço como falha, porque não tem como você ignorar. O Brasil ainda tem uma população adulta não alfabetizada, e que precisa ter acesso e ter o direito a essa formação e como que ela se encaixa num perfil do licenciado, que às vezes a gente não consegue pensar muito fora da caixinha da educação convencional por falta de experiência também né.

É possível observar que o relato sinaliza um reconhecimento importante, uma vez que a formação docente tem sido pensada, de maneira predominante, a partir de um modelo de escolarização considerado convencional. Nas narrativas da coordenação, percebemos que o termo “convencional” aparece de forma recorrente para se referir à educação básica regular, geralmente tomada como principal referência para a organização das experiências formativas do curso. Como efeito, outras modalidades de ensino, como a EJA, acabam sendo pouco consideradas ou aparecem de maneira secundária nas discussões sobre a formação docente.

Esse reconhecimento torna-se ainda mais explícito quando a coordenação afirma que a discussão sobre a modalidade não foi contemplada nas últimas reformulações curriculares do curso, apesar de reconhecer sua relevância: “*Mas atualmente posso te dizer com todas as letras, não é uma discussão que foi contemplada nas nossas últimas discussões de formação do licenciado*”. Tal constatação corrobora um descompasso entre as demandas sociais colocadas para a educação brasileira e as prioridades que orientam a organização da formação docente em determinados contextos institucionais.

A Política Nacional de Formação de Professores, por exemplo, estabelece a necessidade de estimular projetos pedagógicos capazes de contemplar diferentes modalidades de ensino, entre elas a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2016). Esse direcionamento confirma que a ampliação do debate sobre a EJA na formação docente não constitui apenas uma demanda acadêmica, mas também um compromisso institucional e social com a construção de uma educação mais inclusiva à diversidade das trajetórias educacionais presentes no país.

Assim, mais do que constatar a inexistência de disciplinas específicas voltadas à EJA, a análise evidencia que o lugar ocupado por essa modalidade no interior do curso é marcado por processos de silenciamento discursivo. Esses processos delimitam aquilo que é considerado central na formação e aquilo que permanece nas margens do currículo, demonstrando que a organização da formação docente não é neutra, mas resultado de escolhas institucionais, disputas discursivas e prioridades historicamente construídas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste estudo indicam que a organização curricular da licenciatura em Ciências Biológicas vai além de uma simples distribuição de disciplinas ou de uma estrutura formal definida em documentos institucionais. O currículo se configura como um campo de forças no qual se produzem sentidos sobre a formação docente, atravessado por escolhas, disputas e hierarquizações que fazem emergir certas centralidades, enquanto outras dimensões permanecem nas margens.

Ao examinar o discurso da coordenação do curso, observamos que a Educação de Jovens e Adultos não se apresenta como um eixo estruturante da formação. Sua presença é discreta e pouco mobilizada, surgindo apenas quando diretamente provocada na entrevista. Esse movimento não remete a uma ausência casual, mas a um modo de organização em que determinados temas não se estabilizam como parte constitutiva da formação, permanecendo em zonas de baixa visibilidade.

Nessa direção, o silêncio referente à EJA precisa ser compreendido como parte ativa da produção discursiva. No material analisado, a presença pouco visível da EJA no discurso indica que a modalidade ocupa um espaço marginalizado no interior das prioridades formativas do curso.

Diante do exposto, essa problematização ganha densidade quando consideramos que a docência na educação básica se realiza em contextos múltiplos e imprevisíveis. Ao longo de sua trajetória, o professor se vê convocado a habitar diferentes espaços, compondo-se com sujeitos, tempos e demandas diversas, entre elas a Educação de Jovens e Adultos. Nesse cenário, a questão que se coloca não é a de uma preparação prévia e totalizante, mas a de como a formação inicial abre ou restringe possibilidades de deslocamento, de escuta e de invenção diante dessas realidades.

A EJA reúne sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, experiências de vida heterogêneas e expectativas singulares em relação à aprendizagem. Em uma mesma turma, coexistem diferentes temporalidades, modos de relação com o saber e projetos de vida. Ignorar essa complexidade na formação inicial pode reduzir a potência de atuação do futuro professor, ao limitar sua capacidade de leitura e de composição com contextos educativos plurais.

Isso não implica defender uma formação capaz de antecipar todas as situações que atravessam o exercício da docência. A constituição do fazer docente ocorre, em grande medida, na experiência, nas interações com os estudantes e no movimento contínuo de problematização e reflexão sobre a própria atuação. Ainda assim, a formação inicial desempenha um papel fundamental ao ampliar horizontes, possibilitando o desenvolvimento de uma sensibilidade às múltiplas realidades educacionais e de uma postura aberta ao inesperado e às singularidades que emergem no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, mais do que formar especialistas em cada modalidade, trata-se de criar condições para que a Educação de Jovens e Adultos deixe de ocupar um lugar marginal no processo formativo. Uma aproximação com esse campo pode ativar no futuro professor outras formas de perceber, de se implicar e de agir, ampliando sua capacidade de transitar por diferentes territórios da educação básica.

Ao mostrar os silêncios que atravessam o discurso institucional, este estudo busca tensionar modos consolidados de pensar o currículo e a formação docente. Longe de encerrar a questão, a análise aponta para a necessidade de manter o currículo em movimento, como um espaço aberto a revisões, deslocamentos e invenções. É nesse movimento que se tornam possíveis outras formas de pensar a formação, mais atentas à pluralidade das experiências educativas e às múltiplas vidas que atravessam a escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada de professores**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 22 mar. 2026.

DANTAS, T. R. Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas. In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (org.). **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 100-109.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, R. S. et al. (Org.). **Currículo e processos formativos: experiências saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16737/1/curriculo%20e%20processos%20formativos.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

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

GALLO, S. **Currículo: entre imagens e saberes**. Campinas: Papirus, 2007. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2025.

MACEDO, E. Formação De Professores E Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23845>. Acesso em: 7 mar. 2026.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil:** dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667/9592>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SILVA, P.; DUARTE, A. C. S. A formação de professores e um breve cenário das políticas de formação docente no Brasil. **Revista Binacional Brasil-Argentina:** Diálogo entre as Ciências, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 251–269, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/rbba/article/view/1439>. Acesso em: 5 mar. 2026.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.

ARTIGO 6

(IN)VISIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

(In)visibilities of Youth and Adult Education in the Biological Sciences Program

Resumo

Este artigo analisa como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é produzida no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, considerando os agenciamentos que ora a invisibilizam no plano oficial, ora possibilitam sua emergência nas práticas e nas enunciações coletivas, a fim de compreender os sentidos formativos produzidos nas falas e nos silêncios institucionais. Parte-se do entendimento de que o currículo não apenas organiza conteúdos, mas produz hierarquias de saberes, definindo o que ganha centralidade e o que é deslocado para margens. O referencial teórico articula as contribuições de Arroyo (2011), Gallo (2017) e Deleuze e Guattari (2007), permitindo compreender o currículo como um espaço de produção de (in)visibilidades, no qual determinados saberes são legitimados, enquanto outros são secundarizados. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se na análise de depoimentos de professores formadores, considerando as narrativas como produções discursivas atravessadas por enunciados legais e institucionais que visibilizam e invisibilizam a EJA nos currículos de formação de professores. Os resultados indicam que a EJA ocupa um lugar pouco reconhecido na formação inicial, sendo frequentemente tratada como conteúdo secundário ou não prioritário. Evidenciam-se tensões entre a defesa da disciplinarização deste componente curricular e, ao mesmo tempo, o receio de seu engessamento. Conclui-se que a ausência da EJA no currículo é efeito de escolhas formativas que restringem a diversidade de saberes, reforçando a necessidade de problematizar o currículo como espaço em que se produzem hierarquizações de saberes e se definem regimes de visibilidade na formação docente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação docente; Currículo; Ciências Biológicas.

Abstract

This article analyzes how Youth and Adult Education (EJA) is constructed within the curriculum of the Biological Sciences teacher training program, considering the assemblages that at times render it invisible in official plans while at other times enabling its emergence in practices and collective discourses, with the aim of understanding the formative meanings produced through institutional speech and silences. It proceeds from the understanding that the curriculum does not merely organize content but produces hierarchies of knowledge, defining what takes center stage and what is relegated to the margins. The theoretical framework draws on the contributions of Arroyo (2011), Gallo (2017), and Deleuze and Guattari (2007), allowing the curriculum to be understood as a space where (in)visibilities are produced a space where certain forms of knowledge are legitimized while others are sidelined. This qualitative study is based on an analysis of statements from teacher educators, treating these narratives as discursive productions shaped by legal and institutional pronouncements that both highlight and obscure

EJA within teacher training curricula. The results indicate that EJA occupies a position of limited recognition in initial teacher training, often being treated as secondary or non-priority content. Are highlighted the tensions between advocating for the formal disciplinarization of this curricular component and the simultaneous fear that doing so might make it overly rigid. It is concluded that the absence of EJA from the curriculum is the result of formative choices that restrict the diversity of knowledge, reinforcing the need to critically examine the curriculum as a space where knowledge hierarchies are established and regimes of visibility in teacher training are defined.

Keywords: Youth and Adult Education; Teacher Education; Curriculum; Biological Sciences.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo problematiza as maneiras como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganha (in)visibilidade nos processos de formação inicial de professores. Embora a EJA seja amplamente discutida no âmbito das políticas educacionais e das práticas escolares, sua presença nos currículos das licenciaturas vem sendo marcada por lacunas, silenciamentos e abordagens periféricas, especialmente no que se refere à formação docente universitária. Nesse sentido, as ausências curriculares não significam, necessariamente, inexistência de práticas, saberes e experiências, porém revelam posicionamentos políticos na/da formação que atravessam os cursos de licenciatura e os cotidianos formativos.

É nesse entremeio, marcado por lacunas formais e por práticas que insistem em emergir, que situamos nossa análise. Ao ponderar sobre a invisibilização da EJA, deslocamo-nos de uma leitura centrada apenas na falta ou na omissão curricular, buscando compreender como determinados discursos, silêncios e práticas se constituem e se mantêm no interior das instituições formativas. Trata-se, portanto, de interrogar não apenas o que está ausente, mas os processos que produzem essas ausências como efeitos de posicionamentos políticos.

Para tanto, inspiramo-nos no conceito de agenciamento tal como elaborado por Deleuze e Guattari, especialmente em *Kafka: por uma literatura menor*, a fim de compreender a formação docente como um campo de forças em constantes movimentos. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 31), um agenciamento remete a um “estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros”. Assim, o agenciamento não se reduz a um sujeito ou a uma estrutura fixa, ele se constitui como um conjunto heterogêneo de elementos, discursos, práticas,

instituições, afetos e saberes que se articulam provisoriamente, produzindo sentidos e modos de existir.

Nesse horizonte, um agenciamento envolve, de forma indissociável, um agenciamento maquínico, ligado aos corpos, às práticas e às materialidades que compõem o cotidiano formativo, e um agenciamento coletivo de enunciação, relacionado aos discursos, às políticas educacionais e às formas pelas quais se fala ou se silencia sobre determinados temas no interior da universidade (Deleuze; Guattari, 1997). Ao mobilizar esse conceito, afastamo-nos de análises centradas exclusivamente em déficits curriculares ou em responsabilidades individuais dos docentes, buscando compreender como certos modos de dizer, calar e organizar a formação são produzidos por articulações institucionais, curriculares, políticas e afetivas, tornando visíveis ou invisíveis determinados campos de conhecimentos. Dessa maneira, aquilo que é enunciado, reiterado e legitimado, como conteúdos, práticas e saberes considerados centrais, constitui o plano do visível, enquanto aquilo que é silenciado, marginalizado ou apenas tangenciado, como determinados campos de conhecimento, experiências e sujeitos, compõe o plano do invisibilizado.

Assim, o objetivo deste artigo foi analisar como o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas produz agenciamentos que ora invisibilizam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no plano oficial do currículo, ora possibilitam sua emergência no plano das práticas e das enunciações coletivas, a fim de compreender os sentidos formativos produzidos nas falas e nos silêncios institucionais.

Ainda que situado em um contexto institucional específico, este estudo não pretende oferecer generalizações, e sim produzir uma compreensão sobre processos recorrentes na formação docente, contribuindo para o debate mais amplo sobre a (in)visibilidade da EJA e sobre as disputas que atravessam o currículo das licenciaturas. Embora a pesquisa se desenvolva no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), compreendemos esse contexto como um campo empírico situado, que opera como sugestivo de processos formativos mais amplos vivenciados nas licenciaturas brasileiras.

2 METODOLOGIA

A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, por compreender que os sentidos atribuídos à formação docente e às práticas pedagógicas são produzidos nas relações, nos discursos e nas experiências vividas pelos sujeitos. O estudo foi desenvolvido no curso de

Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, na Bahia.

As informações foram produzidas por meio de entrevistas com quatro professores do referido curso, compreendidas como dispositivos de produção discursiva nos quais emergem concepções, afetos, tensões e silenciamentos relacionados à Educação de Jovens e Adultos no contexto da formação universitária. Nesse território de múltiplas conexões formativas, os docentes entrevistados vão compondo diferentes linhas de atuação que se entrecruzam no currículo da licenciatura. A Professora Baobá transita pelas disciplinas Estágio de Docência II e III e Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, produzindo agenciamentos entre prática docente e ensino de Ciências; enquanto a Professora Ipê percorre o Estágio de Docência III, tecendo experiências formativas no encontro com a escola. Em outras ramificações desse rizoma curricular, o Professor Jacarandá movimenta-se entre Prática de Botânica Aplicada na Educação Básica, Prática de Genética Aplicada na Educação Básica e Estágio em Docência I, articulando saberes biológicos e experiências pedagógicas. Já o Professor Cedro conecta-se às disciplinas Educação Ambiental e Prática de Ecologia, fazendo emergir discussões que atravessam formação, ambiente e modos de existência no contexto educativo.

Cabe destacar que essas disciplinas não são fixas, havendo uma rotatividade ao longo dos semestres, o que implica rearranjos constantes na distribuição das atividades docentes. Em consonância com as recomendações éticas que orientam a pesquisa científica, optamos pela utilização de nomes fictícios, com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, assegurando, assim, a legitimidade e a integridade das informações por eles fornecidas. A escolha de nomes inspirados em plantas dialoga com o campo das Ciências Biológicas, área de atuação dos docentes, e opera, no texto, como um recurso que remete a processos de enraizamento, ramificação e crescimento, em diálogo com as problematizações desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Para a análise dos depoimentos, inspiramo-nos na noção de rizoma, em consonância com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), realizando um deslocamento desses conceitos, originalmente não formulados no campo da pesquisa em educação nem da formação docente, para pensar a perspectiva cartográfica como um modo de acompanhar processos, deslocamentos e movimentos que atravessam a formação docente. Nesse sentido, a perspectiva cartográfica orientou o olhar investigativo para os modos como esses processos se constituem em rede, abrindo espaço para a mobilização do conceito de agenciamento como operador teórico-analítico central. Essa composição possibilitou compreender a formação docente como um campo de articulações entre dimensões institucionais, curriculares, políticas e discursivas.

3 AGENCIAMENTOS QUE PRODUZEM A INVISIBILIDADE DA EJA NAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES

Nesta seção, os depoimentos docentes são vistos não como falas individuais isoladas, mas como expressões de agenciamentos institucionais, curriculares e discursivos que atravessam a formação inicial de professores. Assim, priorizamos fragmentos das narrativas que apontam posições recorrentes, articulando-os ao diálogo teórico com autores do campo da formação docente e da EJA, de modo a compreender como o campo de estudo é produzido como ausência ou presença menor nos currículos das licenciaturas.

Cabe destacar que a Educação de Jovens e Adultos é aqui entendida em diferentes planos que, embora inter-relacionados, não se sobrepõem: como campo de estudo e produção de conhecimento, que mobiliza investigações e debates no âmbito acadêmico; como campo de formação docente, no interior da universidade, onde se constituem saberes e práticas voltados à docência; e como modalidade de ensino da educação básica, orientada por diretrizes específicas e destinada a sujeitos com trajetórias escolares interrompidas. No escopo desta pesquisa, interessa sobretudo a EJA enquanto campo de formação, tendo em vista que a análise se concentra nos modos como essa temática é mobilizada ou silenciada nos processos formativos das licenciaturas, e não na oferta da modalidade em si na educação básica.

Ao tratar da EJA como campo de formação, as falas docentes indicam que a EJA não se constitui como eixo estruturante da formação oferecida no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Nesse contexto, ao referir-se às disciplinas que leciona, Estágio de Docência II e III e Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, a professora Baobá indica que, embora haja discussões sobre educação básica e legislações educacionais, a EJA não aparece como especificidade formativa: *“o que não existe é essa especificidade na EJA [...] às vezes eu coloco um texto ou outro sobre o ensino de Biologia na EJA”*. A fala evidencia um agenciamento curricular que reconhece a modalidade EJA na educação básica, mas a formação à ela direcionada ocorre por meio de iniciativas individuais e não mediante diretrizes institucionais consolidadas.

Esse movimento individual dos docentes vai ao encontro do que Cunha e Soares (2024) apontam ao afirmarem que, apesar do reconhecimento legal da EJA como modalidade da Educação Básica a partir da LDBEN (Brasil, 1996), sua incorporação efetiva nos currículos das licenciaturas permanece frágil e descontínua. O que se observa, conforme os autores, é a manutenção de propostas formativas que tratam a EJA como apêndice, sem centralidade

pedagógica na formação de professores. Nesse sentido, a ausência relatada por Baobá não se configura como exceção, e sim como efeito de um agenciamento formativo que invisibiliza os campos de estudo e de formação direcionada às modalidades educativas.

A vinculação da EJA às circunstâncias do estágio aparece de forma recorrente nas narrativas. A professora Baobá observa que “[...] *essas discussões sobre a EJA só aconteciam quando os alunos literalmente não tinham a opção de estagiar no turno diurno*”. A modalidade emerge, portanto, como alternativa residual, ou falta de opção, acionada quando outras possibilidades se esgotam. Tal dinâmica revela um agenciamento institucional que desloca a EJA do campo da escolha pedagógica para o campo da contingência administrativa. Esse deslocamento contribui para reforçar a ideia de que a EJA não constitui um espaço legítimo de formação prioritária, mas um recurso circunstancial no percurso formativo dos licenciandos.

A professora Baobá reconhece que a pouca abordagem da EJA está diretamente relacionada às decisões tomadas na construção das ementas: “[...] *pela própria montagem da ementa da disciplina que foi feita por nós da área, nós não contemplamos isso. Essas modalidades não foram pensadas*” (Baobá). Essa afirmação é particularmente significativa, pois indica que o silenciamento da EJA não decorre apenas de imposições externas, mas também de escolhas internas ao campo universitário. Isso implica pensar em um agenciamento curricular que, ao definir o que é central e o que se situa nas margens da formação, produz silêncios estruturantes.

Esse cenário tensiona as orientações presentes em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000, p. 59), que assim afirmam: “As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA”. A distância entre o que prescrevem os documentos normativos e o que se efetiva nos currículos revela um descompasso entre o reconhecimento discursivo da EJA e sua efetiva incorporação como prioridade formativa. Nesse sentido, embora a EJA apareça nos documentos, sua presença nos currículos não se traduz em centralidade na formação docente. Tal descompasso contribui para a manutenção da EJA em um lugar secundário no interior das licenciaturas. O relato do professor Cedro reforça esse processo ao indicar que a ausência de discussões específicas sobre a EJA é justificada pela própria lógica da ementa das disciplinas.

Eu não promovi uma discussão específica sobre a EJA, assim como também não promovo discussões específicas voltadas exclusivamente para o Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio. Esse tipo de recorte acaba sendo definido pelos próprios estudantes, a partir dos projetos que desenvolvem. Os

projetos que oriento podem ser utilizados tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A partir disso, as atividades vão sendo direcionadas e os alunos acabam se engajando, especialmente por meio da leitura de artigos e de temáticas que dialogam com essas etapas da Educação Básica. No entanto, reconheço que, no caso da EJA, as discussões foram raras. Eu penso assim que pode aparecer, mas não é o objetivo da ementa discutir só EJA ou só ensino médio ou ensino fundamental (Cedro).

O professor reconhece que, em sua prática docente, as discussões sobre a EJA quase não aparecem. Sua fala denota um distanciamento em relação a esse campo, o que pode estar relacionado também às próprias trajetórias formativas dos formadores, que nem sempre tiveram acesso a debates específicos sobre a EJA. Nesse contexto, a modalidade tende a ser diluída em uma formação de caráter generalista, na qual perde visibilidade e é frequentemente compreendida de modo impreciso, como algo externo à educação básica ou como uma demanda a ser posteriormente assumida pelos estudantes. Esse movimento dialoga com o que Veiga (2014) problematiza ao defender a necessidade de currículos integrados, capazes de articular teoria, prática e realidade social, evitando formações fragmentadas e descontextualizadas.

Ao mesmo tempo, Cedro mostra uma percepção sobre o lugar ocupado pela EJA, ao refletir da seguinte maneira: *“Parece que a EJA é uma coisa menor, parece que é pouco valorizada. Parece que a gente está subcategorizando os níveis, e em demasia, a questão da EJA, parece que é um lugar ali que coloca pessoas quem não tiveram oportunidade [...]”*. Essa declaração enfatiza a hierarquização das modalidades da educação básica, na qual a EJA é associada a uma formação de menor prestígio. Sua fala evidencia e reproduz uma compreensão disseminada no campo educacional, na qual a EJA aparece associada a um lugar de menor prestígio. Como aponta Arroyo (2006), a EJA historicamente tem sido marcada por processos de desvalorização e por uma posição subalterna no interior das políticas e práticas educacionais.

Nesse cenário, é possível constatar também a percepção de apagamento da EJA nos depoimentos da professora Ipê, ao afirmar que *“A EJA não é contemplada no currículo, as disciplinas, os eventos não falam da EJA”*. A ênfase na ausência, no que não aparece, não se enuncia e não se tematiza desloca a análise para além de uma simples lacuna curricular, expondo um processo mais amplo de invisibilização no interior da formação. Ao destacar que nem as disciplinas nem os eventos formativos abordam a EJA, a professora aponta para uma exclusão que atravessa diferentes instâncias da vida universitária, sugerindo que esse silêncio não é pontual, mas reiterado e institucionalizado.

O professor Jacarandá amplia essa análise ao indicar que a ausência da EJA também se expressa na produção acadêmica dos estudantes. A não obrigatoriedade de trabalhos de

conclusão na área da educação e a inexistência de pesquisas voltadas à EJA na universidade investigada são apontadas como fatores que reforçam a marginalização da modalidade. Esses elementos revelam um processo formativo que orienta os estudantes para áreas específicas da Biologia, relegando a EJA a um lugar secundário nos projetos acadêmicos.

Sem a presença da temática nas disciplinas, nos estágios, nos grupos de pesquisa ou nos eventos acadêmicos, os licenciandos dificilmente a reconhecem como um campo possível de produção de conhecimento. Nesse percurso, o desinteresse não pode ser compreendido como falta de iniciativa dos estudantes, mas como efeito de um percurso formativo que não cria condições para que a EJA se torne pensável como objeto de pesquisa. Conforme Arroyo (2006), a invisibilização histórica da EJA nos espaços formativos contribui para sua baixa incidência também no campo da pesquisa, reforçando um ciclo no qual a ausência de debates produz, por sua vez, a ausência de investigações.

Ainda assim, os depoimentos não se restringem à constatação das ausências, quando o professor afirma sobre a importância de a universidade manter o contato com a escola: *“Eu digo sempre assim, a escola para a gente é o nosso laboratório vivo. A gente precisa estar muito próximo da escola mais do que o contrário. Quando falam que a escola depende da universidade, mentira, a universidade depende muito mais da escola”* (Jacarandá). Esses depoimentos apontam para possibilidades de reconfiguração da formação docente, nas quais a aproximação com a realidade escolar pode operar como espaço de invenção e deslocamento, abrindo brechas para que a EJA deixe de ocupar apenas o lugar do não dito no currículo.

Desse modo, o que emerge desses deslocamentos notabiliza que a pouca abordagem da EJA no currículo não decorre de um único fator, e sim de um conjunto de silenciamentos institucionais, curriculares e discursivos que, ao se articularem, produzem a modalidade como secundária. Ao mesmo tempo, as falas docentes revelam lacunas nesse processo, indicando que a formação docente é atravessada por silêncios, mas também por possibilidades de reinvenção.

4 O ESTÁGIO NA EJA COMO CAMPO DE FORÇAS: LIMITES INSTITUCIONAIS E INVENÇÕES DOCENTES

O estágio supervisionado constitui um espaço privilegiado no qual a identidade do licenciando vai se produzindo ao longo da convivência com alunos, com professores e com a realidade concreta da escola. Longe de se restringir a um momento de aplicação de técnicas previamente aprendidas, o estágio se configura como uma experiência formativa na qual o futuro professor confronta saberes, expectativas e desafios próprios do exercício da docência.

Nesse horizonte, compreendemos o estágio como atividade curricular eminentemente teórica e prática, voltada ao conhecimento, ao diálogo e à prática na realidade, sendo esta o verdadeiro objeto da práxis docente. É no trabalho desenvolvido no interior da sala de aula, que a práxis se efetiva, ao articular reflexão crítica e ação transformadora (Pimenta; Lima, 2012).

Nessa perspectiva, o estágio se configura como um campo de agenciamentos, no sentido proposto por Deleuze e Guattari (1995), no qual elementos heterogêneos, discursos legais, tempos institucionais, corpos docentes e discentes, territórios urbanos, afetos e medos se articulam provisoriamente, produzindo determinadas possibilidades e interditando outras. Diante disso, compreender a presença ou ausência do estágio na EJA implica reconhecer que ela não decorre de uma decisão isolada, mas de um conjunto de fatores e dinâmicas que se articulam e produzem efeitos no processo formativo.

É justamente a partir dessa articulação entre políticas curriculares, disputas institucionais e práticas docentes que se torna possível problematizar como o estágio na EJA aparece, recorrentemente, como um território frágil, instável e dependente de iniciativas individuais, confirmando sua posição historicamente secundarizada nos cursos de licenciatura. Nessa direção, o depoimento do professor Cedro nos permite perceber como as dinâmicas institucionais organizam o estágio fundamentado em uma lógica temporal e espacial que privilegia o ensino fundamental e médio no turno diurno, restringindo objetivamente a inserção da EJA:

Por exemplo, o estágio em docência II, a gente foca mais no fundamental, que é o estágio em ciências. Nesse estágio, a gente vai promover as discussões pra ciências. Já o estágio em docência III, a gente vai realizar discussões para o ensino médio. Tem outra coisa, a lei de estágio diz que o estágio precisa ser no turno oposto ao que o aluno faz a graduação. Aqui a graduação é à tarde, a gente distribui as escolas pela manhã, porque a gente também vai acompanhar o aluno pela manhã nesse estágio, à tarde a gente está na UESB, e ter que acompanhar aluno à noite, aí não tem condições pra gente (Cedro).

O depoimento detalha que a organização do estágio já se apresenta previamente delimitada, ao concentrar as experiências no ensino fundamental e no ensino médio, sem que a EJA apareça como possibilidade formativa. Ao justificar essa configuração pela exigência do turno oposto e pela dificuldade de acompanhamento no período noturno, o professor desloca a questão para um plano operacional. No entanto, tal justificativa se fragiliza ao considerarmos que a legislação não impede a realização do estágio à noite, tampouco restringe sua ocorrência apenas a esse período, havendo inclusive turmas de EJA no diurno.

Desse modo, é possível recorrer às contribuições de Pimenta e Lima (2012), pois mencionam que o estágio não é apenas um momento de prática, mas parte constitutiva da formação docente, sendo organizado a partir de determinadas escolhas que orientam as experiências dos licenciandos. Assim, ao não contemplar a EJA como possibilidade, o estágio limita os percursos formativos.

Observamos, ainda, uma oscilação no discurso docente quando o professor Cedro diz, em outros momentos, que a escolha da área ou modalidade é atribuída aos estudantes; aqui ela aparece previamente definida pela organização do estágio, o que limita, na prática, as possibilidades de inserção em outros contextos. Dessa maneira, a ausência da EJA não decorre propriamente de um impedimento legal ou logístico, mas da forma como o estágio é estruturado e conduzido no curso. Logo, a EJA não é negada, porém produzida como ausência naturalizada pelo funcionamento regular da instituição.

Tal movimento dialoga diretamente com Cunha e Soares (2024), ao indicarem que, em currículos ainda orientados pela racionalidade técnica, a EJA permanece confinada à condição de modalidade residual, sem a mesma centralidade atribuída a outros níveis de ensino. Nesse sentido, a organização formativa atua como uma máquina de subjetivação (Gallo, 2017), produzindo futuros professores preparados para determinados cenários escolares e não para a complexidade da educação de jovens e adultos.

Para a professora Ipê, o estágio na EJA ocorre em caráter excepcional e depende da criação de arranjos alternativos, geralmente sob a forma de projetos. Segundo a professora,

Na universidade é muito difícil pelo menos no curso de Ciências Biológicas fazer estágio no noturno com turma da EJA, porque antigamente não tinha EJA no diurno, só tinha no noturno e eu sempre desafiei fazer. Mas, quando ocorre é sempre em forma de projeto, porque as escolas não têm como liberar todas as turmas da noite pra mim (Ipê).

Ipê salienta que a dificuldade de realização do estágio na EJA, especialmente no período noturno, não se reduz a uma questão de interesse ou iniciativa individual, mas está imbricada nas condições concretas de funcionamento da escola. Ao afirmar que a instituição “não tem como liberar todas as turmas da noite”, a fala aponta para uma organização escolar que prioriza a manutenção das aulas regulares e a distribuição do trabalho docente, limitando a abertura para experiências formativas nesse campo. Desse modo, o estágio na EJA passa a ocorrer de forma excepcional, frequentemente mediado por projetos.

Nesse contexto, a EJA emerge como espaço de educação menor, conforme os conceitos de Gallo (2017, p. 68): “A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma

política de cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macrorrelações sociais”. Portanto, uma prática que se constrói nas brechas da educação maior, desterritorializando diretrizes oficiais e produzindo ações micropolíticas no cotidiano escolar e universitário. É nesse cenário que se tornam visíveis as condições concretas que atravessam a constituição dessas brechas. A professora Baobá compartilha dificuldades semelhantes, especialmente no que diz respeito à segurança e à intensificação do trabalho docente:

Eu tirei meus alunos do estágio noturno. Eu tirei porque a gente tem uma jornada muito grande, manhã e tarde. Depois que eu peguei uma escola pra fazer o estágio na EJA, quando eu fui pegar o meu carro pra ir embora, os pneus estavam furados com pregos enormes, aí eu parei e falei, não quero mais não. Agora eu só coloco no noturno quando não tem mais jeito. Hoje meus alunos de estágio eu quero no máximo em duas escolas e no diurno. Teve uma vez que foi uma loucura pra mim com tantas escolas (Baobá).

Ao relatar a decisão de retirar os alunos do estágio noturno, a professora revela que essa escolha não nasce de uma recusa ao campo da EJA, ela resulta de agenciamentos externos que impõem limites à sua realização. A fala pontua que as decisões sobre o estágio na EJA não se orientam apenas por critérios pedagógicos, mas são profundamente atravessadas por condições concretas de trabalho, como a sobrecarga docente, a circulação entre diferentes escolas e situações de violência vivenciadas no cotidiano. Nessa mesma direção, a fala de Ipê indica que a realização do estágio na EJA noturna é atravessada por uma rede de decisões que extrapola o espaço acadêmico, envolvendo o território urbano, a mobilidade e a violência. Aspectos como a disponibilidade de transporte no período noturno, a localização das escolas e as condições de segurança dos licenciandos passam a operar como critérios que definem onde e quando o estágio pode ocorrer.

Ao destacar que considera “a localidade, as condições de transportes, se a escola está inserida em um bairro violento ou não, se eu posso expor meu aluno da licenciatura tarde da noite [...]” (Ipê), a professora ressalta uma certa seleção que, na prática, restringe o acesso a determinadas escolas e turnos. Desse modo, as falas das professoras demonstram que há uma circulação controlada dos licenciandos, na qual determinados territórios e experiências educativas são evitados, produzindo um acesso parcial e territorialmente filtrado à EJA. Mais do que uma questão operacional, esse movimento contribui para a produção de sua menor visibilidade na formação docente, na medida em que limita o contato sistemático dos

licenciandos com essa modalidade e reduz suas possibilidades de inserção em contextos diversos.

Tais dificuldades não atingem apenas os licenciandos, afetam também os próprios sujeitos da EJA, como reconhece o documento oficial ao apontar os obstáculos de acesso e permanência enfrentados por jovens e adultos trabalhadores: “[...] alcançar estes jovens e adultos implica saber que muitos deles vivem em distantes rincões deste país, por vezes impossibilitados de ter o acesso apropriado a uma escola” (Brasil, 2000, p. 59). Mesmo nesse cenário, a professora Ipê descreve a construção de estratégias que viabilizam a inserção do estágio na EJA, mobilizando práticas de sensibilização e reflexão teórica que ampliam as possibilidades formativas dos licenciandos.

Eu trabalhei com eles um livro de Paulo Freire. Cada capítulo foi feito um seminário pra sensibilizar o aluno para a modalidade EJA. Levei também uma colega pra falar sobre o conteúdo pra EJA, porque a maior preocupação dos alunos estagiários é como que ele vai dar aquele conteúdo se o aluno da EJA não tem pré-requisito para aquele conteúdo [...] (Ipê).

A estratégia da professora constitui um agenciamento pedagógico que articula teoria, experiência e reflexão crítica, aproximando-se da concepção de formação. Ao tensionar a ideia de pré-requisitos e homogeneidade discente, a docente produz outras perspectivas em relação ao currículo prescrito, abrindo espaço para outros modos de pensar o ensino de Ciências e Biologia na EJA. Quando a professora fala que a escolha do conteúdo a ser dado para o aluno da EJA é o ponto preocupante na visão dos licenciandos, isso mostra que os mesmos têm uma percepção de que essa modalidade requer práticas pedagógicas que venham agregar conteúdos que possibilitem espaços para releituras de realidades distintas.

Quanto ao assunto, Freire (2016), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, discute o ato de ensinar levando em consideração os saberes dos alunos. Para Freire (2016, p. 32), “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?”. A citação de Freire provoca a escola a romper com um ensino distante da vida real dos estudantes. Ele defende que o conteúdo escolar deve dialogar com as experiências concretas, inclusive com contextos marcados pela violência. Ao fazer isso, a educação se torna significativa e comprometida com a formação humana.

Ainda sobre o depoimento da professora Ipê, a ausência de apoio institucional aparece de forma explícita ao proferir que ao longo da formação não há uma organização ou distribuição dos alunos na disciplina de estágio que tenha o objetivo de contemplar a EJA. Para a professora,

a EJA só passa a ganhar visibilidade “[...] se o professor ou a professora da disciplina de estágio optar por realizá-lo nesse contexto. O que meus colegas têm alegado, de forma recorrente, é a falta de apoio da universidade, que não oferece suporte nem aos professores, nem aos alunos” (Ipê). Tal afirmação revela que “Na correlação de forças entre regulação e emancipação, existentes inclusive no próprio interior das IES, a EJA tem ocupado um lugar reservado, secundário” (Cunha; Soares, 2024, p. 565). Em outras palavras, esse lugar secundarizado não se produz por ausência de demanda, mas por um agenciamento institucional que desloca a responsabilidade para iniciativas individuais dos docentes, transformando a EJA em uma possibilidade contingente e não em um direito formativo assegurado no currículo.

Para o professor Jacarandá, na disciplina que ministra, o estágio ocorre apenas na modalidade de observação. A realização do estágio no período noturno, especialmente na EJA, só acontece quando o aluno não tem condições de estagiar no diurno, seja por motivos de trabalho ou por questões acadêmicas que inviabilizam essa possibilidade. Ao relatar uma situação concreta, o professor explica:

Eu peço uma declaração do chefe imediato dizendo que o aluno trabalha de manhã, estuda à tarde e que só pode estagiar à noite. A partir disso, a gente abre esse precedente. O aluno me entregou a declaração, a gente registrou, e ele fez o estágio à noite. Mas foi estágio de observação, não foi estágio de regência. Eu não trabalho, por enquanto com disciplina de regência, só com disciplina de observação (Jacarandá).

O depoimento do professor Jacarandá revela como o estágio na EJA é atravessado por critérios de exceção que acabam por limitar sua potência formativa. Ao exigir comprovações formais para autorizar o estágio no turno noturno, a EJA é deslocada para um lugar marginalizado na formação docente, acionada apenas quando o estudante não se enquadra nas condições consideradas regulares do estágio diurno.

Essa lógica contribui para a produção de uma formação que atribui pouca centralidade à EJA, na medida em que privilegia a preparação para a docência nas turmas ditas regulares. Nesse contexto, a EJA tende a ocupar um lugar secundário no currículo, aparecendo de forma pontual e sem se constituir como dimensão estruturante da formação. Quando presente, sua abordagem ocorre, em geral, por iniciativas específicas, o que limita, inclusive, a vivência da regência como elemento central no processo de aprender a ensinar. Ainda assim, ao se articular com o depoimento da professora Ipê, evidenciamos uma tensão significativa entre o lugar reduzido que a EJA ocupa na organização do estágio e o reconhecimento de sua relevância formativa. Como afirma a professora:

O aluno tem que ser preparado para todas modalidades sim, eu acho o estágio na EJA de fundamental importância, porque ele não vai sair da universidade pra dar aula de Biologia em uma escola bonitinha, onde tudo acontece lindinho, que a sala é homogênea, não existe isso. Dentro da sala vai ter o cego, vai ter o autista, vai ter o menino com a idade mais avançada (Ipê).

Essa compreensão dialoga diretamente com o que orienta a política educacional ao assegurar que “[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (Brasil, 2000, p. 56). Assim, o estágio na EJA se configura como um campo de agenciamentos complexos, no qual se confrontam políticas institucionais, condições materiais, afetos e práticas docentes. Ao mesmo tempo em que evidencia a produção de ausências e silenciamentos, também revela movimentos de criação, resistência e invenção, nos quais professores e estudantes produzem outros modos de habitar o currículo e de exercer a docência.

Nesse sentido, a EJA emerge como um espaço que tensiona a formação docente, ao expor os limites de um currículo que nem sempre reconhece a diversidade como princípio estruturante. A permanência dessa modalidade em lugares marginais compromete a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades concretas da escola. Contudo, reafirmar o estágio na EJA como direito formativo implica deslocá-lo da lógica da exceção. Trata-se de reconhecer sua potência como espaço legítimo de produção de saberes e de formação docente crítica.

5 DISCIPLINAR OU NÃO A EJA NA FORMAÇÃO DOCENTE?

A discussão sobre a criação de uma disciplina específica voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge nos depoimentos dos professores, como um campo de tensões que atravessa concepções de currículo, formação docente e lugar da educação na licenciatura. Longe de um consenso, as narrativas revelam posições distintas, por vezes divergentes, que não se anulam, contudo expõem as múltiplas interfaces que constituem a EJA no interior da universidade. Entre a defesa da disciplinarização como garantia de visibilidade e aqueles que temem seu enquadramento excessivo, o debate manifesta disputas políticas e institucionais sobre o que deve ou não ocupar espaço formal no currículo.

O professor Cedro, por exemplo, afirma não ser contrário à criação de uma disciplina específica para a EJA, mas expressa preocupação com os efeitos que a disciplinarização pode produzir. Para ele,

[...] quando a gente disciplina, bota numa caixinha e não amplia a discussão. Eu me sentiria mais confortável em participar, por exemplo, de uma discussão num seminário, em que a gente pudesse, por exemplo, definir algumas temáticas, como inclusão, meio ambiente, questões sobre a qualidade de vida e principalmente a EJA. Trabalhar alguns artigos pra conhecer esse público, como é que esse público é hoje, que tipo de conteúdo que eu posso estar trabalhando com essa modalidade e dialogar a partir dos relatos dos professores que trabalham com EJA.

As preocupações apresentadas por Cedro dialogam com a crítica de Arroyo (2011) aos currículos excessivamente prescritivos, nos quais o conhecimento aparece como algo fechado, previamente definido e inquestionável. Para o autor, nesses currículos “[...] apenas o necessário está previsto, sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso-passagem integrados para uma economia-nação fortes, será um currículo e uma docência sem liberdade, sem possibilidade de ousadias criativas” (Arroyo, 2011, p. 51).

Entretanto, ainda que o depoimento critique a tendência de “colocar a EJA em caixinhas” e restrinja a formação a espaços disciplinares, ele também desloca a EJA para um lugar de abordagem eventual, dependente de iniciativas como seminários, leituras e trocas pontuais. Ao propor que o contato com a modalidade se dê por meio de discussões temáticas ou pelo acesso a relatos de professores, a fala acaba por reforçar a ausência de um investimento mais estruturado na EJA como campo de formação. Nessa perspectiva, o aprofundamento sobre essa modalidade parece ficar condicionado ao interesse e à busca individual dos licenciandos, e não a uma organização curricular que a reconheça como componente constitutivo da formação docente.

Assim, ao mesmo tempo em que se questiona essa limitação, mantém-se a EJA em uma posição menos visível, cuja presença depende mais da iniciativa dos sujeitos do que de um compromisso institucional efetivo. É nesse sentido que a análise se aproxima da reflexão de Gallo (2017), ao indicar que a organização disciplinar tende a produzir realidades estanques, dificultando a construção de uma compreensão integrada do conhecimento e contribuindo, nesse caso, para a manutenção da EJA em um lugar invisível na formação. Em contrapartida, o professor Jacarandá defende, de forma contundente, a criação de uma disciplina específica de EJA. Para ele, a ausência dessa disciplina resulta em desconhecimento.

Eu acredito que a disciplina de EJA vai ajudar muito. Porque assim, eu não conheço a legislação da EJA, eu não li a respeito disso para orientar meus alunos, e aí eu defendo a disciplina, eu acho importante. Porque na prática ninguém aborda, então quando você não regulamenta, eu acredito que se perde. Aí fica assim, eu vou abordar, eu vou fazer e não faz. Quando há um compromisso real com a disciplina, acredito que isso se concretiza de fato na prática (Jacarandá).

A assertiva exprime a percepção de que a ausência de uma disciplina específica voltada à EJA na formação inicial gera lacunas importantes no conhecimento dos futuros professores. Conforme Jacarandá, se o compromisso institucional formalizado não está presente, a EJA acaba sendo tratada de forma superficial ou deixada de lado, ficando no campo da intenção e não da ação. Assim, o professor defende que a existência de uma disciplina própria pode transformar a EJA em um conteúdo efetivamente trabalhado, favorecendo a concretização desse campo na prática formativa e docente.

Jacarandá reafirma sua argumentação ao citar experiências institucionais que considera bem-sucedidas, como a postura da UESB campus de Itapetinga, onde a disciplina de EJA é obrigatória. Segundo ele, essa obrigatoriedade se mostra ainda mais relevante em um curso noturno, no qual os estudantes têm poucas oportunidades de vivenciar estágios na EJA. Ao mencionar também o caso da UESB campus de Jequié, onde a disciplina era optativa e passou a ser obrigatória no novo currículo, o professor sublinha que mudanças curriculares são possíveis e podem representar avanços importantes na formação docente.

No entanto, o próprio professor Jacarandá reconhece que a efetivação dessa disciplina não está isenta de entraves. Embora a universidade conte com diversas disciplinas de caráter interdepartamental, no caso da EJA sua oferta depende de articulações específicas com o Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), ao qual está vinculada. Essa dependência pode implicar dificuldades na definição de vagas, horários e responsabilidades docentes, o que acaba por tornar sua inserção no curso de Ciências Biológicas menos estável e mais suscetível a descontinuidades.

Nessa lógica, a disciplina só se concretiza quando há solicitação formal e disponibilidade de professores, muitas vezes já sobrecarregados por disciplinas obrigatórias. Esse arranjo institucional revela como a EJA permanece ainda em uma zona de instabilidade, condicionada a fatores administrativos e à gestão da carga horária docente, o que fragiliza sua presença contínua no currículo.

Baobá, por sua vez, assevera que a questão não se restringe à existência ou não de uma disciplina, mas ao momento em que ela é ofertada no percurso formativo. Ao comparar a EJA

com as disciplinas voltadas às Necessidades Educacionais Especiais, a professora aponta um problema recorrente: *“historicamente, esses componentes curriculares são alocados ao final do curso, quando o estudante já vivenciou o estágio sem o embasamento teórico necessário”*. Para Baobá, essa lógica compromete a formação, pois o licenciando chega aos contextos de prática sem ferramentas conceituais e pedagógicas para lidar com realidades marcadas pela diversidade.

Ao defender que essas disciplinas sejam antecipadas, Baobá dialoga diretamente com a concepção de formação docente proposta por Nóvoa (2017), que compreende o professor como alguém que atua em ambientes de incerteza e que precisa estar preparado para responder a situações inesperadas. A EJA, nesse sentido, não pode ser tratada como um conteúdo acessório ou complementar, mas como um campo que exige uma formação específica. A ausência dessa preparação prévia reforça a ideia de que a EJA é algo a ser pensado depois, quando, na prática, ela já se impõe desde o início da trajetória docente.

As contribuições de Ipê ampliam ainda mais essa discussão ao pontuar os efeitos da organização curricular na escolha dos estudantes. Conforme a professora:

Para o aluno da licenciatura se tem lá um tanto de coisa atrativa entre aspas de Botânica, de Zoologia, de Biologia Marinha, de Genética, esse aluno no curso vai se identificando com essas áreas específicas. Então, ele não quer nenhuma optativa que seja da educação em geral ou uma disciplina da EJA. Eu atribuo isso à formação dos nossos professores quando o currículo foi implementado, porque quem chegou pra ministrar disciplinas específicas quando o curso começou já tinha doutorado e nós da área de educação ainda não. Então, de certa forma, essas áreas, principalmente a Zoologia foi se solidificando, foi marcando território por conta da formação que eles já tinham.

De acordo com Ipê, os licenciandos tendem a se identificar com as áreas específicas em detrimento das disciplinas da área da educação. Essa preferência não é vista como algo natural, e sim como resultado de um processo histórico de consolidação dessas áreas no curso, especialmente desde sua implementação, em 1999, quando professores das disciplinas específicas já ingressaram no curso com doutorado nessas áreas especificamente, enquanto a área da educação ainda estava constituindo o seu espaço. Nesse sentido, esse movimento teve impacto direto na constituição da identidade do curso e nas oportunidades oferecidas aos estudantes.

Em seu depoimento, Ipê destaca que as primeiras experiências de pesquisa, como iniciação científica e monitoria, concentraram-se nessas áreas específicas, reforçando a ideia de que o reconhecimento acadêmico e as possibilidades de ascensão estavam fora do campo

educacional, ou seja, das disciplinas voltadas para a educação. Nesse contexto, disciplinas optativas relacionadas à EJA ou à educação tendem a ser preteridas, pois não dialogam com os projetos de futuro que os estudantes constroem ao longo da graduação.

As reflexões de Ipê dialogam diretamente com a análise de Gatti (2014), ao apontar que os cursos de licenciatura no Brasil seguem segregando “[...] a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar” (Gatti, 2014, p. 38). A análise ajuda a compreender porque a EJA aparece de forma frágil na formação docente. Ao organizar os cursos de licenciatura a partir de uma separação rígida entre os conteúdos específicos das áreas e os conhecimentos pedagógicos, as disciplinas optativas ligadas à educação e, especialmente, à EJA passam a ser vistas como pouco relevantes para os projetos de futuro que os licenciandos constroem.

Outro ponto importante que Ipê também chama atenção é para o fato de que muitos estudantes, inclusive do bacharelado em Biologia, afirmam não querer ser professores, sobretudo da Educação Básica; no entanto, depois de serem aprovados em mestrado e doutorado, acabam seguindo trajetórias que os conduzem à docência universitária. Contudo, a professora faz uma ressalva explanando que até consegue “[...] *dentro das disciplinas da educação sensibilizar alguns alunos que vêm participar dos nossos grupos de pesquisa como graduandos e que querem mesmo ser professor da Educação Básica*”. Essa contradição mostra como a docência, especialmente na Educação Básica, é desvalorizada no imaginário acadêmico, enquanto a carreira universitária é vista como destino legítimo.

Nesse cenário, é possível, diante das falas analisadas, perceber que a EJA ocupa um lugar menos favorecido na formação docente, atravessado por disputas institucionais e curriculares. Tal configuração confirma que essa modalidade permanece em uma posição de menor visibilidade no currículo, sendo tensionada por hierarquias que privilegiam os saberes específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Entretanto, ao ampliar o olhar para o conjunto da UESB, observa-se que essa condição não se apresenta de forma homogênea entre os campi.

Respeitando as diferentes opções político-formativas que orientam cada contexto, é possível identificar avanços mais consistentes no campo da EJA em campi como Jequié e Itapetinga, enquanto em Vitória da Conquista sua presença na formação de professores se mantém mais rarefeita e instável. Tal diferença explicita que a inserção da EJA não é apenas uma questão organizacional, mas uma escolha política que define o que se prioriza formar. Como problematizam Pimenta e Lima (2012), a formação docente se constitui em processos

que articulam intencionalidades, saberes e condições institucionais, não se reduzindo à mera presença formal de componentes curriculares.

Nessa direção, Gatti (2014) também aponta que a consistência da formação está diretamente relacionada à forma como determinados campos são integrados e sustentados nos projetos formativos. Assim, quando a presença da EJA depende de articulações pontuais, da disponibilidade docente ou do interesse individual de alguns professores, fragiliza-se sua consolidação como campo formativo. Ainda assim, as falas indicam a existência de brechas importantes, nas quais docentes e discentes produzem deslocamentos e sustentam, mesmo que de forma localizada, a presença da EJA na universidade.

6 CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

À luz das análises empreendidas, este artigo buscou problematizar as (in)visibilidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no curso de Ciências Biológicas, com ênfase nos modos pelos quais os agenciamentos formativos ora a produzem como ausência, silêncio ou presença secundarizada no plano oficial dos currículos, ora possibilitam sua emergência no plano das práticas pedagógicas e das enunciações coletivas, sem reduzi-la a uma simples lacuna curricular. Ao deslocar o olhar da ausência em si para os processos que a produzem, foi possível evidenciar que a EJA ocupa um lugar tensionado nos cursos de licenciatura, constituído por agenciamentos institucionais, curriculares, discursivos e afetivos que operam tanto no plano das normativas quanto no cotidiano das práticas formativas.

As falas docentes analisadas revelam que a fragilidade da EJA na formação não decorre de um único fator, mas de uma composição complexa de forças: a organização disciplinar dos currículos, a hierarquização dos saberes específicos em detrimento dos pedagógicos, a lógica administrativa dos estágios, as condições materiais de trabalho e as políticas públicas que, embora reconheçam a EJA discursivamente, não a consolidam como prioridade formativa.

Ao mobilizar o conceito de agenciamento, inspirado em Deleuze e Guattari (1997), foi possível compreender que a formação docente não se reduz a um projeto linear ou homogêneo, mas se constitui em meio a disputas, silenciamentos e invenções. As análises realizadas indicam que a EJA não pode ser compreendida apenas com base em sua ausência nos currículos formais. Salientamos que sua presença é tensionada por agenciamentos institucionais, curriculares e discursivos, que ora a silenciam, ora possibilitam sua emergência no cotidiano das práticas formativas. Nesse movimento, destacamos algumas iniciativas docentes, como a da professora

Ipê, que abrem espaços no currículo e produzem outras formas de inscrição da EJA na formação inicial.

Os relatos demonstram que, mesmo diante das limitações institucionais, professores promovem a inserção da EJA, seja ao incluí-la nas discussões teóricas, ao revisar as ementas, ao criar projetos de estágio ou ao aproximar os licenciandos das realidades concretas da escola. Esses gestos, ainda que individuais e muitas vezes solitários, configuram agenciamentos micropolíticos que resistem à invisibilização da modalidade e afirmam a EJA como campo legítimo de formação e de produção de saberes docentes.

Dessa forma, pensar a EJA na formação inicial de professores exige ir além da inclusão de uma disciplina específica, uma vez que, conforme explanado nesta pesquisa, sua presença no currículo depende de movimentos que atravessam as práticas formativas, as iniciativas docentes e as dinâmicas institucionais. Trata-se de interrogar o próprio projeto de formação docente, suas hierarquias internas e seus modos de produzir sujeitos, saberes e práticas. Reafirmar a EJA como campo de estudo e de formação de professores implica reconhecê-la como dimensão constitutiva da docência, deslocando-a da lógica da exceção e do imprevisto para o centro das discussões sobre currículo, estágio e identidade profissional.

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo corroboram que os processos que envolvem a EJA não se limitam à sua presença ou ausência formal nos currículos, mas atravessam concepções mais amplas de formação e docência. Reconhecer a EJA como parte constitutiva da formação docente implica, portanto, assumir o currículo como espaço vivo de conflitos e possibilidades, no qual professores e estudantes possam exercer autoria, criatividade e compromisso ético com a diversidade de sujeitos e de saberes que atravessam a escola pública.

Por fim, este estudo, situado em um contexto institucional específico, não pretende encerrar o debate, e sim contribuir para a ampliação das discussões sobre a formação docente e a EJA nas licenciaturas brasileiras. Ao tornar visíveis os silêncios, bem como os agenciamentos que insistem em produzir a EJA no interior da universidade, reafirmamos a necessidade de pensar a formação como campo em disputa, no qual outras possibilidades de ensinar, aprender e formar professores seguem sendo continuamente inventadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

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

BAHIA. Secretaria da Educação. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Política de EJA da Rede Estadual**. Aprendizagem ao Longo da Vida. Salvador: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em:

https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/BA/Bahia_Politica_de_EJA_da_Rede_Estadual.pdf. Acesso em: 07 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 01**, de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

CUNHA, A. S. J.; SOARES, L. J. G. Elementos constitutivos da identidade docente do formador de formadores para a Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 33, p. 553-573, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/16138>. Acesso em: 14 nov. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 01. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 04. São Paulo: Ed.54, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**, por uma literatura menor [1975]. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora: 2017.

GATTI, B. formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em: 21 out. 2025.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. *In*: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, ago. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2025.

ARTIGO 7

O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS

The place of Youth and Adult Education (EJA) in teacher education in Biological Sciences: what pre-service teachers say

Resumo

Este artigo tem como objetivo cartografar as percepções dos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, sobre os processos de formação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando compreender como essas percepções evidenciam processos de (in)visibilização da modalidade no currículo. Ancoramos a investigação na perspectiva rizomática de Deleuze e Guattari (1995), entendendo a formação docente como campo múltiplo, permeado por encontros, afetos e deslocamentos. Metodologicamente, realizamos um grupo focal com oito estudantes matriculados em Estágio de Docência III, selecionados por já acumularem experiências formativas no ensino fundamental e médio. A produção das informações incluiu discussões coletivas, depoimentos orais e representações visuais, posteriormente transcritas e analisadas. As experiências vivenciadas no estágio mostram ainda a potência formativa da modalidade, marcada por heterogeneidade etária, trajetórias de trabalho, desafios logísticos e forte dimensão afetiva. Ao dar visibilidade às vozes dos licenciandos, o estudo demonstra a urgência de reconfigurar o currículo para reconhecer a EJA como campo legítimo, complexo e socialmente relevante na formação inicial de professores de Ciências.

Palavras- chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação docente; Currículo; Ciências Biológicas.

Abstract

This article aimed to map the perceptions of pre-service teachers in the Biological Sciences program at the State University of Southwestern Bahia (UESB), Vitória da Conquista campus, regarding their training for working in Youth and Adult Education (EJA), seeking to understand how these perceptions reveal processes of (in)visibility of this educational modality within the curriculum. We grounded the investigation in the rhizomatic perspective of Deleuze and Guattari (1995), viewing teacher training as a manifold field permeated by encounters, affects, and shifts. Methodologically, we conducted a focus group with eight students enrolled in the Teaching Internship III course, selected because they had already gained training experience in elementary and high school settings. Data generation involved collective discussions, oral accounts, and visual representations, which were subsequently transcribed and analyzed. The experiences gained during the internship also demonstrate the formative potential of this modality, characterized by age diversity, varied work trajectories, logistical challenges, and a strong affective dimension. By giving visibility to the voices of pre-service teachers, the study highlights the urgent need to reconfigure the curriculum to recognize EJA as a legitimate, complex, and socially relevant field within the initial training of science teachers.

Keywords: Youth and Adult Education; Teacher training; Curriculum; Biological Sciences

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos este texto com uma célebre frase de Paulo Freire: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde” (Freire, 1991, p. 32). Partimos desta reflexão para compreender que tratar de formação implica assumir um compromisso ético com a vida e com os processos de constituição dos sujeitos. Isso consiste no reconhecimento dos fatores que permitem refletir sobre a relação professor/aluno sob a ótica do respeito, do compromisso e das relações no contexto educativo. Ressaltamos, aqui, a necessidade de uma formação que não se limite ao técnico, mas que dialogue com a realidade dos sujeitos, porque a docência não é feita somente da apreensão de conteúdos específicos de uma determinada área, ou seja, constitui-se também de encontros, de afetos, de histórias que se entrecruzam e se tocam dentro da sala de aula.

É nesse cenário que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume importância no contexto educacional. A EJA não é apenas mais uma modalidade, ela é espaço de reconhecimento e valorização da diversidade de trajetórias de vida. Como lembra Arroyo (2011), a EJA é lugar de sujeitos que foram expulsos ou empurrados para as margens pela escola, e que, mesmo assim, insistem em retornar, trazendo consigo saberes, marcas, lutas e sonhos. Nesse sentido, incluir a EJA na formação de professores não é opcional, é uma condição importante para que a docência esteja à altura da realidade social brasileira, marcada por desigualdades históricas e pela negação do direito à educação a tantos.

Entretanto, o que observamos nos currículos das licenciaturas é outra realidade, a EJA aparece de forma tímida, quase invisível. Muitas vezes, ela não tem espaço próprio, surgindo apenas como tema transversal em algumas disciplinas pedagógicas. Outras vezes, aparece como uma disciplina optativa que poucos alunos cursam. Isso indica que a maioria dos futuros professores de Biologia se forma sem discutir, de fato, como atuar nesse espaço formativo. No entendimento de Dantas (2015, p. 90), “[...] os departamentos de Educação deveriam criar cursos de graduação, em nível de licenciatura e de pós-graduação, em nível de especialização, cursos para dar conta dessa formação específica em EJA, reformulando-se as políticas educativas [...]”. A autora aponta a necessidade de criar cursos específicos que potencializem a atuação docente nessa modalidade, abrindo espaço para processos formativos mais inventivos e não lineares. Assim, reforça-se que fortalecer a EJA passa também por repensar a própria

organização das instituições formadoras, o que nos conduz a dialogar com perspectivas teóricas que rompem com modelos rígidos de formação.

Pensando a questão a partir do conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (2011), é possível assegurar que a formação docente não é linear, ela não se organiza como uma árvore que cresce para cima, sempre na mesma direção, com raízes fixas e tronco único. Ela se faz em rizomas, com múltiplas entradas, conexões, linhas de fuga que se abrem quando menos esperamos. Assim, a EJA pode ser vista como um vetor de força que tensiona, que incomoda, que nos obriga a sair do lugar comum da sala de aula tradicional e experimentar outras formas de ensinar e aprender. Porém, quando o currículo oficial insiste em ignorar a EJA, o que temos é um empobrecimento das possibilidades formativas, uma redução da experiência docente ao aluno ideal do ensino fundamental e médio regular.

Nesse caminho, o problema que este artigo se propõe a discutir é a (in)visibilidade da EJA no currículo da licenciatura em Ciências Biológicas. Essa invisibilidade não é neutra, ela tem efeitos concretos na formação de professores que, ao chegarem em contextos da EJA, sentem-se despreparados, inseguros, muitas vezes resistentes. Essa percepção de fragilidade formativa é corroborada por pesquisas que indicam lacunas na formação básica, apontando que as licenciaturas ainda pouco dialogam com os desafios específicos da EJA e com as múltiplas experiências que atravessam a prática docente nessa modalidade (Costa; Cunha Júnior, 2025).

Tecidas essas considerações, este estudo se orienta pela seguinte questão: como a Educação de Jovens e Adultos é (in)visibilizada no currículo da formação inicial em Ciências Biológicas, a partir das percepções dos licenciandos? Ao assumir essa problemática, buscamos compreender não apenas a presença ou ausência da EJA no percurso formativo, mas também os sentidos que os futuros professores atribuem a essa modalidade em sua constituição docente.

Nesse cenário, nosso objetivo é cartografar as percepções dos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) sobre os processos de formação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando compreender como essas percepções evidenciam processos de (in)visibilização da modalidade no currículo.

2 METODOLOGIA

O caminho metodológico que escolhemos se inspira no rizoma cartográfico¹⁸ de Deleuze e Guattari, que, aliado à singularidade de cada participante, orientou a construção do desenho metodológico desta investigação. Com base em Deleuze e Guattari (2011), entendemos que cartografar é acompanhar processos, e não reduzir o vivido a categorias rígidas.

Desse modo, optamos pelo grupo focal como estratégia de produção de informações, pois, assim como na cartografia, esse dispositivo de pesquisa privilegia a escuta atenta, o diálogo e a construção coletiva de sentidos. Essa escolha se sustenta na compreensão de que o grupo focal cria um espaço de enunciação múltipla, em que vozes diversas se entrelaçam, permitindo emergir percepções, memórias e experiências que dificilmente seriam captadas por técnicas individuais.

Para Morgan (1988, p. 8), o grupo focal “[...] é a oportunidade de observar uma grande quantidade de interação sobre um tópico em um período de tempo limitado com base na capacidade do pesquisador de reunir e dirigir as sessões de grupos focais”. Nesse cenário, o envolvimento dos participantes ocorreu de forma espontânea, visando responder ao objetivo central do estudo que se resume em compreender como estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) percebem sua formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para isso, nesse percurso da cartografia formacional, selecionamos oito Licenciandos matriculados na disciplina Estágio em Docência III do curso de Ciências Biológicas, campus de Vitória da Conquista, na Bahia. O critério de escolha esteve relacionado ao fato de que esses estudantes já haviam realizado estágios no ensino fundamental e médio e concluído disciplinas ligadas à educação e áreas afins. Além disso, todos os participantes encontravam-se em situação de irregularidade no curso, atravessados por processos de reprovação em algumas disciplinas e pelas demandas do trabalho, elementos que também compõem e tensionam seus percursos formativos na universidade. Essa seleção buscou garantir a participação de alunos com trajetória acadêmica mais consolidada e com uma visão abrangente do currículo e da dinâmica do curso, fruto de um percurso formativo já amadurecido dentro da universidade.

Para garantir o anonimato utilizamos nomes fictícios para identificar os participantes desta pesquisa. Assim, escolhemos nomeá-los com algumas plantas rizomas, como Orquídea,

¹⁸ O uso da expressão rizoma cartográfico remete a uma forma de compreender o conhecimento como algo que se constrói por múltiplas conexões, sem um centro fixo ou ordem pré-definida. Assim, a cartografia é tomada como um modo de acompanhar processos e não apenas descrevê-los, permitindo captar movimentos, tensões e produções que escapam a leituras mais lineares – a partir de Deleuze e Guattari (1995).

Bambu, Açafirão, Bananeira, Lírio, Inhame, Samambaia e Papiro, considerando a potência simbólica referente a essas denominações no contexto da pesquisa. Cabe destacar que, embora nem todas as espécies mencionadas correspondam, em termos botânicos, a estruturas rizomáticas, optamos por preservar as escolhas realizadas pelos participantes, por compreendermos que tais nomeações expressam modos singulares de apropriação do conceito de rizoma. Nesse sentido, mais do que uma classificação estrita, essas escolhas revelam uma compreensão ampliada, associada a ideias de multiplicidade, conexão e movimento, em consonância com a perspectiva de Deleuze e Guattari (1995).

Por se tratar de um grupo reduzido, a atividade teve duração aproximada de quatro horas. Iniciamos com uma breve apresentação da pesquisa e da estrutura metodológica do grupo focal, seguida da exposição das questões norteadoras. As questões foram lançadas de forma aberta, favorecendo a troca de experiências e o debate entre os participantes, em um movimento de construção coletiva de narrativas – característica alinhada ao princípio cartográfico de seguir os fluxos e intensidades do campo.

Com isso, solicitamos que os estudantes se organizassem em semicírculo, disposição que favoreceu a interação e a fluidez das falas, além de possibilitar o registro de imagens e áudios. Além das narrativas orais, as produções de esquemas e imagens passaram a compor o corpus da pesquisa, sendo compreendidas como dispositivos de expressão das percepções e experiências formativas dos licenciandos. Algumas dessas imagens encontram-se distribuídas ao longo deste texto, articuladas às falas dos participantes, no intuito de potencializar a compreensão dos sentidos produzidos acerca da EJA no percurso universitário.

Os depoimentos orais e os registros visuais foram capturados por meio de dispositivos móveis, como celular e tablet, constituindo um conjunto de informações que expressa tanto dimensões discursivas quanto imagéticas da experiência formativa. Posteriormente, esse material foi organizado, ouvido, transcrito e submetido à análise.

A análise das produções discursivas do grupo foi atravessada pela perspectiva cartográfica, compreendendo as narrativas como movimentos, intensidades e processos em circulação no encontro formativo. Desse modo, a leitura das falas buscou acompanhar os fluxos de sentidos, as tensões, os deslocamentos e os afetos que emergiram nas discussões, permitindo visualizar como os participantes produzem conexões e significações acerca da EJA em seus percursos de formação. Assim, o processo analítico voltou-se para o mapeamento das experiências que atravessam o grupo, compondo uma cartografia das percepções e vivências formativas dos licenciandos em Ciências Biológicas em relação à EJA.

3 INVISIBILIDADE CURRICULAR DA EJA: SOB O TAPETE, GERMINAM VOZES

Figura 1 - Produção visual do participante Inhame: EJA embaixo do tapete



Fonte: Dados do Grupo Focal.

Ao iniciar esta seção com a imagem intitulada “EJA embaixo do tapete” (Figura 1), abrimos caminhos para pensarmos sobre o lugar dessa modalidade nos currículos de formação em Ciências Biológicas. Nas ramificações do pensamento de Inhame, percebemos que ao relacionar a EJA a essa imagem o participante sugere que aquilo que compõe a realidade educacional do país nem sempre encontra espaço visível ou estruturado na universidade, muitas vezes fica “embaixo do tapete”. Ao lado desse ocultamento, Inhame ilustra também uma ampulheta, que introduz a dimensão simbólica do tempo. Tempo a escoar para quem espera reconhecimento, tempo roubado de trajetórias interrompidas, mas também tempo de urgência para que a universidade se atente para a EJA, antes que mais histórias se percam no esquecimento.

No entanto, ao mesmo tempo em que representa esse ocultamento, a imagem também anuncia um rizoma (Deleuze; Guatarri, 1995) que se expande subterraneamente, em que a EJA resiste, conecta experiências e faz brotar novas possibilidades de formação. Pensar essa invisibilidade curricular como espaço em constante disputa é, portanto, reconhecer as fissuras por onde emergem vozes, trajetórias e desejos que recusam o apagamento. É justamente nesse ponto que se inscreve a discussão sobre currículo, entendido não apenas como organização de conteúdos, mas como campo de escolhas e disputas que definem quem pode ou não ter lugar na escola e na formação docente.

Conforme a análise de Arroyo (2011), o currículo é sempre um território em que se trava a luta por legitimidade dos diferentes sujeitos e saberes. A EJA, ao ser situada em uma posição secundária no currículo de formação docente, revela justamente essa disputa desigual.

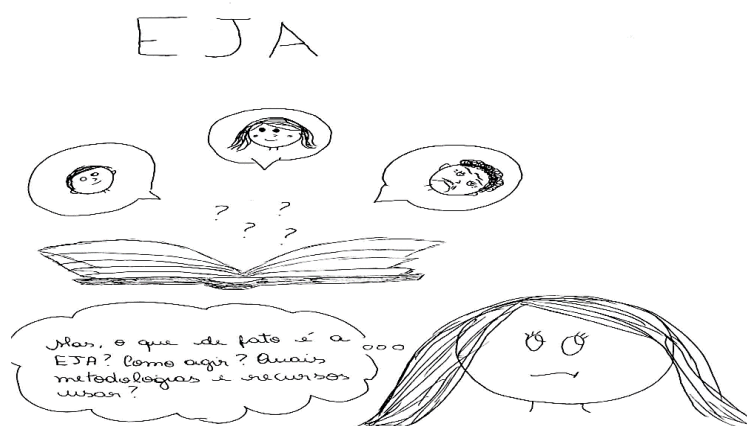
Entendemos que quando a universidade não reconhece a especificidade dessa modalidade na formação de professores, ela reforça a exclusão e perpetua a lógica de silenciamento. Essa marginalização da EJA no campo da formação docente não é recente, nem isolada. Para Ventura e Bonfim (2015, p. 218), “Tal ausência foi enfaticamente denunciada no I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, promovido pelos Fóruns de EJA [...] e pelo Ministério da Educação [...]”, evidenciando que a fragilidade na formação para essa modalidade já constitui uma problemática reconhecida em âmbito nacional.

Ao refletirmos sobre o curso de Ciências Biológicas da UESB, campus de Vitória da Conquista, objeto deste estudo, constatamos, a partir das vozes dos participantes, esse processo de invisibilização. Notamos que a modalidade EJA aparece apenas de modo informal, citada em algumas disciplinas ou brevemente em atividades complementares, porém sem ocupar um espaço específico, consolidado e estruturante na formação. De acordo com os participantes, não há uma disciplina obrigatória que trate diretamente da EJA e nem uma previsão de estágio sistemático voltado para essa modalidade.

Assim, o que os estudantes relatam é uma experiência marcada pela improvisação, ou seja, conhecem a EJA apenas quando chegam ao estágio ou em atividades pontuais, sem terem recebido, ao longo do curso, nenhuma fundamentação teórica consistente sobre as especificidades desse público. Essa invisibilização da EJA na formação docente não se expressa apenas na ausência de disciplinas específicas, encontra-se também na forma como essa modalidade é tratada, muitas vezes a partir de referências do ensino regular. Nesse sentido, Ventura (2012, p. 75) destaca que “[...] Outro lugar em que se espera que a formação de professores para essa modalidade de ensino seja contemplada seriam os cursos de formação de professores (Licenciaturas) das instituições de ensino superior”. É justamente nesses espaços que aparecem as (in)visibilidades nas falas dos participantes, como podemos observar adiante, seguida da Figura 2, com ilustração produzida pela participante Orquídea:

No nosso curso, a EJA aparece só como tema transversal, em alguns momentos, mas não tem uma disciplina que trate especificamente disso. Parece que sempre fica como uma menção, mas nunca como foco. A gente sente falta de um espaço que prepare mesmo o professor para lidar com esse público, porque não é a mesma coisa dar aula para adolescentes e para adultos que trabalham o dia todo. É um desafio que a gente percebe na prática, mas que não tem respaldo na teoria durante a graduação (Orquídea, IX semestre).

Figura 2 - Produção visual da participante Orquídea sobre a EJA



Fonte: Dados do Grupo Focal.

Podemos perceber, ao acompanhar o movimento narrativo de Orquídea, como a EJA ainda ocupa um espaço marginalizado no currículo da formação docente. Quando a participante afirma que a modalidade aparece apenas como um tema transversal, ela se refere ao fato de que a discussão sobre a EJA atravessa pontualmente algumas disciplinas e debates do curso, sem, contudo, constituir um componente curricular específico, contínuo ou aprofundado. Dessa maneira, a modalidade surge de forma dispersa, aparecendo em breves menções isoladas, mas sem centralidade no processo formativo. Ao relatar essa experiência, Orquídea expressa a ausência de uma formação mais consistente para atuar junto a esse público.

Sua fala revela a sensação de distanciamento entre a teoria ofertada na graduação e os desafios da prática docente, sobretudo no que se refere à compreensão das especificidades dos jovens e adultos que conciliam estudo, trabalho e múltiplas demandas da vida cotidiana.

Do ponto de vista formativo, esse cenário indica que a EJA não se constitui como eixo estruturante da formação, mas como um conteúdo que opera nas bordas do currículo, atravessado por invisibilização, o que produz uma formação docente marcada por descontinuidades, lacunas e encontros pouco potentes com essa modalidade. Nas linhas de conexão traçadas por Lírio, a EJA é assim percebida:

No currículo, parece que a EJA é um extra, mas não uma prioridade. A gente vai passando pelas disciplinas e quase não ouve falar disso. Quando aparece, é só de forma bem rápida, sem aprofundamento. Isso mostra como o curso prioriza outras modalidades e deixa a EJA de lado. Eu sinto que a gente deveria ter mais contato com esse tema, porque é parte da realidade da educação no Brasil (Lírio, IX semestre).

A declaração de Lírio aponta que essa invisibilidade curricular não se configura apenas como uma falha pedagógica, mas como efeito de escolhas políticas e institucionais que hierarquizam modalidades de ensino e definem quais campos de atuação docente devem ocupar centralidade na formação. Nesse movimento, tanto a política nacional de formação de professores quanto a própria instituição formadora acabam contribuindo para tornar a EJA invisível nos currículos das licenciaturas, ao não assegurarem espaços formativos consistentes voltados para essa modalidade. Nesse mesmo movimento, Bananeira aprofunda sua narrativa ao indicar que

A EJA acaba sendo vista como um quarto de despejo. Quarto de despejo do mundo. É como se a EJA, em escolas quando eu passei, fosse o quarto de despejo da escola. É pra onde muitos alunos são redirecionados, relacionados à criminalidade, a tráfico ao noturno onde é o horário mais perigoso da escola, onde é o horário de pessoas que não querem estudar. Tudo o que não serve mais para o ensino regular, ou todos os alunos que não se encaixam são jogados para lá. É como se a EJA fosse um lugar de resto, de depósito. Mas não deveria ser assim. Ali tem pessoas que trabalham, que têm histórias, que querem aprender. A EJA tinha que ser prioridade, não um depósito de gente (Bananeira, IX semestre).

Essa fala remete diretamente à obra de Carolina Maria de Jesus (1960), *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, em que a autora revela como a favela era tratada pela sociedade, um lugar onde se acumulam aqueles que não cabem nos espaços de privilégio. Do mesmo modo, o depoimento de Bananeira mostra que a EJA é vista por muitos como uma modalidade onde se colocam os sujeitos invisibilizados do sistema regular de ensino. Esse cenário de invisibilidade curricular não é apenas ausência de disciplinas ou de estágios, é também a perpetuação de uma visão social que reduz a EJA a um lugar de exclusão. Como lembra Arroyo (2011, p. 82), os sujeitos da EJA são, muitas vezes, vistos como aqueles que “não deram certo” na escola regular e, por isso, permanecem à margem, em territórios de precariedade e de negação de direitos. O depoimento de Bananeira também nos convida a resistir a essa visão; quando ele afirma que “*Ali tem pessoas que trabalham, que têm histórias, que querem aprender*”, o participante rompe com a imagem do depósito e recoloca a EJA como espaço de dignidade, de histórias de vida e de aprendizagens legítimas.

Ainda segundo a percepção de Bananeira, ele demonstra certa afetividade pela EJA, assim como o desejo de cursar uma disciplina de EJA em outros cursos de licenciatura na universidade, como podemos notar na narrativa a seguir:

[...] tenho uma questão afetiva com a EJA. Eu sentia esse déficit na minha formação de não ter tido, eu acho que a EJA merece uma disciplina só pra ela, porque até onde eu saiba, têm cursos na universidade que tem disciplina de EJA. Eu não sei se o novo currículo vai ter, mas eu também senti muito falta dessa discussão (Bananeira, IX semestre).

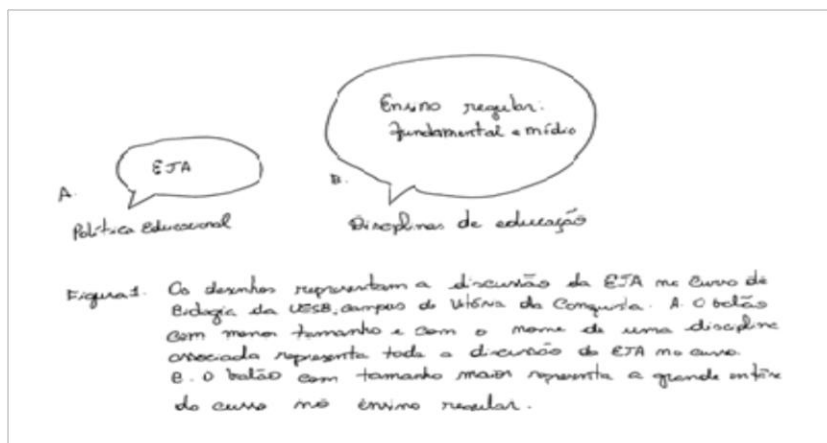
Bananeira mostra um vínculo emocional com a modalidade, salientando a legitimidade do tema na formação. A reivindicação por uma disciplina específica aparece como demanda recorrente, apontando para a necessidade de legitimar a EJA como campo de formação docente. Assim, Bananeira reforça o esforço pela ampliação de sua formação:

Eu estou há três semestres entrando em contato com colegiada de Pedagogia para tentar pegar duas disciplinas que eu sinto uma necessidade extrema que é a Educação do campo que pra mim é uma questão de honra, pegar essa disciplina e Educação de Jovens e Adultos, que eu acho que eles têm até I e II, se não me engano. Eu conto com o semestre que vem, né, pela graça de Deus, pra conseguir pegar essa matéria de EJA (Bananeira, IX semestre).

O relato expõe como a ausência de espaços institucionais voltados à EJA produz inquietações e mobiliza iniciativas individuais no percurso formativo dos estudantes. A insistência em buscar aproximação com essa modalidade demonstra que o interesse pela EJA ultrapassa as exigências formais do currículo, configurando-se como movimento de resistência e reivindicação por uma formação que reconheça esse campo como legítimo e necessário. Nesse sentido, a busca do estudante também se constitui como afirmação de pertencimento acadêmico e político. Esse cenário dialoga com as reflexões de Arroyo (2011), ao problematizar como o currículo opera na seleção de saberes, sujeitos e práticas que são legitimados, ao mesmo tempo em que outros são silenciados. Nesse cenário de invisibilidade, Lírío assim discorre, tendo na Figura 3, por conseguinte, a representação visual de sua reflexão:

Nos estágios, que a gente vai pra sala de aula na regência, a gente tem um foco, por exemplo, no ensino fundamental regular, o que ocorre durante o período diurno, [né?] e no ensino médio regular também. Então todo mundo acaba passando por essas duas modalidades, mas a gente acaba não explorando realmente como é exercer essa docência no EJA. Então, falta esse contato também nas disciplinas de estágio. Eu só me lembro da disciplina política educacional que nos apresentou as diferentes modalidades de ensino desde o infantil, e um pouquinho do ensino superior, a gente chegou ver como é, mas, sem olhar as particularidades da modalidade EJA. Então, só lembro dessa disciplina política educacional, certamente (Lírío, IX semestre).

Figura 3 - Produção visual sobre EJA e Ensino Regular do participante Lírío



Fonte: Dados do Grupo Focal.

Bambu reafirma essa lacuna e amplia a problematização, ao destacar que a formação, ao privilegiar apenas o ensino regular, acaba produzindo um desconhecimento estrutural sobre a EJA. Para ele,

A gente não tem uma atenção particular sobre a realidade da EJA. Qual é o público que a gente vai encontrar, quais são as estratégias que a gente pode utilizar. Eu sinto que isso não é discutido aqui dentro. A gente vai pra EJA e não sabe muito bem como que é a dinâmica dessa modalidade (Bambu, IX semestre).

Lírio e Bambu sublinham a ausência de conteúdos e práticas específicas sobre a EJA durante os estágios e disciplinas. Essa lacuna no processo formativo fragiliza a atuação docente futura, pois, como discute Tardif (2002), a profissionalização do professor depende não apenas do conhecimento teórico, mas também da vivência com os contextos reais da prática pedagógica. A falta de experiência e de reflexão crítica sobre a modalidade EJA pode comprometer a capacidade do professor em reconhecer as particularidades e necessidades desse público.

Além disso, a EJA deve ser compreendida como mais do que uma modalidade de ensino, trata-se de uma política pública que visa à inclusão social e à democratização da educação. Quando o curso de formação docente negligencia essa perspectiva, contribui para a perpetuação das exclusões sociais e educacionais que já marcaram historicamente esses sujeitos. Essa compreensão sinaliza a necessidade de incorporar no currículo conteúdos que enfoquem a diversidade dos modos de aprender e as estratégias pedagógicas apropriadas para a EJA. Portanto, a invisibilidade da EJA na formação de professores não se configura apenas como uma falha curricular, mas como um entrave à construção de uma prática docente mais inclusiva.

Pressupomos que seja urgente repensar os currículos para que contemplem a educação de jovens e adultos de modo integral, promovendo a formação de profissionais capazes de atuar com equidade frente às demandas sociais e educativas específicas desse público. Essa necessidade de revisão torna-se ainda mais evidente quando escutamos as vozes dos próprios sujeitos em formação, como na fala de Lírio: *“Eu confesso que essa pesquisa aqui agora que me fez refletir sobre isso, né, realmente nunca tinha parado pra pensar[...], a gente realmente tem a falta dessa modalidade”*. O relato do estudante ressalta a potência da própria pesquisa como dispositivo de problematização e produção de deslocamentos no pensamento. Até então, a ausência da EJA no percurso formativo aparecia de maneira tão naturalizada no currículo da licenciatura que sequer era percebida ou questionada pelos próprios licenciandos. Nesse sentido, o movimento investigativo não apenas coletou narrativas, mas também provocou fissuras em uma lógica institucional que invisibiliza a modalidade.

A exposição de Lírio reflete que essa invisibilidade não opera apenas pela ausência explícita de disciplinas ou debates sobre a EJA, mas também pela produção de silenciamentos que fazem com que os sujeitos deixem de perceber determinadas lacunas como problema formativo. O fato de o estudante afirmar que somente durante a pesquisa passou a refletir sobre essa ausência demonstra como a instituição e as políticas de formação docente acabam produzindo um apagamento da EJA no imaginário acadêmico, deslocando-a para uma zona periférica do currículo. Desse modo, a pesquisa assume um papel político-pedagógico ao provocar os estudantes a revisitarem seus percursos formativos e reconhecerem aquilo que, até então, permanecia invisibilizado no cotidiano universitário. Notamos que esse movimento não é isolado, ele se amplia quando consideramos a fala de Bambu, que também acentua a invisibilidade da EJA no percurso formativo e a naturalização desse apagamento:

Eu concordo com a fala de Lírio, eu também estou me permitindo mais questionar sobre essa modalidade agora no momento dessa pesquisa. A EJA tem sido invisibilizada de certo modo ao longo da nossa formação, às vezes a gente vai seguindo ali o fluxo, entra no modo automático e não questiona muito o que que tá acontecendo, né. O fato de algumas áreas, algumas modalidades terem mais foco do que outras, então eu nunca tinha parado assim pra pensar o porquê disso [...] (Bambu, IX semestre).

As tramas institucionais que tentam marginalizar a EJA conectam-se intensamente na narrativa de Bambu, revelando como o modo automático de perceber a modalidade apenas como carência atravessa os diferentes atores do cotidiano escolar. Esse modo automático pode ser interpretado como o efeito de uma formação que busca disciplinar o indivíduo, vinculando

o olhar do futuro professor a uma racionalidade técnica que, rotineiramente, ignora as complexidades sociais. Tal processo produz o que Cardoso e Oliveira (2010) descrevem como uma subjetividade forjada na modernidade, a qual acaba por cristalizar a identidade docente em um modelo puramente biológico e linear. Para os autores, esse fenômeno funciona como uma “cristalização temporária daquele diagrama-cientista que ganha corpo na figura do professor de Ciências, assemelhando-se ao interior de uma dobra da pele” (Cardoso; Oliveira, 2010, p. 1263). No entanto, em meio a esse engessamento, as narrativas dos licenciandos sinalizam um despertar fundamental. Lírio, por exemplo, admite que a imersão na pesquisa funcionou como um dispositivo de reflexão, permitindo-lhe enxergar a histórica falta de atenção que a modalidade recebe no currículo.

Bambu expande essa crítica ao denunciar a invisibilidade estrutural da EJA na formação acadêmica, que, muitas vezes, segue o fluxo do ensino regular sem questionar por que certas áreas são hierarquizadas em detrimento de outras. Esse cenário de problematização aproxima-se do pensamento de Freire (2005), ao lembrar que a educação deve constituir-se como um processo de despertar para a realidade, capacitando os sujeitos a questionarem as estruturas ao seu redor e a se tornarem agentes de mudança.

Buscamos, pontuar, nesta seção, que as narrativas dos alunos também se aproximam da metáfora do rizoma proposta por Deleuze e Guattari (1995). Enquanto a estrutura curricular dos cursos de formação é, muitas vezes, pensada como uma árvore, rígida, hierárquica, com tronco e ramos definidos, o rizoma apresenta-se como uma imagem de multiplicidade, de conexões laterais, sem centro nem hierarquia. Essa perspectiva teórica contribui para entender que o currículo arborescente exclui ou subordina a EJA, como se fosse um galho menor, um apêndice. Em contrapartida, um currículo rizomático permitiria que a EJA fosse uma das muitas entradas possíveis, atravessando as disciplinas e se conectando transversalmente com outros múltiplos pontos do curso, como estágio, didática, práticas de ensino e extensão.

Para realçar essa discussão, Gallo (2017) alude que pensar o currículo em termos de rizoma é romper com a linearidade e abrir-se às múltiplas conexões. Nesse contexto, as falas dos estudantes apontam justamente para a necessidade de criar conexões entre a formação acadêmica e a realidade da EJA, para que a modalidade não seja apenas uma menção, mas parte viva e integrada do processo formativo. Outro aspecto a considerar é que a ausência de um espaço curricular consolidado gera insegurança nos futuros professores, como observa Bananeira, porquanto afirma que “*sem essa preparação, a gente acaba improvisando*”. Aqui, dialoga-se com Pimenta e Lima (2012), uma vez que concebem o estágio como campo de conhecimento, defendendo que a formação docente precisa articular teoria e prática, oferecendo

subsídios para que os professores não sejam lançados à improvisação, mas possam construir práticas fundamentadas e reflexivas. Portanto, as falas analisadas neste estudo revelam que a invisibilidade da EJA no currículo é percebida pelos estudantes não como uma omissão acidental, mas como uma lacuna estrutural que precisa ser enfrentada.

Se a invisibilidade da EJA no currículo universitário nos revela fissuras e silenciamentos, é justamente nessas brechas que germinam novas possibilidades. Como o rizoma que se espalha subterraneamente, a EJA resiste e se reinventa em múltiplos pontos, atravessando disciplinas, estágios e práticas pedagógicas. O currículo, pensado em sua forma arborescente, tenta relegá-la, contudo, em sua potência rizomática, a EJA insiste em brotar como linha de fuga, conectando vozes, trajetórias e experiências que recusam o apagamento. É nesse movimento cartográfico, entre silêncios e emergências, que se abrem múltiplas entradas para compreender a docência nesse campo (Deleuze; Guattari, 1995).

Por fim, observamos que essas narrativas reafirmam o lugar secundário ocupado pela EJA no currículo da formação docente, revelando não apenas sua presença residual, mas também os efeitos dessa invisibilização na constituição dos futuros professores.

4 CONTEXTOS PRÁTICOS E AFETIVOS DA DOCÊNCIA NA EJA

Ao refletirmos sobre a formação docente, não podemos ignorar o papel das práticas e, especialmente, do estágio supervisionado. É nesses espaços que o licenciando se aproxima da realidade da sala de aula e percebe, muitas vezes, as tensões e os atravessamentos existentes entre os conhecimentos produzidos na universidade e as demandas que emergem no cotidiano escolar. No caso da EJA, essas condições práticas adquirem contornos ainda mais intensos, pois o público que compõe essa modalidade carrega histórias de vida marcadas pelo trabalho, pela exclusão e pela heterogeneidade etária.

De acordo com Pimenta e Lima (2012), o estágio não deve ser reduzido a uma prática instrumental ou a uma aplicação técnica de teorias, ele precisa ser entendido como campo de conhecimento. Isso significa que o estágio é lugar de pesquisa, reflexão e construção de saberes sobre o ensinar e o aprender. Os depoimentos dos licenciandos, como veremos a seguir, demonstram que esse estágio, mesmo que somente de observação, possibilitou aprendizagens significativas, ainda que permeadas de dificuldades, imprevistos e desafios inesperados. A partir das vivências compartilhadas na sala de aula, Samambaia compartilhou a riqueza da heterogeneidade presente na EJA, na qual o auxílio mútuo entre os estudantes e a presença da

Libras desenham um território de aprendizagem coletiva, marcado pela colaboração e pela inclusão.

Eu tive duas experiências na EJA, todas lá na escola municipal Vale do Sol. A primeira experiência foi como os colegas já citaram aqui, foi no quarto semestre na disciplina metodologia do ensino de ciência e biologia. A disciplina observada foi ciências e a sala era de jovens. A professora dava aula excelente, o tempo reduzido e os alunos mostravam bem interessados. E da segunda vez foi no semestre passado, no oitavo semestre. Eu fui observar uma aluna surda, porque a professora da disciplina Educação Especial passou o trabalho para gente desenvolver e a gente tinha que fazer essa observação e meu grupo ficou com surdez. [...] a turma era de 17 anos a 70 anos, tinha alguns alunos interessados, outros com dificuldades. O legal era que um ajudava o outro. E por ter o intérprete de libras, os alunos acabavam aprendendo libras e acabavam ajudando a colega que não sabia se comunicar com a nossa língua. Eu achei legal isso (Samambaia, IX semestre).

A experiência de Samambaia, ao descrever uma sala de aula onde convivem sujeitos de 17 a 70 anos, ilumina a característica mais pulsante da modalidade: a heterogeneidade. Essa compreensão, construída no âmbito da prática, dialoga com as reflexões de Carrano (2007), ao problematizar a noção de homogeneidade na EJA, considerada incompatível com seus tempos e espaços. O autor destaca que os sujeitos dessa modalidade são diversos, constituídos por trajetórias de vida singulares, o que tensiona a ideia de um aluno padrão historicamente associado ao ensino regular.

Essa fala confirma um dos traços mais marcantes da EJA, a heterogeneidade. A diferença de idades e trajetórias cria um ambiente em que não é possível aplicar um método único e homogêneo. Nesse âmbito, o professor precisa criar mediações que reconheçam os diferentes ritmos, saberes e expectativas. Nesse contexto, a sala de aula da EJA aproxima-se de uma lógica rizomática, marcada por múltiplos encontros e atravessamentos que exigem flexibilidade no processo educativo (Gallo, 2017). Na mesma linha de pensamento, a fala de Inhame chama a atenção para o cansaço dos estudantes:

Muitos chegam cansados do trabalho, é difícil manter a atenção. Alguns até dormem durante a aula, não porque não se interessam, mas porque o corpo não aguenta mais. Isso mexe com a gente, porque mostra que a vida deles é muito mais pesada do que a nossa realidade de estudante universitário (Inhame, IX semestre).

Nas ramificações da fala de Inhame, percebemos um deslocamento de empatia que se resume no reconhecimento de que a vida e o corpo dos estudantes ditam o ritmo da aula. Essa narrativa vai ao encontro das reflexões de Arroyo (2011), para quem os sujeitos dessa

modalidade são marcados por trajetórias de trabalho, exclusão e resistência; assim, reconhecer esse contexto constitui-se como parte fundamental da luta por um currículo mais justo e inclusivo. Por sua vez, Orquídea relata a frustração com a falta de flexibilidade da universidade quanto ao local e turno do estágio.

Os professores de estágio em regência, eles não dão a possibilidade de eu fazer o estágio lá na minha cidade. Eu tenho que vir pra cá pra dar aula, porque fica mais fácil pra eles observarem. É mais difícil pra mim, e aí eles não dão essa possibilidade. Eu só tive uma experiência de observação à noite ao longo do curso. Eu só vi uma professora dando pra gente a possibilidade de estagiar à noite no turno noturno na EJA, e as outras quando tinha alunos que sugeriam isso, justamente por causa da disponibilidade deles, elas falavam que não tinha essa possibilidade (Orquídea, IX semestre).

A narrativa de Orquídea denuncia como as oportunidades de aproximação com a EJA durante a formação docente aparecem de maneira limitada no percurso da licenciatura. Ao afirmar que teve apenas uma experiência de observação no turno noturno ao longo do curso, a estudante revela que o contato com essa modalidade ocorre de forma pontual, restringindo as possibilidades de vivência das especificidades da EJA no contexto dos estágios. Seguindo o fio desse diálogo, os participantes Bambu e Açafrão compartilharam suas experiências com a EJA vivenciadas em algumas disciplinas da formação, como Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia e Educação Ambiental. Quanto a essas vivências, Açafrão comenta:

A minha experiência foi durante a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia. Eu fiz estágio no ensino médio e na EJA, e eu percebi bastante diferença. A professora era excelente, mas as turmas que acompanhei tinha pessoas bem jovens e pessoas com mais idade e eu percebi que as pessoas mais jovens eram bem mais dispersas, enquanto que as outras pessoas com trinta, quarenta anos eram bem mais participativas, bem mais focadas nas aulas, então eu percebi grande diferença entre as idades (Açafrão, IX semestre).

Seguindo os rastros da experiência de Açafrão, observamos uma distinção clara entre as intensidades de engajamento, revelando o desejo de aprender que pulsa nos estudantes mais maduros. Dessa maneira, as percepções de Açafrão desenham um cenário de contrastes, no qual se distinguem as diferenças marcantes no comportamento e nas necessidades dos alunos em comparação com as turmas regulares, especialmente em relação à diversidade de idades e contextos de vida. A participante observa que os alunos mais velhos tendem a ser mais concentrados e participativos, enquanto os mais jovens demonstram maior dispersão, evidenciando desafios distintos para o ensino. Dessa maneira, a fala de Bambu é marcada pelo

encontro com novas realidades e pela sensibilidade em compreender as particularidades desse público:

Eu tive duas experiências na EJA, uma na disciplina de Educação Ambiental e outra na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia. Em ambas eu realizei o estágio no colégio Monte Azul, e foram experiências bem diferentes. Na disciplina de Educação Ambiental, a gente estava no terceiro semestre, a gente tinha acabado de retornar da pandemia e foi a primeira disciplina de educação. E aí eu não sabia muito o que esperar e quando eu cheguei lá eu me deparei com é uma realidade um pouco diferente do que eu já tinha visto antes nas turmas regulares. Eu percebi que a EJA tinha pessoas também de idades variadas. O tempo da aula era mais reduzido e geralmente a turma ficava um pouco preocupada porque tinham pessoas que moravam longe e que precisavam pegar ônibus e sair da sala um pouquinho mais cedo. Já o outro estágio que eu fiz na disciplina de Metodologia de Ensino, a professora era muito metódica quanto a essa questão, então, por exemplo, tinha alunos que eles precisavam sair mais cedo e a professora não passava a lista de presença, inclusive ela falava de quem saísse antes dela passar a Lista de presença iria reprovar por falta. E os alunos falavam: professor, eu preciso pegar o ônibus porque esse é o último se eu não pegar, eu não chego em casa e algumas das alunas eram mães tinha o filho esperando em casa e a professora era muito é metódica quanto a isso. Ela tentava segurar o máximo os alunos até o final da aula, mas era complicado pela questão mesmo de logística e de transporte.

E, além disso, teve algo que me marcou muito em um dos estágios. Eu ajudei na aplicação de uma prova em que os alunos iriam passar do ensino fundamental para o médio. Essa prova era chamada supletivo. Quando essa prova estava sendo aplicada, tinha uma aluna com idade mais avançada, eu acho que mais de 50 anos e a dificuldade que ela tava tendo para fazer a prova era a leitura. Ela tinha dificuldade para a ler e estava fazendo a prova para ingressar no ensino médio, então aquilo me doeu muito porque era uma aluna que tinha uma defasagem e a EJA não tinha conseguido trabalhar isso. Então, isso mexeu muito comigo e eu ajudei a ler as questões e ela conseguiu responder a prova. No final ela me abraçou, chorou e me agradeceu por eu ter ajudado e isso mexeu muito comigo. Na hora eu me segurei, mas também quando eu saí da sala, eu chorei. Pensei, nossa, como existem realidades tão distintas e que às vezes a gente não se dá conta (Bambu, IX semestre).

Observamos, nessa fala, como a docência na EJA ultrapassa o âmbito cognitivo e alcança o campo do afeto e da escuta. Acompanhando um único aluno, Bambu percebe a potência transformadora da relação pedagógica. Essa situação sensibiliza o estagiário, que percebe a necessidade de um olhar mais atento e acolhedor para as necessidades educacionais desses alunos, além da complexidade logística que impacta a frequência e participação deles. Esse discurso mostra aspectos importantes sobre a postura e estratégias das professoras diante das demandas da EJA, incluindo a preocupação com o controle de frequência e a gestão do tempo das aulas, mostrando o impacto das circunstâncias externas no processo de

aprendizagem. Como lembram Pimenta e Lima (2012), o estágio é espaço de reflexão sobre o papel social do professor e sobre os vínculos que ele estabelece com os educandos.

Ao compartilharem essas experiências, os participantes também recordaram episódios marcados pela visão negativa que alguns professores e coordenadores ainda têm sobre a realidade da EJA. Na percepção dos alunos, esses comentários soam desmotivadores e acabam revelando o pouco reconhecimento da importância dessa modalidade de ensino. Nesse contexto, mapeamos, na voz de Papiro, um ponto de tensão:

[...] o comentário da professora e da coordenadora da EJA, eu não achei muito estimulante. Ela falou que muitos alunos, os mais jovens muitas vezes só vêm pra escola por causa de auxílios que o governo dá [...], e aí muitas vezes os alunos vêm pra fazer qualquer outra coisa. Então, no caso da escola Raízes do Saber, os alunos vêm pra resolver coisa de tráfico, resolver questões de facção, namorar, brincar, conversar a fazer qualquer outra coisa, menos estudar. E isso a gente tinha acabado de chegar na escola, porque a gente estava assim um pouquinho desesperado quando ela comentou isso. Isso não estimula a gente. Ué, qualquer coisa que a gente for fazer aqui, os alunos não vão ter interesse nenhum, e não é assim, porque eu acho que nessa generalização toda, muitos alunos estão lá pra aprender (Papiro, IX semestre).

Ampliando essa cartografia das tensões, o relato de Bambu sinaliza um movimento semelhante de interdição, onde o olhar docente tenta fixar a EJA como um território de impossibilidades. Nesse cenário,

Eu não sei os meus amigos, mas já aconteceu um dia eu ir fazer estágio na EJA e no corredor indo pra sala. O professor meio que tenta me preparar tipo é uma sala muito difícil, é uma realidade muito difícil, não dá tempo de ensinar. Os alunos não querem ficar na aula querem sair antes do horário. Então, a gente acaba ouvindo relatos que desmotivam a gente estar ali; é como se o relato deles já mostrasse para a gente, que é algo muito mais difícil de se fazer, é algo muito mais complicado de lidar. Eu acho que a gente não deve trabalhar dessa forma.
Alguns professores que atuam na modalidade acabam deixando isso escapar pra gente e eu acho que é algo que desestimula, então se isso também for mudado, eu acho que pode atrair mais estudantes pra irem estagiar na EJA, né! Porque eu creio que há obstáculos em todas as modalidades de ensino, há desafios que a gente pode superar, mas enxergar também as potências que há ali dentro, que a gente pode trabalhar as possibilidades (Bambu, IX semestre).

Essas visões estereotipadas estendem-se em rizomas até a experiência de Bambu, conectando o discurso da coordenação citado por Papiro ao discurso do professor de campo que prepara o estagiário para uma sala difícil. Nessa conjuntura, os depoimentos registram

sentimentos de desestímulo e desafios enfrentados no contexto da EJA, especialmente relacionados à reação dos alunos e às expectativas transmitidas por outros professores da educação básica. Um ponto recorrente é a percepção negativa inicial influenciada por comentários de professores e coordenadores da EJA, que generalizam a falta de interesse dos alunos, atribuindo sua presença a benefícios sociais ou a atividades extracurriculares não relacionadas ao estudo.

Conforme Pimenta e Lima (2004, p. 104), “O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afetam”. As autoras reforçam e contextualizam que a percepção negativa não é um caso isolado, mas parte de um cenário mais amplo marcado pelo desgaste profissional, como também por condições estruturais que atravessam a prática docente e influenciam a forma como a modalidade é percebida.

Ao compartilhar suas trajetórias, os participantes revelam não apenas impressões sobre a formação docente, mas também marcas de suas próprias vivências. Em meio a esses relatos, emerge a voz de quem sente falta de um espaço mais aberto na graduação para compreender as especificidades da EJA, como destaca Bananeira, que ilustra sua visão sobre o ensino conforme mostra a Figura 4, em seguida,

[...] eu queria entender um pouco mais ou é ter tido na graduação esse tempo destinado às especificidades dessa modalidade, porque a gente sabe que a modalidade é diferente tem peculiaridades que a tornam tão muito singular em relação a outras modalidades. E no meu caso específico, eu venho da zona rural, então uma EJA com a educação do campo. Eu lembro da professora de matemática que dava aula também no matutino e aula na EJA. Ela dizia que os alunos não conseguiam fazer as contas, os cálculos, né, porque a mão estava toda cheia de calos, porque passavam o dia todo trabalhando nas lavouras de mandioca. Então, essas situações específicas me levam a questionar como lidar, realmente me sinto desafiado, mas é isso (Bananeira, IX semestre).

Figura 4 - Produção visual sobre particularidades do ensino do participante Bananeira



Fonte: Dados do Grupo Focal.

O solo da experiência de Bananeira revela marcas de uma trajetória que, ao ser narrada, expressa uma reflexão sobre a importância de compreender as especificidades da EJA, especialmente quando articulada à educação do campo. Nesse sentido, Bananeira afirma uma lacuna na formação inicial de professores, que, muitas vezes, não contempla de forma adequada as particularidades dessa modalidade. Ao compartilhar a lembrança sobre os alunos trabalhadores rurais, Bananeira traz à tona a realidade concreta e marcada pelo esforço físico desses sujeitos, que chegam à escola após um dia de trabalho árduo. Esse relato humaniza a discussão, mostrando que ensinar na EJA exige mais do que domínio de conteúdos, requer empatia e escuta para compreender as condições de vida dos educandos. Pimenta e Lima (2012) nos lembram que o estágio é um espaço privilegiado para essa reflexão sobre o papel social do professor e sobre os vínculos que ele estabelece com os estudantes. Assim, a ausência desse olhar na formação inicial repercute diretamente na capacidade do futuro docente de compreender e responder às especificidades da EJA.

Na seção seguinte, propomos uma reflexão sobre a ampliação dos espaços de estágio na EJA, considerando as possibilidades de aprendizagem que emergem no chão da escola e nos encontros com os sujeitos dessa modalidade. Defendemos que essa ampliação esteja articulada ao fortalecimento das discussões sobre a EJA nas disciplinas de prática e estágio, ainda que de forma transversalizada, diante da ausência de componentes curriculares específicos voltados a esse campo na formação inicial docente.

5 PROPOSTAS E LINHAS DE FUGA: CARTOGRAFIAS RIZOMÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio supervisionado ocupa um lugar estratégico na formação de professores, pois é nele que o futuro docente se depara com as contradições da escola e precisa construir respostas pedagógicas para situações que, muitas vezes, escapam ao que foi previsto nas disciplinas acadêmicas. Pimenta e Lima (2012, p. 139) asseveram que “o estágio não pode ser compreendido como mera atividade prática ou como aplicação de teorias previamente estudadas. Ele é um campo de conhecimento, de reflexão e de produção de saberes que emergem da realidade escolar”. Esse entendimento do estágio como campo de conhecimento é fundamental para compreender as falas dos licenciandos analisadas neste artigo. A experiência com a EJA não foi apenas vivida como dificuldade ou desafio, mas como gatilho para propor caminhos alternativos. Ao observarem lacunas na formação e nas condições de estágio, os licenciandos passaram a sugerir novas formas de incluir a EJA no currículo, demonstrando que o contato com a realidade escolar é também produto de reflexão e de propostas.

Dessa forma, esta seção reúne os depoimentos que apontam para possibilidades de inserção da EJA não apenas como disciplina, e sim como campo transversal de ensino, pesquisa e extensão. São falas que funcionam como verdadeiras linhas de fuga, no sentido deleuziano, abrindo brechas para que o currículo se reinvente e se torne rizomático, múltiplo, conectado a diferentes dimensões formativas. Assim, trazemos aqui algumas propostas dos licenciandos segundo suas visões e experiências na modalidade EJA. Nesse enquadramento, Bambu sugere:

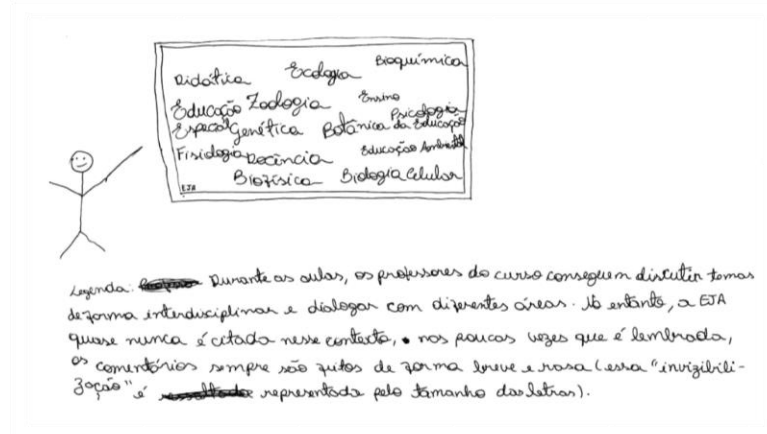
Poderia existir mais projetos de extensão e iniciação científica voltados para a EJA. Se houvesse apoio da universidade, a gente poderia se aproximar mais dessa realidade, não só no estágio, mas também em atividades de pesquisa de extensão. Isso iria ajudar tanto os alunos da graduação quanto os alunos da EJA, porque seria uma troca (Bambu, IX semestre).

A proposta do licenciando converge com as análises de Cunha Júnior e Soares (2024), que destacam a importância das universidades que estruturaram práticas extensionistas direcionadas à modalidade. Para os autores, esses coletivos são espaços fundamentais por promoverem o compartilhamento de vivências, projetos e estudos, contribuindo decisivamente para a solidez epistemológica e o fortalecimento científico do campo da EJA. Essa perspectiva de fortalecimento por meio da extensão, contudo, ganha contornos de urgência quando confrontada com o vazio institucional percebido no cotidiano acadêmico, uma vez que o depoimento realça a carência de ações institucionais que integrem a universidade à realidade da EJA. A fala aponta o desejo por uma formação mais articulada entre teoria e prática, ampliando experiências para além do estágio obrigatório. Ao sugerir projetos de extensão e

iniciação científica, o participante reconhece o potencial formativo dessas práticas no cenário da EJA. Essa perspectiva ressalta a importância da aproximação entre universidade e comunidade. Seguida de sua produção visual (Figura 5), Bambu acrescenta a seguinte reflexão:

[...] algo que pode melhorar é trazer um foco para EJA nas disciplinas de Educação como um todo, porque implicitamente os professores acabam ensinando baseado no ensino regular, eles acabam ensinando partindo do pressuposto que a gente vai trabalhar aquilo numa turma regular, então, praticamente tudo que a gente aprende aqui parte desse pressuposto. Então, os professores poderiam ter um cuidado maior de, por exemplo, estou ensinando meu aluno a trabalhar de determinada forma, mas peraí essa forma se aplica a todas as modalidades de ensino? (Bambu, IX semestre).

Figura 5 - Produção visual sobre formação para atuar na EJA do participante Bambu



Fonte: Dados do Grupo Focal.

A fala expõe uma percepção de invisibilidade da modalidade no interior das disciplinas pedagógicas, que tendem a adotar o ensino regular como paradigma central das práticas formativas. Bambu reconhece a importância de haver uma disciplina específica voltada à EJA, mas problematiza o fato de que essa abordagem ainda ocorre de maneira fragmentada, restrita a um único componente curricular. Ao afirmar que as disciplinas da área da educação têm como foco o ensino regular, o participante cita em seu depoimento um modelo formativo homogeneizador, que ignora as especificidades, saberes e trajetórias dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Essa crítica aponta para a urgência de repensar as práticas pedagógicas universitárias a partir de uma visão inclusiva e contextualizada, que reconheça a diversidade de modalidades de ensino e os desafios próprios da EJA.

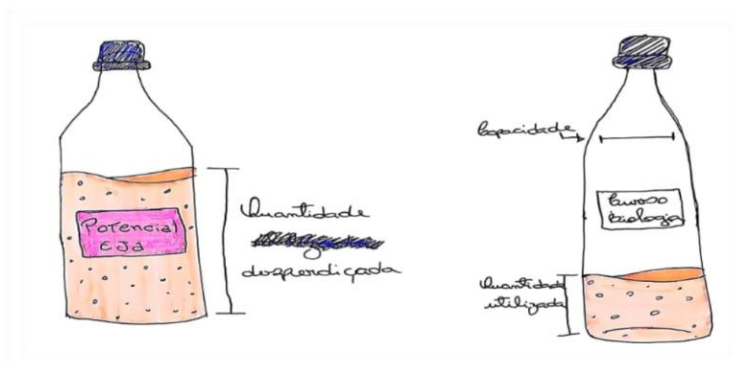
A declaração sugere uma tensão entre o currículo prescrito e o currículo vivido, indicando que, apesar dos esforços pontuais para incluir a EJA na formação docente, o cotidiano das aulas ainda se ancora em pressupostos do ensino regular. Essa leitura encontra ressonância

nas reflexões de Arroyo (2006), ao evidenciar a recorrente marginalização da EJA nos processos de formação, e dialoga com Lopes e Macedo (2011), que concebem o currículo como um espaço atravessado por disputas, escolhas e hierarquizações. Por sua vez, Orquídea e Papiro – com a produção visual de Papiro na Figura 6 – reforçam a necessidade de institucionalização da EJA no currículo:

Eu acho que essa modalidade carece de uma disciplina específica só para ela. Nós temos três estágios em docência, e, no primeiro, como já foi comentado, a gente apenas observa a sala de aula. Seria interessante poder escolher realizar essa observação na EJA, ter realmente uma disciplina voltada para isso, para observar, participar, não necessariamente dar aula, mas vivenciar o espaço. Além disso, poderíamos criar um projeto a partir dessa experiência, já que, no primeiro estágio, elaboramos um projeto semelhante a um TCC. Assim, poderíamos desenvolver algo sobre a EJA, que é uma modalidade com tantas complexidades, tantos públicos e realidades diferentes, que merece um olhar mais aprofundado (Orquídea, IX semestre).

[...] Acho que seria legal trazer mais projetos voltados pra EJA e também aproveitar os projetos que já existem pra fazer ações no turno da noite. Além disso, seria interessante incentivar os próprios alunos a desenvolverem pesquisas de iniciação científica. Só um comentário com o apoio do professor também, né! Não basta só jogar a gente lá, tem que ter muito esse apoio (Papiro, IX semestre).

Figura 6 - Produção visual sobre uso de pesquisas na EJA da participante Papiro



Fonte: Dados do Grupo Focal.

Nesse diálogo podemos perceber que a EJA não deve ser apenas um espaço de estágio obrigatório, mas um campo fértil para a pesquisa, a extensão e a produção de conhecimento. A proposta de Orquídea e Papiro dialoga diretamente com a noção de uma cartografia rizomática; assim como o rizoma se espalha em diferentes direções, a EJA pode se conectar a múltiplos pontos da formação, estágios, TCCs, projetos de iniciação científica, atividades de extensão. Podemos observar na fala de Papiro a ênfase na importância do incentivo docente e na presença

do professor como mediador do processo formativo. A participante também enfatiza a necessidade de valorização do turno noturno, muitas vezes esquecido nas ações universitárias. Há um apelo por compromisso coletivo e corresponsabilidade. Assim, os estudantes expressam uma visão crítica e propositiva sobre sua formação.

Por sua vez, Inhame sugere que o ideal seria uma *“Disciplina curta, com poucos créditos, voltada para cada uma das modalidades. Assim, a gente poderia observar mais de perto cada uma delas, separadamente, e não apenas estudar as diferenças entre si, mas também compreender como cada modalidade funciona na prática”*. Com esse argumento, Inhame aponta para a necessidade de uma formação mais específica e aprofundada nas diferentes modalidades de ensino. Ao sugerir disciplinas curtas voltadas a cada uma delas, o participante destaca a importância de vivenciar e compreender suas particularidades, indo além da comparação teórica, o que revela uma preocupação com a prática docente e com a construção de saberes contextualizados.

Essa reflexão assinala a necessidade de repensar o próprio desenho curricular, de modo que contemple experiências formativas mais diversas às diferentes modalidades de ensino. Nessa mesma direção, Bananeira detalha uma inquietação quanto à organização do currículo e à ausência de espaço efetivo para a EJA na formação docente, chamando atenção para a importância de inserir essa modalidade como parte estruturante da formação inicial de professores.

Eu também acho que deve ter uma disciplina obrigatória pra a EJA, porque tem curso aqui que ela é optativa, então, eu posso ter a escolha de cursar ou não, enfim. O nosso currículo, por exemplo, tem quatro disciplinas que poderiam ser unificadas numa só e dar espaço para essas outras, tipo Prática de Botânica aplicada na Educação Básica, Zoologia, Genética e Ecologia. Eu não olhei o currículo direitinho ainda, mas seria interessante dar espaço para essas disciplinas, como a EJA, por exemplo.

A gente sente falta de algo mais direcionado, uma disciplina própria sobre EJA. Eu penso que isso deveria ser obrigatório, porque não é só um detalhe, é uma realidade muito grande, principalmente em cidades menores. Tem muita gente que depende da EJA e nós, como futuros professores, precisamos estar preparados para trabalhar nessas turmas. Sem essa preparação, a gente acaba improvisando, e isso não é justo nem para os alunos, nem para os professores (Bananeira, IX semestre).

Constatamos que há uma preocupação ética e pedagógica com a qualidade do ensino, ao reconhecer que o improvisado compromete o trabalho docente e o aprendizado dos estudantes. Nessa direção, a reivindicação de Bananeira por uma formação estruturante deixa de ser apenas um desejo individual e passa a ser compreendida como uma exigência normativa. Conforme

retrata o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2000), a qualificação de docentes para qualquer etapa ou modalidade de ensino deve ser norteada pelas metas estabelecidas no artigo 22 da LDB, visando ao desenvolvimento pleno do estudante e sua formação para a cidadania.

Bananeira compreende que o caráter optativo da disciplina reduz sua importância e propõe repensar a estrutura do curso para incluir esse tema de forma obrigatória. Sua fala também revela senso crítico sobre o currículo e a necessidade de priorizar conteúdos mais significativos para a prática educativa. Para além disso, o olhar de Bananeira expressa uma crítica à ausência de disciplinas voltadas à modalidade e à necessidade de torná-las obrigatórias no currículo. Em sintonia com essa reflexão, Orquídea complementa a discussão, ampliando o debate sobre a formação docente:

Eu também concordo, eu ainda bato na tecla da disciplina. Acho que não só da EJA, mas como da Educação do Campo, Quilombola, Indígena. Eu acho que gente deveria trabalhar isso em uma disciplina pra cada uma das modalidades, porque se a gente vê de forma muito abrangente tudo ali misturado, a gente acaba não compreendo de fato nada, e a gente vê de uma forma muito rasa. Eu acho que através das disciplinas consegue entender de fato e trabalhar isso na nossa formação (Orquídea, IX semestre).

Verificamos na fala de Orquídea uma percepção crítica sobre a formação docente, ao defender a necessidade de aprofundar o estudo das diferentes modalidades educativas. Com isso, Orquídea demonstra o desejo de uma formação mais consistente, que valorize a diversidade e contemple as especificidades de cada contexto. Tal posicionamento encontra respaldo nas reflexões de Caldart (2004), ao enfatizar a necessidade de reconhecer os sujeitos da educação em suas especificidades históricas e culturais, bem como ao problematizar a importância de uma formação comprometida com as realidades do campo. Dialoga ainda com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) e com as discussões sobre educação intercultural, que defendem uma formação docente sensível às diferenças e às múltiplas formas de existência, evitando abordagens generalizantes que fragilizam o trabalho pedagógico. Essa inquietação também se expressa no depoimento de Lírio, ao problematizar as experiências formativas vivenciadas no estágio:

É justamente o que meus colegas acabaram de falar. Na disciplina docência I, por exemplo, houve um questionamento da minha turma, que a gente só ia pra observar e coparticipar às vezes, nem coparticipar direito e aí a gente questionou o professor, a gente quer fazer alguma coisa que não seja ficar só observando, porque coincidiu com a época que a gente também fazia Pibid e já observava muito. A gente nem queria ir pra escola pra só ficar observando, a gente queria botar a mão na massa, a gente queria fazer alguma coisa.

Então, a sugestão que eu em concordância com meus colegas aqui é que pode ser reorganizado nas próprias disciplinas que já têm no currículo, né, tanto o currículo que nós estamos, quanto no currículo novo que está sendo implementado, essas discussões sem precisar mudar de disciplina, incluir novas disciplinas, mas incluir a discussão disso dentro das disciplinas que já existem (Lírio, IX semestre).

As palavras de Lírio revelam o desejo por uma formação em que a experiência docente extrapole a simples observação. Nesse sentido, há um incômodo legítimo diante de uma prática formativa que, muitas vezes, distancia o futuro professor da ação real, do enfrentamento do cotidiano escolar. Ao propor que as discussões e práticas sejam incorporadas às disciplinas já existentes, Lírio sinaliza que não se trata apenas de reformular o currículo, mas de reinventar o modo como vivemos o que já está posto. Essa inquietação abre espaço para pensar em outras formas de aprender e ensinar. Nesse movimento, Lírio ainda propõe a realização de

[...] projetos de extensão voltados pra essa modalidade e levar algo diferente que a gente já faz aqui na universidade para EJA, seria uma experiência muito rica, tanto pra a gente na formação quanto pra as pessoas que lá se encontram. Porque realmente a nossa formação sempre pensa no ensino regular (Lírio, IX semestre).

Lírio amplia o olhar para além da sala de aula universitária e vislumbra a criação de projetos de extensão como pontes entre a formação acadêmica e a realidade da EJA. Essa proposta carrega a força da experiência e do encontro, pois a extensão universitária é um espaço de diálogo e transformação mútua. Essa perspectiva formativa proposta por Lírio encontra ressonância na fala de Orquídea, que aprofunda o debate sobre a presença e o reconhecimento da EJA nos espaços universitários.

Ir nas escolas e tentar trazer eles pra cá, para a gente mostrar que eles também podem ocupar esse espaço aqui, porque muitas pessoas estão ali só tentando terminar o ensino médio, sem muita perspectiva, achando que pela idade avançada ou por trabalhar, eles não vão conseguir estar aqui, mas a gente pode mostrar para eles que eles têm a possibilidade de estar aqui, que esse lugar também é deles (Orquídea, IX semestre).

Levar a universidade até a EJA e, ao mesmo tempo, trazer a EJA até a universidade, como propõe Orquídea, manifesta compromisso com a inclusão, além do reconhecimento de que o espaço acadêmico também deve ser ocupado por sujeitos historicamente marginalizados. Com isso, ao defender essa aproximação, Orquídea salienta a importância de romper barreiras simbólicas e institucionais, mostrando aos estudantes da EJA que eles também pertencem a esse lugar.

Esses discursos entrelaçados denotam um movimento de reexistência dentro da formação docente, um desejo coletivo de transformar o olhar sobre o ensino, a escola e o próprio papel da universidade. Observamos que os participantes não falam apenas de ajustes curriculares, eles defendem uma profunda necessidade de deslocamento epistemológico para formar professores capazes de dialogar com a diversidade dos sujeitos e reconhecer na EJA um território em que as diferentes realidades se cruzam à espera de reconhecimento, de escuta e de possibilidades. Encerrar esta seção é, portanto, reafirmar que a formação docente precisa ultrapassar as fronteiras do instituído e abrir-se à potência do encontro com o outro, com suas histórias, saberes e trajetórias.

Por fim, esse conjunto de evidências permitiram compreender que a EJA não apenas ocupa um lugar de invisibilidade no plano curricular, mas se inscreve em um campo mais amplo de forças que a desloca para zonas de apagamento, atravessando as experiências formativas e produzindo percursos marcados por silenciamentos, descontinuidades e encontros rarefeitos com essa modalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao cartografarmos as vozes e afetos que emergiram dos depoimentos dos licenciandos em Ciências Biológicas, percebemos que a invisibilidade da EJA nos currículos universitários não é mero acaso, mas expressão de uma estrutura que privilegia o regular, o linear, o que se encaixa. Contudo, é justamente nas frestas dessa rigidez que germinam as potências, vozes subterrâneas que, como rizomas, tecem conexões, criam atalhos e ressignificam o que parecia silencioso (Deleuze; Guattari, 1995).

Os discursos de Orquídea, Lírio, Bananeira, Bambu, Inhame, Açafrão e Papiro desenham um mapa feito de intersecções e deslocamentos, onde o currículo, antes pensado como árvore hierárquica, se revela campo de disputas, de fissuras e de reinvenções. Nesses entrelaçamentos, os estudantes denunciam a ausência da EJA como um espaço institucionalizado, mas, ao mesmo tempo, anunciam caminhos, propõem disciplinas, estágios, projetos de extensão e pesquisa, desejam um currículo que se abra à multiplicidade e reconheça a singularidade das trajetórias.

A cartografia construída por suas narrativas nos convidou a pensar a formação docente não como um percurso único, porém como linhas de tensão, de resistência, de desejo. As experiências vividas nos estágios e nas práticas mostram que ensinar na EJA é lidar com corpos

que carregam o peso do trabalho, com olhares que trazem histórias interrompidas e com silêncios que pedem escuta.

Nessa tessitura rizomática, o currículo deixa de ser um roteiro fechado e passa a ser território vivo, onde o saber se move, se mistura e se transforma. Reconhecer a EJA nesse movimento é reconhecer a diferença como força criadora, não como falta, mas como potência. É compreender que os sujeitos da EJA, historicamente silenciados, seguem produzindo saberes, experiências e resistências que desafiam a universidade a deslocar-se de seus centros.

Entre a ausência e a presença, o que se delineou foi uma cartografia formacional que transmitiu tanto as fragilidades quanto as potências da formação docente. Se a EJA ainda se encontra “embaixo do tapete”, como nos mostra a imagem inaugural dos participantes, ela também pulsa sob o chão, espalha-se como rizoma, memória e reexistência. Que as universidades possam, enfim, ouvir o murmúrio dessas vozes e permitir que delas brotem novos modos de ensinar, aprender e viver a educação, modos que afirmem a diferença, que celebrem o encontro e que façam da docência um gesto de abertura ao outro e ao mundo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.. Brasília: CNE: MEC maio 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2004.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARDOSO, L. de R.; OLIVEIRA, T. R. M. de. Dobras, redobras e avessos: uma cartografia da subjetividade docente em Biologia. **Revista da SBEnBio**, n. 03, p. 1261-1269, out. 2010. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/anais/III_Enebio/B016.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

CARRANO, P. C. R. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de**

Jovens e Adultos, v. 1, p. 55-67, 2007. Disponível em:
http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 03 nov. 2025.

COSTA, A. O.; CUNHA JÚNIOR, A. S. Educação de jovens e adultos nos cursos de licenciatura: itinerários de pesquisa a partir do estado do conhecimento. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 2, p. 557-572, abr./ago. 2025. Disponível em:
<https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9746> Acesso em: 03 nov. 2025.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; SOARES, L. J. G. Elementos Constitutivos da Identidade Docente do Formador de Formadores para a Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 33, n. jan/dez, p. 553-573, 2024. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/16138/14137>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DANTAS, T. R. Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas. In: DANTAS, T. R.; BARCELOS, V. (Org.) **Política e Práticas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 01. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia** 2. vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 2011.

FREIRE, P. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves; Editora Paulo de Azevedo Ltda., 1960.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, California: Sage Publications, 1988.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA**, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/458/398>. Acesso em: 05 nov. 2025.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 211-227, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBsg4tB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar às considerações finais desta tese, construída em formato multipaper e orientada por uma perspectiva cartográfica, não significa encerrar um percurso, mas tornar visíveis as tensões e deslocamentos que o constituíram. Mais do que sintetizar resultados, trata-se de assumir uma posição diante do que foi produzido, reconhecendo limites, afirmando aprendizados e, sobretudo, evidenciando aquilo que se impõe como urgente no campo da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao assumir a cartografia como caminho, também se assumiu um deslocamento de posição: não mais a pesquisadora que observa à distância, e sim aquela que se implica, que é afetada e que acompanha processos em sua instabilidade. O objeto-problema, portanto, não foi algo previamente dado, foi algo que se constituiu no próprio percurso, nos encontros com documentos, sujeitos, políticas e experiências. Cartografar significou, sobretudo, resistir à tentação de definir, permitindo que as análises se fizessem no movimento, nas frestas, nos desvios.

No que diz respeito ao estado da arte, o que se evidenciou não foi apenas uma lacuna, mas um silêncio persistente. A EJA, especialmente no campo do ensino de Ciências e Biologia, segue ocupando um lugar pouco visível na produção acadêmica. Essa ausência, no entanto, não é neutra. Ela se manifesta tanto nos bancos de dados quanto nos espaços de circulação do conhecimento, como congressos e encontros científicos. A experiência em eventos acadêmicos, inclusive em âmbito internacional, explicitou essa invisibilidade de poucos trabalhos, poucas discussões, poucos espaços. A EJA, mais uma vez, aparece como aquilo que não se estabiliza como prioridade.

A questão que orientou esta pesquisa acerca do espaço da EJA nos currículos das licenciaturas em Ciências Biológicas da UESB e das percepções dos estudantes concluintes sobre sua formação permitiu construir um mapa que não é homogêneo, mas atravessado por diferentes modos de produção da ausência. Diante do exposto, os dados mostraram que nos documentos analisados a EJA emerge, em alguns contextos, como silêncio explícito. No campus de Vitória da Conquista, sua ausência não é casual, é efeito de uma organização curricular que privilegia uma lógica disciplinar, centrada nos conteúdos específicos e estruturada de modo arborescente. Nesse desenho, certas centralidades se consolidam, enquanto outras experiências, como a EJA, são empurradas para zonas de menor visibilidade.

Em Jequié, o que se observa é um movimento distinto, porém igualmente problemático, já que a EJA comparece como possibilidade, mas não como compromisso. Ao ser ofertada

como componente optativo, a formação passa a depender das condições institucionais de oferta, de modo que nem todos os estudantes têm, efetivamente, a possibilidade de acessar essa discussão ao longo do curso.

Nesse gesto, o que poderia ser um direito formativo transforma-se em escolha individual, permitindo que futuros professores concluam sua graduação sem qualquer aproximação com essa modalidade. Já em Itapetinga, assim como em Jequié, a presença da EJA também se dá de forma residual, ocupando um espaço reduzido em meio a uma carga horária extensa. Trata-se de uma visibilidade condicionada, que reafirma sua posição secundária e demonstra uma formação que, ao priorizar os saberes científicos tradicionais, limita seu alcance frente às complexidades da educação básica.

Tal contexto apontou que as resoluções que orientam a formação docente reforçam esse cenário. Ao refletir sobre as normativas de 2015 e 2019, foi possível perceber um deslocamento significativo que revela, de um lado, uma proposta que reconhece a diversidade das modalidades e, de outro, uma lógica mais alinhada à racionalidade das competências. Nesse movimento, a EJA vai sendo novamente empurrada para as margens, ou seja, é reconhecida no plano do discurso, entretanto pouco efetivada no plano da formação.

Ao articular documentos, entrevistas, grupo focal e até mesmo espaços formativos não previstos inicialmente, como a participação na live analisada, esta tese enfatiza que o apagamento da EJA não se restringe ao plano curricular formal. Ele se desdobra em práticas, discursos e silêncios que atravessam a formação docente. Trata-se de um apagamento que opera tanto pelo que não é dito quanto pelo que não é ensinado, produzindo professores que, ao concluírem sua formação, não se sentem preparados para atuar com sujeitos jovens e adultos.

O diagnóstico que atravessa esta pesquisa é contundente e reiterado em diferentes planos de análise. A EJA permanece, nos currículos de formação inicial de professores, como uma presença frágil, quando não ausente. Os achados confirmam que a modalidade segue sendo produzida como uma espécie de exterioridade, algo que tangencia a formação, mas não a estrutura. Seja pela ausência nos Projetos Pedagógicos de Curso, seja por sua inserção como componente optativo, a EJA ocupa um lugar secundário, instável e, muitas vezes, invisibilizado. Esse quase nada, evidenciado nos dados desta pesquisa, não é apenas uma constatação empírica, mas um efeito de processos históricos, políticos e institucionais que definem o que merece ou não compor o núcleo da formação docente.

Diante da recorrência dessa invisibilidade ao longo desta tese, pedimos licença aos leitores para, nestas considerações finais, nomeá-la sem parênteses, não mais como (in)visibilidade, mas como invisibilidade. Essa escolha não é apenas estilística, mas política e

epistemológica, pois os movimentos analisados exprimem muito mais processos de apagamento do que de efetiva inserção da EJA nos currículos das licenciaturas. Assumir a invisibilidade da EJA significa reconhecer que sua presença, quando ocorre, permanece instável, e frequentemente condicionada. Nesse sentido, concordamos com Gatti (2025) ao defender a necessidade de fortalecimento de campos de estudo na formação de professores, compreendendo que a EJA precisa deixar de ocupar um lugar marginalizado para constituir-se como uma opção política de formação docente, ética e curricularmente comprometida com os sujeitos jovens, adultos e idosos da educação básica.

As vozes dos estudantes, por sua vez, tensionam e dão corpo a esses achados. No grupo focal, o que emerge não é apenas a constatação da invisibilidade, verifica-se o efeito que ela produz: insegurança, despreparo, sensação de incompletude. Ao mesmo tempo, essas vozes não se limitam à denúncia. Elas anunciam possibilidades, reivindicam espaços, imaginam outros currículos. Há, nesses discursos, uma potência que escapa à rigidez institucional como rizomas que insistem em crescer, mesmo em terrenos pouco favoráveis.

Nesse sentido, a pesquisa tensiona a clássica separação entre teoria e prática. O que se observa não é apenas uma lacuna de conteúdos, mas uma desconexão entre a formação oferecida pelas licenciaturas e as realidades concretas das salas de aula da EJA. Ao não considerar as especificidades dessa modalidade, a formação tende a operar a partir de modelos universalizantes, pensados para trajetórias escolares lineares e contínuas, o que contrasta profundamente com os percursos marcados por interrupções, desigualdades e recomeços que caracterizam os sujeitos da EJA.

No plano dos agenciamentos que constituem a formação, os depoimentos docentes e da coordenação, ao emergirem, fazem passar as forças, disputas e linhas que atravessam esse território. A fragilidade da EJA na formação não pode ser atribuída a um único fator, e sim a uma composição de políticas descontínuas, currículos fragmentados, condições de trabalho precárias, hierarquização de saberes. Ainda assim, é possível perceber movimentos de resistência, como tentativas de inserção, gestos que tensionam o já estabelecido. Diante desse quadro, torna-se necessário não apenas tensionar, mas também anunciar possibilidades. Esta tese aponta para a urgência de uma reformulação curricular que reconheça a EJA como componente obrigatório nas licenciaturas, não como disciplina isolada, mas como eixo formativo transversal.

Além disso, salientamos a necessidade de fortalecer o diálogo entre universidades e redes de ensino. A formação docente não pode permanecer dissociada das realidades escolares. É preciso construir espaços de interlocução, estágios significativos e experiências formativas

que aproximem os futuros professores dos contextos da EJA. Outro ponto central diz respeito à interdisciplinaridade. A EJA exige abordagens que integrem diferentes saberes e respondam à complexidade dos sujeitos que a compõem. Currículos fragmentados tendem a não dar conta dessa tarefa, exigindo uma formação mais ampla, crítica e integrada.

Do ponto de vista ético, esta tese reafirma a EJA como um direito humano fundamental. Negar sua centralidade na formação docente contribui para a manutenção de desigualdades históricas; reconhecê-la implica assumir um compromisso com a justiça social e com a democratização do acesso à educação. Ademais, encerrar esta tese, portanto, não significa fechar uma questão, mas intensificá-la. Superar o quase nada que marca a presença da EJA na formação docente exige deslocamentos profundos nas formas de pensar o currículo, a docência e a própria educação. Exige reconhecer que a EJA não é margem, não é exceção, não é complemento. É parte constitutiva do direito à educação e, como tal, precisa ocupar o lugar que historicamente lhe foi negado.

APÊNDICE A - Roteiro grupo focal destinado aos alunos



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores

Doutoranda: Magna Simone de Souza Pinheiro

Orientadora: Dra. Daniele Farias Freire Raic

Coorientador: Dr. Edinaldo Medeiros Carmo

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURRÍCULO

ROTEIRO – Grupo focal

Objetivo: Compreender como os estudantes concluintes da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia percebem sua formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1. O que vocês sabem sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Como compreendem essa modalidade e suas especificidades?
2. Já tiveram alguma experiência de ensino ou contato direto com a EJA, seja por meio de estágio, monitoria, pesquisa ou outra atividade acadêmica?
3. Participaram de algum projeto de extensão, palestra ou outra ação promovida pelo curso ou pela universidade que envolvesse a EJA? Como foi essa experiência?
4. Durante a formação no curso de licenciatura, alguma disciplina abordou de maneira específica a EJA? Se sim, como foi essa abordagem?
5. Vocês acham que as disciplinas ou as atividades práticas ajudaram a entender as demandas da EJA? Alguma vivência específica marcou vocês?
6. Como vocês se sentiriam se fossem colocados para atuar na EJA amanhã?
7. Como vocês avaliam a formação oferecida pelo curso para atuar na EJA?
8. Quais experiências no curso mais contribuíram para sua formação nesse contexto?
9. Existe algo que o curso proporcionou que faz vocês se sentirem mais confiantes para lidar com as especificidades da EJA?
10. O que vocês sugerem para melhorar essa formação?
11. E se tivéssemos a liberdade de reformular o curso pensando na EJA? Que mudanças vocês sugeririam?
12. Percebemos que existem diferentes maneiras de enxergar a EJA. Que outras ideias ou experiências vocês acham que podem contribuir para a formação nessa modalidade?
13. O momento agora é para expor comentários ou observações de algo particular que se relacione com a temática da discussão, e que não estava na pauta do roteiro, mas que vocês gostariam de abordar.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista destinado aos professores



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores

Doutoranda: Magna Simone de Souza Pinheiro

Orientadora: Dra. Daniele Farias Freire Raic

Coorientador: Dr. Edinaldo Medeiros Carmo

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURRÍCULO

Este estudo tem como objetivo cartografar o espaço da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas propostas curriculares dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a fim de melhor aproximação da percepção dos estudantes sobre a sua formação para atuação nessa modalidade. O estudo inspira-se numa abordagem pós-qualitativa, buscando alinhamento teórico-metodológico com os princípios do rizoma, especialmente a cartografia. A pesquisa pós-qualitativa, conforme discutida por ST. Pierre (2018), prioriza compromissos epistemológicos e ontológicos sobre o conhecimento e a existência, ao invés de seguir metodologias rígidas. Para compreender o contexto da instituição, essa investigação permite mapear e compreender os múltiplos contextos dos projetos pedagógicos dessas licenciaturas, revelando as nuances presentes na formação docente, ao considerar o público da EJA. Evidenciamos, sobretudo, que não queremos buscar a disciplinização, mas deixar emergir esses estudos nas composições desses currículos. Este estudo busca ampliar a compreensão sobre a formação de professores de Ciências Biológicas, considerando as especificidades do público da EJA, de modo a contribuir para atualizações curriculares e a adoção de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades dessa modalidade educacional.

ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSORES

1. A EJA na Formação de Professores de Biologia

- ✓ Qual é a sua percepção sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do curso de Biologia e na formação de futuros professores?

2. Estrutura Curricular e Estágio Supervisionado

- ✓ O estágio curricular supervisionado ocorre ao longo de vários semestres, iniciando no segundo e se estendendo até o sétimo, com diferentes disciplinas. Como essa experiência é distribuída na Educação Básica? Todas as modalidades, incluindo a EJA, são contempladas?

3. A Disciplina de Estágio e a Formação Docente

- ✓ Como a disciplina de estágio tem abordado a formação docente? Há momentos específicos para discutir as diferentes modalidades da Educação Básica, incluindo a EJA?
- ✓ O componente curricular contempla reflexões sobre as políticas educacionais voltadas à EJA? Como essas discussões se articulam com a prática docente?

4. Reflexões sobre os Estudantes da EJA

- ✓ Como sua disciplina instiga reflexões sobre as trajetórias de vida e os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA?

- ✓ De que maneira as estratégias e metodologias têm sido valorizadas nos processos formativos, considerando a diversidade que caracteriza o público da Educação de Jovens e Adultos?

5. Conexões entre Estágio Supervisionado e a EJA

- ✓ De que forma o estágio supervisionado se relaciona com a EJA? Como as experiências nesse contexto são percebidas e avaliadas? Quais desafios se destacam ao longo desse processo?

6. Desafios e Perspectivas

- ✓ Na sua experiência, quais são os principais desafios enfrentados pelos estudantes de Biologia ao atuar com turmas da EJA? Como o curso pode fortalecer essa experiência?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista destinado à coordenação



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores

Doutoranda: Magna Simone de Souza Pinheiro

Orientadora: Dra. Daniele Farias Freire Raic

Coorientador: Edinaldo Medeiros Carmo

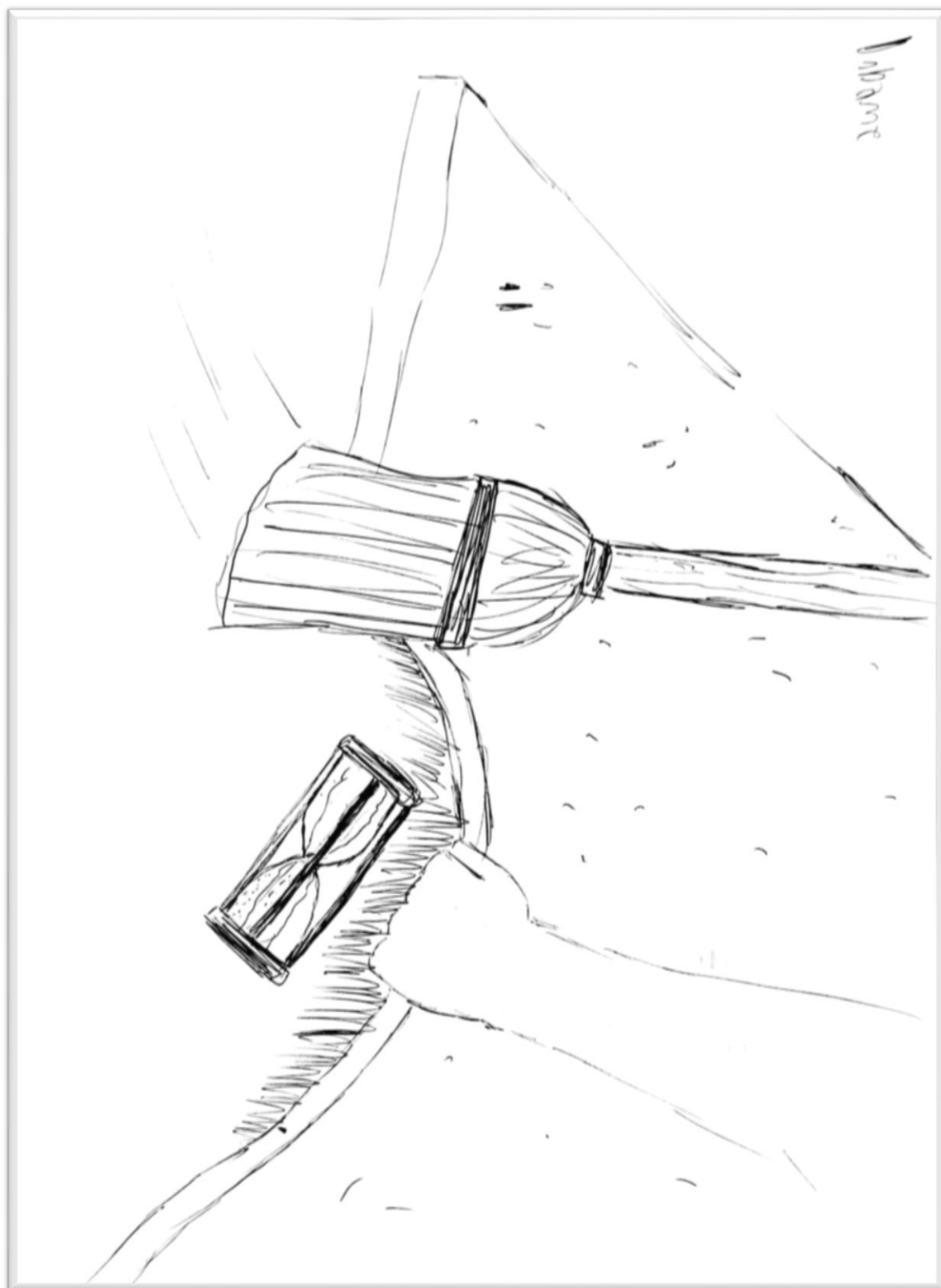
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURRÍCULO

Este estudo tem como objetivo cartografar o espaço da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas propostas curriculares dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a fim de melhor aproximação da percepção dos estudantes sobre a sua formação para atuação nessa modalidade. O estudo inspira-se numa abordagem pós-qualitativa, buscando alinhamento teórico-metodológico com os princípios do rizoma, especialmente a cartografia. A pesquisa pós-qualitativa, conforme discutida por ST. Pierre (2018), prioriza compromissos epistemológicos e ontológicos sobre o conhecimento e a existência, ao invés de seguir metodologias rígidas. Para compreender o contexto da instituição, essa investigação permite mapear e compreender os múltiplos contextos dos projetos pedagógicos dessas licenciaturas, revelando as nuances presentes na formação docente, ao considerar o público da EJA. Evidenciamos, sobretudo, que não queremos buscar a disciplinização, mas deixar emergir esses estudos nas composições desses currículos. Este estudo busca ampliar a compreensão sobre a formação de professores de Ciências Biológicas, considerando as especificidades do público da EJA, de modo a contribuir para atualizações curriculares e a adoção de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades dessa modalidade educacional.

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENAÇÃO

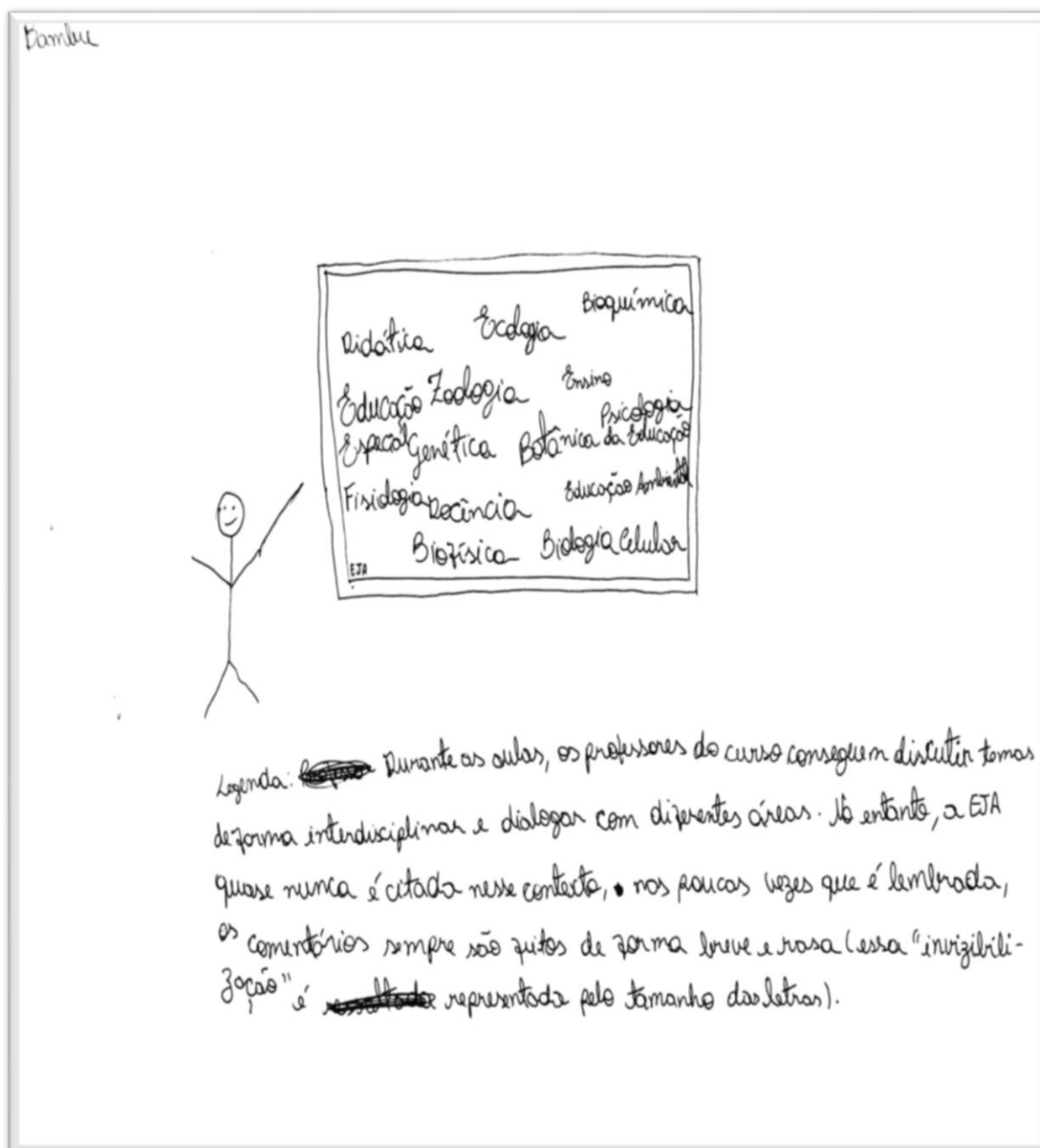
1. Como você avalia o currículo da licenciatura em Ciências Biológicas no que diz respeito à formação para a docência?
2. No projeto pedagógico vigente, o estágio curricular acontece a partir do segundo semestre e se estende até o sétimo semestre. Sabendo que essa disciplina promove o debate sobre a prática profissional na Educação Básica, como a EJA é contemplada nesse currículo?
3. Durante a formação inicial, há disciplinas, seminários, grupo de pesquisa, roda de conversa que abordem a Educação de Jovens e Adultos? Poderia comentar sobre eles?
4. Qual é a importância atribuída à modalidade de EJA dentro do currículo do curso de Ciências Biológicas?
5. Quais estratégias ou metodologias são mais incentivadas na matriz curricular para formar os licenciandos para diferentes públicos?
6. Como o curso de licenciatura possibilita que os futuros docentes lidem com as especificidades pedagógicas e sociais da EJA?

7. De que maneira a estrutura curricular e os projetos pedagógicos do curso convidam à reflexão sobre as trajetórias de vida e os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA?
8. Como o curso discute a integração da modalidade EJA na comunidade acadêmica?

ANEXO A - Produção visual: grupo focal

ANEXO B - Produção visual: grupo focal

ANEXO C - Produção visual: grupo focal



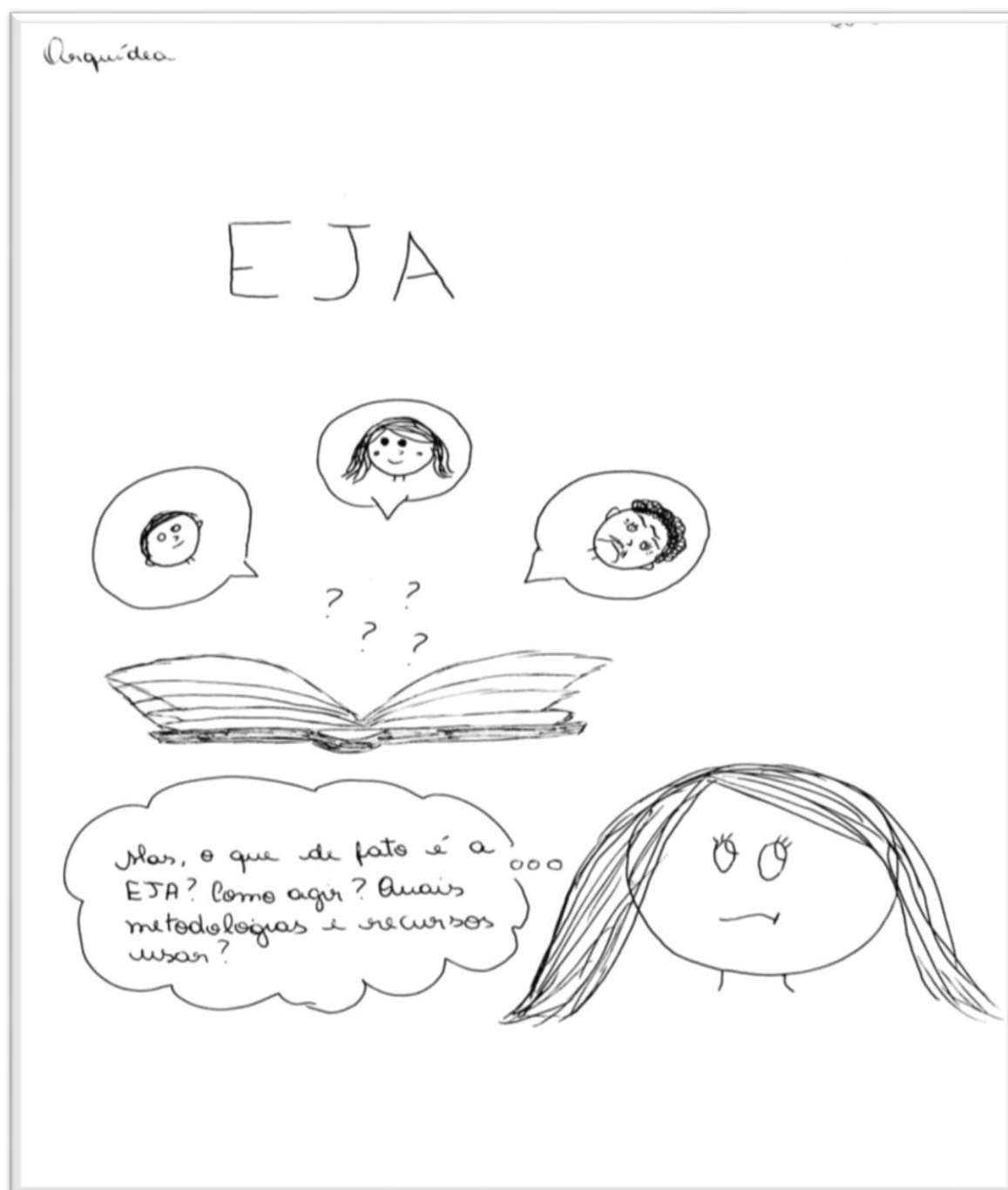
ANEXO D - Produção visual: grupo focal



ANEXO E - Produção visual: grupo focal



ANEXO F - Produção visual: grupo focal



ANEXO G - Produção visual: grupo focal

Tapira



ANEXO H - Produção visual: grupo focal

