

OFICINAS PEDAGÓGICAS COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXIVIDADE DA PRÁTICA E COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS

Ediênio Vieira Farias¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano¹

Grace Itana Cruz de Oliveira²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano²

Junio Batista Custódio³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano³

Resumo: Este artigo sintetiza uma das ações educativas do IF Baiano/*Campus* Bom Jesus da Lapa, realizada em 2015, que envolveu 35 (trinta e cinco) professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuantes na rede municipal de educação do município de Bom Jesus da Lapa – Bahia. A proposta teve como objetivo principal reconhecer o contexto educativo da EJA e apresentar novas possibilidades de atuação docente, buscando construir, por meio da pesquisa-ação, práticas de ensino que atendam as necessidades formativas dos jovens e adultos estudantes. O projeto foi desenvolvido através de oficinas pedagógicas temáticas, as quais foram ao encontro da pedagogia progressista-libertadora freireana, relacionando-a à especificidade didático-pedagógica da EJA. A realização desta pesquisa permitiu a reflexão de um ensino contextualizado na modalidade, abordando temas sociais relevantes e aspectos socioeconômicos/culturais dos educandos, o que favoreceu uma formação crítica e reflexiva dos sujeitos-professores envolvidos.

Palavras chave: EJA; Prática formativa; Reflexividade.

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano/*Campus* Bom Jesus da Lapa, a partir do planejamento estratégico institucional, busca estimular o desenvolvimento de ações educacionais que articulam o ensino, a pesquisa e a extensão. Perante essa perspectiva da indissociabilidade, as propostas educativas têm se constituído como canais de e aproximação entre a unidade escolar e as comunidades do entorno.

Nessa perspectiva, uma das experiências exitosas foi a realização do projeto de formação continuada com os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de educação de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Com o intuito de reconhecer o contexto educativo da modalidade e criar novas possibilidades de ensino, a proposta dialogou

com a pedagogia freireana, relacionando-se com a práxis pedagógica e as situações de aprendizagem na EJA.

Para desenvolver esta ação educativa, adotaram-se elementos das *possibilidades investigativas/formativas promovidas pela pesquisa-ação* (FRANCO; PIMENTA, 2012, 2014). Assim, a partir da entrevista coletiva com professores, coordenadores pedagógicos e dirigentes de escolas que ofertavam a EJA no município em questão, os procedimentos metodológicos foram organizados por meio de oficinas pedagógicas temáticas, envolvendo os sujeitos-professores que atuavam diretamente na modalidade.

Acredita-se que esta proposta fomentou novos debates em torno da EJA, reconhecendo que ações dessa natureza consolidam os contextos de formação continuada de professores a partir do uso de metodologias participativas em educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) e do Parecer CNE/CEB nº 011/2000, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como modalidade educacional, com especificidades e diretrizes. A emergência destes dispositivos legais ampliou a concepção constitucional da educação como um direito de todos e dever do estado, legitimando a EJA como direito social conquistado e garantido para todas as pessoas, independente da idade. Entretanto, ainda são muitos os obstáculos para serem enfrentados pela política educacional do país (ARROYO, 2005). Um dos fatores que caracteriza esta dificuldade é o contexto da formação continuada de professores que lecionam na modalidade. Muitos destes profissionais apresentam limitações para lidar com as especificidades e a diversidade do processo educativo nas turmas de EJA (GADOTTI; ROMÃO, 2000).

O desafio desta formação continuada perpassa pela compreensão de suas especificidades da EJA, as quais elevam as reflexões críticas acerca do processo de ensino na modalidade. Estas especificidades, no campo da docência, estão atreladas à(s): resistência dos professores às mudanças em sua prática pedagógica; dificuldades em situar um método de ensino que corresponda à peculiaridade da EJA; e condições para participar de formações continuadas pautadas na concepção de professor reflexivo.

A primeira característica a ser considerada é a resistência dos professores às mudanças, que muitas vezes negam qualquer concepção e ação inovadoras que busquem

orientar a sua própria prática. Tratam as propostas pedagógicas diferenciadas/dinâmicas e o processo formativo continuado como inadequado ao seu trabalho pedagógico no contexto escolar. Estas oposições do professor ao processo de mudança refletem suas concepções, crenças e atitudes em torno de um ensino comportamentalista, enfatizando a busca do conhecimento sem levar em consideração o trabalho com a realidade dos sujeitos envolvidos.

Conforme Garrido e Carvalho (1999, p. 152),

[...] as dificuldades do professor para realizar mudanças no âmbito de sua didática se deve à força dessas crenças. Elas resistem à mudança e mantêm o professor dividido entre as propostas inovadoras, racionalmente aceitas, e as concepções, interiorizadas de forma “espontânea” a partir de vivência irrefletida (GARRIDO; CARVALHO, 1999, p. 152).

Assim, levando esta reflexão para o contexto formativo da EJA, surge o distanciamento entre o planejamento do professor e a sua prática em sala de aula.

Outra característica de destaque é a dificuldade do professor da EJA em situar um método de ensino que corresponda aos anseios da modalidade. Numa condição técnica da prática docente, depara-se com professores que ainda se espelham ou sustentam suas práticas em experiências que se aproximam de uma concepção 'bancária de educação'.

Nóvoa (1992, p. 14) percebe esta característica como a crise da identidade docente, a qual conduz para três fases reflexivas:

[...] a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao bom professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real de sala, com base no chamado paradigma processo-produto.” (NÓVOA, 1992, p. 14)

Essa reflexão em torno da ‘dualidade processo-produto’ na sala de aula desponta como um mecanismo de desprofissionalização e de alienação na prática docente. Nessa perspectiva, os professores que atuam nas turmas de EJA acreditam desenvolver um conjunto de competência e habilidades nos jovens e adultos, sendo que a sua ação docente se pauta numa racionalidade técnica ou instrumental, reafirmando os preceitos de uma ‘consciência ingênua’ no contexto escolar.

Por fim, as duas características anteriores têm uma ligação direta com as condições de participação dos professores da EJA em um ambiente de formação continuada referenciado numa concepção de professor reflexivo. Os profissionais da docência ainda se deparam com

programas de capacitação docente que transformam o espaço formativo em um mero transmissor de teorias pedagógicas.

Conforme Gilbert (1994), os cursos de formação de professores ainda se constituem em um lugar de treinamento, conduzindo os profissionais para uma “implementação correta” dos conhecimentos reproduzidos por outros professores que baseiam sua ação docente em práticas conservadoras.

Assim, pensar a formação continuada para os professores da EJA é caminhar-se pela reflexão da vivência no chão da sala de aula. Este aspecto evidencia a concepção do professor reflexivo, defendido por Schön (1992). O autor revela que o processo de formação inicial e continuada de professores está fundamentado na própria ação.

Libâneo (2012, p. 66) defende esta mesma concepção pela ideia da reflexividade, por ser considerada “[...] uma autoanálise sobre as próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros.” Diante disso, Pérez Gómez (1999, p. 29) escreve que essa reflexividade “[...] é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção [...]”.

Nessa perspectiva, ao considerar que a sala de aula da EJA se configura como um espaço complexo, que comporta situações específicas, marcado por incertezas, singularidades, inconstâncias e atravessado por inúmeros conflitos, torna-se necessário fomentar espaços formativos e reflexivos aos professores que atuam na modalidade, levando-os a apropriarem do saber pedagógico pelo caminho da reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

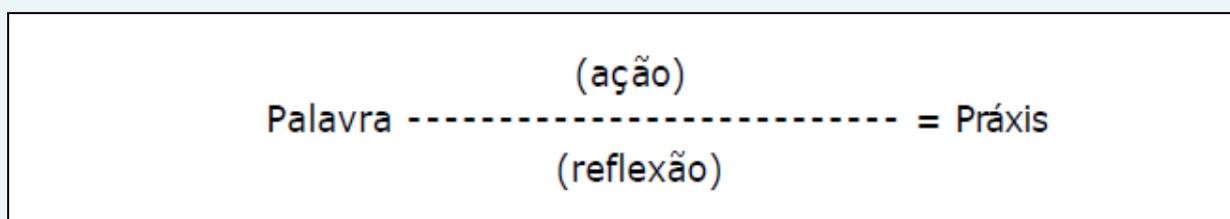
Conforme Schön (1992), a reflexão na/sobre a ação pode se desencadear ainda em novo ciclo de análise da própria prática: a reflexão sobre a reflexão na ação. Esta etapa nasce pelo movimento coletivo e de compartilhamento de práticas entre os próprios profissionais envolvidos no processo formativo.

Por esse viés, Zeichner (1992) defende que a prática reflexiva, representada como prática social, só se constitui em caráter coletivo, o que leva a transformar os espaços de formação em comunidades de aprendizagem pelas quais os docentes se ajudam e se estimulam mutuamente.

Tomando por base essa gênese e crítica em torno do professor reflexivo, o quadro de problemas e conflitos sobre a formação continuada para os professores da EJA poderá ser enfrentado quando a oferta de cursos para estes profissionais se constituírem pelo aspecto da reflexão na/sobre a ação, sem perder de vista a importância do compartilhamento reflexivo das experiências vividas em suas salas de aula.

Pensar neste compartilhamento é fornecer novos impulsos para o aspecto didático-pedagógico da modalidade, colocando em evidência a relevância do ato formativo na perspectiva da pedagogia progressista libertadora, para a qual o binômio teoria-prática no campo EJA pode ser desdobrado pela ação e reflexão do processo educativo, sem invisibilizar a mediação do professor em sala de aula pela ideia da palavra (figura 01).

Figura 01 – Ideia de práxis pedagógica defendida por Paulo Freire



Fonte: Freire (1987, p. 44)

Desse modo, quando o processo de formação focaliza esta perspectiva da práxis em consonância com a adoção dos temas geradores no contexto da EJA, fomenta o aspecto da contextualização de situações reais dos educandos, levando-os a interpretar criticamente os conteúdos escolares. Esta vivência em sala de aula pode ser orientada pelo professor através de aplicação prática de exercícios e ações condizentes com a contextualização da realidade experienciada, seguindo os princípios da relação dialógica e horizontal entre educador-educando (FREIRE, 1996).

Diante disso, traçar um processo de formação continuada do professor pelo caminho da reflexividade, com vistas à práxis pedagógica da pedagogia libertadora freireana, pode fomentar um espaço de aprendizagem na EJA, ao invés da repetição mecânica e memorizada de uma situação existencial. Quebrar a presença desta resistência na sala de aula acaba por envolver os estudantes em processos educativos que estabelecem a ‘leitura do mundo’ e a ‘leitura da palavra’, de maneira dinâmica e inter-relacionada (FREIRE, 1989).

Para tanto, quando os professores escolhem os temas a serem debatidos, utilizam o diálogo com as outras áreas conhecimento e intensificam a troca de saberes/experiências com outros educadores, evidenciam o caráter da reflexividade docente e valorizam a ideia de práxis pedagógica no contexto escolar.

Tomando por base o exposto, discutiu-se no âmbito do IF Baiano/*Campus* Bom Jesus da Lapa, em 2015, a realização de uma proposta de formação continuada, de curta duração,

envolvendo 35 (trinta e cinco) professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuantes na rede municipal de educação do município de Bom Jesus da Lapa-Bahia. A ação foi constituída a partir das metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional do *Campus*, como forma de intensificar a parceria com as outras esferas educacionais e, assim, aproximar da demanda formativa dos professores que lecionam na modalidade.

3 METODOLOGIA

Para atender os objetivos da proposta, os pesquisadores basearam-se na pesquisa qualitativa em educação (MINAYO, 2016), adotando elementos da pesquisa-ação (FRANCO, 2012). Esta reflexão em torno da pesquisa-ação foi de extrema relevância para o planejamento e realizações de ações do projeto.

Defende Franco (2012) que esta estratégia investigativa

[...] pode funcionar como um instrumento pedagógico para auxiliar os professores a se desbloquear da rotina que impregna o ambiente escolar e a encontrar no processo investigativo coletivo um caminho para transformações em suas práticas e no próprio ambiente profissional; [...] (FRANCO, 2012, p. 115).

Assim, à luz da pesquisa qualitativa em educação e pelo auxílio da pesquisa-ação, o projeto foi desenvolvido por meio de duas etapas: na primeira, realizou-se uma entrevista coletiva com professores, coordenadores pedagógicos e dirigentes escolares que atuavam nas escolas de EJA do município, com a finalidade de traçar o perfil dos participantes e suas necessidades formativas; na segunda, a partir do diagnóstico alcançado, foram planejadas e desenvolvidas oficinas pedagógicas temáticas com os sujeitos-docentes que lecionavam na modalidade.

Tanto a entrevista coletiva quanto as oficinas pedagógicas temáticas se enquadraram nas possibilidades autoformativas difundidas pela pesquisa-ação. Conforme Pimenta (2014), estas condições investigativas movimentam a busca por estratégias educativas inovadoras, capazes de adentrar a dinâmica da práxis pedagógica escolar, propiciando um ambiente de formação autorreflexiva.

As oficinas pedagógicas tomaram por base os elementos da reflexividade docente em Libâneo (2012) e Pérez Gómez (1999) com a intenção de desvelar os significantes e

significados atribuídos pelos professores sobre o percurso educativo da EJA na rede municipal de educação de Bom Jesus da Lapa – Bahia.

Pela metodologia da pesquisa-ação em educação, as oficinas temáticas foram programadas e subdivididas em cinco momentos: i) “diálogos (des)encontrados”; ii) oficinas por temas geradores; iii) “Mãos na massa” ; iv) “eu compartilho, tu compartilhas, ele compartilha...”; v) e, por fim, “apenas um até logo...”, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 01 – Organização do planejamento das oficinas pedagógicas temáticas

Ordem	Oficina temática	Atividades planejadas
01	“Diálogos (des)encontradas”	- Dinâmica de apresentação do projeto; - Discussões teóricas relacionadas à interdisciplinaridade, currículo e especificidade didático-pedagógica na EJA, numa perspectiva problematizadora; - Levantamento de temas geradores para realização das próximas oficinas temáticas.
02	Tema gerador: Tecnologia e mundo do trabalho	- Desenvolvimento do plano de aula conforme atividades pedagógicas programadas pelos pesquisadores do projeto.
03	Tema gerador: Qualidade de vida, consumo e trabalho	- Desenvolvimento do plano de aula conforme atividades pedagógicas programadas pelos pesquisadores do projeto.
04	Tema gerador: Saúde, orientação sexual e bullying	- Desenvolvimento do plano de aula conforme atividades pedagógicas programadas pelos pesquisadores do projeto.
05	Mãos na massa: construção coletiva de plano de aula	- Elaboração coletiva de plano de aula pelos sujeitos-docentes, referente aos temas geradores “Cultura e história local” e “Drogas e outros vícios”.
06	Tema gerador: Cultura e história local	- Desenvolvimento do plano de aula conforme atividades pedagógicas programadas pelos sujeitos-docentes.
07	Tema gerador: Drogas e outros vícios	- Desenvolvimento do plano de aula conforme atividades pedagógicas programadas pelos sujeitos-docentes.
08	Eu compartilho, tu compartilhas, ele compartilha...	- Compartilhamento das experiências do “chão da sala de aula” pelos sujeitos-docentes, após participação nas oficinas temáticas.
09	“Apenas um até logo...”	- Autoavaliação do encontro; - Dinâmica de encerramento; - Certificação.

Fonte: elaboração dos autores, 2015.

Os “diálogos (des)encontrados” brotaram para estabelecer um confronto entre as informações protocoladas na entrevista coletiva e as vozes dos sujeitos–professores proferidas durante a oficina 01, na qual ocorreu discussão teórica e levantamento de temas geradores.

Os momentos 02, 03, 04, 06 e 07 foram, de fato, a realização das oficinas com os sujeitos-professores. As três primeiras (02, 03 e 04) foram planejadas e conduzidas pelos pesquisadores do projeto, os quais levaram em consideração as vozes apontadas nos “diálogos (des)encontrados”. As oficinas 06 e 07 nasceram dos próprios sujeitos envolvidos, estimulados pela oficina “mãos na massa: construção coletiva de plano de aula”.

Na sequência, os sujeitos-professores foram estimulados para participarem da oficina “eu compartilho, tu compartilhas, ele compartilha...”, a fim de socializarem os conhecimentos adquiridos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no chão da sala de aula da EJA e, conseqüentemente, envolvimento deles nas etapas do projeto. Esta etapa de compartilhamento da experiência foi incorporada pela concepção de Zeichner (1992) em torno da reflexão coletiva (comunidades de aprendizagem) que permeia os espaços de formação continuada.

Por fim, através do momento “apenas um até logo...”, situou-se a etapa de avaliação de todo o processo formativo. A cada encontro com os sujeitos-docentes, elaborava-se um relatório final dos estudos e ações realizadas durante as oficinas pedagógicas.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

Diante dos procedimentos metodológicos, torna-se relevante analisar as contribuições do projeto para a melhoria da prática pedagógica no contexto da EJA.

Pela entrevista coletiva entre professor-coordenador do projeto e professores, coordenadores pedagógicos e dirigentes escolares, observaram-se as possibilidades de aproximação entre o Instituto Federal Baiano e a comunidade local. No contato com os sujeitos-professores, identificaram-se as fragilidades na oferta da EJA e as práticas docentes que se desenvolviam pelo viés da educação bancária. Por outro lado, através do diálogo coletivo, foi identificado o desejo de mudança dos sujeitos docentes para garantir uma educação de qualidade aos jovens e adultos trabalhadores de suas salas de aula.

A partir desse ‘querer mudar’ e das necessidades formativas dos professores, constituíram-se as oficinas pedagógicas de maneira colaborativa e integradora. Para tanto, a escolha e definição dos temas geradores de cada oficina foi feita pelos próprios sujeitos-docentes, sem perder de vista a pedagogia freireana durante todo o processo. Essa decisão coletiva possibilitou ao professor refletir sobre a sua própria prática, favorecendo a compreensão de seu papel político no ensino público (PIMENTA; FRANCO, 2014).

Perante o relatório descrito a partir de cada oficina, observou-se o quanto o projeto de formação se instituiu como um espaço reflexivo e de oportunidades para compartilhamento das experiências e reconhecimento das práticas pedagógicas. Além disso, as vozes dos sujeitos-professores, principalmente aquelas proferidas nas oficinas 08 e 09 (quadro 01), confirmam que um curso de formação continuada ao se desenvolver por meio de metodologias participativas em educação, atende às necessidades e os problemas apresentados pelos docentes participantes.

A prática e a reflexão da própria prática docente, conduzidas por esta estratégia de pesquisa, projetaram novos olhares acerca do ato educativo na EJA. As experiências, as críticas e os saberes docentes partilhados entre os sujeitos-professores, conforme apresenta a figura 02, criaram condições para melhorar o ensino na modalidade.

Figura 02 - Participação dos professores da EJA nas oficinas pedagógicas temáticas



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2015.

Apesar dos obstáculos e dos desafios ao longo do projeto, os encontros possibilitaram:

- promoção de estratégias pedagógicas diferenciadas capazes de superação da educação bancária;
- aplicação de atividades educativas com base na cultura dos(as) estudantes jovens e adultos(as) trabalhadores(as);
- compreensão crítica da realidade por meio da relação afetiva entre professor-aluno;
- realização de trabalhos escritos e autoavaliações a partir de um contrato didático firmado na própria sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as ações do projeto, os pesquisadores do IF Baiano/*Campus* Bom Jesus da Lapa apresentaram novas possibilidades para o aprimoramento da prática docente numa perspectiva progressista-libertadora. Proporcionaram outros debates para que os professores

da EJA, pela ação crítica e reflexiva, contribuam para a integração dos seus educandos à sociedade e ao mundo do trabalho, levando-os a desenvolverem competências e habilidades necessárias para a compreensão e solução de problemas do cotidiano.

Com base na metodologia participativa em educação, perceberam que as discussões e as proposições levantadas evidenciaram tentativas de melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem na EJA, capazes de apontar para uma ação humana problematizadora e transformadora da realidade. Assim, oferecer uma escolarização de jovens e adultos pela problematização é criar oportunidades para desenvolver potencialidades nos sujeitos aprendentes, respeitando suas necessidades e expectativas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In.: SOARES, L. GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRANCO, M. A. S. **Pesquisa-ação e prática**: articulações possíveis. In.: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. vol. 01. São Paulo: Edições Loyola, 2012

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três de artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2000.

GARRIDO, E. E.; CARVALHO, A. M. P. A importância da reflexão sobre a prática na , qualificação da formação inicial do professor. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 149-168, jun. 1999.

GILBERT, J. The construction and reconstruction of the concept of the reflective practitioner in the discourses of the teacher professional development. **International Journal Science Education**. n. 16, v. 5, p. 511-522, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In.: ____ **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal.** Madrid: Morata, 1999.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. vol. 01. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Pesquisa em educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. vol. 02. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In.: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. Cuardenos de Pedagogía, n. 220, p. 44-49, 1992.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Nome do Autor 1

Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano/ *Campus Bom Jesus da Lapa*); Atua no Programa de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Matemática (IF Baiano/ *Campus Bom Jesus da Lapa*); Membro do Grupo de Estudos e Práticas Interdisciplinares em Educação, Sociedade e Meio Ambiente (IF Baiano/ *Campus Bom Jesus da Lapa*). E-mail: edienio.farias@ifbaiano.edu.br

Nome do Autor 2

Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano/ *Campus Bom Jesus da Lapa*); Atua no Programa de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Matemática (IF Baiano/ *Campus Bom Jesus da Lapa*); Membro do Grupo de Estudos e Práticas Interdisciplinares em Educação, Sociedade e Meio Ambiente (IF Baiano/ *Campus Bom Jesus da Lapa*). E-mail: grace.oliveira@ifbaiano.edu.br

Nome do Autor 3

Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano/ *Campus Bom Jesus da Lapa*); Atua no Programa de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação do Campo (IF Baiano/ *Campus Bom Jesus da Lapa*); Membro do Grupo de Estudos e Práticas Interdisciplinares em Educação, Sociedade e Meio Ambiente (IF Baiano/ *Campus Bom Jesus da Lapa*). E-mail: junio.batista@ifbaiano.edu.br