



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL (PPGEJA)**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I - SALVADOR - BAHIA**

**ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA**

**STEAM NA EJA DO CAMPO:**  
Formação docente e comunidade de prática na perspectiva socioconstrutivista

Salvador – BA  
2025

ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA

**STEAM NA EJA DO CAMPO:**

Formação docente e comunidade de prática na perspectiva socioconstrutivista

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) Área 3 – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Lorena de Souza Araújo

Salvador – BA  
2025

FICHA CATALOGRÁFICA  
Biblioteca Professor Edvaldo  
Boaventura – UNEB -Campus I  
Luciana Santos de Menezes  
CRB 5 – 1157

B222s Baptista, Ana Isabel Carneiro

Steam na EJA do campo: formação docente e comunidade prática na perspectiva socioconstrutivista/ Ana Isabel Carneiro Baptista. – Salvador, 2025.

188f.: il.;

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Lorena de Souza Araújo

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Departamento de Educação, Campus I, 2025, MPEJA.

Contém referências, anexos, e apêndices

1. Educação de Jovens e adultos. 2. Educação do campo - Educação de Jovens e Adultos I. Araújo, Flávia Lorena de Souza. Título. II. Universidade do Estado da Bahia. departamento de educação. III. Título.

CDD: 374

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PPGEJA</p>	
--	--


## FOLHA DE APROVAÇÃO

### “STEAM NA EJA DO CAMPO: FORMAÇÃO DOCENTE E COMUNIDADE DE PRÁTICA NA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUTIVISTA”

**ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 23 de outubro de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente

 **FLAVIA LORENA DE SOUZA ARAUJO**  
 Dfns: 23/10/2025 17:18:03:00  
 Verifique em: <https://portal.ar.gov.br>


Profa. Dra. Flavia Lorena de Souza Araújo (UNEB)  
 Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
 Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente

 **EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA**  
 Dfns: 23/10/2025 17:18:03:00  
 Verifique em: <https://portal.ar.gov.br>


Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria (UNEB)  
 Doutorado em Educação  
 Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente

 **JOCENILDES ZACARIAS SANTOS**  
 Dfns: 23/10/2025 17:18:03:00  
 Verifique em: <https://portal.ar.gov.br>

Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos (UNEB)  
 Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
 Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente

 **GISELE MARCIA DE OLIVEIRA FREITAS**  
 Dfns: 23/10/2025 17:18:03:00  
 Verifique em: <https://portal.ar.gov.br>

Profa. Dra. Giselle Marcia de Oliveira Freitas (SESI)  
 Doutorado em Difusão do Conhecimento  
 Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho à minha irmã **Ny**, que partiu tão cedo e não pude dar o último adeus. Sua memória me acompanhou durante toda a caminhada, iluminando meus passos com amor, coragem e lembranças que permanecem vivas em meu coração.

## AGRADECIMENTOS

À **Deus**, origem e sopro da minha existência, minha força nos dias difíceis e luz que guia meus passos com esperança.

Aos meus **ancestrais**, que vieram antes de mim e abriram caminhos com sua coragem, sua fé e seus sonhos. Em cada passo que dou, sinto a força de suas mãos a me empurrar adiante, e é com alegria que reconheço: este trabalho também é fruto de vocês.

Aos meus pais – **Filemon e Lisbete**, cuja presença ainda ecoa em mim como canção de amor eterno. A eles, minha saudade vestida de gratidão.

Ao **Waldson** — por caminhar ao meu lado, sonhando um sonho que era só meu. Gratidão pelo incentivo e amor, mesmo nos dias de tempestade. Obrigada por ser abrigo e impulso.

Aos meus filhos — **Álvaro, Íris e Ítalo**— que são minha razão, minha poesia viva, meu chão e minhas asas. Cada conquista minha carrega também o nome de vocês.

Aos meus **irmãos, sobrinhos, cunhados e sogros**, laços de sangue e afeto que sustentam minha caminhada com carinho silencioso, mas sempre presente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (**PPGEJA**), e a minha universidade amada **UNEB**, pela oportunidade de transformar inquietações em conhecimento, sonhos em ação.

Aos professores do **PPGEJA**, pelo saber partilhado com generosidade e compromisso.

À minha orientadora, **Flávia Lorena**, meu profundo agradecimento por me acolher com escuta sensível, firmeza ética e apoio constante, sou extremamente grata pela oportunidade de andarmos juntas neste processo formativo. Minha eterna gratidão.

À turma **11**, companheiros de jornada que, entre trocas e aprendizados, se tornaram parte da minha história.

Às queridas **Nil e Neide**, da secretaria do PPGEJA, e ao seu **Fernando**, pela recepção e acolhida que nos enche o coração — pela delicadeza nos gestos, pelos sorrisos que aquecem a rotina.

Aos sujeitos da **EJA**, inspiração da minha luta, razão do meu afeto pedagógico e da minha vontade de fazer diferente.

Ao município de **Santaluz**, onde dedico meu trabalho e minha esperança. À Secretaria de Educação, na pessoa da secretária **Marli Nunes**, pelo apoio à pesquisa e pela abertura ao novo.

À Escola **Pedro do Vale**, onde finquei raízes nessa etapa do meu caminhar acadêmico. À diretora **Anatália**, pela acolhida generosa; às coordenadoras **Zaira, Lécia, Jussy e Sonaide**, pelo companheirismo e sensibilidade no processo.

Aos **professores** que participaram da pesquisa, meu profundo agradecimento. Cada relato, cada experiência partilhada construiu não apenas os dados deste estudo, mas também fortaleceu minha compreensão sobre a prática educativa na EJA do campo. Vocês transformaram a pesquisa em diálogo, a investigação em aprendizagem mútua, deixando marcas de compromisso, sensibilidade e dedicação ao ensino. Sem a generosidade de vocês, este trabalho não teria vida nem significado.

Ao grupo de pesquisa **Educação do Campo e Contemporaneidade**, por ser espaço fértil de ideias, trocas e fortalecimento coletivo. É bom caminhar com quem acredita na potência do chão que pisa.

À **Maria Amélia**, minha amiga, que me foi incentivo desde o início, que partiu tão cedo para ver esse sonho se concretizar, mas deixou em mim sementes de inspiração e coragem. Sua presença, mesmo na ausência, segue sendo farol. Foi ela quem primeiro me apresentou os caminhos da pesquisa — e, por isso, sua marca está em cada página deste trabalho.

Às amigas do peito, **Eva e Elissandra**, que caminham comigo com afeto, escuta e palavras que acolhem e impulsionam. Obrigada por torcerem por mim, por acreditarem mesmo nos dias em que eu duvidei. A amizade de vocês é abrigo e força.

Às profs. Dra. da banca examinadora, **Edite de Faria, Gisele Freitas e Jocenildes Zacarias**, meu sincero agradecimento. Cada comentário, sugestão e olhar crítico fortaleceu este trabalho, tornando-o mais consistente e profundo. Obrigada por compartilharem seu saber e contribuírem para meu crescimento acadêmico e pessoal.

A cada pessoa que passou pela minha vida durante essa jornada, meus sinceros agradecimentos. Esta dissertação é, antes de tudo, um tecido de afetos, uma colcha costurada com mãos diversas e corações generosos.

Se cheguei até aqui, foi porque nunca caminhei sozinha.

Modalidade da reparação  
para desenvolver a autonomia

A EJA na educação  
é realidade e não utopia

Empodera o sujeito  
para desfrutar do direito  
de exercer a cidadania

Resgatando o esquecido  
que não têm visibilidade

O povo pobre e sofrido  
do campo e da cidade

Vou ser a história fiel  
a EJA cumpre bem o papel  
de promover a equidade

A EJA trabalha com a cultura  
a arte e a interpretação

ciência e literatura

para o educando ser cidadão

Tem um objetivo “profundo”  
de ensinar a leitura de mundo  
tendo em Freire a inspiração

Digo aos políticos e pra vocês  
que é a modalidade do amor

A EJA “é a bola da vez”

de sujeitos de valor

e estamos satisfeitos

pois a EJA é direito

É direito e não favor!”

– *Professor José Araújo*



## RESUMO

Esta pesquisa, inserida na linha 3 – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), investigou o seguinte problema: Como o currículo STEAM pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de alunos matriculados na EJA no município de Santaluz? Este problema surge, à partir da observação dos desafios históricos relacionados ao ensino e à aprendizagem na EJA do campo, que se refletem em baixos índices de permanência e em dificuldades para articular os conteúdos escolares às experiências de vida dos estudantes, demandando abordagens pedagógicas inovadoras que promovam maior engajamento e contextualização. Tendo como objetivo geral investigar os processos de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo no município de Santaluz, com base no currículo STEAM na perspectiva socioconstrutivista. Neste trabalho, utilizamos o termo socioconstrutivismo como categoria pedagógica associada às propostas do currículo STEAM, reconhecendo, contudo, que a obra de Vygotsky é também situada no enfoque sociointeracionista (VYGOTSKY, 2007; OLIVEIRA, 2010; REGO, 2014). Para isso, buscou-se: (1) Analisar as concepções de coordenadores e professores da EJA sobre o currículo STEAM; (2) Identificar estratégias de ensino e aprendizagem já utilizadas por esses profissionais, valorizando os saberes construídos na prática; (3) Planejar e implementar uma formação continuada, fundamentada na pesquisa colaborativa, que promova o diálogo entre teoria e prática; (4) Desenvolver, a partir desse processo formativo, um site educacional voltado ao compartilhamento de experiências, desafios e soluções, com foco na aplicação do currículo STEAM no contexto da EJA do campo, que resultará numa comunidade de prática. A pesquisa foi fundamentada em Freire (1987), Vygotsky (2007), Arroyo (2017), Bacich (2020) e Wenger (1998), que sustentaram as bases teóricas para a proposta desenvolvida. A metodologia adotou a abordagem colaborativa de Ibiapina (2008), utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para análise dos dados, o que permitiu organizar e interpretar os sentidos expressos nos discursos dos participantes, evidenciando compreensões coletivas sobre o processo formativo e a integração do currículo STEAM. Os resultados indicaram que o currículo STEAM, na perspectiva socioconstrutivista, mostrou-se uma ferramenta poderosa para ressignificar o ensino na EJA do campo, promovendo aprendizagens que valorizam a realidade vivida.

**Palavras-chave:** Comunidade de Prática; Currículo STEAM; EJA do campo.

## ABSTRACT

This research, conducted within Line 3 – Educational Management and Information and Communication Technologies of the Graduate Program in Youth and Adult Education (PPGEJA) at the State University of Bahia (UNEB), investigated the following problem: How can the STEAM curriculum contribute to the teaching and learning processes of students enrolled in EJA in the municipality of Santaluz? This problem was chosen considering the historical challenges related to teaching and learning in rural EJA, which are reflected in low retention rates and difficulties in articulating school content with students' life experiences, thus demanding innovative pedagogical approaches that promote greater engagement and contextualization. The general objective was to investigate the teaching and learning processes in Youth and Adult Education (EJA) in the rural context of Santaluz, based on the STEAM curriculum from a socioconstructivist perspective. In this work, we use the term socioconstructivism as a pedagogical category associated with the proposals of the STEAM curriculum, recognizing, however, that Vygotsky's work is primarily situated within the socio-interactionist framework (VYGOTSKY, 2007; OLIVEIRA, 2010; REGO, 2014). To this end, the research sought to: (1) analyze the conceptions of EJA coordinators and teachers regarding the STEAM curriculum; (2) identify teaching and learning strategies already used by these professionals, valuing the knowledge constructed in practice; (3) plan and implement continuing education, grounded in collaborative research, that fosters dialogue between theory and practice; and (4) develop, from this formative process, an educational website aimed at sharing experiences, challenges, and solutions, focusing on the application of the STEAM curriculum in the rural EJA context, which will result in a community of practice. The research was theoretically based on Freire (1987), Vygotsky (2007), Arroyo (2017), Bacich (2020), and Wenger (1998), who provided the foundations for the proposed approach. The methodology adopted Ibiapina's (2008) collaborative approach, using the Collective Subject Discourse (CSD) technique for data analysis, which made it possible to organize and interpret the meanings expressed in participants' discourses, highlighting collective understandings about the formative process and the integration of the STEAM curriculum. The results indicated that the STEAM curriculum, from a socioconstructivist perspective, proved to be a powerful tool to reframe teaching in rural EJA, promoting learning that values lived realities.

**Keywords:** Community of Practice; STEAM Curriculum; Rural EJA.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Território do Sisal	27
Figura 2 - O sisal (Agave sisalana , família Agavaceae)	28
Figura 3 - Mapa demográfico de Santaluz - BA	30
Figura 4 - Escolaridade da população de Santaluz	32
Figura 5 - Local da Escola Pedro do Vale Irmão	35
Figura 6 - Espiral Reflexivo	44
Figura 7 - Interatividade e práxis coletivas	91
Figura 8 - Relação entre STEAM e a prototipagem	99
Figura 9 - As 3 dimensões de uma comunidade de prática.	107
Figura 10 - Síntese das Principais Ideias por Questão do questionário semiestruturado	121
Figura 11 - Encontro 1: Distribuição das Ideias Centrais	130
Figura 12 - Encontro 2: Distribuição das Ideias Centrais	139
Figura 13 - Encontro 4: Distribuição das Ideias Centrais	149
Figura 14 - Encontro 5: Distribuição das Ideias Centrais	159
Figura 15 - Distribuição das menções sobre a Formação	161
Figura 16 - Mapa mental das contribuições do site da EJA.	164

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade/formação profissional dos professores EMPVI	38
Tabela 2 - Síntese da Compreensão sobre STEAM a partir do questionário semiestruturado	117
Tabela 3 - Experiências com STEAM segundo dados do questionário semiestruturado	117
Tabela 4 - Expectativas da Formação segundo o questionário semiestruturado	118
Tabela 5 - Desafios para STEAM na EJA segundo dados do questionário semiestruturado	118
Tabela 6 - Ganhos Esperados segundo dados do questionário semiestruturado	119
Tabela 7 - Experiências em Comunidades de Prática segundo dados do questionário semiestruturado	119
Tabela 8 - Impacto Esperado na Prática Pedagógica segundo dados do questionário semiestruturado	120
Tabela 9 - Preocupações e Desafios segundo dados do questionário semiestruturado	121
Tabela 10 - Impacto Esperado no Engajamento segundo o questionário semiestruturado	121
Tabela 11 - Comentários Adicionais	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapa e descrição da metodologia da Pesquisa Colaborativa	47
Quadro 2 - Categoria da Evidência	51
Quadro 3 – Técnicas de Coleta de Dados e Etapas de Análise pelo DSC	57
Quadro 4 - Descrição das etapas da Técnica de Análise Dados DSC	59
Quadro 5 - Educação Rural X Educação do Campo	87
Quadro 6 - Elementos de uma Comunidade de Prática e Aplicação no Site Educacional	112
Quadro 7 - Ideias Centrais e Expressões-Chave por Questão do questionário semiestruturado	116
Quadro 8 - Resumo – 1º Encontro Formativo da Formação Continuada em STEAM na EJA	129
Quadro 9 - Encontro 1 - Levantamento das IC, EC, frequência e representatividade	131
Quadro 10 - Resumo – 2º Encontro Formativo da Formação Continuada em STEAM na EJA	137
Quadro 11 - -- Encontro 2 – Levantamento das ECs, EC, frequência e representatividade	139
Quadro 12 - Resumo – 3º Encontro Formativo da Formação Continuada em STEAM na EJA	144
Quadro 13 - Resumo – 4º Encontro Formativo da Formação Continuada em STEAM na EJA do Campo	147
Quadro 14 – Encontro 4 – Levantamento das ECs, EC, frequência e representatividade	150
Quadro 15 - Resumo – 5º Encontro Formativo da Formação Continuada em STEAM na EJA	154
Quadro 16 - Expressões-Chave (ECs) do Encontro 5: Reflexões sobre Formação e Atuação na EJA	157
Quadro 17 – Encontro 5 – Levantamento das ECs, EC, frequência e representatividade.	159
Quadro 18 – Resultados, Limites e Desafios do Produto (Site + Padlet como Comunidade de Prática)	167

## **SIGLAS E ABREVIACÕES**

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

COP – Comunidade de Prática

ECH – Expressão chave

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMPVI – Escola Municipal Pedro do Vale Irmão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Ideia Central

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar

PIB – Produto Interno Bruto

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

STEAM – Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática)

STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática)

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

ZDI – Zona de Desenvolvimento Imediato

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 CAMINHO METODOLÓGICO	26
2.1 TERRITÓRIO, MUNICÍPIO E LÓCUS DA PESQUISA	27
2.1.1 Território do Sisal: Entre Resistências e Reinvenções	27
2.1.2 Raízes e Horizontes: Santaluz, a nossa gente é tua	30
2.1.3– Lócus da Pesquisa	35
2.1.4- População e participantes	38
2.2 TIPO DE PESQUISA	39
2.2.1- Pesquisa Colaborativa em STEAM na Educação do Campo para a EJA	39
2.2.2 - Aplicando o método	45
2.2.3 - Implementação da Pesquisa Colaborativa	46
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	48
2.3.1 A Formação Continuada como Instrumento de Coleta de Dados	48
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
2.4.1 Formação Continuada com currículo STEAM para Professores da EJA do Campo	51
2.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.	54
2.5.1 Análise de Dados com a Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)	54
2.5.2 – Etapas da Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)	56
2.5.3 – Aplicação do DSC na Análise de Dados da Pesquisa	57
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	61
3.1 OS PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CATEGORIAS, TRAJETÓRIAS E INVISIBILIDADES HISTÓRICAS.	61
3.1.1 - Conceitos fundamentais da EJA	66
3.1.2 - Concepções importantes	68
3.1.3 - O despertar da indignação	71
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA PELOS DIREITOS.	72
3.2.1 - Características da Educação do Campo	75
3.2.2 -Desafios da Educação do Campo	78
3.2.3 - Importância da Contextualização e Interdisciplinaridade na Educação do Campo	87
3.3 – CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUTIVISTA	89
3.3.1 A Influência das Interações Sociais na Aprendizagem	89

3.4 - O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO CULTURAL E SOCIAL	96
3.4.1 – Currículo STEAM	98
3.4.2 - A aplicação do currículo STEAM na Educação do Campo	103
3.4.3 - Tecnologias Digitais em Contextos da EJA: Conexões com o Currículo STEAM e Comunidades de Prática	105
3.5 - COMUNIDADE DE PRÁTICA: UM AMBIENTE DE APRENDIZADO COLABORATIVO	106
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
7 APÊNDICES	179
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	179
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO	182
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE	184
APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	185
ANEXO A – CERTIDÃO DE ATA	188



## 1 INTRODUÇÃO

Esta seção representa uma exploração profunda e pessoal sobre a integração do currículo STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo, inspirado pela minha história familiar e pela busca incessante por transformação educacional. Fundamentado nos princípios do socioconstrutivismo e na pedagogia de Paulo Freire. Este texto não apenas compartilha descobertas acadêmicas, mas também celebra a rica interseção entre experiência pessoal, pesquisa educacional e compromisso com a justiça social na educação.

Este estudo tem como objetivo geral investigar os processos de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo no município de Santaluz, com base no currículo STEAM na perspectiva socioconstrutivista. Para isso, buscou-se: (1) Analisar as concepções de coordenadores e professores da EJA sobre o currículo STEAM e suas possíveis articulações com as práticas pedagógicas, (2) Identificar estratégias de ensino e aprendizagem já utilizadas por esses profissionais, valorizando os saberes construídos na prática; (3) Planejar e implementar uma formação continuada, fundamentada na pesquisa colaborativa, que promova o diálogo entre teoria e prática e; (4) Desenvolver, a partir desse processo formativo, um site educacional voltado ao compartilhamento de experiências, desafios e soluções, com foco na aplicação do currículo STEAM no contexto da EJA do campo, que resultará numa comunidade de prática.

Ao redigir este texto, em primeiro lugar, é crucial mencionar minha própria jornada, pois ela integra este trabalho. Por isso, peço permissão para compartilhar um aspecto relevante da minha história pessoal e acadêmica. É evidente que a trajetória de vida do pesquisador exerce uma influência profunda em sua busca pelo conhecimento científico. Negar essa realidade seria ignorar a riqueza intrínseca presente em cada indivíduo e em suas interações, que contribuem para moldar não apenas nossa história pessoal, mas também o panorama da humanidade.

Sempre curiosa, minha vida foi forjada em meio a muitas perguntas: Por que isso? Por que aquilo? E assim chego aqui, com o coração repleto de perguntas que busco responder através desta dissertação. Seria muita pretensão minha acreditar que encontrarei todas as respostas, mas sigo buscando-as.

Sou resultado de uma história tecida entre sonhos e lutas, onde o suor dos antepassados regava não apenas as sementes, mas também os sonhos de uma vida digna. Filha de nordestinos, baianos, minha mãe natural de Anguera/BA, e meu pai de Queimadas/BA, mas foi em Santaluz/BA que eles formaram família. Meus pais, *in memoriam*, cresceram em meio a vida rural, viram seus pais enfrentarem as agruras da terra, labutando incansavelmente para garantir o sustento da família.

Meu pai, ainda jovem, aos 18 anos, resolveu partir para São Paulo em busca de oportunidades, levando consigo os sonhos e esperanças de uma vida melhor. Minha mãe, fiel companheira, logo, após se casarem o seguiu, e foi lá, na agitação da cidade grande, que nasci, na cidade de Carapicuíba. E assim cresci, em meio à simplicidade e à perseverança, valores que moldaram minha jornada desde o princípio.

Entretanto, mesmo diante das promessas da metrópole, meu pai nunca esqueceu suas raízes. Seu coração sempre ansiava pelo retorno à terra natal, onde seus vínculos com a terra e a comunidade eram mais fortes do que qualquer oferta urbana. Cresci vendo a sua saudade, do seu chão, sendo demonstrada a todo momento, através das histórias, canções e lágrimas. Anos se passaram, e somente quando se aposentou, ele conseguiu realizar seu desejo de retornar ao solo que o viu crescer, onde descansou como tanto idealizou.

Foi nesse contexto de volta às origens ancestrais, que minha relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo ganhou forma e significado. Desde cedo, testemunhei a importância do conhecimento como ferramenta de transformação, não apenas para mim, mas para toda uma comunidade que, como minha família, buscava uma vida melhor por meio da educação.

Minha trajetória profissional me aproximou dos sujeitos da EJA do campo, pessoas cujas histórias se entrelaçam com as minhas raízes. Ao adentrar nesse universo, percebi as demandas e os desafios enfrentados por esses estudantes, muitos dos quais compartilhavam uma história semelhante à dos meus pais.

Nesse percurso, passei a integrar o Fórum Territorial de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Território do Sisal, espaço coletivo de diálogo, articulação e defesa do direito à educação de qualidade para jovens, adultos e idosos. Essa participação tem contribuído significativamente para o fortalecimento do compromisso político e pedagógico que sustenta esta pesquisa, uma vez que o Fórum se configura como um importante campo de trocas, debates e construção de propostas voltadas à valorização da

EJA e ao enfrentamento dos desafios históricos que marcam essa modalidade de ensino no contexto territorial.

E em meio a minhas buscas por respostas, percebi o potencial das tecnologias educacionais como catalisadoras do aprendizado na EJA do campo na contemporaneidade. Acreditava firmemente que a inclusão dessas ferramentas poderia não apenas facilitar o acesso ao conhecimento, mas também promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Ao longo da minha jornada acadêmica, mergulhei em estudos e pesquisas que exploravam o uso das tecnologias educacionais no contexto da EJA do campo. Cada descoberta, cada insight, reforçava minha convicção de que a tecnologia poderia ser uma aliada poderosa na promoção da educação de qualidade para todos, independentemente de sua origem ou contexto social.

Hoje, olhando para trás, vejo minha história entrelaçada com a luta pela educação no campo, uma luta que transcende as fronteiras do tempo e do espaço. Como descendente de trabalhadores rurais, trago comigo não apenas as lembranças da terra, mas também o compromisso de tornar a educação uma ferramenta acessível e transformadora para todos os que, como eu, acreditam no poder do conhecimento para mudar destinos e construir um futuro melhor.

E é nesse contexto, que a presente dissertação surge, da intersecção entre minha vivência como neta, filha, sobrinha de trabalhadores rurais e meu engajamento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo. A pesquisa propõe-se a explorar a temática da Educação de Jovens e Adultos do campo na contemporaneidade, com foco na inovação pedagógica e na integração do currículo STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) como uma abordagem educacional curricular que integra várias disciplinas, incluindo ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática, respeitando as origens e bases do socioconstrutivismo, especialmente influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire.

Desde minha infância, testemunhei a relevância da educação como meio de emancipação e transformação social, especialmente para comunidades rurais na qual tive minha imersão durante a adolescência. Meus pais buscaram, para seus filhos, na educação o caminho para uma vida mais digna e plena, ainda que suas jornadas tenham se iniciado longe dos bancos escolares. A história deles reflete a luta comum de muitos que, vindos do campo, enfrentam desafios na busca por oportunidades educacionais. Lembrei então, do meu pai que foi levado a desistir da escola na 4ª série para trabalhar e foi obrigado a

sair da sua terra, cultura e família para assegurar a subsistência da sua prole, e só conseguir voltar à sua amada cidade natal depois da sua aposentadoria.

Entendi a importância de conhecer os sujeitos da EJA, suas lutas históricas pela sobrevivência, e realizar uma análise territorial profunda, conhecendo que existem fortes entraves em sua identidade que causam elevados níveis de pobreza, exclusão social e baixo dinamismo econômico e cultural.

Considerando esta realidade, e analisando essa afinsa luta pela subsistência, procuro entender as diversas consequências que essa realidade reflete à população no que diz respeito à educação, pois em decorrência da falta de condições favoráveis de vida, muitos jovens como meu pai, mesmo 60 anos depois, ainda são forçados, a trabalhar prematuramente e assim não concluir seus estudos ou concluir tardiamente.

A educação do campo é uma temática crucial, pois é nesse contexto que se entrelaçam não apenas questões educacionais, mas também culturais, econômicas e sociais. As comunidades rurais frequentemente enfrentam desafios específicos, como o acesso limitado à infraestrutura educacional, a sazonalidade do trabalho agrícola e a migração para áreas urbanas em busca de oportunidades.

Nesse cenário, é fundamental que o currículo educacional respeite as origens e peculiaridades das comunidades do campo. A abordagem pedagógica deve ser sensível à realidade vivenciada pelos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios, experiências e saberes locais. A formação dos professores em metodologias atuais e que oportunize aos discentes exercer o seu protagonismo é de sua importância.

É necessário, uma adequação no currículo da Educação de Jovens e Adultos, especialmente para atender as demandas exigidas pela legislação vigente, garantir turmas de EJA, já que a taxa de analfabetismo no meu território de identidade (Território do Sisal) é considerável, e assegurar as políticas educacionais para estes sujeitos que precisam ser ouvidos e respeitados dentro dos seus direitos.

Diante desta realidade, compreende-se que se faz necessário um conhecimento mais profundo para a construção dos currículos da EJA, que assim considero meu campo de pesquisa e atuação, por entender que a sua reformulação é emergencial e dinâmica, e que exige uma prática pedagógica bem estruturada e com direcionamentos precisos, especialmente diante de novos desafios, levando em consideração o cenário pós pandêmico, e a busca por novos conhecimentos torna-se ainda mais necessária a todos nós, para atuar e intervir no mundo.

Ao mesmo tempo, a apropriação de diferentes habilidades, especialmente no

campo tecnológico e de diferentes culturas, faz-se necessária para a expansão da compreensão de mundo e que atenda à realidade. Diante desse novo panorama, a práxis dos professores precisa ser pensada de forma a potencializar a aprendizagem desses sujeitos buscando diferenciadas formas de engajamento, considerando a inovação pedagógica e tecnológica.

Assim, esta dissertação propõe investigar as possibilidades de inovação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, especialmente no contexto do campo, por meio da integração do currículo STEAM. Para isso, será realizada uma formação continuada com professores da EJA, pautada na perspectiva socioconstrutivista e na pesquisa colaborativa. Como desdobramento desse processo formativo, propõe-se a criação de site educacional, o produto deste projeto, que sirva como espaço onde reuniremos os materiais dos encontros formativos, relatos de experiências, sugestões de práticas pedagógicas, além de um espaço aberto para a partilha entre os educadores que constroem diariamente uma educação crítica, criativa e comprometida com a realidade do campo. Mais do que um repositório, este espaço será um convite para o diálogo, a escuta sensível e a ação coletiva, podendo ser considerada uma comunidade de prática, construída coletivamente com os docentes, com o intuito de fomentar a troca de experiências, condizentes com o chão da escola, com os saberes do campo, com a potência da EJA.

Compreendendo que uma comunidade de prática é um grupo de pessoas que compartilham interesses, problemas e paixões por um tema específico, e que interagem regularmente para aprenderem uns com os outros. Nesse contexto, os participantes da formação continuada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo terão um espaço para trocar conhecimentos, experiências e estratégias educacionais. Essa interação promove o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, fortalece vínculos colaborativos e facilita a adaptação e implementação de novas abordagens pedagógicas, como a integração do currículo STEAM, buscando sempre melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes adultos em ambientes educacionais oriundos do campo.

O conceito de STEAM tem ganhado destaque na educação contemporânea. Uma abordagem interdisciplinar que visa integrar as disciplinas de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) com as artes, promovendo uma abordagem holística do ensino e da aprendizagem. Essa integração se mostra essencial para a evolução das escolas, conforme apontado por Riley (2012), adaptando suas abordagens de ensino às exigências contemporâneas.

O STEAM reconhece que as disciplinas tradicionalmente separadas estão interconectadas e que soluções eficazes muitas vezes requerem uma compreensão multidisciplinar. Ao integrar a criatividade das artes com a lógica e o rigor das disciplinas STEAM, capacita os sujeitos a pensarem criticamente, colaborar e inovar, preparando-os para enfrentar os desafios do século XXI.

No contexto da educação contemporânea, a busca por abordagens pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa e emancipatória tem se destacado como um ponto crucial. Nesse sentido, o socioconstrutivismo, fundamentado nas ideias de Lev Vygotsky, e a pedagogia crítica de Paulo Freire surgem como referenciais teóricos poderosos que enriquecem e transformam práticas educacionais. A teoria socioconstrutivista reconhece no meio social e cultural o chão vivo da experiência, onde o conhecimento se constrói de forma coletiva, dialógica e enraizada na realidade dos sujeitos.

Para Vygotsky (2007), a interação entre indivíduos e o ambiente é o motor principal do desenvolvimento, e a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando é mediada por agentes mais experientes, em um processo denominado de "zona de desenvolvimento imediato". Essa perspectiva, que destaca a importância das interações sociais e do diálogo na construção do conhecimento, oferece uma base sólida para repensar práticas educacionais que valorizem a colaboração e a troca de experiências entre os estudantes.

Por outro lado, Freire (1987) propôs uma pedagogia crítica centrada na conscientização e na transformação social. Sua obra seminal, "Pedagogia do Oprimido", delineia um modelo educacional que não apenas promove a construção de conhecimentos, mas também estimula a reflexão crítica e a ação transformadora dos sujeitos em sua realidade. Freire (1987) enfatiza a importância de uma educação libertadora, que dialogue com as vivências e contextos dos estudantes, e que os capacite não apenas para se adaptarem ao mundo, mas para transformá-lo ativamente.

O socioconstrutivismo, uma abordagem que reconhece o papel ativo do educando na construção do conhecimento, e que encontra eco na pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Paulo Freire (1987), com sua visão crítica e humanista da educação, destacou a importância do diálogo, da problematização e da conscientização como instrumentos para a emancipação dos oprimidos. Sua pedagogia, centrada na valorização da cultura e na promoção da reflexão crítica, ressoa de maneira profunda no contexto da Educação de

Jovens e Adultos do campo, onde a realidade dos estudantes se entrelaça com a luta por direitos e dignidade.

Ao adotar uma abordagem socioconstrutivista, inspirada na pedagogia de Paulo Freire, pretendo explorar como a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos podem promover uma aprendizagem mais significativa e engajadora para os estudantes adultos do campo, aliada ao currículo STEAM.

A metodologia escolhida para esta pesquisa é a Pesquisa colaborativa, conforme Ibiapina (2008), uma abordagem que se destaca por sua ênfase na participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Esta metodologia foi selecionada por sua capacidade de promover uma construção coletiva do conhecimento, alinhando-se aos princípios do socioconstrutivismo e da praxiologia. A escolha desta metodologia se justifica pela sua aplicação eficaz em contextos educacionais, especialmente na investigação das possibilidades de integração do currículo STEAM na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo. Esta abordagem permite uma investigação profunda das práticas pedagógicas, valorizando a participação ativa dos educadores e da comunidade, essencial para adaptar e implementar estratégias educacionais inovadoras e contextualizadas.

Para a análise dos dados desta pesquisa, utilizou-se o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), metodologia proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005), que permite organizar e interpretar os depoimentos dos participantes a partir da identificação de expressões-chave e idéias centrais. Esse procedimento possibilita a construção de discursos representativos das opiniões coletivas, garantindo que a voz dos sujeitos seja preservada e analisada de forma sistemática, especialmente em contextos de pesquisa colaborativa e de investigação de práticas pedagógicas, como a presente, voltada à EJA do campo.

Diante dessas ponderações, o problema científico a ser investigado neste estudo é: Como o currículo STEAM pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de alunos matriculados na EJA no município de Santaluz?

Com o intuito de responder a essa questão e compreender os caminhos trilhados na construção desta investigação, esta dissertação foi organizada em três seções.

Na primeira seção detalhamos o marco metodológico, onde se apresenta o lócus de pesquisa: território, município e ambiente de pesquisa; o método utilizado, destacando os instrumentos empregados e delineando o enfoque qualitativo com abordagem descritiva e exploratória.

Na segunda seção aborda os referenciais teóricos que embasam a proposta, apresentando os protagonistas da Educação de Jovens e Adultos; a Educação do campo e a luta pelos direitos. Engloba as concepções de Ensino e Aprendizagem (socioconstrutivismo) e o currículo STEAM; Apresentação da proposta de comunidade de prática integrada a um site educacional colaborativo e discussões decorrentes.

Na terceira seção, apresenta os resultados da pesquisa, as considerações e discussões finais.

Ao final desta pesquisa, almejo contribuir para o avanço do conhecimento na área da Educação de Jovens e Adultos do campo, fornecendo resultados e recomendações que possam orientar práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, fundamentadas nos princípios do socioconstrutivismo e da pedagogia freireana através da inserção do currículo STEAM.



## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

“Investigar é também se deixar afetar: cada escolha metodológica carrega os rastros dos encontros, das dúvidas e da esperança de transformar realidades por meio do conhecimento”.

— *Ana Isabel Carneiro Baptista*

Nesta seção, apresentamos detalhadamente o lócus de pesquisa, compreendendo o território específico no município de Santaluz, situado na região rural da Bahia, Brasil. Além disso, discutimos o ambiente de pesquisa, destacando as características socioeconômicas e educacionais que influenciam diretamente a implementação do currículo STEAM na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em relação ao método, enfatizamos o uso de uma abordagem qualitativa com foco descritivo e exploratório, que permite uma compreensão aprofundada das percepções e práticas dos coordenadores e educadores da EJA em relação ao currículo STEAM.

Utilizamos a metodologia de pesquisa colaborativa segundo Ibiapina (2008), que promove a participação ativa dos envolvidos no processo de investigação e no desenvolvimento de soluções coletivas. A coleta e a análise de dados são conduzidas com base no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que possibilita uma análise detalhada das narrativas e experiências dos participantes, permitindo identificar desafios e benefícios da formação continuada e o impacto do currículo STEAM.

Os instrumentos de pesquisa incluem entrevistas semiestruturadas, formação continuada, diários reflexivos e discussões em grupo, que são essenciais para garantir a robustez e a relevância dos resultados obtidos. Estes instrumentos são projetados para capturar as percepções e práticas dos participantes, fornecendo uma visão abrangente sobre o impacto do currículo STEAM na EJA e contribuindo para o desenvolvimento posterior da pesquisa.

### 2.1 TERRITÓRIO, MUNICÍPIO E LÓCUS DA PESQUISA

Para compreender os caminhos e resultados desta pesquisa, é fundamental situar o espaço em que ela foi realizada. O território, o município e o lócus da investigação

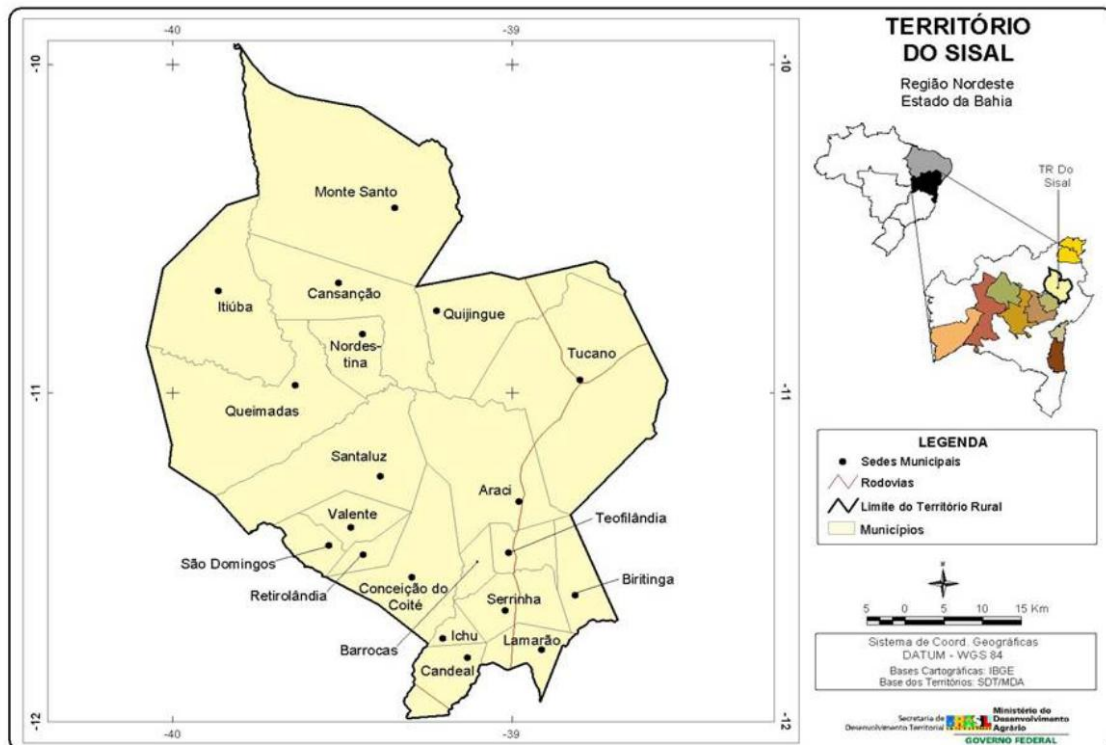
oferecem elementos essenciais para a compreensão das condições sociais, culturais e educacionais que permeiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo. A caracterização desse contexto possibilita perceber as singularidades e os desafios que marcam a realidade dos sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo em que evidencia as potencialidades para a implementação de práticas inovadoras, como a formação docente em STEAM sob a perspectiva socioconstrutivista. Nesse sentido, a seguir apresento o território, o município e o lócus da pesquisa, de modo a contextualizar o cenário no qual este estudo se desenvolveu.

### **2.1.1 Território do Sisal: Entre Resistências e Reinvenções**

Localizado no coração do nordeste brasileiro, a região conhecida como Território de Identidade Sisal, abrangendo uma extensão territorial que vai aproximadamente das coordenadas 9°57' a 11°59' de latitude sul e 38°31' a 40°3' de longitude oeste, ocupando uma área de cerca de 20.405 km<sup>2</sup>, o que representa cerca de 3,6% do total do estado baiano (IPEA, 2015). Essa região é parte integrante do Semiárido, onde todos os municípios estão inseridos nessa classificação climática (IPEA, 2015). Prevalece o clima semiárido, caracterizado por uma pluviosidade que varia entre 400 mm e 500 mm, com chuvas concentradas principalmente na primavera/verão. A temperatura média gira em torno de 24,2° C (IPEA, 2015).

No século XVII, a exploração da região que hoje compreende o Território de Identidade Sisal teve início, quando colonizadores portugueses abriram a estrada das boiadas, conectando a capital da colônia portuguesa no Brasil ao alto sertão do Rio São Francisco (IPEA, 2015). Durante muito tempo, essa área era referida como os sertões de Tocós, nome derivado do local habitado pelos silvícolas, designação dada pelos bandeirantes (IPEA, 2015). Esses povos indígenas inicialmente ocuparam o litoral da Bahia, especialmente no Recôncavo baiano, sendo gradualmente deslocados de suas terras pelos grandes proprietários durante o período colonial, sendo então forçados em direção aos sertões da Bahia, onde se estabeleceram (IPEA, 2015).

Figura 1- Território do Sisal



Fonte: MDA, 2010

O sertão de Tocós testemunhou um intenso processo de concentração fundiária, resultando na formação de grandes latifúndios e concessões de sesmarias. As terras concedidas a Guedes de Brito foram denominadas Sesmaria de Tocós e, após o falecimento do seu proprietário, foram subdivididas devido à venda de lotes pelos herdeiros. Essa sesmaria, que abrangia uma área superior a 20 léguas, ao longo desse processo, foi dividida em diversas fazendas, predominantemente dedicadas à criação de gado. A partir dessas fazendas, impulsionou-se o processo de povoamento, surgindo importantes freguesias, incluindo a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Coité. Os primeiros municípios a serem estabelecidos no Território de Identidade Sisal foram Monte Santo e Tucano, ambos em 1837.

Essa região, que em seu mapa traz a aparência de um pássaro, de significativa importância histórica, cultural e econômica. Composto por municípios cuja economia gira em torno da produção de sisal e outras atividades agrícolas, esse território desempenha um papel crucial no desenvolvimento regional. Segundo os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atualizados em 2022, o Território do Sisal abriga uma população diversificada e vibrante, distribuída em seus municípios característicos, tendo, de acordo com último censo, cerca de 592.282 habitantes. O

Território do Sisal é formado por 20 municípios Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente, abrangendo uma área de aproximadamente 21.256 Km<sup>2</sup>.

Essa região é conhecida por suas vastas plantações de sisal, uma fibra vegetal utilizada na produção de cordas, tapetes, entre outros produtos. Além do sisal, a agricultura familiar é uma atividade predominante, destacando-se cultivos de feijão, milho, mandioca e frutas tropicais. A criação de gado também desempenha um papel importante na economia local.

Figura 2 - O sisal (*Agave sisalana*, família Agavaceae)



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

No território, a palma forrageira e o sisal se destacam por seus diversos usos, o que contribui para a identidade local, e justifica inclusive a sua nomenclatura, além da utilização das pastagens. A principal atividade econômica na região é o cultivo do sisal, uma cultura comercial explorada desde a década de 1940, gerando emprego e renda. As atividades agropastoris são realizadas em meio à vegetação secundária em grande parte do Território de Identidade, de forma dispersa. Além disso, são relevantes os cultivos temporários tradicionais de feijão, milho, mandioca e mamona na porção leste, conforme registros (BRASIL, 1981, 1982; BAHIA, 2013).

A economia no Território do Sisal é impulsionada pela agropecuária, indústria e mineração. Destaca-se a agropecuária, especialmente na produção de sisal (*Agave sisalana* Pierre), caprinos, ovinos e bovinos, além das atividades agrícolas e criação de

animais para subsistência. Em 2020, o Produto Interno Bruto (PIB) do Território representou 6,1 do total do PIB baiano.

Situado na região semiárida do Estado, o acesso ao Território a partir da capital, Salvador, é feito principalmente pela BR 324 e 116, seguidas pela BA 416 e 405. Os primeiros municípios estão aproximadamente a 200 km da capital.

No Território do Sisal, o desafio do analfabetismo permanece uma realidade que impacta significativamente a vida de muitos de seus habitantes, especialmente em áreas rurais e entre populações mais vulneráveis. Embora não haja dados específicos do IBGE para o Território do Sisal no Censo Demográfico de 2022, a taxa de analfabetismo no estado da Bahia, onde o território está localizado, foi de 12,6% para pessoas com 15 anos ou mais, equivalente a 1.420.947 indivíduos não alfabetizados. Esse índice representa uma redução significativa de 17,8% em relação a 2010, quando a taxa estadual era de 15,3%. Dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2023 indicam uma queda adicional, com a taxa de analfabetismo na Bahia alcançando 10,3%. Considerando que o Território do Sisal é composto por municípios predominantemente rurais, onde as taxas de analfabetismo tendem a ser mais elevadas devido às limitações de acesso à educação, é provável que os índices na região sejam superiores à média estadual. Esse cenário reflete não apenas questões históricas e estruturais, mas também desafios contemporâneos enfrentados pelo sistema educacional e pelas comunidades locais. A luta contra o analfabetismo no Território do Sisal é fundamental para promover a inclusão social, o desenvolvimento humano e a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos os seus habitantes.

O Território do Sisal é uma região de grande relevância para o desenvolvimento econômico e social do nordeste brasileiro. Com suas características geográficas únicas, uma população diversificada e uma economia dinâmica, essa região continua a ocupar um lugar de destaque na construção da história e da cultura baiana contemporânea.

### **2.1.2 Raízes e Horizontes: Santaluz, a nossa gente é tua**

Dos municípios que compõem esta região singular, Santaluz, será o palco para realização da minha pesquisa e foi escolhida por ser meu espaço de trabalho, além de vínculos afetivos e ancestrais. Em uma jornada histórica, exploraremos a origem e o desenvolvimento, lançando luz sobre suas raízes e contribuições para o cenário local.

Através dessa apresentação, buscaremos oferecer um panorama abrangente desta comunidade que enriquecem este território com sua história e cultura únicas.

### **Santaluz, minha cidade de convívio e morada**

Santaluz não é apenas um ponto no mapa da Bahia. É chão de história, de luta e de identidade forjada na travessia do tempo. Sua origem remonta a um antigo arraial nascido ao redor da estação ferroviária da Leste Brasileiro, fincada em plena Fazenda Santa Luzia, no município de Queimadas. Com o tempo, esse núcleo simples, mas cheio de vida, se transformou na cidade que hoje pulsa com cultura, tradição e resistência. Em 1943, o nome Santa Luzia cedeu lugar a Santaluz — um nome que carrega consigo a força de um povo que constrói sua história com as próprias mãos.

Figura 3 - Mapa demográfico de Santaluz - BA



Fonte: Diagnóstico situacional - Equinox Gold, 2024

A cidade celebra seu aniversário em 18 de julho e ocupa uma área de 1.623,44 km<sup>2</sup>, com população de 37.834 habitantes, segundo o IBGE (2022), caracterizada por clima semiárido, que influencia diretamente seu modo de vida e práticas produtivas. A economia municipal é sustentada pela agricultura (com destaque para a produção de sisal, milho, feijão, mandioca e hortaliças), pecuária e mineração (produzindo cromo, ouro, magnésio, prata e granito azul), além de contar com um setor comercial e industrial crescente, Santaluz é feita de diversidade. Suas comunidades rurais — que representam cerca de 80% das escolas do município — são verdadeiros guardiões de saberes, memórias e modos de viver profundamente ligados à terra, ao clima semiárido, às festas populares e às práticas culturais como o reisado, o samba-de-roda e o artesanato de barro, sisal e madeira. A cidade vibra nas festas juninas, se ilumina com o brilho da padroeira

em dezembro e ecoa em cantos e poesias de nomes como Nelci Lima da Cruz, Guido Guerra e Dema Reis.

Por trás de toda essa riqueza simbólica, há uma realidade que exige atenção e ação: as desigualdades que marcam a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Santaluz. Embora haja esforços por parte da Secretaria Municipal de Educação — como a realização de oficinas e a adesão a programas federais —, as políticas formativas ainda não dialogam com a profundidade que o território exige. Muitos Projetos Político-Pedagógicos sequer mencionam as especificidades do campo ou da EJA, e as parcerias institucionais permanecem frágeis ou inexistentes.

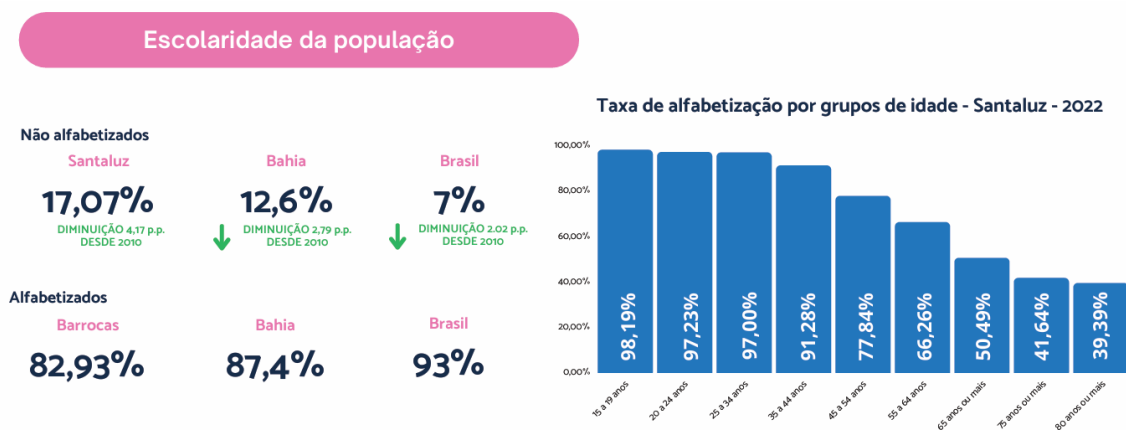
A taxa de analfabetismo registrada no município de Santaluz, revela um cenário profundamente preocupante e que demanda atenção prioritária das políticas públicas educacionais. De acordo com os dados mais recentes do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 17,07% da população luzense com 15 anos ou mais encontra-se em condição de não alfabetizada. Esse percentual é significativamente superior à média do estado da Bahia, que é de 12,6%, e ainda mais distante da média nacional, situada em 7% (IBGE, 2023). O contraste com os dados nacionais evidencia a desigualdade regional histórica no acesso à educação básica e aponta para os entraves estruturais que ainda persistem no interior nordestino.

É importante destacar que, embora o município tenha apresentado uma redução de 4,17 pontos percentuais (p.p.) no índice de analfabetismo desde o último censo, realizado em 2010, o problema permanece em proporções inaceitáveis, especialmente quando se observa que a redução nacional foi de apenas 2,02 p.p. no mesmo período. Ainda que esse dado possa sinalizar uma tendência de melhoria em Santaluz, ele não deve ser interpretado de maneira acrítica. Pelo contrário, a taxa atual reafirma a urgência de se avançar com políticas educacionais comprometidas com a superação do analfabetismo, particularmente em contextos de maior vulnerabilidade social e econômica.

A gravidade da situação torna-se ainda mais evidente quando se analisa a taxa de alfabetização desagregada por grupos etários. Os dados demonstram uma forte correlação entre idade e grau de alfabetização. Entre os jovens de 15 a 19 anos, o índice de alfabetização atinge 98,19%, resultado que pode ser compreendido como fruto das políticas de ampliação do acesso à escolarização nas últimas décadas. Entretanto, esse dado positivo entre os mais jovens contrasta severamente com as estatísticas relativas às faixas etárias mais avançadas. Entre os indivíduos com 65 anos ou mais, apenas 50,49% são alfabetizados, e esse percentual reduz-se ainda mais para 39,39% entre aqueles com

80 anos ou mais (IBGE, 2022). Tal discrepância etária aponta para um histórico de exclusão educacional que marcou a trajetória das gerações anteriores, em especial da população do campo, das mulheres e dos sujeitos oriundos das camadas mais empobrecidas da sociedade.

Figura 4 - Escolaridade da população de Santaluz



Fonte: Diagnóstico situacional - Equinox Gold, 2024

Os dados apresentados na figura acima revelam não apenas o impacto de um passado marcado por desigualdades no acesso à educação formal, mas também os desafios contemporâneos que se impõem à Educação de Jovens e Adultos. A persistência de elevadas taxas de analfabetismo entre adultos e idosos configura-se como uma questão de justiça social e reparação histórica. Esses sujeitos, cujos direitos à educação foram negados ao longo da vida, continuam a enfrentar barreiras que limitam sua plena cidadania, sua inserção no mundo do trabalho, sua autonomia e sua participação política. A alfabetização, nesse sentido, transcende a dimensão técnica e instrumental, assumindo um caráter profundamente emancipatório e transformador, conforme defendido por autores como Freire (1987), que aponta a alfabetização como um ato político de leitura crítica do mundo.

Nesse contexto, o município de Santaluz demanda a implementação de políticas públicas específicas, estruturadas e sensíveis às realidades locais. É imprescindível investir em programas de alfabetização de adultos e idosos que considerem suas trajetórias, seus saberes prévios e suas condições de vida. Além disso, faz-se necessário valorizar a formação continuada de educadores comprometidos com uma pedagogia dialógica, contextualizada e respeitosa, capaz de promover aprendizagens significativas e de fomentar o protagonismo dos sujeitos da EJA. O enfrentamento do analfabetismo



deve ser compreendido como uma responsabilidade coletiva, que ultrapassa os limites da escola e requer a mobilização intersetorial entre educação, saúde, assistência social e cultura.

Em síntese, os dados relativos à alfabetização em Santaluz expõem desigualdades históricas e estruturais que não podem ser ignoradas. Apesar dos avanços entre as gerações mais jovens, a realidade dos adultos e idosos impõe a necessidade de ações mais eficazes e permanentes, que garantam o direito à educação ao longo da vida. A superação do analfabetismo não é apenas uma meta educacional, mas um compromisso ético e político com a dignidade humana.

A EJA, em especial, vive o paradoxo de ser altamente necessária e, ao mesmo tempo, invisibilizada. A crescente demanda por vagas contrasta com a falta de apoio pedagógico, de materiais significativos, de formação específica para os educadores e de espaços de escuta para os sujeitos que, muitas vezes, carregam histórias de exclusão e abandono escolar. Soma-se a isso o impacto da violência, da droga, do desemprego e da evasão — problemas que atingem com mais força os bairros periféricos e os povoados mais distantes.

E ainda assim, a esperança resiste. Santaluz é também terra de possibilidades. O município tem investido acima da média na remuneração dos seus professores, conta com equipes multidisciplinares que atuam pela inclusão, e realiza ações de busca ativa na EJA que demonstram o compromisso com o direito à educação. Esses sinais, embora ainda tímidos, apontam para a potência de um futuro mais justo, desde que se assuma, com seriedade e sensibilidade, a urgência de fortalecer a formação continuada com foco nas realidades do campo e da EJA.

Educar nesse território é mais do que ensinar conteúdos: é reconhecer histórias, respeitar culturas, acolher vivências e caminhar ao lado de quem, tantas vezes, foi abandonado. É preciso construir práticas pedagógicas enraizadas na vida das pessoas, que valorizem os saberes locais e apostem na transformação social. Que Santaluz, com toda sua força e beleza, continue sendo terra fértil para a construção de uma educação pública, libertadora e feita com o coração.

### **2.1.3– Lócus da Pesquisa**

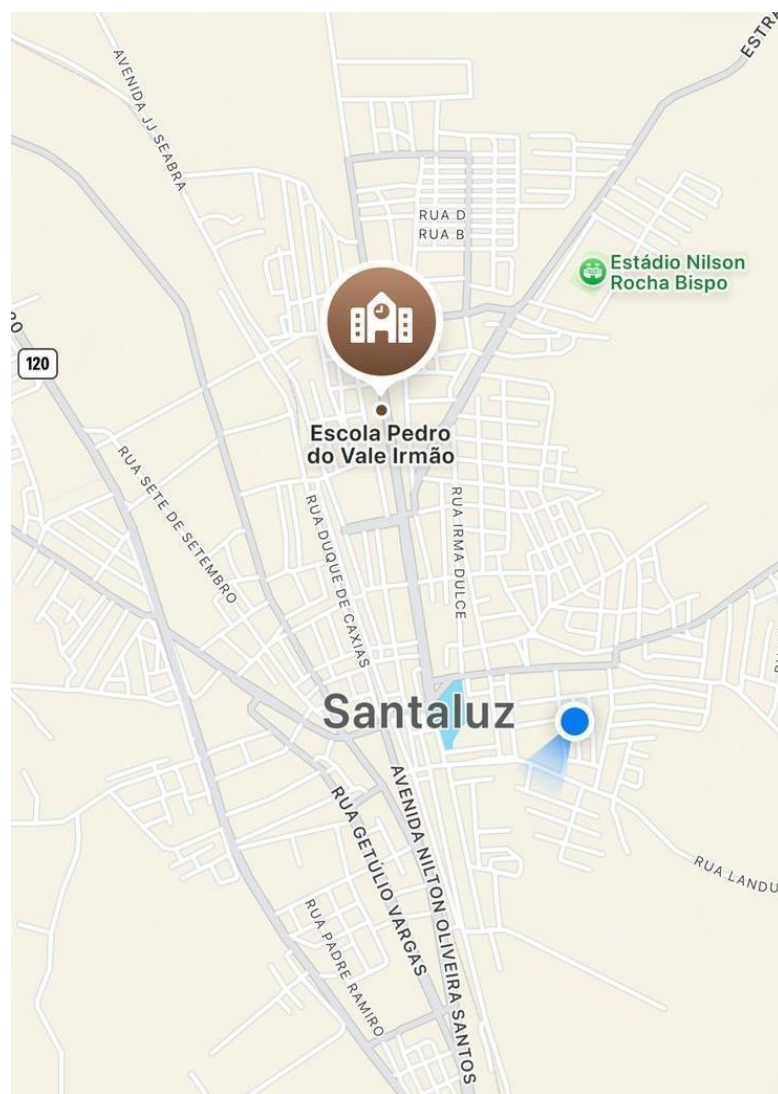
Nesta pesquisa, optamos por examinar uma escola localizada no município de Santaluz, na região do Território do Sisal. Situada na sede do município, essa escola oferece a modalidade de EJA, um aspecto fundamental para minha análise. O contexto

sociocultural da instituição, bem como os desafios e oportunidades enfrentados pelos professores e estudantes, serão elementos centrais na investigação.

### **A Escola Municipal Pedro do Vale Irmão**

As informações apresentadas a seguir, foram extraídas do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o qual foi atualizado no ano de 2022. O PPP é um documento que estabelece os princípios norteadores, as diretrizes e as práticas educativas de uma instituição de ensino, refletindo a sua identidade, os seus objetivos e as suas formas de organização. Por meio dessa ferramenta, é possível compreender a composição do corpo docente, bem como as suas respectivas formações profissionais, proporcionando uma visão abrangente das bases pedagógicas que fundamentam as atividades educativas desenvolvidas na escola.

Figura 5 - Local da Escola Pedro do Vale Irmão



Fonte: Google maps - 2025

A Escola Municipal Pedro do Vale Irmão (EMPVI), desde sua fundação em 23 de agosto de 1967, tem sido um elemento central na comunidade, contribuindo para o desenvolvimento e formação de crianças, adolescentes e adultos. Ele possui uma história marcada por transformações e compromissos com a educação. Inicialmente denominada Grupo Escolar Hildérico Pinheiro Machado, a instituição pertencia à esfera estadual até o ano de 2013, quando, por meio do convênio nº 31/2013, passou a ser gerida pela Prefeitura Municipal de Santaluz. Essa mudança visava garantir a oferta de educação fundamental com padrões de qualidade elevados. Em 13 de março de 2015, através da Lei Municipal nº 1.417/2015, a escola recebeu o nome atual, consolidando-se como uma instituição municipal.

A EMPVI oferece ensino fundamental do 6º ao 9º ano e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), contemplando estudantes que buscam a continuidade de sua formação acadêmica. Seu papel na comunidade vai além da transmissão de conteúdos curriculares, pois funciona como um espaço de interação social e desenvolvimento humano, promovendo a formação cidadã e a conscientização crítica dos estudantes sobre seu papel na sociedade.

A escola se fundamenta em uma prática pedagógica centrada na construção do conhecimento de maneira interativa e participativa. Inspirada na perspectiva dialética da educação, valoriza o papel do professor como mediador e do aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Nessa abordagem, a troca de saberes entre educadores e estudantes é constante, reforçando a ideia de que ensinar é também aprender.

Com objetivos gerais voltados à melhoria da aprendizagem, a EMPVI busca desenvolver a capacidade de leitura, escrita e cálculo, promovendo uma educação que valoriza atitudes e valores essenciais para a vida em sociedade. Para isso, adota estratégias que visam reduzir a evasão escolar e aumentar o desempenho acadêmico dos alunos, promovendo um ensino de qualidade e inclusivo.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) na EMPVI segue as diretrizes nacionais e municipais para garantir que aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade regular possam retomar seus estudos. A abordagem pedagógica é pautada na valorização das experiências prévias dos estudantes e no reconhecimento de seus saberes adquiridos ao longo da vida. O currículo é estruturado para dialogar com a realidade social dos alunos, muitos dos quais atuam na agricultura, no comércio informal e em outras atividades econômicas locais.

A avaliação na EJA, assim como no ensino regular, busca ser um instrumento formativo, voltado para o diagnóstico e aprimoramento da aprendizagem, evitando a mera classificação dos estudantes. O processo avaliativo é concebido como um meio de reflexão sobre a prática pedagógica, promovendo ajustes para atender melhor às necessidades dos educandos.

A EMPVI, ao longo dos anos, tem se consolidado como um espaço de formação integral dos estudantes, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade. Seu compromisso com a educação de qualidade reflete-se na busca constante por inovação pedagógica e na valorização da diversidade dos sujeitos que a compõem. Assim, a escola reafirma sua missão de contribuir para a transformação social e para o desenvolvimento humano dos seus estudantes e da comunidade em que está inserida.

A escola conta com 16 professores lotados, atualmente oferece 11 turmas dos anos finais e 4 turmas de EJA.

Tabela 1 - Quantidade/formação profissional dos professores EMPVI

<b>Formação Profissional</b>	<b>Quantidade de Professores</b>
Pedagogia / Geografia	1
Letras vernáculas	4
Letras com Língua Inglesa	1
Geografia	1
Licenciatura em História	4
Letras vernáculas / pedagogia	1
Licenciatura em Biologia	1
Licenciatura em Ed. Física	1
Licenciatura em Matemática	2

Fonte: Adaptado do PPP da escola (2022)

A escola enfrenta desafios significativos, especialmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudantes da EJA muitas vezes chegam com deficiências de alfabetização e problemas de letramento, afetando seu desempenho em várias disciplinas. Além disso, a pandemia agravou problemas emocionais entre os discentes, como ansiedade e depressão, refletindo dificuldades familiares e sociais. A escola, em parceria com a Secretaria de Educação, oferece suporte psicológico, mas ainda é insuficiente para atender a demanda.

A gestão democrática, implementada em 2022, exige que qualquer professor com dois anos de experiência na escola possa concorrer à direção, conforme a lei municipal específica. A equipe pedagógica trabalha em conjunto para promover um ensino de

qualidade, com reuniões periódicas para desenvolver propostas de intervenção pedagógica.

#### 2.1.4- População e participantes

A pesquisa contará com a colaboração de 10 professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo do Tempo formativo I sendo 2 que lecionam na EJA do Segmento I e 8 do Segmento II,<sup>1</sup> 3 coordenadores pedagógicos e 2 gestores escolares. Todos os participantes foram convidados de forma voluntária a integrar o estudo, motivados pelo desejo de aprimorar suas práticas pedagógicas e ampliar sua compreensão sobre as metodologias inovadoras aplicáveis ao ensino da EJA, porém a formação contará como atividade complementar para o professor, sendo oferecida um certificado de participação, conforme parceria com a Secretaria de Educação local. A diversidade dos participantes, tanto em termos de formação inicial quanto de experiências, enriquece o processo formativo, proporcionando uma visão mais ampla dos desafios e das possibilidades de transformação nas práticas educacionais da EJA.

Os encontros presenciais são o principal meio de interação entre os participantes, proporcionando um espaço de troca e construção conjunta de saberes. Durante os encontros, foram utilizadas diversas estratégias e instrumentos, como atividades colaborativas, discussões em grupo, entrevistas semiestruturadas, análise de práticas pedagógicas, entre outros. Esses momentos permitirão uma reflexão aprofundada sobre a aplicação do currículo STEAM, com foco nas especificidades da EJA e nas condições contextuais do campo, ampliando a compreensão das possibilidades e limitações dessa abordagem no ensino de jovens e adultos.

Além das atividades presenciais, incentivou-se a troca de experiências e a comunicação contínua entre os participantes, por meio de registros reflexivos, relatórios das atividades realizadas e observações durante a implementação das propostas pedagógicas. Essa interação contínua proporcionou um acompanhamento mais detalhado do impacto da formação nas práticas dos professores e gestores, possibilitando ajustes e adaptações necessárias ao longo do processo.

O envolvimento dos coordenadores pedagógicos e gestores escolares também foi crucial para o sucesso da pesquisa, pois sua atuação contribui para a organização

---

<sup>1</sup> O **Tempo Formativo I** da EJA corresponde ao Ensino Fundamental e é organizado em dois segmentos: o **Segmento I**, que abrange os anos iniciais, e o **Segmento II**, que abrange os anos finais, conforme a Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia (SEDUC-BA, 2022).

institucional e o apoio às mudanças no ambiente escolar. A participação ativa dessas figuras-chave permitiu compreender os desafios da gestão educacional na EJA e as formas como as políticas e estratégias pedagógicas podem ser alinhadas para atender melhor às necessidades dos estudantes e professores.

## **2.2 TIPO DE PESQUISA**

### **2.2.1- Pesquisa Colaborativa em STEAM na Educação do Campo para a EJA**

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, com foco na compreensão de experiências subjetivas e contextuais vividas por educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo. A investigação se ancora na pesquisa colaborativa, que integra princípios fundamentais da abordagem reflexiva e participativa, conforme orientações de Ibiapina (2008). Trata-se de uma metodologia que reconhece os sujeitos como participantes ativos do processo investigativo, valorizando suas trajetórias, conhecimentos e contextos sociais.

A pesquisa qualitativa busca compreender aspectos singulares das experiências humanas, tanto em nível individual quanto coletivo, considerando que os participantes — neste caso, professores atuantes na EJA — trazem consigo um repertório de crenças, valores e práticas construídas ao longo de suas vivências. Como destaca Minayo (2006, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, permitindo acessar camadas mais profundas das relações e fenômenos sociais.

Iniciará com a identificação criteriosa e seleção dos participantes, enfatizando professores com experiência em EJA e interesse em práticas inovadoras STEAM. As sessões reflexivas foram estruturadas como momentos regulares de discussão e reflexão conjunta, onde foram planejadas, aplicadas e analisadas atividades práticas. Esse processo contínuo possibilitou que os envolvidos desenvolvessem e adaptassem estratégias pedagógicas, construindo conhecimento de forma colaborativa e sistematizando os resultados obtidos, com vistas à transformação da prática educacional no contexto da educação do campo.

A pesquisa colaborativa aqui adotada se fundamenta em um arcabouço teórico que articula diferentes concepções de linguagem e desenvolvimento. Utiliza-se dos conceitos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento propostos por Vygotsky, que compreendem a linguagem como ação e prática discursiva (MAGALHÃES, 2002). Além disso,

conforme Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se pauta em dados mensuráveis, mas busca compreender o sentido das experiências vividas pelos sujeitos, considerando suas vozes, contextos e práticas sociais.

Uma palavra-chave essencial para compreender essa abordagem é a negociação, que ocorre entre professores e pesquisadores externos. Esta metodologia considera a pesquisa realizada com professores como uma ação colaborativa, na qual ambos os grupos se envolvem em problematizar questões e construir conhecimento em conjunto. Esses encontros, denominados "sessões reflexivas" por Magalhães (2002, p. 50), são cruciais para o processo. Engajar-se em uma pesquisa colaborativa exige dos professores a coragem de enxergar a sala de aula sob uma nova perspectiva. Segundo Magalhães (2002, p. 47), "ser um profissional reflexivo implica admitir conflitos e incertezas na compreensão das ações da sala de aula". A reflexão, nesse contexto, é entendida como "uma reorganização e reconstrução de práticas que possam conduzir a novas compreensões de um contexto de ação particular" (Grimmett, 1988 apud Pérez Gómez, 1992, p. 12 apud Magalhães, 2002, p. 50).

A metodologia de pesquisa colaborativa oferece uma série de benefícios importantes. Primeiramente, ela proporciona um desenvolvimento profissional contínuo para os professores, que podem aprimorar suas habilidades e conhecimentos através da participação em sessões reflexivas e na colaboração com pesquisadores. Essas interações oferecem acesso a novas teorias, metodologias e práticas pedagógicas, ampliando o repertório dos docentes e facilitando a aplicação em suas salas de aula. Além disso, a pesquisa colaborativa possibilita a co-construção de conhecimento. Professores e pesquisadores trabalham juntos para desenvolver soluções pedagógicas diretamente relevantes e aplicáveis aos contextos específicos em que atuam. Esse processo de criação conjunta resulta em práticas educacionais mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos.

A inovação educacional é outro benefício significativo da pesquisa colaborativa. A troca de ideias e experiências entre professores e pesquisadores fomenta a experimentação e a adoção de novas abordagens pedagógicas, levando a melhorias substanciais no ensino e na aprendizagem. O ambiente de colaboração também empodera os professores, aumentando sua motivação e compromisso com a implementação de mudanças positivas em suas práticas pedagógicas.

Colaborar, no contexto da pesquisa educacional, envolve engajar-se em uma atividade de partilha e co-criação de conhecimento. Isso significa trabalhar

conjuntamente, trocando ideias, experiências e perspectivas para alcançar objetivos comuns. Para Ibiapina (2008, p. 34) colaboração significa: “a ajuda que um par mais experiente no momento de realização de determinada atividade, no caso a pesquisa, é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores” A colaboração exige um compromisso profundo com a construção coletiva de soluções e a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas.

A adoção da pesquisa colaborativa nesta dissertação visa não apenas a formação contínua dos professores, mas também a transformação das práticas pedagógicas em sala de aula, promovendo um ambiente educacional mais reflexivo e adaptado às necessidades dos alunos da EJA. Através da colaboração e da reflexão contínua, foi possível desenvolver abordagens inovadoras que contribuíram para a melhoria do ensino e da aprendizagem em contextos de educação do campo. Vygotsky (2001) destaca a importância de um processo reflexivo, dialógico e socialmente situado, que permite aos educadores desenvolverem uma metacsciência sobre suas práticas pedagógicas, entendendo não apenas o que fazem, mas também o porquê e como o fazem na solução de problemas.

Essa abordagem não apenas transforma práticas pedagógicas, mas também fortalece a capacidade dos professores de responderem de maneira criativa e crítica aos desafios educacionais. No entanto, a pesquisa colaborativa também enfrenta desafios e custos que devem ser gerenciados com eficácia. Conflitos de interesse, desigualdade de participação e resistências à mudança são alguns dos obstáculos que precisam ser superados. É essencial dedicar tempo, recursos e esforço contínuo para garantir o sucesso dessa abordagem. Assim, esse tipo de pesquisa metodológica é uma ferramenta poderosa para a melhoria contínua da educação, proporcionando um ambiente educacional mais dinâmico e responsivo. Possibilita os professores a enfrentarem os desafios da educação de adultos no campo de maneira mais eficaz e inovadora, alinhando teoria e prática para benefício dos alunos e do desenvolvimento educacional como um todo.

A colaboração implica várias responsabilidades e compromissos. Os participantes devem estar dispostos a refletir criticamente sobre suas próprias práticas e considerar novas perspectivas e abordagens, o que requer coragem para admitir incertezas e conflitos. Além disso, a comunicação efetiva é fundamental; os participantes precisam expressar suas ideias claramente, ouvir atentamente os outros e engajar-se em diálogos construtivos. O engajamento ativo de todos é essencial, incluindo a participação regular em sessões reflexivas e a disposição para experimentar novas abordagens em suas práticas



pedagógicas. Construir relações de confiança entre os participantes também é crucial, baseando-se no respeito mútuo, honestidade e um compromisso compartilhado com os objetivos da pesquisa.

A sistematização de situações de colaboração é uma prática crucial para tornar claros os processos mentais dos participantes, como aponta Ibiapina (2016, p. 48). Isso envolve a provocação de "questionamentos que gerem conflitos propiciadores de oportunidades de compreensão crítica por parte dos envolvidos sobre o que está sendo discutido." Essa abordagem ajuda a esclarecer pensamentos, sentimentos e raciocínios, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica dos temas abordados. Os conflitos gerados por esses questionamentos não são vistos como negativos, mas como oportunidades valiosas para o crescimento e o entendimento mútuo.

No entanto, a pesquisa colaborativa não está isenta de riscos. Conflitos de interesse podem surgir devido a diferentes objetivos e interesses dos participantes, exigindo mecanismos eficazes de negociação e resolução de conflitos. Existe o risco de desigualdade de participação, onde alguns podem dominar a colaboração enquanto outros se sentem marginalizados. Resistências à mudança também podem ocorrer, seja por medo do desconhecido ou falta de confiança nas novas abordagens, necessitando de abordagens sensíveis e suporte adequado.

Além dos riscos, a pesquisa colaborativa envolve custos em termos de tempo, recursos e esforço. Dedicar tempo para planejar, realizar e refletir sobre as sessões reflexivas é fundamental, e os participantes devem estar dispostos a investir tempo regular no processo de colaboração. Recursos financeiros podem ser necessários para apoiar reuniões, materiais, treinamentos e outras atividades relacionadas, sendo essencial garantir a disponibilidade desses recursos. O esforço contínuo dos participantes para se engajar ativamente, refletir sobre suas práticas e implementar mudanças também é significativo e pode ser desgastante, especialmente em contextos educacionais já desafiadores.

A pesquisa colaborativa vai além de uma simples troca de ideias; ela envolve um compromisso profundo com a construção coletiva de soluções e a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas. Isso significa trabalhar conjuntamente, trocando experiências e perspectivas para alcançar objetivos comuns. Essa interação promove a co-construção de conhecimento, onde professores e pesquisadores desenvolvem soluções pedagógicas diretamente relevantes e aplicáveis aos contextos específicos em que atuam, resultando em práticas educacionais mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos.

Ibiapina (2016, p. 47) destaca que "[...] a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de conhecimentos acadêmicos e científicos e a formação contínua de professores." Assim, a metodologia integra a produção de conhecimento com a prática educativa, possibilitando a inovação educacional e o empoderamento dos professores, aumentando sua motivação e compromisso com a implementação de mudanças positivas em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Desgagné (2007, p. 17), a pesquisa colaborativa ocorre "quando pesquisadores (nesse caso, mais formadores do que pesquisadores e mais preocupados em conduzir uma atividade de aperfeiçoamento do que uma atividade de pesquisa, propriamente dita) reúnem docentes em um projeto de exploração e de reflexão no contexto de sua prática profissional, com o propósito de compreender ou de transformar um aspecto dela." Isso enfatiza o papel dos pesquisadores como facilitadores de um processo de desenvolvimento profissional contínuo, onde a reflexão crítica sobre a prática profissional é central.

A sistematização de situações de colaboração é fundamental para tornar claros os processos mentais dos participantes, como aponta Ibiapina (2016, p. 48). Isso envolve a provocação de "questionamentos que gerem conflitos propiciadores de oportunidades de compreensão crítica por parte dos envolvidos sobre o que está sendo discutido." Estes questionamentos ajudam a esclarecer pensamentos, sentimentos e raciocínios, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica dos temas abordados. Os conflitos gerados por esses questionamentos não são vistos como negativos, mas como oportunidades valiosas para o crescimento e o entendimento mútuo.

A pesquisa colaborativa possui várias características que a tornam uma abordagem eficaz para o desenvolvimento profissional e a inovação educacional. Entre essas características estão a diversidade de perspectivas, o compartilhamento de recursos, a cooperação e o trabalho em equipe, a participação ativa, o processo iterativo, a igualdade de participação e os benefícios mútuos. A diversidade de perspectivas enriquece o processo de investigação, permitindo a integração de diferentes experiências e conhecimentos. O compartilhamento de recursos e a cooperação fortalecem o trabalho em equipe, promovendo um ambiente colaborativo e de apoio mútuo.

A participação ativa e o processo iterativo garantem que todos os envolvidos estejam engajados e contribuindo continuamente para a reflexão e melhoria das práticas pedagógicas. A igualdade de participação é crucial para assegurar que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas, evitando a marginalização de alguns participantes. Por fim,

os benefícios mútuos resultam do crescimento profissional de todos os envolvidos e da melhoria das práticas educativas.

Apesar dos inúmeros benefícios, a pesquisa colaborativa também enfrenta desafios. Entre eles estão educar para viver com os outros, mantendo relações de cooperação, colaboração, solidariedade e responsividade; deslocar o valor supremo dos indivíduos (do eu) ao valor do outro (alteridade); reconhecer que o eu é dependente de outros eus e depende do nós (somos seres de relações); negar a competição como motor da superação humana e desenvolver o pensamento e o agir crítico e criativo, como destaca Ibiapina (2016, p. 56).

Esses desafios destacam a importância de uma abordagem educacional que valorize a interdependência e a colaboração, em oposição à competição e ao individualismo. A pesquisa colaborativa deve, portanto, promover um ambiente onde os participantes se sintam valorizados e apoiados, encorajando a experimentação e a reflexão crítica.

### 2.2.2 - Aplicando o método

A pesquisa colaborativa, conforme defendida por Ibiapina (2008), se organiza em procedimentos metodológicos que promovem uma espiral reflexiva, fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas pedagógicas. Inicialmente, é essencial constituir um grupo colaborativo que inclua pesquisadores, docentes, licenciandos e outros interessados, todos participando voluntariamente e envolvidos em todas as etapas do processo.

Figura 6 - Espiral Reflexiva



Fonte: Ibiapina (2008) apud Jorge (2015)

O planejamento da atividade é o primeiro passo, envolvendo todos na definição das estratégias a serem aplicadas durante a formação pelo pesquisador. Segue-se a aplicação, onde o pesquisador observa ativamente o desenvolvimento da atividade planejada. Posteriormente, realiza-se uma entrevista com os participantes para registrar suas percepções. Finalmente, ocorre a sessão reflexiva, crucial para identificar acertos e erros, promover a formação continuada e incentivar a autonomia do professor.

Ibiapina e Lima (2007) ressaltam a importância do planejamento como uma ação que diferencia o ser humano, enfatizando sua fundamentação científica para uma condução eficaz das atividades educacionais. A reflexão crítica, segundo Liberali (2004), é essencial neste processo, pois permite a descrição das ações, a análise dos princípios que as embasam, o confronto com teorias e a reconstrução das práticas como resultado desse processo reflexivo.

O ciclo da reflexão crítica, conforme apresentado por Liberali (2004), envolve a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução das ações, culminando na transformação da prática e no desenvolvimento profissional do docente. Essas etapas são cruciais para a pesquisa colaborativa, pois facilitam não apenas a melhoria das práticas pedagógicas, mas também a emancipação do professor enquanto profissional reflexivo e crítico.

Para Ibiapina, Loureiro e Brito (2007), a reflexão é potencializada quando há um trabalho colaborativo em torno de objetivos comuns, destacando a importância contínua da formação de professores, que deve integrar conhecimentos teóricos e práticos para responder eficazmente aos desafios do meio social em que estão inseridos.

### 2.2.3 - Implementação da Pesquisa Colaborativa

Aqui está o quadro apresentando a abordagem metodológica adotada na pesquisa colaborativa:

Quadro 1 - Etapa e descrição da metodologia da Pesquisa Colaborativa

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>
Identificação e Seleção dos Participantes	Os professores foram selecionados com base em critérios específicos, como experiência em EJA e interesse em práticas inovadoras de STEAM, garantindo diversidade e engajamento.

Planejamento das Sessões Reflexivas (encontros formativos)	Sessões planejadas para encontros regulares, permitindo discussões abertas sobre práticas pedagógicas, adaptação de atividades STEAM ao contexto da EJA no campo.
Desenvolvimento e Aplicação das Atividades	Atividades práticas colaborativamente desenvolvidas e contextualizadas para alunos da EJA em ambientes do campo, promovendo aprendizagem significativa e engajadora.
Análise e Reflexão das Práticas	Práticas continuamente analisadas e refletidas como diários reflexivos, identificando desafios na implementação de atividades STEAM e desenvolvendo estratégias colaborativas para superá-los.
Documentação e Disseminação dos Resultados	Documentação detalhada e disseminação dos resultados gerados entre os participantes e a comunidade acadêmica, promovendo valorização e aplicação prática dos resultados.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Esse quadro resume as etapas metodológicas da pesquisa colaborativa, evidenciando como cada fase contribuiu para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas pedagógicas em STEAM na educação do campo.

Essas etapas demonstram como a pesquisa colaborativa, guiada pelas orientações de Ibiapina, foi implementada de maneira estruturada e focada na formação contínua dos professores da EJA do campo, utilizando o currículo STEAM como um meio de inovação pedagógica e desenvolvimento profissional.

A adoção da pesquisa colaborativa nesta dissertação visou não apenas a formação contínua dos professores, mas também a transformação das práticas pedagógicas em sala de aula, promovendo um ambiente educacional mais reflexivo e adaptado às necessidades dos alunos da EJA. Através da colaboração e da reflexão contínua, foi possível desenvolver abordagens inovadoras que contribuíram para a melhoria do ensino e da aprendizagem em contextos de educação do campo.

A pesquisa colaborativa configura-se como uma abordagem metodológica potente no campo da formação docente, especialmente no contexto da EJA em territórios do campo. Seus benefícios são múltiplos, destacando-se o fomento ao desenvolvimento profissional contínuo, a valorização do saber docente e a co-construção de conhecimentos situados e significativos. Por meio dessa perspectiva, promove-se um ambiente educacional mais reflexivo, adaptativo e inovador, capaz de responder de maneira mais

sensível e efetiva às demandas complexas que caracterizam os processos de ensino e aprendizagem nesse contexto específico.

Ao possibilitar a troca de experiências, o diálogo constante entre pares e a construção coletiva de soluções pedagógicas, a pesquisa colaborativa contribui para o fortalecimento da identidade docente e para a ressignificação de práticas pedagógicas, que deixam de ser meramente reprodutivas para se tornarem mais críticas e criativas. Além disso, ela amplia o repertório teórico-prático dos educadores, incentivando o pensamento investigativo e o engajamento com os desafios reais da escola. Assim, a transformação não se limita ao plano individual, mas alcança também o coletivo, incitando mudanças na cultura institucional e nas formas de gestão e organização do trabalho pedagógico.

Entretanto, é preciso reconhecer que esse tipo de investigação também apresenta desafios que exigem atenção e comprometimento. Entre os principais obstáculos, destacam-se os conflitos de interesse entre os participantes, as desigualdades nos níveis de engajamento e participação e as resistências naturais a processos de mudança. Tais dificuldades podem comprometer a eficácia da proposta caso não sejam enfrentadas com planejamento, escuta sensível e gestão democrática do processo. Além disso, a pesquisa colaborativa demanda a dedicação de tempo, recursos e esforço contínuo, elementos nem sempre disponíveis no cotidiano das instituições educacionais, especialmente em contextos marcados por precariedades históricas, como é o caso da EJA no campo.

Ainda assim, ao considerar seus princípios e possibilidades, torna-se evidente que a pesquisa colaborativa é uma estratégia promissora para a melhoria contínua da qualidade da Educação. Ao articular teoria e prática, saber acadêmico e conhecimento experiencial, ela contribui para a construção de ambientes educacionais mais dinâmicos, responsivos e humanizados. Dessa forma, potencializa a atuação dos professores como sujeitos ativos na produção do conhecimento e na reinvenção do fazer pedagógico, possibilitando respostas mais criativas, contextualizadas e transformadoras diante dos múltiplos desafios que atravessam a educação de adultos nos territórios do campo.

## **2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

### **2.3.1 A Formação Continuada como Instrumento de Coleta de Dados**

A formação continuada dos professores, além de ser uma estratégia essencial para o desenvolvimento profissional, pode ser utilizada como um instrumento de coleta de

dados em pesquisas qualitativas. No contexto desta pesquisa, a formação continuada oferecida aos professores de EJA do campo sobre o currículo STEAM, embasada na perspectiva socioconstrutivista, desempenha um papel duplo: além de promover o desenvolvimento das competências pedagógicas dos participantes, serve também como uma fonte de coleta de dados fundamentais para a análise e compreensão do impacto dessa formação.

Para Nóvoa (1992), a formação continuada deve ser um processo reflexivo e colaborativo, no qual os professores não apenas recebem novas informações, mas também constroem seus saberes por meio da prática e da reflexão sobre suas próprias experiências. Nesse sentido, a formação continuada, ao permitir que os professores de EJA do campo reflitam sobre suas práticas pedagógicas, fornece dados valiosos para o pesquisador, que pode observar como essas práticas se desenvolvem e se transformam ao longo do processo formativo.

A coleta de dados a partir da formação continuada ocorre por meio de diferentes etapas e abordagens, como a observação das interações entre os participantes, as produções geradas durante as atividades formativas e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos professores. As sessões de formação, ao longo do processo, possibilitam uma observação direta das práticas pedagógicas, permitindo o registro de como os professores assimilam e aplicam os conceitos discutidos. As interações entre os participantes também fornecem dados sobre a dinâmica colaborativa e o nível de engajamento dos professores com o currículo STEAM.

Além disso, instrumentos como questionários e entrevistas aplicados antes, durante e após as sessões de formação permitem que os professores expressem suas percepções, dificuldades e progressos ao longo do processo. Esses instrumentos são valiosos para compreender as mudanças na percepção dos professores em relação ao STEAM, bem como para identificar os principais desafios enfrentados na implementação das práticas pedagógicas trabalhadas na formação.

Freire (1996), reforça a importância do diálogo e da construção coletiva de saberes. Ele destaca que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1996, p. 68). Esse princípio dialogal fundamenta a utilização da formação continuada como um espaço de interação e troca de experiências, no qual os professores podem refletir sobre suas práticas e aprender com seus pares. Dessa forma, o processo formativo possibilita ao pesquisador

coletar dados sobre as percepções e aprendizados dos participantes, ao mesmo tempo que promove a construção coletiva do conhecimento.

Outra ferramenta importante para a coleta de dados são os diários reflexivos mantidos pelos participantes. Esses diários fornecem um espaço para que os professores registrem suas experiências, reflexões e descobertas adquiridos ao longo da formação, constituindo uma rica fonte de dados qualitativos. O feedback contínuo dos professores durante as diferentes etapas da formação também é registrado e analisado, permitindo um acompanhamento sistemático da evolução do processo formativo. A utilização de diários reflexivos na formação docente encontra respaldo em autores como Zeichner (1993), que destaca o papel da reflexão crítica na profissionalização do professor, compreendida como uma prática que articula a experiência com a teoria, promovendo o desenvolvimento de uma postura investigativa e transformadora. Do mesmo modo, Alarcão (2001) enfatiza que o diário permite ao docente ressignificar sua prática e perceber-se como sujeito de sua própria aprendizagem. A análise desses registros possibilitará acessar dimensões mais subjetivas e processuais da formação, revelando trajetórias de aprendizagem, mudanças de postura, resistências, apropriações conceituais e transformações nas práticas pedagógicas. Trata-se, portanto, de uma importante fonte de dados qualitativos que contribuirá para a compreensão aprofundada das experiências dos participantes e das dinâmicas construídas ao longo do percurso formativo.

Por fim, as produções dos participantes, como planos de aula, projetos e atividades desenvolvidas com base nos conceitos trabalhados nas formações, são analisadas como indicadores da apropriação prática dos conhecimentos adquiridos. Essas produções evidenciam como os professores aplicam os conceitos de STEAM em suas práticas pedagógicas, e permitem uma análise do impacto direto da formação continuada na prática educativa.

Quadro 2 - Categoria da Evidência

<b>Categoria de Evidência</b>	<b>Descrição</b>
Planos de aula	Documentos elaborados pelos professores que refletem a aplicação dos conceitos de STEAM em suas práticas diárias.
Projetos desenvolvidos	Iniciativas pedagógicas planejadas e executadas pelos participantes, integrando diferentes áreas do currículo STEAM.
Atividades aplicadas em sala	Exercícios, oficinas ou experiências realizadas com os alunos, evidenciando a apropriação prática dos conhecimentos adquiridos na formação.



Indicadores de impacto da formação	Elementos que demonstram como a formação continuada influenciou a prática pedagógica, promovendo inovação, interdisciplinaridade e engajamento dos estudantes.
------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Para compreender a apropriação dos conhecimentos adquiridos durante a formação continuada em STEAM, as produções dos participantes foram organizadas em categorias de evidências. O quadro acima apresenta essas categorias, destacando os diferentes tipos de registros que permitem analisar de forma sistemática a aplicação prática dos conceitos trabalhados, bem como o impacto da formação na inovação pedagógica, na interdisciplinaridade e no engajamento dos estudantes da EJA do campo.

Dessa forma, a formação continuada, além de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, oferece um ambiente rico em dados que são fundamentais para a análise desta pesquisa. As diferentes etapas do processo formativo, aliadas aos instrumentos de coleta de dados utilizados, possibilitam uma visão aprofundada do impacto da formação na prática pedagógica dos professores, bem como dos desafios e oportunidades emergentes ao longo da implementação do currículo STEAM nas escolas de EJA do campo.

## 2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.4.1 Formação Continuada com currículo STEAM para Professores da EJA do Campo

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram estruturados com base na metodologia colaborativa, guiada pelas orientações de Ibiapina (2008), e têm como objetivo promover a formação continuada de professores da EJA do campo, com foco na aplicação do currículo STEAM sob a perspectiva socioconstrutivista. O estudo será desenvolvido por meio de cinco encontros formativos, organizados de forma reflexiva e participativa, nos quais os professores e gestores, selecionados de acordo com critérios específicos, como experiência em EJA e interesse em práticas pedagógicas inovadoras, colaborarão na co-criação de atividades pedagógicas contextualizadas. Cada etapa do processo envolve o planejamento, desenvolvimento, análise e reflexão das práticas educativas, culminando na formação de um site educacional que funcionará como uma comunidade de prática voltado para a disseminação e aprimoramento contínuo das

estratégias desenvolvidas, assegurando, assim, a transformação das práticas pedagógicas no contexto do campo.

O processo será guiado pelas etapas da pesquisa colaborativa, assegurando que os participantes estejam envolvidos em todas as fases do desenvolvimento.

### **1. Identificação e Seleção dos Participantes**

**Objetivo:** Garantir que os participantes estejam engajados com a formação e dispostos a contribuir para a criação e disseminação de práticas STEAM adaptadas ao contexto do campo.

#### **Descrição:**

Professores da EJA do campo serão selecionados com base em critérios como:

- Experiência com Educação de Jovens e Adultos.
- Interesse e disponibilidade para participar de práticas educativas com foco no currículo STEAM.
- Diversidade de habilidades, para garantir múltiplas perspectivas e experiências.

#### **Atividade:**

Enviar convites, realizar entrevistas e/ou questionários para identificar perfis.

### **2. Planejamento das Sessões Reflexivas (Encontros Formativos)**

**Objetivo:** Estruturar os cinco encontros formativos de maneira colaborativa.

Conteúdo de cada encontro:

- Encontro 1: Introdução ao STEAM e às práticas pedagógicas no contexto da EJA do campo.
- Encontro 2: Discussão de casos e exemplos práticos de aplicação do STEAM.
- Encontro 3: Co-criação de atividades pedagógicas alinhadas ao STEAM.
- Encontro 4: Ajustes e melhorias colaborativas das atividades planejadas.
- Encontro 5: Reflexão coletiva sobre as práticas e planejamento para a implementação futura.

**Atividade:**

Definir agenda, temas e material para cada encontro.

**3. Discussão e Adaptação das Atividades STEAM**

**Objetivo:** Desenvolver e adaptar atividades práticas colaborativas adaptadas ao contexto da EJA no campo.

**Atividade Inicial:** Reflexão sobre as propostas de atividades feitas pelos professores.

**Discussão Colaborativa:** Análise das adaptações necessárias para que as atividades STEAM sejam significativas e aplicáveis aos alunos da EJA no campo.

**Planejamento das Aplicações:** Coletivizar estratégias para a aplicação das atividades nas próximas semanas, levando em conta os recursos disponíveis e as particularidades da EJA.

**Tarefa:** Aplicar a primeira atividade STEAM nas salas de aula e registrar os resultados e dificuldades.

**4. Análise e Reflexão das Práticas**

**Objetivo:** Avaliar e refletir sobre a aplicação das atividades STEAM em sala de aula.

**Atividade Inicial:**

- Reflexão individual e coletiva sobre o impacto das atividades nas turmas.
- Relato de experiências e desafios encontrados na aplicação das atividades STEAM.

**Reflexão Coletiva:**

- Discussão sobre as dificuldades enfrentadas, como falta de recursos ou engajamento dos alunos.
- Identificação de estratégias colaborativas para superar esses desafios.

- Debate sobre como as práticas STEAM estão contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes da EJA. Considerar aspectos como autonomia, criatividade e resolução de problemas.

**Ajustes nas Atividades:**

- Desenvolver em grupo novas propostas de atividades que possam ser aplicadas, utilizando os aprendizados das experiências anteriores.
- Co-desenvolvimento de melhorias nas atividades, considerando os contextos específicos de cada turma.
- Aplicar instrumentos de avaliação e acompanhamento (diários reflexivos, gravações das sessões etc.).

**Tarefa:** Reaplicar a atividade ajustada ou desenvolver uma nova com base nos feedbacks recebidos.

**5. Documentação e Disseminação dos Resultados**

**Objetivo:** Registrar o processo colaborativo e compartilhar os resultados.

**Estratégia:**

- Relatórios detalhados sobre os encontros e as práticas desenvolvidas.
- Criação de um site educacional que funcionará como uma comunidade de prática entre os professores para disseminação, compartilhamento e acompanhamento das atividades.
- Uso de ferramentas digitais (como grupos de WhatsApp, pandlet, google forms) para troca de experiências e apoio mútuo.
- Disseminação dos resultados para a comunidade acadêmica e profissionais da área.

**Atividade:**

- Redigir artigos, apresentações ou relatórios finais que serão compartilhados com os participantes e a comunidade educacional através de um site colaborativo.
- Criação e desenvolvimento do site educacional que funcionará como uma comunidade de prática, com definição de regras de participação e continuidade das atividades.

- Documentação das atividades e reflexões será compartilhada em eventos locais e através de plataformas digitais da CoP, com o objetivo de disseminar as boas práticas.

## 2.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.

### 2.5.1 Análise de Dados com a Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

A técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2003), oferece um método robusto para a análise de dados qualitativos, permitindo a síntese de discursos individuais em um discurso coletivo que representa a percepção do grupo como um todo. Essa técnica é particularmente útil em pesquisas que visam entender as visões e experiências compartilhadas entre os participantes, como no caso da formação continuada de professores de EJA do campo.

O DSC se baseia na ideia de que é possível construir um discurso coletivo a partir das falas individuais dos participantes. Segundo Lefèvre e Lefèvre (2003), o objetivo é transformar dados qualitativos não estruturados em um discurso que reflita a visão comum dos sujeitos pesquisados, oferecendo uma visão clara e organizada das percepções e opiniões coletivas. A técnica é composta por três principais componentes: expressões-chave, ideia central e o próprio discurso do sujeito coletivo.

**Expressões-Chave (ECh):** São trechos significativos das falas dos participantes, extraídos diretamente das entrevistas ou questionários. Esses trechos são selecionados por sua relevância e capacidade de representar as ideias principais discutidas pelos participantes (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003).

**Ideia Central (IC):** Após a identificação das expressões-chave, o pesquisador define a ideia central que sintetiza o significado das falas dos participantes. A ideia central representa o conceito unificador que resume as percepções coletivas (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003).

**Discurso do Sujeito Coletivo (DSC):** Com base nas expressões-chave e na ideia central, o pesquisador constrói um discurso único que representa a visão do grupo. O DSC organiza e apresenta as falas de maneira coerente, refletindo as percepções e opiniões compartilhadas pelos participantes (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003).

A aplicação do DSC na análise de dados qualitativos oferece várias vantagens. Primeiramente, possibilita uma representação fiel das vozes coletivas, evitando a fragmentação das percepções individuais e proporcionando uma visão clara das opiniões

predominantes entre os participantes. Além disso, o DSC facilita a apresentação dos resultados de forma estruturada e acessível, permitindo uma compreensão rápida e eficiente das principais ideias discutidas pelo grupo.

No contexto da formação continuada para professores de EJA do campo, a técnica do DSC pode ser utilizada para sintetizar os depoimentos dos participantes sobre suas experiências e a implementação do currículo STEAM. Ao analisar as respostas dos professores, a técnica possibilita identificar as principais percepções e desafios enfrentados durante o processo formativo, representando essas informações em um discurso coletivo que reflete a visão compartilhada do grupo.

Por exemplo, após a coleta de dados por meio de entrevistas ou grupos focais, o DSC permitirá organizar as expressões-chave relacionadas às dificuldades encontradas na aplicação do currículo STEAM e às percepções sobre a eficácia da formação continuada. Com isso, será possível construir um discurso que represente de forma coesa as principais opiniões e sentimentos dos professores, proporcionando insights valiosos para a melhoria das práticas formativas.

A técnica do DSC, portanto, se apresenta como uma ferramenta poderosa para a análise qualitativa de dados, permitindo a construção de um discurso coletivo que reflete as percepções e experiências compartilhadas dos participantes, de forma clara e organizada.

### 2.5.2 – Etapas da Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

A técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) permite transformar dados qualitativos em um discurso coletivo coerente, sintetizando percepções individuais em uma visão compartilhada do grupo. As etapas do DSC envolvem a coleta de dados, a transcrição, a identificação das expressões-chave (ECh), a definição das ideias centrais (IC), a redação e a revisão do discurso coletivo.

A seguir, o Quadro X apresenta uma síntese das técnicas de coleta e das etapas de análise do DSC, servindo como guia sistemático para a aplicação da técnica:

Quadro 3 – Técnicas de Coleta de Dados e Etapas de Análise pelo DSC

Fase/Técnica	Descrição
<b>Técnicas de Coleta de Dados</b>	
<b>Entrevistas Semiestruturadas</b>	Permitem flexibilidade na conversa, possibilitando explorar mais profundamente as respostas dos participantes.

<b>Questionários com Perguntas Abertas</b>	Facilitam a coleta de dados escritos que podem ser posteriormente analisados qualitativamente.
<b>Grupos Focais</b>	Oferecem um espaço para discussão em grupo, revelando dinâmicas e interações entre os participantes.
<b>Conversas Informais e Debates</b>	Registram percepções espontâneas e diferentes pontos de vista durante a formação.
<b>Diários Reflexivos (Padlet)</b>	Espaço virtual colaborativo para registro contínuo de percepções e reflexões individuais, favorecendo a interlocução entre pares.
<b>Etapas de Análise do DSC</b>	
<b>Identificação das Expressões-Chave (ECh)</b>	Leitura minuciosa dos registros para localizar trechos significativos, destacando ideias mais relevantes e frequentes.
<b>Codificação e Extração</b>	Organização e agrupamento dos trechos por temas relacionados.
<b>Definição da Ideia Central (IC)</b>	Síntese que representa o conceito unificador emergente dos dados, resumindo a percepção coletiva dos participantes.
<b>Redação do DSC</b>	Elaboração do discurso integrando as expressões-chave e a ideia central, preservando fidelidade às falas.
<b>Revisão</b>	Conferência final do discurso para garantir clareza e fidelidade às opiniões coletivas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir dos pressupostos do Discurso do Sujeito Coletivo.

### 2.5.3 – Aplicação do DSC na Análise de Dados da Pesquisa

No contexto desta pesquisa, que investigou a formação continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo e o currículo STEAM, o DSC será aplicado para sintetizar as percepções dos participantes e gerar um relato coletivo.

A coleta de dados será diversificada, incluindo entrevistas semiestruturadas, conversas informais, debates e diários reflexivos digitais (Padlet). Todo o material será transcrito, organizado e analisado conforme as etapas do DSC descritas no Quadro 3.

Essa abordagem permitirá identificar desafios e benefícios da formação continuada e compreender de que forma o currículo STEAM impacta as práticas pedagógicas dos professores. O resultado será um discurso coletivo coeso, refletindo com fidelidade a visão compartilhada dos participantes e oferecendo subsídios para aprimoramentos na formação e implementação do currículo STEAM no contexto da EJA do campo.

Cada uma dessas fontes de dados será transcrita, organizada e preparada para análise, garantindo que a diversidade de informações coletadas seja integralmente considerada na construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esta abordagem multifacetada

permitirá uma compreensão mais rica e completa das experiências e percepções dos professores em relação à formação continuada.

## 2. Transcrição e Preparação dos Dados

Após a coleta, as informações encontradas serão transcritas com precisão, assegurando que todas as nuances das falas dos participantes sejam preservadas. A preparação dos dados envolverá a organização das transcrições e a preparação para a análise. Nesta fase, o foco será garantir que os dados estejam prontos para a identificação e categorização das expressões-chave.

## 3. Identificação das Expressões-Chave

Na etapa seguinte, será realizada a identificação das expressões-chave dentro das transcrições. As expressões-chave serão trechos significativos das falas dos professores que abordarão diretamente os desafios e benefícios da formação continuada e o impacto do currículo STEAM. Esses trechos serão extraídos com o objetivo de capturar as ideias principais e as percepções mais relevantes dos participantes. Por exemplo, expressões como "dificuldades em adaptar o currículo STEAM às condições do campo" ou "benefícios percebidos na abordagem integrada das disciplinas" serão destacadas por sua relevância para a análise.

## 4. Definição da Ideia Central

Com base nas expressões-chave identificadas, será definida a ideia central que sintetiza os principais desafios e benefícios relatados pelos professores. A ideia central será um conceito unificador que resume as percepções coletivas dos participantes. Nesta pesquisa, a ideia central poderá ser, por exemplo, a percepção de que, apesar das dificuldades na adaptação do currículo STEAM, a formação continuada trará melhorias significativas na prática pedagógica dos professores e no engajamento dos alunos.

## 5. Construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

Finalmente, com as expressões-chave e a ideia central estabelecidas, será construído o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O DSC será um discurso unificado que apresentará as percepções coletivas dos professores de EJA do campo de maneira coesa e fluida. O discurso será redigido integrando as expressões-chave identificadas e a ideia



central, refletindo a visão compartilhada dos professores sobre a formação continuada e o impacto do currículo STEAM.

Para ilustrar o processo de aplicação da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) na análise dos dados qualitativos da pesquisa sobre a formação continuada de professores de EJA do campo, a tabela a seguir apresenta uma visão geral detalhada das etapas envolvidas. Cada etapa é descrita com precisão, desde a coleta e transcrição dos dados até a construção do discurso coletivo. Esta tabela serve como um guia sistemático para a implementação do DSC, facilitando a compreensão das fases necessárias para transformar as percepções individuais em um relato unificado que reflete as visões compartilhadas dos participantes.

Quadro 4 - Descrição das etapas da Técnica de Análise Dados DSC

<b>Etapas</b>	<b>Descrição</b>
<b>1. Coleta de Dados</b>	Realizar entrevistas semiestruturadas, conversas informais, debates e diários reflexivos com professores e gestores de EJA do campo sobre a formação continuada e o currículo STEAM. Gravar e transcrever as falas para assegurar a integridade dos dados.
<b>2. Transcrição e Preparação dos Dados</b>	Transcrever as falas com precisão. Organizar e preparar os dados transcritos para análise, garantindo que estejam prontos para a identificação das expressões-chave.
<b>3. Identificação das Expressões-Chave (EC)</b>	Identificar e extrair trechos significativos das falas dos participantes, conhecidos como expressões-chave, que abordam desafios e benefícios da formação e o impacto do currículo STEAM.
<b>4. Definição da Ideia Central (IC)</b>	Definir a ideia central que sintetiza os principais desafios e benefícios relatados pelos professores. A ideia central é um conceito unificador que resume as percepções coletivas dos participantes.

<b>5. Construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)</b>	Construir o Discurso do Sujeito Coletivo integrando as expressões-chave e a ideia central. O DSC será um relato coeso e fluido, escrito em primeira pessoa, como se o "sujeito coletivo" estivesse falando, representando a visão compartilhada dos professores sobre a formação continuada e o impacto do currículo STEAM. Pode-se quantificar a frequência para indicar representatividade (ex.: "Este DSC representa 70% das respostas").
--	--

Fonte: Elaborada pela autora, 2025

O DSC resultante fornecerá uma visão clara das principais opiniões e sentimentos dos professores, como, por exemplo, a percepção de que a formação continuada será essencial para a implementação do STEAM, apesar das barreiras práticas e logísticas. O discurso destacará como a formação ajudará os professores a enfrentarem desafios específicos do campo e como o currículo STEAM contribuirá para uma abordagem pedagógica mais integrada e envolvente.

A técnica do DSC permitirá uma análise detalhada e representativa das percepções dos professores de EJA do campo sobre a formação continuada e o currículo STEAM. Através das etapas de coleta de dados, identificação das expressões-chave, definição da ideia central e construção do DSC, será possível transformar os dados qualitativos em um discurso coletivo que refletirá com precisão a visão dos participantes. Essa abordagem não apenas facilitará a compreensão das opiniões coletivas, mas também proporcionará inspirações valiosas para a melhoria contínua das práticas formativas e pedagógicas.

A aplicação desta técnica oferece uma abordagem robusta para a análise qualitativa de dados, permitindo a síntese das percepções coletivas dos participantes em um discurso coeso. Ao seguir as etapas delineadas na tabela, é possível transformar informações complexas em insights significativos sobre a formação continuada e o impacto do currículo STEAM nas práticas pedagógicas dos professores de EJA do campo. Esta metodologia não apenas facilita a compreensão das opiniões coletivas, mas também fornece uma base sólida para recomendações práticas e melhorias no processo formativo.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“Os pressupostos que sustentam este trabalho não nasceram apenas dos livros, mas dos silêncios escutados, das inquietações vividas e dos afetos cultivados no caminho. São vozes que me atravessam e me guiam, como faróis acesos na travessia da escrita”.

— *Ana Isabel Carneiro Baptista*

Nesta seção, exploramos os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa, com foco nos principais protagonistas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas contribuições significativas para o campo educacional. Discutimos também a importância da Educação do campo, contextualizando as lutas históricas por direitos e reconhecimento das comunidades rurais. Nesse contexto, o socioconstrutivismo de Vygotsky (2007) é articulado como referência para compreender o aprendizado como um processo social e colaborativo, no qual o conhecimento é construído de forma conjunta entre professores e estudantes. Esse enfoque, aliado à pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), fornece uma base sólida para o desenvolvimento e a implementação do currículo STEAM na EJA, ressaltando a relevância de práticas educativas emancipatórias, contextualizadas e participativas para os estudantes adultos do campo.

#### **3.1 OS PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CATEGORIAS, TRAJETÓRIAS E INVISIBILIDADES HISTÓRICAS.**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um espaço educacional permeado por complexidades, múltiplas vivências e desigualdades históricas. Mais do que uma modalidade de ensino, a EJA é, sobretudo, o território de luta por direitos, por reconhecimento e por dignidade de sujeitos que, por diversas razões, tiveram seus percursos escolares interrompidos ou sequer iniciados. O sujeito da EJA, portanto, é atravessado por marcas sociais, econômicas, políticas e afetivas que o tornam único, mas também revelador de um projeto excludente de sociedade e de educação no Brasil.

Para fins de análise e aprofundamento, é possível categorizar os sujeitos da EJA em três grandes grupos: aqueles que nunca tiveram acesso à escola; os que frequentaram

a escola, mas precisaram abandoná-la; e os que permaneceram na escola por longos anos, mas foram reprovados repetidamente e, por fim, transferidos ou expulsos do ensino regular, compondo o fenômeno da “juvenilização da EJA”. Cada um desses grupos revela uma dimensão da exclusão educacional brasileira, com suas causas estruturais e impactos subjetivos.

O primeiro grupo é composto por sujeitos que nunca frequentaram a escola, sendo, em sua maioria, adultos ou idosos, historicamente privados do direito à educação. São pessoas que, em grande parte, nasceram e viveram em contextos de pobreza extrema, zonas rurais ou periferias urbanas onde a presença do Estado é frágil ou inexistente. Muitos deles carregam as marcas do analfabetismo absoluto, o que não significa ausência de saberes, mas sim a exclusão do letramento formal.

Como nos alerta Freire (1987), o analfabetismo não é uma incapacidade inata, mas uma consequência direta da opressão social. A ausência de escolarização é reflexo de um sistema que não reconhece certos sujeitos como dignos de aprender. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço de privilégio, inacessível para aqueles que são considerados “sobrantes” ou “invisíveis” pela lógica capitalista.

Milton Santos (2001), ao falar sobre a globalização perversa, reforça que o acesso ao conhecimento é um dos instrumentos de dominação, e negar esse acesso a determinadas populações é uma forma de perpetuar sua subalternização. Assim, os sujeitos que nunca foram à escola representam uma das expressões mais cruéis da desigualdade social: a negação do direito básico à leitura e à escrita.

O segundo grupo é formado por aqueles que, em algum momento, ingressaram no sistema educacional, mas foram forçados a abandoná-lo. São sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas por motivos diversos, como o trabalho precoce, a maternidade/paternidade, a necessidade de cuidar da família, a migração, ou ainda pela violência simbólica ou física vivenciada dentro da escola.

A evasão escolar, neste caso, não deve ser vista como uma escolha individual, mas como uma imposição das condições sociais. Como argumenta Arroyo (2005), os sujeitos da EJA são vítimas de um projeto de sociedade excludente, que os empurra para fora da escola para que ocupem os lugares historicamente destinados às classes populares: o trabalho precarizado, a informalidade, a marginalização.

A escola, muitas vezes, também contribui para esse processo, ao não reconhecer os saberes e as experiências de vida desses sujeitos, ao aplicar currículos descontextualizados, métodos pedagógicos autoritários e avaliações excludentes. Dessa

forma, a trajetória interrompida desses sujeitos não é apenas uma ausência de escolaridade, mas também uma história de frustração, dor e resistência.

Como enfatiza Paiva (2009), é preciso compreender o abandono escolar como parte de um ciclo de exclusão que se inicia na própria estrutura desigual do sistema educacional e se agrava com as condições de vida dos sujeitos. Para essas pessoas, retornar à escola na EJA é, muitas vezes, um ato de coragem e de esperança.

O terceiro grupo é composto por jovens que, embora tenham permanecido na escola por vários anos, foram sistematicamente reprovados, excluídos e, por fim, deslocados para a EJA. Esse fenômeno é conhecido como juvenilização da EJA, termo que expressa a crescente presença de adolescentes e jovens no ensino de jovens e adultos — sujeitos que deveriam estar na educação básica regular, mas que foram “empurrados” para a EJA como forma de alívio estatístico e disciplinar do sistema.

Essa lógica revela um grave problema de exclusão escolar interna, em que os sujeitos permanecem formalmente na escola, mas são invisibilizados em sua singularidade, não aprendem e, por fim, são rotulados como “fracassados”. Como discute Soares (2002), a escola tradicional é estruturada para poucos, e os que não se encaixam em seu modelo são descartados ou transferidos para outras modalidades, como a EJA, muitas vezes sem acompanhamento pedagógico adequado.

A juvenilização da EJA é também sintoma de uma crise de sentido da escola pública, que não consegue dialogar com os interesses, as linguagens e os contextos juvenis. Como afirmam Dayrell (2007) e Carrano (2000), os jovens trazem consigo outras formas de aprender, outros tempos, outras urgências. No entanto, encontram uma escola anacrônica, centrada na autoridade, na memorização e na disciplina.

Ao serem transferidos para a EJA, esses jovens muitas vezes enfrentam um ambiente que tampouco está preparado para acolhê-los. A EJA, originalmente pensada para adultos trabalhadores, passa a conviver com sujeitos adolescentes, o que gera tensões, desafios pedagógicos e demandas diferenciadas. É necessário, portanto, repensar a organização curricular e metodológica da EJA para que ela possa acolher essa nova configuração de sujeitos sem perder de vista sua função social e emancipadora.

Os sujeitos da EJA não são apenas “defasados idade/série”, “analfabetos” ou “evadidos”. São, antes de tudo, sujeitos de direitos, portadores de histórias, de saberes e de desejos. A escola precisa reconhecê-los em sua inteireza e criar estratégias pedagógicas que dialoguem com suas realidades e aspirações. Como defende Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato de amor, de compromisso e de libertação.

Compreender as diferentes trajetórias que compõem a EJA é o primeiro passo para construir uma proposta pedagógica que não repita os erros do passado. É necessário romper com a lógica da exclusão e construir práticas educacionais que valorizem a escuta, o diálogo, a experiência e a coletividade. Tais sujeitos não podem ser o “resto” do sistema educacional, mas sim um lugar de potência, de transformação e de reinvenção de vidas.

A Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel fundamental na sociedade contemporânea. Esta modalidade educacional se destina a indivíduos que não conseguiram completar seus estudos durante a idade considerada típica para a educação formal. No entanto, a EJA vai muito além de ser um “programa de segunda chance”. Ela incorpora uma série de conceitos e princípios que moldam não apenas a educação, mas também a maneira como entendemos o homem, a função social da educação, o fenômeno cultural e a relação intrínseca entre a sociedade e a educação. Neste texto, exploraremos a EJA em profundidade, abordando cada um desses aspectos.

Pinto (2003), contribuiu de maneira significativa para o campo da educação de adultos ao desenvolver uma visão peculiar do ser humano. Segundo o autor, o homem é um ser inacabado, marcado por sua capacidade de transformar seu entorno e a si mesmo. A partir dessa perspectiva, enfatiza-se que a educação era uma ferramenta fundamental para o aprimoramento constante do ser humano. Ao acreditar que o homem, por natureza, é um ser inacabado, e é por meio da educação que ele pode se aperfeiçoar e se tornar uma pessoa mais plena, sendo modificação da sociedade para benefício do homem, Pinto (2003), argumenta que o processo de educação é intrínseco à natureza humana, uma vez que o homem tem a capacidade de aprender, evoluir e transmitir conhecimento de geração em geração. Para ele, a educação como um meio de promover o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos, capacitando-os a contribuir de maneira significativa para a sociedade.

A educação é um pilar fundamental da sociedade e vai muito além do que uma simples partilha de conhecimento, envolve a formação integral do indivíduo, abarcando aspectos éticos, sociais e culturais. A educação não se limita apenas à sala de aula, mas é um processo que ocorre ao longo de toda a vida. Ela desempenha um papel crucial na construção de cidadãos informados, responsáveis e participativos, que são capazes de contribuir de maneira positiva para a sociedade.

Além disso, a educação é um mecanismo de igualdade e inclusão, que oferece a todas as pessoas, independentemente de sua origem social, a oportunidade de adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades. Através dela, a sociedade pode combater

a exclusão e as desigualdades, fornecendo a cada indivíduo as ferramentas necessárias para prosperar em um mundo em constante mudança.

A função social da educação é inegável. Ela não apenas prepara indivíduos para o mercado de trabalho, mas também os capacita para participar ativamente na vida cívica, cultural e social da sociedade. A educação é um instrumento de inclusão e igualdade, pois proporciona a todos a oportunidade de adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades. Nesse contexto, é pertinente distinguir entre "Mercado de Trabalho" e "Mundo do Trabalho". O "Mercado de Trabalho" refere-se às dinâmicas econômicas de oferta e demanda de mão de obra, tratando o trabalhador como um recurso em um sistema formal. Já o "Mundo do Trabalho" abrange as relações sociais, culturais e informais que moldam a experiência laboral, reconhecendo o trabalhador como um ser humano integral (CONTABEIS, 2025). Optou-se pelo termo "Mundo do Trabalho" por sua perspectiva mais ampla, que valoriza a dimensão existencial do trabalho, como destacou Karl Marx: “O trabalho é a condição fundamental da vida humana, e isso a tal ponto que, em certo sentido, podemos dizer que o trabalho criou o próprio homem” (MARX, 2013, p. 77). Essa visão alinha-se à função da educação de promover não apenas empregabilidade, mas também cidadania, democracia e coesão social, ao capacitar indivíduos para uma participação plena em todas as esferas da vida, incluindo o trabalho em seu sentido mais humano e transformador.

Através da educação, os indivíduos adquirem as habilidades necessárias para compreender e moldar o mundo ao seu redor. Eles aprendem a ser cidadãos responsáveis, capazes de tomar decisões informadas e contribuir para o bem-estar coletivo. A função social da educação é, portanto, uma das pedras angulares da sociedade moderna.

A cultura é uma parte intrínseca da experiência humana, e a educação desempenha uma contribuição relevante na socialização e preservação das diversas culturas presentes em uma sociedade. A cultura engloba os valores, tradições, conhecimentos e práticas compartilhados por um grupo de pessoas. Através da educação, as gerações mais jovens aprendem a cultura de seus antepassados e contribuem para seu enriquecimento.

A Educação de Jovens e Adultos cumpre um papel estratégico e reparador ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural de sujeitos historicamente excluídos dos espaços formais de aprendizagem. Ao acolher jovens e adultos que carregam trajetórias marcadas por desigualdades, a EJA torna-se um espaço potente de ressignificação de saberes, permitindo que vozes silenciadas contribuam para a construção de uma sociedade mais plural e democrática.

Entretanto, é preciso denunciar que a responsabilização exclusiva da escola pela transmissão do conhecimento mascara o papel ativo que a sociedade exerce – ou deveria exercer – nesse processo. A educação formal, incluindo a EJA, não opera isoladamente; ela depende de um contexto social que, muitas vezes, negligencia os direitos educacionais das populações mais vulneráveis.

A relação entre sociedade e educação não é neutra. É atravessada por disputas políticas, interesses econômicos e processos históricos de exclusão. Não se constrói uma sociedade justa sem enfrentar as estruturas que impedem o acesso equitativo ao conhecimento. Nesse sentido, a educação não pode ser vista apenas como instrumento de ascensão individual, mas como um direito coletivo, essencial à transformação social.

A EJA, nesse cenário, emerge como uma forma de enfrentamento ao fracasso de políticas públicas que negaram a milhares o direito à escolarização na idade apropriada. Sua existência expõe as falhas de um sistema que ainda marginaliza os que mais precisam da escola. Mais do que oferecer uma segunda chance, a EJA deveria ser compreendida como uma exigência de justiça social e histórica — um espaço de reconstrução crítica, de pertencimento e de resistência frente à exclusão educativa.

### **3.1.1 - Conceitos fundamentais da EJA**

Os conceitos fundamentais da EJA estão enraizados na visão do ser humano, na função social da educação, em sua natureza cultural e na relação viva e indissociável entre sociedade e educação. A EJA não é apenas um recomeço tardio, mas um caminho legítimo de reconhecimento, pertencimento e reconstrução de histórias interrompidas. É um espaço de inclusão, de igualdade e de valorização dos saberes que vêm da vida. Ela é testemunho da profunda conexão entre educação e sociedade, reafirmando que não há sociedade sem educação — e que educar é semear transformação, tanto coletiva quanto individual.

Como nos lembra Freire (1987, p.40), “a educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo”. Nesse sentido, a EJA não pode ser vista como uma ação compensatória, mas como um direito político e um gesto de reparação histórica, que reconhece a potência transformadora dos sujeitos populares e suas experiências de vida.

Com base nas dimensões do direito à educação propostas por Tomasevski (2001), Haddad (2007) afirma que é preciso considerar a disponibilidade, acessibilidade, adaptabilidade e o controle social como elementos centrais para a consolidação de



políticas públicas eficazes de EJA. Como o autor reforça, “sem políticas articuladas que enfrentem as desigualdades históricas, o direito à educação para jovens e adultos corre o risco de permanecer apenas formalmente assegurado” (HADDAD, 2007, p. 63).

A disponibilidade da educação refere-se à presença de instituições educacionais, recursos e oportunidades de aprendizado em uma determinada região ou comunidade. Para que a escolaridade possa impactar positivamente a distribuição de renda, é necessário que haja escolas e programas educacionais disponíveis para todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem social ou econômica. A falta de disponibilidade de educação de qualidade em áreas carentes pode resultar em desigualdades significativas. Portanto, é crucial investir em infraestrutura educacional e garantir que todas as comunidades tenham acesso a escolas e oportunidades de aprendizado de qualidade. A perspectiva de Haddad (2007) sobre a acessibilidade na educação enfatiza a necessidade de garantir que todos, independentemente de sua condição financeira, localização geográfica ou contexto cultural, tenham a possibilidade real de acessar e participar do processo educativo. Para o autor, a educação não pode ser limitada por barreiras econômicas, geográficas, discriminatórias ou outras que dificultam o pleno acesso.

A distribuição desigual de recursos educacionais pode resultar em disparidades significativas na acessibilidade. Garantir que a educação seja financeiramente acessível e que as barreiras geográficas e culturais sejam superadas é fundamental para promover a igualdade de oportunidades educacionais e, por consequência, uma distribuição de renda mais justa. A adaptabilidade da educação, conforme Haddad (2007), diz respeito à capacidade do sistema educacional de se adequar às necessidades e contextos individuais dos alunos. As pessoas têm diferentes estilos de aprendizado, ritmos e desafios, e a educação deve ser flexível o suficiente para acomodar essas diferenças. Quando a educação não é adaptável, aqueles que enfrentam desafios particulares, como dificuldades de aprendizado, falta de recursos ou responsabilidades familiares, podem ser desfavorecidos. Para combater essa desigualdade, é importante adotar abordagens pedagógicas mais flexíveis e personalizadas que atendam às necessidades variadas dos alunos.

O controle social da educação, segundo Haddad (2007), envolve a participação da sociedade na definição de políticas educacionais, na tomada de decisões e na fiscalização das práticas educacionais. Uma educação eficaz e equitativa requer a participação ativa das partes interessadas, incluindo pais, alunos, educadores e comunidades. Quando o

controle social da educação é limitado ou ausente, as políticas e práticas educacionais podem favorecer os interesses de determinados grupos, contribuindo assim para as desigualdades. A promoção de um controle social efetivo da educação pode ajudar a garantir que as políticas educacionais sejam formuladas de maneira justa e considerem as necessidades de todos os alunos, independentemente de sua posição na distribuição de renda.

A relação entre escolaridade e distribuição de renda está intrinsecamente ligada à disponibilidade, acessibilidade, adaptabilidade e controle social da educação. Para reduzir a desigualdade de renda, é necessário garantir que a educação seja amplamente disponível, acessível a todos, adaptável às necessidades individuais e sujeita a um controle social efetivo. Somente assim a educação pode se tornar uma força transformadora na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, a EJA exige um compromisso ético e político com os sujeitos historicamente excluídos do processo educativo, como defendem Arroyo (2006) e Caldart (2004). Para Arroyo (2006), “não se trata de qualquer educação, mas de uma que reconheça os sujeitos, suas lutas e seus territórios como parte do currículo”. Já Caldart (2004) destaca que “educar jovens e adultos do campo, por exemplo, exige uma pedagogia do pertencimento, que parta da vida concreta e do chão que pisam”.

### **3.1.2 - Concepções importantes**

Álvaro Vieira Pinto (2003), no livro *Sete Lições sobre Educação de Adultos*, discute de maneira profunda a relação entre a forma e o conteúdo da educação de adultos, bem como as questões fundamentais de quem educa, quem é educado, com que fins e por que meios. Essas reflexões abordam questões críticas sobre o processo educacional e a importância de considerar não apenas o conhecimento em si, mas também a forma como ele é transmitido e recebido.

Pinto (2003), ressalta a importância de compreender que a educação de adultos é um processo bidirecional, no qual tanto o educador quanto o educando desempenham papéis essenciais. Em sua visão, a educação não é uma mera transferência de conhecimento de um lado para o outro, mas sim uma interação dinâmica na qual ambas as partes aprendem e ensinam.

O "quem educar" refere-se a uma ampla gama de adultos, incluindo aqueles que buscam continuar sua educação formal, bem como aqueles que procuram desenvolver

novas habilidades ou conhecimentos específicos. A educação de adultos não tem limite de idade, e seu público-alvo pode ser diversificado.

O "quem educa" pode ser um professor, um tutor, um facilitador ou até mesmo os colegas no contexto de educação de adultos. O autor argumenta que o educador deve desempenhar o papel de facilitador, estimulando a participação ativa e a reflexão crítica dos educandos.

Os fins da educação de adultos são multifacetados e podem incluir o desenvolvimento de habilidades profissionais, a melhoria da qualidade de vida, o empoderamento pessoal, a participação cívica e a ampliação do horizonte de conhecimento. Esses fins podem variar de acordo com as metas e aspirações individuais dos educandos. Os meios utilizados para alcançar esses fins devem ser diversificados e flexíveis. Segundo Pinto (2003), os métodos educacionais devem ser adaptados às necessidades e características dos educandos. Isso inclui a utilização de diferentes abordagens pedagógicas, recursos educacionais e tecnologias de acordo com o contexto e os objetivos da educação de adultos. Ele introduz a ideia de duas posturas possíveis dos educandos: a ingênua e a crítica. A postura ingênua envolve uma aceitação passiva do conhecimento e uma ausência de questionamento crítico. Os educandos ingênuos simplesmente absorvem informações sem questionar ou analisar profundamente.

Por outro lado, a postura crítica envolve uma atitude de questionamento e reflexão. Os educandos críticos buscam compreender o significado e o contexto do conhecimento, questionam as informações e desenvolvem um pensamento mais independente. A alienação ocorre quando os educandos se encontram em uma postura ingênua, desconectados de sua própria realidade e contexto. Eles podem se sentir alheios ao processo de aprendizado, como se estivessem apenas seguindo instruções sem entender o propósito ou a relevância.

A privação da essência refere-se ao estado de falta de consciência, onde os educandos não conseguem acessar ou expressar plenamente sua identidade e suas necessidades. A educação eficaz deve promover a consciência, a reflexão crítica e o empoderamento, ajudando os educandos a reconhecerem sua própria essência e seu potencial. Pinto (2003) oferece uma visão profunda e crítica da educação de adultos, enfatizando a importância da interação ativa entre educadores e educandos, a diversificação dos fins e meios da educação, e a promoção do pensamento crítico para superar a alienação e a privação da essência. Essas ideias continuam a ser relevantes para

a educação de adultos, destacando a necessidade de uma abordagem mais holística e inclusiva na formação e no desenvolvimento das pessoas ao longo de suas vidas.

A escolha do termo "verbo intransitivo" por Pinto (2003) é significativa, pois indica que a ação de educar não se limita a uma simples transferência de conhecimento, mas é um processo dinâmico e complexo que não exige um objeto direto. Isso implica que a educação não é algo que é feito para os alunos, mas sim algo que envolve a participação ativa de ambos, educadores e educandos. A educação não é um ato unilateral, mas um diálogo constante entre as partes, onde ambas aprendem e ensinam.

A expressão "Sujeitos da EJA", muito utilizada na fala de muitos autores, se refere às pessoas envolvidas na Educação de Jovens e Adultos. São os adultos que buscam a educação para continuar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os sujeitos da EJA são caracterizados pela diversidade em termos de idade, experiências de vida e necessidades educacionais. Eles têm a oportunidade de aprender, mesmo que tenham abandonado a educação formal no passado, e podem trazer perspectivas valiosas para o processo educacional.

A centralização de políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos é crucial para garantir que os sujeitos da EJA tenham acesso à educação de qualidade e oportunidades de aprendizado ao longo da vida. Muitos sistemas educacionais tendem a se concentrar na educação de crianças e jovens, relegando os adultos a um segundo plano. No entanto, reconhecer a importância da EJA e direcionar recursos e políticas específicas para atender às necessidades desses sujeitos é fundamental para promover a equidade e a inclusão.

O pragmatismo na EJA pode se referir à abordagem utilitarista que algumas políticas educacionais adotam. Isso pode resultar em uma visão estreita da educação, onde o foco está apenas em fornecer habilidades técnicas ou conhecimentos imediatamente aplicáveis. No entanto, vencer o pragmatismo na EJA significa reconhecer que a educação não é apenas um meio para fins econômicos, mas também um meio para o desenvolvimento pessoal, social e cívico.

A educação de adultos não deve ser vista como uma forma de "remediação" ou de fornecer habilidades para o mundo do trabalho, ela deve ser concebida como uma oportunidade para os sujeitos da EJA explorarem seu potencial, desenvolverem sua cidadania, participarem ativamente na sociedade e enriquecerem suas vidas de maneiras diversas.

A EJA tem o potencial de capacitar os sujeitos que muitas vezes são considerados como de "menos valor" pela sociedade, e superar o pragmatismo envolve reconhecer e celebrar a riqueza de conhecimento, experiência e perspectiva que esses sujeitos trazem para o ambiente educacional. Portanto, a valorização da EJA e a abordagem não pragmática são essenciais para a promoção da equidade e da inclusão educacional.

### **3.1.3 - O despertar da indignação**

Arroyo (2017) compartilha da visão de outros educadores notáveis, como Paulo Freire (2000), sobre o papel da educação na formação da consciência crítica e na promoção da resistência à realidade social. Miguel Arroyo enfatiza a importância de despertar a indignação dos jovens por meio da educação. Isso implica não apenas transmitir conhecimento, mas também incentivar a reflexão crítica sobre as injustiças e desigualdades presentes na sociedade. Arroyo acredita que a indignação é um poderoso motivador para a ação e a mudança social. Os jovens, ao se tornarem conscientes das injustiças, podem ser inspirados a se envolver em movimentos sociais e lutar por um mundo mais justo.

Freire (1987) argumenta que a educação não é uma panaceia que transforma automaticamente a realidade social, mas sim uma ferramenta que ajuda as pessoas a desenvolverem uma consciência crítica. Através do diálogo e da reflexão, os educandos podem adquirir uma compreensão mais profunda das estruturas sociais, econômicas e políticas que os cercam. Essa consciência pode motivá-los a resistir à opressão e buscar mudanças.

A Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel vital na promoção de movimentos sociais e na luta por direitos e justiça social. Ela é um meio pelo qual os adultos que não tiveram acesso adequado à educação formal podem adquirir conhecimento, desenvolver habilidades e, o mais importante, conscientizar-se de seu papel na sociedade. A EJA não deve ser vista apenas como um meio de adquirir qualificações profissionais, mas também como uma ferramenta para o empoderamento. Ao fortalecer as lutas, a EJA capacita os educandos a se tornarem cidadãos críticos e ativos, envolvendo-se em questões sociais, reivindicando direitos, combatendo a injustiça e contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Assim, Arroyo e Freire destacam a importância da educação, especialmente na EJA, como uma forma de conscientização, resistência e promoção de movimentos sociais. A educação não é uma solução imediata para as complexas questões sociais, mas é uma

ferramenta poderosa que pode motivar as pessoas a lutarem por mudanças e a promover uma sociedade mais justa e igualitária.

### **3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA PELOS DIREITOS.**

A educação do campo é um modelo em constante evolução, moldado pela atuação dos camponeses, movimentos sociais e intelectuais comprometidos. Suas raízes estão nas lutas históricas e práticas educativas acumuladas ao longo do tempo. Esse paradigma educacional se fundamenta em princípios críticos e emancipatórios, inspirados na educação popular de Paulo Freire, na educação socialista e na pedagogia do movimento, originados das lutas dos movimentos sociais, particularmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).

Como afirma Batista (2016), a origem dos movimentos sociais por uma educação própria do campo, está ligada ao contexto de desigualdades sociais e negação de direitos, especialmente o direito à terra e à educação, decorrentes do modelo agrário brasileiro imposto pelos colonizadores portugueses. Esse modelo resultou em exploração, dominação e marginalização da cultura e da vida no campo.

Os conflitos gerados por essa realidade levaram à organização dos povos do campo, que lutaram por direitos, terra, vida digna e reconhecimento cultural, étnico e de gênero. Ao longo das últimas décadas, as demandas dos movimentos ampliaram-se, incluindo questões ecológicas, étnicas, de gênero e identidade cultural. A educação do campo surge da necessidade de atender aos anseios e necessidades dessas comunidades, em um contexto de negligência educacional do Estado nesses espaços. Ela busca garantir uma educação que respeite e promova os modos de vida e culturas locais, valorizando a diversidade e buscando uma sociedade igualitária e sustentável. A identidade da escola do campo está centrada nos sujeitos a quem se destina, abrangendo uma diversidade de grupos do campo brasileiro. Suas ações pedagógicas se fundamentam na valorização da cultura, do trabalho e na formação humana em todas as suas dimensões.

A educação de jovens, adultos e idosos, numa perspectiva transformadora e forjada no movimento concreto da luta dos trabalhadores, pode fazer sua parte, esboçando conexões entre as várias lutas com as quais os diversos movimentos e sujeitos (seus processos são feitos por eles e com eles e não para eles) estão engajados, na direção da superação e transformação da sociedade que se organiza, tendo por base as desigualdades sociais e o não direito. (FARIA, 2017, p.56).

Os movimentos veem a educação como uma ferramenta fundamental para compreender e superar as injustiças enfrentadas pela população do campo. Por isso,

buscam difundir e discutir amplamente os fundamentos dessa proposta educacional para repensar e transformar as práticas pedagógicas, principalmente nas escolas do campo.

Ao longo da trajetória do movimento por uma Educação do Campo, várias conquistas foram alcançadas, tanto pela sociedade civil e organizações camponesas que lutaram pela inclusão da educação em suas demandas, quanto pela incorporação da educação do campo nas políticas governamentais e no ordenamento jurídico da educação. Algumas dessas conquistas incluem:

Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (Parecer CNE/CEB no 36/2001 e Resolução CNE/CEB no 1/2002).

Estabelecimento de diretrizes complementares para políticas de educação básica do campo (Resolução no 2/2008).

Regulamentação dos dias letivos para aplicação da pedagogia de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Parecer CNE/CEB no 1/2006).

Implementação da política de educação do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto no 7.352/2010).

Reconhecimento da educação básica do campo como modalidade de educação básica (Resolução CNE/CEB no 4/2010).

Além disso, avanços foram feitos por meio de políticas e programas específicos, como:

Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea).

Programas Saberes da Terra e ProJovem Campo - Saberes da Terra.

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação (Procampo).

Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

Pronatec Campo, que oferece cursos de educação profissional e tecnológica para públicos ligados à agricultura familiar e comunidades tradicionais.

Essas conquistas representam um avanço significativo no reconhecimento do direito à educação para aqueles que vivem e trabalham no campo, considerando sua diversidade econômica e cultural. No entanto, em relação à educação escolar do campo, ainda há um desafio, pois embora as escolas tenham alcançado esses territórios, a educação do campo não foi plenamente integrada nas práticas pedagógicas e nos currículos, não refletindo completamente os princípios e necessidades da educação do campo.

A contribuição dos movimentos sociais para a educação do campo é de extrema relevância, pois eles questionam quais conhecimentos e culturas devem ser incluídos nos currículos das escolas e na formação de professores. Roseli Caldart (2012), destaca que a "Educação do Campo" é um conceito em construção, uma consciência de mudança que envolve os movimentos sociais camponeses.

Essa consciência de mudança não se limita apenas ao campo, mas também se faz presente em movimentos indígenas, quilombolas, negros e até nos movimentos de trabalhadores sem-teto das cidades. A inclusão dessas perspectivas nos currículos de formação e nas escolas é essencial para promover a diversidade cultural e valorizar os conhecimentos produzidos por esses grupos. Assim, "toda a riqueza de práticas educativas, formadoras que acontece no trabalho, nas ações coletivas emancipatórias pressiona por ser incorporada nos currículos" (ARROYO, 2015, p.50).

No entanto, a incorporação dessa consciência de mudança nos currículos não é uma tarefa fácil, pois exige a superação das estruturas curriculares tradicionais e a abertura para inovações. Os currículos devem refletir a construção histórica dessa nova consciência de mudança e permitir a integração dos conhecimentos e práticas pedagógicas provenientes das lutas sociais e culturais dos trabalhadores do campo.

A precariedade do sistema de educação no campo é um desafio adicional. A falta de escolas e de professores/as compromete a efetivação do direito à educação básica nas comunidades rurais, indígenas e quilombolas. A existência de uma rede física de escolas e docentes é fundamental para avançar em um projeto de educação e currículo que atenda às necessidades desses grupos. Essa precariedade não é apenas uma questão estrutural, mas também está ligada à organização do poder no campo. A história da construção da inexistência e fraqueza do sistema educacional está relacionada a interesses econômicos e políticos que perpetuam as desigualdades sociais. Portanto, é essencial analisar como o poder no campo contribui para a falta de um sistema público de educação eficiente. Como afirma Arroyo (2015, p 52), "Só entendendo essa história se entenderão os profissionais desse inexistente e fraco sistema e entenderão como seu trabalho está atrelado a essas estruturas econômico-políticas de poder."

A reconstrução dos currículos das escolas do campo não pode ser dissociada da análise do Estado e de suas instituições. O sistema escolar tem sido um território de fortalecimento das estruturas de poder no campo, e é necessário compreender como essas estruturas influenciam a educação e os currículos. Além disso, os saberes das resistências



dos movimentos sociais devem ser valorizados nos currículos, pois eles representam uma forma de combater as formas de dominação e subordinação no campo.

A consciência política não é algo que emerge de forma isolada, mas é construída no cotidiano, alimentada pelas lutas, carências e esperanças dos sujeitos que habitam os territórios do campo. Como afirma Araújo (2024),

A consciência política adquirida pela família foi apreendida na luta diária por direitos: direito à escola na comunidade, direito à terra e à água, direito à vida gestada de forma prática, a partir do seu próprio empreendimento e ganhando abrangência nas políticas de garantia de vida digna para os povos do campo” (ARAÚJO, 2024, p. 07).

Tal afirmativa expressa de maneira sensível como os processos educativos ultrapassam os limites da escola, enraizando-se nas experiências concretas de resistência, pertencimento e mobilização por direitos básicos. Nessa perspectiva, a Educação do campo deve reconhecer esses saberes forjados na luta como parte constitutiva do currículo, valorizando o conhecimento que brota da terra, da coletividade e da vida. A educação, nesse contexto, deixa de ser um espaço de correção de trajetórias e passa a ser território de afirmação de sujeitos e de ampliação de horizontes políticos e humanos.

Para promover uma educação do campo mais inclusiva e eficaz, é preciso construir um sistema escolar sólido e garantir uma base material adequada. Os currículos não são apenas teoria, mas também estruturas que dependem de uma base material para serem implementados. Portanto, a pressão política por um sistema educacional eficiente é fundamental para garantir o direito à educação dos trabalhadores do campo.

### **3.2.1 - Características da Educação do Campo**

Sendo a Educação do Campo um conjunto de práticas educativas voltadas para populações que residem em áreas rurais ou de agricultura familiar, com características e desafios específicos que a distinguem do contexto urbano, e é fundamental que seja abordada de maneira contextualizada e interdisciplinar para atender às necessidades e realidades dessas comunidades. As comunidades rurais são extremamente diversificadas em termos de cultura, economia, acesso a recursos, infraestrutura, entre outros aspectos. Portanto, as abordagens educativas devem ser sensíveis a essas diversidades. Segundo Morigi (2003), a Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios, sonhos, história e cultura daquele que vive e atua no campo.

A Educação do Campo é um campo de estudo e prática educacional que se dedica a compreender e atender às necessidades específicas das comunidades rurais. Ao contrário do ambiente urbano, as realidades rurais são caracterizadas por uma diversidade única que abrange desde pequenas comunidades agrícolas até áreas remotas e isoladas. Essa diversidade não se limita apenas à geografia, mas também inclui aspectos socioeconômicos, culturais e ambientais que moldam a vida e a educação nas áreas rurais.

Uma das características mais marcantes da Educação do Campo é a sua adaptação às diferentes realidades encontradas nessas áreas. Enquanto algumas comunidades rurais podem estar mais conectadas às tecnologias modernas e ter acesso a recursos educacionais avançados, outras podem ter condições precárias de infraestrutura, acesso à internet e escassez de recursos educacionais. Portanto, os educadores que atuam na Educação do Campo precisam ser sensíveis e receptivos às necessidades específicas de cada comunidade, adaptando suas práticas pedagógicas e recursos educacionais para atender às demandas locais.

Além disso, a Educação do Campo reconhece a importância da valorização da cultura e dos saberes locais. Nas áreas rurais, o conhecimento é frequentemente transmitido de geração em geração por meio de práticas tradicionais, vínculos com a terra e interações com o ambiente natural. Portanto, os programas educacionais na Educação do Campo buscam integrar esse conhecimento local ao currículo escolar, valorizando e fortalecendo a identidade cultural das comunidades rurais.

Outro aspecto fundamental da Educação do Campo é o seu compromisso com o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente. As comunidades rurais muitas vezes dependem diretamente dos recursos naturais para sua subsistência, e a educação desempenha um papel crucial na promoção de práticas agrícolas e ambientais responsáveis. Os programas educacionais na Educação do Campo frequentemente incluem temas como agricultura sustentável, conservação de recursos naturais, manejo de resíduos e preservação da biodiversidade, preparando os sujeitos para serem cidadãos conscientes e engajados em suas comunidades.

As realidades das comunidades rurais são incrivelmente diversas, abrangendo uma gama variada de culturas, economias, acesso a recursos e infraestrutura. Essa diversidade é uma característica fundamental da Educação do Campo, que reconhece a importância de abordagens educativas sensíveis e adaptadas a essas diferentes realidades. Em um país agrário como o nosso, cada região rural possui sua própria identidade, moldada por tradições, práticas agrícolas específicas e desafios socioeconômicos

distintos. Para isso, os educadores rurais devem estar cientes dessa diversidade e ser capazes de adaptar seus métodos de ensino para atender às necessidades específicas de cada comunidade.

A conexão íntima com a terra e o meio ambiente é uma característica central das comunidades rurais. Muitas vezes, as populações rurais dependem diretamente dos recursos naturais para sua subsistência, engajando-se em atividades como agricultura, pecuária, pesca e extrativismo. Essa relação próxima com a natureza oferece oportunidades únicas de aprendizado, permitindo que os sujeitos explorem temas como sustentabilidade, conservação ambiental e manejo responsável dos recursos naturais. Os educadores do campo podem aproveitar essas conexões intrínsecas para promover uma educação ambiental significativa e prática, capacitando os sujeitos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

A economia rural e a agricultura familiar desempenham um papel central na vida das comunidades rurais. Muitas famílias dependem da agricultura como principal fonte de renda, cultivando alimentos para consumo próprio e para comercialização. No entanto, a agricultura familiar enfrenta uma série de dificuldades, incluindo acesso limitado a recursos, técnicas agrícolas desatualizadas e dificuldades de acesso a mercados. Portanto, a Educação do Campo deve abordar questões relacionadas à gestão de propriedades, inovação agrícola, diversificação de culturas e acesso a políticas de apoio à agricultura familiar.

A valorização da cultura local é uma parte essencial da Educação do Campo. As comunidades rurais muitas vezes possuem uma rica herança cultural e tradicional, que deve ser reconhecida, respeitada e incorporada ao processo educativo. Isso inclui tradições, histórias, práticas agrícolas ancestrais, festivais culturais e muito mais. Ao valorizar a cultura local, os educadores do campo podem ajudar os sujeitos a desenvolverem um senso de identidade e pertencimento à sua comunidade, ao mesmo tempo em que promovem a diversidade e o respeito pela pluralidade cultural.

Além das características mencionadas, é importante destacar também a forte ligação das comunidades rurais com a coletividade e o senso de comunidade. Nas áreas rurais, as pessoas muitas vezes se apoiam mutuamente e trabalham em conjunto para encontrar soluções em meio a problemas comuns, como crises agrícolas, desastres naturais e questões socioeconômicas. Esse espírito de solidariedade e colaboração é uma força motriz que impulsiona o desenvolvimento local e fortalece os laços sociais dentro da comunidade.

Os educadores do campo podem aproveitar esse senso de comunidade para promover práticas educativas participativas e colaborativas, incentivando os sujeitos a trabalharem juntos em projetos, pesquisas e iniciativas comunitárias. Isso não apenas enriquece o processo de aprendizado, permitindo que os sujeitos compartilhem conhecimentos e experiências, mas também fortalece os vínculos sociais e empodera os sujeitos a se tornarem agentes de mudança em suas próprias comunidades.

Além disso, a Educação do Campo também enfrenta barreiras únicas relacionadas à migração rural-urbana e à perda de população nas áreas rurais. Muitos jovens das áreas rurais migram para as cidades em busca de oportunidades educacionais e empregos, o que pode resultar em um declínio na população rural e na perda de conhecimentos tradicionais. Portanto, é fundamental que os programas educacionais na Educação do Campo abordem questões relacionadas à migração, identidade cultural e desenvolvimento rural sustentável, incentivando os jovens a permanecerem e contribuírem para suas comunidades de origem.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade (LEITE, 1999, p.14).

Além do mencionado, a Educação do Campo enfrenta percalços em termos de acesso à educação para grupos marginalizados, como povos indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais e pessoas com deficiência. Esses grupos muitas vezes enfrentam barreiras adicionais devido à discriminação, falta de recursos e distância geográfica das escolas. Portanto, é essencial que os programas educacionais na Educação do Campo sejam inclusivos e sensíveis às necessidades específicas desses grupos, garantindo que todos os sujeitos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade.

### **3.2.2 -Desafios da Educação do Campo**

Os desafios enfrentados pela Educação do Campo são diversos e complexos, refletindo as realidades únicas das comunidades rurais em todo o mundo. Um dos mais prementes é a persistente desigualdade educacional que afeta as populações rurais, resultando em disparidades significativas no acesso à educação de qualidade e, conseqüentemente, em disparidades no aprendizado e nas oportunidades futuras. Essas desigualdades são frequentemente exacerbadas por fatores como falta de infraestrutura

educacional, distância geográfica das escolas e dificuldades econômicas enfrentadas por muitas famílias rurais.

O êxodo rural e o abandono escolar são problemas que assolam muitas áreas rurais, contribuindo para o ciclo de pobreza e desvantagem educacional. Os jovens muitas vezes enfrentam uma falta de oportunidades de emprego em suas comunidades de origem, levando-os a migrar para áreas urbanas em busca de melhores condições de vida. Isso, por sua vez, pode resultar em uma redução na população rural e na perda de capital humano vital para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

Além disso, a desconexão entre a educação formal e a realidade local das comunidades rurais é uma preocupação significativa. Muitas vezes, o currículo escolar não reflete as necessidades, interesses e contextos específicos das comunidades rurais, o que pode levar à falta de relevância e engajamento dos sujeitos. Isso é especialmente problemático quando se considera a riqueza de conhecimentos tradicionais e práticas culturais que poderiam ser integradas ao processo educativo para torná-lo mais significativo e enriquecedor para os sujeitos.

Percebe-se que, a Educação do Campo tem a sua frente, adversidades multifacetadas e exigem uma abordagem holística e colaborativa para serem superadas. É fundamental que governos, instituições educacionais, comunidades locais e outros atores relevantes trabalhem juntos para enfrentar esses desafios e garantir que todas as crianças, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade que as capacite a alcançar seu pleno potencial.

Sendo uma proposta pedagógica que se articula diretamente com as lutas históricas dos trabalhadores rurais, a Educação do Campo visa uma educação que respeite e valorize as particularidades sociais, culturais, econômicas e ambientais dessas comunidades. Ela surge no contexto dos movimentos sociais rurais, especialmente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, ao longo de sua trajetória, tem se empenhado em criar uma educação que combata a exclusão educacional das populações do campo, reconhecendo suas demandas por uma formação que seja mais significativa e contextualizada.

De acordo com Ribeiro (2010), a Educação do Campo se propõe a ser uma educação transformadora, que vá além da simples escolarização nas áreas rurais. Ela articula a formação acadêmica tradicional com a valorização dos saberes e das culturas locais, sem perder de vista a luta por direitos e pela justiça social. Para isso, integra a realidade vivida pelos camponeses ao currículo educacional, estabelecendo um diálogo

com o conhecimento popular e com as condições sociais específicas que marcam a vida no campo. Essa abordagem pedagógica é um reflexo direto da necessidade de adaptação do ensino escolar às realidades rurais, promovendo a educação como instrumento de transformação social, uma das principais bandeiras das lutas camponesas (Ribeiro, 2010).

A consolidação da Educação do Campo foi um processo longo e marcado por mobilizações sociais significativas. A realização de eventos como a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, foi um marco importante para a visibilidade dessa proposta. A conferência e outras ações subsequentes promoveram um debate profundo sobre as especificidades da educação rural, culminando na mudança do termo "Educação Básica do Campo" para "Educação do Campo", com o objetivo de ampliar a discussão sobre a relação entre trabalho, cultura, terra e educação. Esse movimento foi decisivo para que a proposta de educação no campo fosse desafiadora da educação rural tradicional, que historicamente tratava as populações camponesas de forma excludente, sem considerar suas demandas e saberes próprios (Werthein & Bordenave, 1981).

Enquanto a Educação Rural focava em atender às necessidades do mercado, muitas vezes com uma visão instrumental e tecnicista, a Educação do Campo se propõe a uma abordagem mais crítica e reflexiva. Ela integra o saber tradicional acumulado nas comunidades rurais com a ciência moderna, buscando estabelecer uma relação dialógica entre os conhecimentos populares e as contribuições da educação formal. Esse diálogo é essencial para que os estudantes do campo possam resgatar e valorizar suas raízes, ao mesmo tempo em que têm acesso a uma educação de qualidade, que os prepare para enfrentar as dificuldades e desafios contemporâneos (Calazans, 1993).

Em relação ao conteúdo escolar, a Educação do Campo não se restringe aos currículos convencionais. Ela vai além do ensino de disciplinas formais, pois integra temas diretamente ligados às realidades vividas pelos estudantes, como a luta pela terra, a reforma agrária, a soberania alimentar e os direitos trabalhistas. Segundo Calazans (1993), uma das principais características dessa proposta é que ela articula uma pedagogia crítica, que considera a formação do sujeito rural não apenas no aspecto técnico, mas também no aspecto político, ético e social. A educação deixa de ser um processo de adaptação passiva à realidade e passa a ser um meio de questionamento e transformação das estruturas que perpetuam as desigualdades sociais no campo.

Ainda que haja avanços significativos na implementação de políticas públicas voltadas para a educação rural, como o Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária (Pronera) e as Diretrizes Operacionais para a Educação no Campo, ainda existem desafios consideráveis. A resistência de setores do agronegócio, que veem as propostas educacionais do campo como uma ameaça ao seu modelo econômico, e a criminalização das organizações sociais que defendem os direitos dos trabalhadores rurais, são obstáculos permanentes para o avanço dessa proposta (Ribeiro, 2010). Essa resistência é muitas vezes alimentada pela visão elitista de que as populações rurais devem permanecer em um estado de subordinação, e qualquer tentativa de transformação dessas realidades é vista com receio por parte dos poderes estabelecidos.

Contudo, a Educação do Campo segue sendo uma ferramenta poderosa de transformação, com o potencial de promover mudanças profundas não apenas nas condições educacionais, mas também nas condições de vida das populações camponesas e na sociedade em geral. Ela oferece uma alternativa ao modelo educacional hegemônico, que, muitas vezes, silencia e invisibiliza as demandas das comunidades rurais. Ao construir uma educação que parta da realidade do campo e que se dialogue com ela, a Educação do Campo contribui para a construção de um novo projeto de sociedade, mais justo e solidário, que coloca as necessidades dos trabalhadores rurais e a preservação de seus saberes no centro da discussão educacional (Ribeiro, 2010).

Assim, a Educação do Campo é uma proposta educacional que se configura como uma alternativa ao sistema tradicional de ensino, buscando superar as desigualdades educacionais que historicamente marcaram a vida das populações rurais. Ela é resultado de uma luta constante por justiça social, dignidade e autonomia para os trabalhadores do campo. Ao articular teoria e prática, essa abordagem propõe uma formação integral, crítica e transformadora, que não apenas prepara os sujeitos do campo para o mundo do trabalho, mas os capacita a lutar por seus direitos, por sua terra e por uma vida mais digna. Portanto, a Educação do Campo é, acima de tudo, uma educação de resistência e de mudança, que contribui para a construção de um campo mais justo e digno para todos.

### **3.2.2.1 - Educação Rural: Contextos e Perspectivas Históricas e Contemporâneas**

A educação rural no Brasil, ao longo de sua história, reflete tensões e desafios que transcendem os limites da escola. Ela está profundamente atrelada ao contexto social, político e econômico, sendo marcada por políticas públicas que, em sua maioria, ignoraram as especificidades e necessidades das populações do campo. Como ressaltam Werthein e Bordenave (1981), até os anos de 1970, as iniciativas educacionais voltadas

para as áreas rurais eram influenciadas por políticas externas, particularmente norte-americanas, que promoviam uma visão alheia à realidade brasileira, visando integrar as populações rurais ao modelo de desenvolvimento capitalista.

Essas políticas, segundo Calazans (1993), tratavam as populações rurais como objetos e não como sujeitos das iniciativas. Os programas educacionais, estruturados por agências internacionais, eram repassados às instituições locais sem a participação ou consulta às comunidades envolvidas. Assim, a educação rural assumiu um papel funcional dentro de um projeto maior, que incluía a expropriação da terra e a proletarianização dos agricultores, além de promover um modelo agrícola dependente de tecnologias e conhecimentos importados (Calazans, 1993; Werthein & Bordenave, 1981).

Essa lógica também se manifesta na tentativa de anular os saberes tradicionais das populações do campo, como o conhecimento sobre solos, sementes e práticas agrícolas sustentáveis. De acordo com Ribeiro (2010), essa modalidade educacional ultrapassa a mera instrução escolar, pois está indissociavelmente articulada ao trabalho na terra, elemento essencial para a produção de alimentos e, conseqüentemente, para a sobrevivência. A exclusão dos saberes acumulados e a imposição de modelos externos refletem o desprezo histórico das elites pela educação das populações camponesas, um legado do regime de escravidão e do latifúndio.

Por outro lado, emerge no Brasil, a partir da década de 1990, um movimento que propõe uma alternativa à educação rural tradicional: a Educação do Campo. Esse modelo, construído por movimentos populares de luta pela terra, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), articula o trabalho produtivo à educação escolar com base na cooperação e na solidariedade. Diferentemente da educação rural, que muitas vezes serviu aos interesses do capital, a Educação do Campo se insere em um projeto popular de sociedade, voltado para a emancipação das populações camponesas (Ribeiro, 2010).

Contudo, a implementação desse modelo enfrenta desafios significativos, incluindo o desmonte de políticas públicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o retorno de iniciativas baseadas no “ruralismo pedagógico”, como o Programa Escola Ativa, que ignora as especificidades do campo e promove uma abordagem padronizada e descontextualizada (Ribeiro, 2010).

Nesse contexto, a Educação do Campo surge não apenas como uma resposta às lacunas históricas da educação rural, mas também como uma forma de resistência e reafirmação dos direitos e saberes das populações camponesas. Ela enfatiza a necessidade



de construir um modelo educacional enraizado na realidade e nas demandas das comunidades rurais, garantindo sua autonomia e dignidade, elementos fundamentais para uma sociedade mais justa e equitativa.

### **3.2.2.2 - Relação entre Educação do Campo e Educação Rural: Contrapontos e Convergências**

A educação rural e a educação do campo, apesar de compartilharem a mesma territorialidade – as áreas rurais –, diferem profundamente em suas concepções, objetivos e práticas. Essa distinção reflete, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que cada uma se insere, bem como os interesses que orientaram e continuam orientando suas respectivas implementações. Enquanto a educação rural surge como um instrumento alinhado às demandas do capitalismo agrário, a educação do campo se afirma como uma proposta contra-hegemônica, construída coletivamente pelos movimentos sociais e orientada para a emancipação dos sujeitos do campo.

Historicamente, a educação rural no Brasil foi concebida para atender às necessidades impostas por modelos de desenvolvimento externo, geralmente associados ao capital internacional. Werthein e Bordenave (1981) destacam que, até os anos de 1970, as iniciativas educacionais destinadas às populações rurais no Brasil estavam sob forte influência norte-americana. Através de agências de fomento, essas iniciativas buscavam integrar o campo brasileiro ao modelo capitalista global, priorizando a modernização da agricultura e a formação de uma força de trabalho disciplinada para o mercado.

A lógica da educação rural não considerava os saberes e a cultura das populações camponesas, tratando-as como “objetos” e não como “sujeitos” das políticas educacionais (Calazans, 1993). Essa abordagem externalizada, segundo a autora, impunha pacotes pedagógicos prontos às instituições locais, como escolas e sindicatos, sem qualquer participação ou consulta das comunidades envolvidas. Assim, a educação rural serviu como um instrumento de dominação cultural e econômica, anulando os conhecimentos tradicionais e promovendo a dependência tecnológica dos agricultores brasileiros.

Essa modalidade educacional, como aponta Ribeiro (2010), transcende a simples escolarização, pois está intrinsecamente ligada às relações de produção e ao processo de expropriação das terras camponesas. Ao desvalorizar os saberes acumulados pela experiência agrícola, como o conhecimento dos solos, sementes e práticas sustentáveis, a educação rural contribuiu para a consolidação de um modelo agrícola dependente de

insumos industriais e tecnologias importadas, o que reforçou a subordinação econômica e política das populações do campo.

Em contrapartida, a educação do campo surge no final do século XX como uma resposta às lacunas históricas da educação rural. Ela foi concebida pelos movimentos sociais, especialmente aqueles vinculados à luta pela terra, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Diferentemente da educação rural, que tinha como objetivo integrar as populações do campo ao modelo capitalista, a educação do campo propõe um projeto popular de sociedade, fundamentado na solidariedade, na cooperação e na valorização dos saberes tradicionais (Ribeiro, 2010).

A educação do campo, portanto, não se limita a ser uma escola localizada em áreas rurais; ela articula, de maneira indissociável, o trabalho com a terra à formação educacional. Segundo Ribeiro (2010), essa modalidade transcende o caráter técnico ou instrumental da educação rural ao posicionar-se no cerne da luta de classes. Ela busca formar sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar sua realidade, ao mesmo tempo em que preserva e valoriza os conhecimentos e práticas ancestrais das populações camponesas.

Além disso, a educação do campo rejeita a imposição de modelos pedagógicos externos. Em vez disso, ela defende uma abordagem participativa, na qual as comunidades camponesas desempenham um papel ativo na construção dos currículos e metodologias educacionais. Essa perspectiva se opõe frontalmente ao “ruralismo pedagógico”, que, como argumenta Ribeiro (2010), representa uma tentativa de despolitizar a educação no campo, retomando práticas descontextualizadas que ignoram as especificidades culturais, sociais e econômicas dessas populações.

Apesar de suas diferenças marcantes, a educação rural e a educação do campo compartilham algumas convergências em termos de territorialidade e público-alvo. Ambas têm como foco principal as populações que vivem e trabalham no campo, muitas vezes em condições de vulnerabilidade social e econômica. Contudo, enquanto a educação rural historicamente reforçou a lógica de subordinação ao capital, a educação do campo busca a emancipação desses sujeitos, promovendo sua autonomia e protagonismo.

Outro ponto de convergência é a relação com o trabalho. No entanto, essa relação é tratada de maneiras distintas. A educação rural, conforme descrito por Calazans (1993), instrumentaliza a força de trabalho camponesa para atender às demandas do mercado capitalista, muitas vezes desconsiderando os saberes tradicionais. Por outro lado, a

educação do campo, como destaca Ribeiro (2010), integra o trabalho com a terra à formação educacional, promovendo uma relação dialógica entre conhecimento tradicional e científico.

A principal diferença reside, portanto, na perspectiva política e ideológica que orienta cada uma. A educação rural é fruto de um projeto de modernização capitalista, enquanto a educação do campo emerge de um projeto popular, enraizado nas lutas sociais e na busca por justiça agrária e social.

O avanço da educação do campo enfrenta inúmeros desafios, especialmente no contexto de políticas públicas regressivas. O bloqueio de recursos destinados a programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e a reintrodução de políticas baseadas no “ruralismo pedagógico” são exemplos de retrocessos que ameaçam a consolidação dessa modalidade educacional (Ribeiro, 2010).

Apesar desses desafios, a educação do campo permanece como uma alternativa viável e necessária para enfrentar as desigualdades estruturais que historicamente marcaram o campo brasileiro. Sua proposta de articulação entre educação e trabalho, aliada à valorização dos saberes locais e à participação comunitária, constitui um modelo educacional que não apenas responde às demandas do presente, mas também aponta para a construção de um futuro mais justo e solidário.

Aqui está um quadro comparativo entre Educação Rural e Educação do Campo, destacando suas principais diferenças e semelhanças. A Educação do Campo emerge como uma proposta educacional que se distingue da tradicional Educação Rural, não apenas como uma alternativa, mas como uma ação política que visa transformar as condições educacionais e sociais das populações camponesas. Segundo o *Dicionário da Educação do Campo* (EPSJV/Fiocruz, 2012), a Educação do Campo confronta a Educação Rural, não se configurando como uma "Educação Rural Alternativa", mas como uma disputa de projetos no terreno das contradições sociais e educacionais. Essa abordagem reconhece a classe trabalhadora do campo como sujeito ativo na construção de seu projeto educativo, fundamentado nas lutas históricas por direitos, identidade e reconhecimento das comunidades rurais. Assim, a Educação do Campo propõe uma educação que valoriza as especificidades do campo, integrando cultura, trabalho e saberes locais ao currículo escolar, em contraste com a Educação Rural, que muitas vezes busca adaptar o camponês às normas urbanas, desconsiderando sua realidade e identidade próprias.

Quadro 5 - Educação Rural X Educação do Campo

<b>Aspecto</b>	<b>Educação Rural</b>	<b>Educação do Campo</b>
<b>Origem e Contexto Histórico</b>	Tem raízes em modelos educacionais impostos externamente, com foco na integração das populações rurais ao modelo capitalista e ao desenvolvimento agrícola, influenciado principalmente por projetos norte-americanos.	Surge com os movimentos sociais rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e está ligada à luta por direitos, justiça social e a valorização dos saberes tradicionais do campo.
<b>Objetivos</b>	Visava adaptar a população rural ao mundo do trabalho assalariado e à modernização agrícola, sem considerar as realidades e necessidades locais.	Busca transformar a realidade das populações camponesas, respeitando suas culturas, saberes e lutas, com foco na emancipação e autonomia dos trabalhadores do campo.
<b>Visão sobre os Trabalhadores Rurais</b>	Enxergava os camponeses como objetos de políticas educacionais, sem envolvimento nas decisões sobre o que aprender e como aprender.	Enxerga os trabalhadores do campo como sujeitos ativos e protagonistas de sua própria educação, reconhecendo suas lutas e saberes.
<b>Conteúdos Educacionais</b>	Focava principalmente no ensino de técnicas agrícolas padronizadas e em modelos de produtividade que visavam a modernização do campo sem considerar a realidade local.	Integra saberes populares e tradicionais, como o conhecimento sobre a terra, as sementes e a agricultura familiar, promovendo uma educação contextualizada com a realidade das comunidades rurais.
<b>Metodologia</b>	Impunha modelos educacionais externalizados e engessados, sem a possibilidade de adaptação às especificidades locais e sem participação das comunidades na construção do currículo.	Defende metodologias participativas e colaborativas, onde as comunidades rurais têm voz ativa na definição das necessidades educacionais e na construção do currículo.

<b>Objetivo Social</b>	Buscava a inserção dos trabalhadores rurais no sistema capitalista e na mão de obra assalariada, muitas vezes desconsiderando o vínculo com a terra e o trabalho camponês.	Tem um caráter emancipatório, com foco na autonomia dos camponeses, no fortalecimento das lutas sociais e na promoção da justiça social e da reforma agrária.
<b>Apoio Governamental</b>	Recebia apoio do governo por meio de programas de assistência técnica e extensão rural, muitas vezes vinculados a interesses de expropriação de terras e proletarização dos camponeses.	A Educação do Campo ganhou força por meio da mobilização dos movimentos sociais e é reconhecida por programas como o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), visando a educação integral dos camponeses.
<b>Relação com a Terra</b>	A educação rural tradicional tendia a desconsiderar o conhecimento ancestral e as práticas agrícolas locais, impondo modelos produtivos externos.	Valoriza a relação dos camponeses com a terra, reconhecendo o trabalho no campo como essencial para a produção de alimentos e para a sobrevivência das comunidades rurais.
<b>Desafios</b>	A falta de investimento e a implementação de modelos educacionais desconectados da realidade local, além da resistência de setores conservadores e ligados ao agronegócio.	Enfrenta obstáculos como a criminalização das organizações sociais camponesas e a resistência de setores ligados ao agronegócio, além da necessidade de garantir mais recursos para a implementação das políticas educacionais no campo.

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados do dicionário da Educação do Campo, 2012

Este quadro ilustra as diferenças fundamentais entre a Educação Rural, que tem uma abordagem mais tradicional e externalizada, e a Educação do Campo, que se baseia nas lutas e realidades das comunidades rurais, com o objetivo de promover uma educação mais justa e transformadora.

### 3.2.3 - Importância da Contextualização e Interdisciplinaridade na Educação do Campo

A importância da contextualização e interdisciplinaridade na Educação do Campo reside em sua capacidade de tornar o processo educativo mais relevante, significativo e eficaz para os sujeitos que vivem e aprendem nas áreas rurais. Contextualizar o ensino é

fundamental para estabelecer uma conexão direta entre o conteúdo curricular e a realidade vivida pelos sujeitos no campo. Isso implica em relacionar os conceitos e aprendizados diretamente com as experiências, necessidades e interesses dos estudantes, tornando o aprendizado mais tangível e aplicável à sua vida cotidiana. Ao perceber a relação entre o que aprendem na escola e o mundo ao seu redor, os sujeitos se engajam de forma mais profunda e se tornam mais motivados e interessados no processo de aprendizagem. Como afirma Faria (2017, p. 404), o camponês quer produzir, construir, ser protagonista da educação que serve para ele, e não apenas recebê-la como dádiva de quem pensa que sabe que educação lhe convém.

E nesse contexto, a interdisciplinaridade se torna um fio condutor na Educação do Campo, entrelaçando saberes e permitindo que os sujeitos descubram sentidos nas conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Ao integrar disciplinas como ciências, matemática, ciências sociais e artes, os sujeitos têm a oportunidade de aplicar uma variedade de perspectivas e habilidades para compreender e resolver problemas complexos encontrados em suas comunidades. Por exemplo, ao estudar a agricultura familiar, os sujeitos podem explorar conceitos de biologia para entender o ciclo de vida das plantas, matemática para calcular a produção agrícola e economia para analisar o impacto das políticas agrícolas. Essa abordagem holística não apenas enriquece o aprendizado, mas também permite que os sujeitos valorizem suas próprias experiências prévias, como o conhecimento tradicional e prático da agricultura familiar, que muitas vezes é subestimado no contexto educacional convencional.

Além disso, a interdisciplinaridade capacita os sujeitos a abordar problemas locais de maneira mais abrangente e eficaz. Nas áreas rurais, os problemas enfrentados pelas comunidades frequentemente transcendem as fronteiras disciplinares, exigindo uma abordagem integrada para resolvê-los. Ao aplicar conhecimentos de diversas disciplinas para resolver problemas agrícolas, ambientais, econômicos e sociais, os sujeitos desenvolvem habilidades multifacetadas, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação. Essas habilidades são essenciais para resolver questões complexas e dinâmicas encontradas nas áreas rurais, preparando os sujeitos para serem agentes de mudança em suas próprias comunidades.

Portanto, a contextualização e a interdisciplinaridade desempenham um papel crucial na Educação do Campo ao tornar o aprendizado mais relevante, significativo e aplicável à vida dos sujeitos no campo, capacitando-os a compreender, valorizar e transformar suas próprias realidades. Essas abordagens pedagógicas não apenas

enriquecem a experiência educacional dos sujeitos, mas também contribuem para o desenvolvimento sustentável e o fortalecimento das comunidades rurais como um todo.

### **3.3 – CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUTIVISTA**

Nesta seção, abordamos as concepções de Ensino e Aprendizagem sob a perspectiva do socioconstrutivismo, destacando como esse conceito teórico influencia a prática educacional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente quando integrado ao currículo STEAM. Exploramos como o socioconstrutivismo enfatiza a importância das interações sociais e do ambiente cultural na construção do conhecimento, proporcionando um entendimento mais profundo sobre como os estudantes adultos do campo podem se beneficiar de uma abordagem educacional que valoriza seus saberes prévios e experiências de vida. Além disso, apresentamos a proposta de uma comunidade de prática através de um site educacional colaborativo como estratégia central para o desenvolvimento contínuo de coordenadores e educadores da EJA, baseada nos princípios do currículo STEAM. Discutiremos as implicações práticas e as potenciais contribuições dessa comunidade de prática para o fortalecimento das práticas pedagógicas colaborativas e inovadoras, adaptadas ao contexto específico da educação do campo.

#### **3.3.1 A Influência das Interações Sociais na Aprendizagem**

Embora a obra de Lev Vygotsky seja majoritariamente interpretada a partir da perspectiva sociointeracionista, em virtude de seu foco na mediação social e na linguagem como elementos centrais para o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2007), parte da literatura pedagógica contemporânea adota o termo socioconstrutivismo para designar práticas fundamentadas em seus pressupostos. Essa variação terminológica decorre do fato de que, em contextos educacionais, o conceito de “construção social do conhecimento” tornou-se amplamente difundido para caracterizar propostas que enfatizam a interação, a colaboração e a mediação docente no processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2010; REGO, 2014). Neste trabalho, optamos por utilizar o termo socioconstrutivismo como uma categoria pedagógica que dialoga diretamente com as propostas de aprendizagem ativa e interdisciplinar do currículo STEAM, compreendendo, contudo, que tal escolha não elimina as especificidades do enfoque sociointeracionista na obra original de Vygotsky.

Dessa forma, reconhecendo a diversidade terminológica em torno da obra de Vygotsky, adotar o termo socioconstrutivismo neste estudo não é apenas uma escolha conceitual, mas também uma estratégia para dialogar com práticas pedagógicas contemporâneas que valorizam a construção coletiva do conhecimento. Essa compreensão permite ampliar o debate para além da terminologia, focalizando os princípios que sustentam tal abordagem e sua aplicabilidade nos processos educativos. Assim, ao considerar o socioconstrutivismo como base teórica, este trabalho se dedica a explorar seus elementos centrais – a interação social, a mediação e o contexto cultural – e a discutir como esses pressupostos podem orientar a organização de ambientes de aprendizagem dinâmicos, colaborativos e significativos, em consonância com as demandas do currículo STEAM.

A teoria socioconstrutivista da aprendizagem representa, portanto, uma abordagem fundamental na compreensão dos processos educacionais, destacando a importância das interações sociais e do contexto cultural na construção do conhecimento. Neste texto, exploraremos os princípios-chave do socioconstrutivismo e discutiremos como os educadores podem aplicar esses conceitos para criar ambientes de aprendizagem que promovam interações significativas entre os alunos. Veremos teóricos como Vygotsky (2007) enfatizando o papel central das interações sociais, da linguagem e da cultura no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem dos indivíduos. Ao longo deste trabalho, examinaremos estratégias práticas para implementar uma abordagem socioconstrutivista na sala de aula e discutiremos os benefícios dessa perspectiva para o processo educacional.

De acordo com Vygotsky (2005), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, onde pelo menos duas pessoas ativamente compartilham experiências e ideias. Essa interação gera novos conhecimentos, sendo mediada por signos e instrumentos, como a linguagem falada e escrita. A aprendizagem, então, é uma experiência social dentro da Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI) [As versões mais recentes das traduções de Vygotsky substituem o termo Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) por Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI)], que é a diferença entre o conhecimento atual do indivíduo e seu potencial de aprendizagem com auxílio. O papel do professor é mediar essa aprendizagem, estimulando a independência do educando e criando constantemente novas ZDIs. Estratégias como o trabalho em grupo e técnicas motivacionais são utilizadas para facilitar a aprendizagem e promover um ambiente colaborativo. O professor deve permitir que os alunos construam conhecimento juntos,



promovendo a participação ativa e a cooperação. Essa teoria se mostra relevante para atividades colaborativas, onde há trocas, interações e diálogos.

As teorias cognitivas da aprendizagem, de acordo com Pozo (1998), têm como objetivo entender a dinâmica presente nos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se na evolução cognitiva humana. Elas buscam explicar como os processos de desenvolvimento e aquisição de conhecimento estão interligados.

Segundo Castro, Santos e Silva Cruz (2013), as teorias de aprendizagem buscam entender a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, considerando a evolução cognitiva humana, e procuram explicar a relação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento. Eles destacam que a aprendizagem não se resume apenas à aquisição de conhecimento, mas também está relacionada às experiências pessoais e às interações sociais. A compreensão de como as pessoas aprendem e das condições necessárias para a aprendizagem é fundamental para o trabalho educacional.

Na visão de Vygotsky (1989), a aprendizagem não é meramente uma assimilação de informações ou uma associação mecânica de ideias armazenadas na memória, mas um processo ativo e socialmente mediado. Ele concebe o ser humano como um ser histórico, moldado pelas interações sociais e culturais. Tal teoria, postula que o aprendizado ocorre por meio da interação social e que o desenvolvimento do indivíduo é influenciado pelas relações com o mundo e com outras pessoas. O objetivo é entender como as funções psicológicas evoluem de estágios primários para processos psicológicos superiores, observando as transformações psicológicas e cognitivas nas interações do sujeito com o ambiente.

Vygotsky (2001) enfatiza que a interação com o ambiente desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo. Assim, o desenvolvimento ocorre de fora para dentro, à medida que o indivíduo internaliza suas interações com o meio e com outras pessoas. O contato com o ambiente, as interações sociais e as influências culturais moldam o desenvolvimento psicológico e conceitual do indivíduo.

Affonso (2008) argumenta que o desenvolvimento psicológico é um processo contínuo, fundamentado em dois elementos interligados: maturidade e aprendizagem. Ele sugere que a aprendizagem desencadeia e fortalece o amadurecimento do indivíduo, enquanto este prepara e influencia a aprendizagem. Vygotsky (2001), conforme citado por Affonso (2008, p. 31), propõe cinco conceitos essenciais em sua teoria: funções mentais, habilidades psicológicas, zona de desenvolvimento proximal, ferramentas

psicológicas e mediação. Sua teoria enfatiza a inter-relação entre desenvolvimento, aprendizagem e zona de desenvolvimento imediato (ZDI) nos processos educacionais.

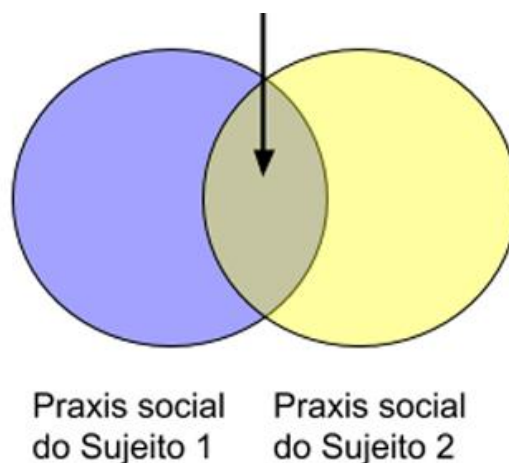
As funções psicológicas superiores, segundo Vygotsky (2001), são adquiridas ao longo da vida do indivíduo através de suas interações com o mundo e a cultura, utilizando instrumentos físicos e simbólicos. Essas funções incluem controle consciente do comportamento, atenção seletiva, memória ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento.

Vygotsky (2001) enfatiza a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, argumentando que a aprendizagem estimula o desenvolvimento interno do indivíduo, influenciado pelo ambiente cultural. Ele concebe o sujeito como interativo, adquirindo conhecimento por meio de interações intra e interpessoais, num processo mediado.

A Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), conforme Vygotsky (2001), representa o espaço entre o desenvolvimento atual do indivíduo e seu potencial de desenvolvimento, com influência de outra pessoa mais capaz. Esta área mediada é crucial para a aprendizagem, servindo como uma ponte entre o que já foi alcançado (Zona de Desenvolvimento Real) e o que pode ser alcançado com ajuda (Zona de Desenvolvimento Potencial).

Sob a ótica da teoria da ZDI, a noção de interatividade viabiliza a formação de comunidades de aprendizagem, sejam elas físicas, virtuais ou uma mescla de ambas, onde os participantes colaboram ativamente para construir e trocar significados. Esse engajamento mútuo culmina no fortalecimento do sentimento de pertencimento a esse ambiente de aprendizagem, resultando na criação de um repertório comum de soluções educacionais e experiências sociais (MATTA, 2009, p. 34-35).

Figura 7 - Interatividade e práxis coletivas



Fonte: Matta (2009).

Morais (2013), baseado em Vygotsky, destaca a importância do papel do outro na compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizado. Ele diferencia entre Desenvolvimento Real (conhecimento consolidado) e Desenvolvimento Potencial (possibilidades com ajuda), ressaltando a ZDI como o espaço onde ocorre a aprendizagem significativa, mediada pelo ambiente social e pela interação com outros mais experientes.

Vygotsky (1999) argumenta que as palavras e gestos funcionam como signos linguísticos, cujos significados são construídos socialmente. Ele salienta que o indivíduo aprende e internaliza esses significados como signos, pois a consciência humana é formada por meio de um acordo social consigo mesma, sendo a linguagem uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Vygotsky (2000), o instrumento regula as ações sobre o ambiente externo, enquanto o signo regula as ações sobre o psiquismo dos indivíduos. Assim, compreende-se que o instrumento é o conjunto de ferramentas e ações sobre um objeto, enquanto os signos regulam essas ações no âmbito psicológico.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na sua verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (VYGOTSKY, 1993, p. 48).

A partir das bases teóricas, observa-se que as teorias de aprendizagem buscam compreender os processos subjacentes ao ato de ensinar e aprender, levando em conta o

desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Nesse sentido, investigamos as dinâmicas de transformação do conhecimento.

A cognição pode ser entendida como os processos mentais que fundamentam o pensamento e determinam como as informações são percebidas e compreendidas para a interpretação do mundo por meio do raciocínio. A teoria da aprendizagem de Vygotsky (1989) salienta que o processo de aprendizagem está intrinsecamente ligado à interação social, e o desenvolvimento individual resulta dessa interação entre o sujeito e seu contexto. Portanto, a teoria visa entender as mudanças psicológicas e cognitivas que ocorrem nessas interações, como afirma Matta (2011):

...as características gerais da abordagem Sócio-construtivista do design cognitivo como sendo a que pressupõe que a construção do conhecimento se dá através das interações entre o sujeito singular e seu ambiente ou contexto social, em diálogo e prática permanente voltados para a solução de problemas práticos. As atividades colaborativas, a percepção de que o ser humano aprende em colaboração e, em prática social, é fundamental. A aprendizagem, então, se dá a partir de comunidades de prática. (MATTÁ, 2011, p. 249).

Segundo a teoria de Vygotsky, o cérebro busca estabelecer conexões entre as informações e sensações recebidas para compreender as situações propostas. Assim, o cérebro está em constante evolução, influenciado pela cultura, ambiente e características individuais do sujeito. A partir desta abordagem, as relações sociais são fundamentais para o funcionamento psicológico e a formação da identidade de cada indivíduo, construídos dentro do contexto social em que estão inseridos e das ações que realizam. Dessa forma, a teoria sugere que existem símbolos que são universalmente concebidos e têm o poder de estabelecer uma relação de significado essencial para a aprendizagem da linguagem escrita e o reconhecimento da linguagem científica.

Essa abordagem enfatiza a importância da interação social e do ambiente colaborativo no processo de aprendizagem. Os fóruns e chats online, por exemplo, proporcionam um espaço onde os alunos podem trocar ideias, colaborar em projetos e construir conhecimento de forma conjunta, refletindo os princípios da teoria de Vygotsky.

Ao participarem ativamente dessas plataformas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, como a comunicação eficaz, a resolução de problemas em grupo e a empatia. Além disso, a interação virtual permite que os alunos compartilhem diferentes perspectivas e experiências de vida, enriquecendo assim o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, os educadores podem utilizar essas ferramentas online como recursos pedagógicos para promover uma aprendizagem significativa e colaborativa. Ao

criar atividades que incentivem a participação ativa dos alunos e a troca de conhecimentos, os professores podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como o trabalho em equipe, a criatividade e a capacidade de resolver problemas de forma colaborativa.

Para promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor e estimular interações significativas entre os alunos, os educadores desempenham um papel crucial. Existem diversas estratégias que podem ser adotadas para criar um ambiente propício ao socioconstrutivismo.

Primeiramente, fomentar a colaboração entre os alunos é essencial. Os educadores podem organizar atividades que incentivem o trabalho em equipe, como projetos de grupo e discussões em sala de aula. Essas oportunidades permitem que os alunos compartilhem conhecimentos, resolvam problemas juntos e aprendam uns com os outros. Facilitar discussões e debates em sala de aula promove a expressão de ideias e o questionamento de conceitos. Os educadores podem criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas opiniões e argumentar seus pontos de vista, estimulando a participação ativa e o pensamento crítico.

A aprendizagem cooperativa também é uma estratégia eficaz para promover interações significativas entre os alunos. Ao trabalhar em pequenos grupos para alcançar metas comuns, os alunos têm a oportunidade de colaborar, cooperar e compartilhar habilidades, o que enriquece o processo de aprendizagem. Estimulando a reflexão e o diálogo socrático é outra abordagem valiosa. Os educadores podem fazer perguntas provocativas que levem os alunos a refletirem sobre seu próprio aprendizado e a articular suas ideias de maneira mais profunda, promovendo uma construção ativa do conhecimento.

Além disso, a utilização de tecnologias educacionais pode ser aproveitada para facilitar as interações entre os alunos, mesmo em ambientes virtuais. Fóruns de discussão online, plataformas de colaboração e aplicativos interativos são recursos que podem promover a comunicação e o compartilhamento de ideias.

Por fim, é fundamental criar um ambiente inclusivo e acolhedor, que valorize a diversidade de perspectivas e experiências dos alunos. Os educadores devem garantir que todos os alunos se sintam respeitados e valorizados, promovendo a equidade e a participação de todos. Ao adotar essas estratégias, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, onde os alunos se sintam motivados a se envolver ativamente, colaborar uns com os outros e construir conhecimento de forma

significativa. Essa abordagem não só fortalece as interações sociais entre os estudantes, mas também promove um aprendizado mais profundo e duradouro.

### **3.4 - O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO CULTURAL E SOCIAL**

O currículo escolar vai muito além da simples organização de conteúdos ou da definição de habilidades a serem desenvolvidas. Ele constitui-se como um artefato cultural e político, capaz de refletir e reproduzir relações de poder, identidades e valores sociais. O currículo define não apenas o que será aprendido, mas também quais saberes são legitimados, quais vozes são ouvidas e quais experiências são valorizadas. Assim, compreender o currículo requer uma análise de suas múltiplas dimensões: cultural, política, social e pedagógica (MOREIRA; CANDAU, 2007; ARROYO, 2015).

Ao longo das últimas décadas, estudos sobre currículo têm destacado sua função como território de construção de sujeitos e de mediação de experiências culturais e educativas. Moreira e Candau (2007) defendem que o currículo deve ser pensado como um espaço de interação entre conhecimento, cultura e práticas pedagógicas, sendo capaz de formar sujeitos críticos e socialmente engajados. Nesse mesmo sentido, Arroyo (2015) enfatiza que o currículo deve atender aos direitos dos educandos, promovendo aprendizagens significativas e valorizando a diversidade, de modo a garantir inclusão e equidade.

Essa introdução estabelece as bases teóricas necessárias para discutir abordagens curriculares contemporâneas, como o currículo STEAM, que integra Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. Ao conectar teoria e prática, torna-se possível analisar o currículo não apenas como instrumento de transmissão de conteúdos, mas como espaço de formação integral dos sujeitos, promoção da inclusão e estímulo à criatividade e à inovação pedagógica.

Desta forma, o currículo escolar pode ser compreendido como um espaço de articulação entre conhecimento, cultura e práticas pedagógicas, e sua análise exige considerar não apenas os conteúdos que serão ensinados, mas também os valores, identidades e relações de poder que ele incorpora (MOREIRA; CANDAU, 2007). Nesse sentido, o currículo não é um documento neutro, mas uma prática cultural que molda significados e influencia a formação de sujeitos críticos. Tais autores, enfatizam que o currículo deve integrar múltiplas dimensões: cognitiva, social e cultural. Eles destacam que, ao definir os conteúdos e metodologias, o currículo atua como mediador entre a

escola e a sociedade, possibilitando aos educandos a compreensão de si mesmos e do mundo em que vivem. Essa concepção amplia a função tradicional do currículo, que deixa de ser apenas instrumento de transmissão de conhecimentos para se tornar um espaço de construção de identidade e cidadania (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Arroyo (2015) acrescenta que o currículo deve respeitar os direitos dos educandos e educadores, garantindo aprendizagens significativas e promovendo a inclusão social. Para Arroyo, a construção curricular envolve decisões que podem favorecer ou limitar a participação de determinados grupos sociais. Assim, a reflexão crítica sobre quais saberes são selecionados e como são organizados torna-se essencial para evitar a reprodução de desigualdades.

Além disso, o currículo pode ser entendido como um campo de disputas culturais e políticas. As escolhas sobre conteúdos e métodos de ensino refletem concepções de mundo e posicionamentos ideológicos, influenciando quem é reconhecido e valorizado no contexto escolar. Moreira e Candau (2007, p. 23) reforçam essa ideia ao afirmar:

O currículo, em suas múltiplas dimensões, não pode ser entendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas como um espaço de interação entre conhecimento, cultura e práticas pedagógicas, no qual se formam os sujeitos e se estabelecem relações sociais de poder. (MOREIRA e CANDAU. 2007, p. 23)

Essa compreensão amplia a visão sobre o currículo, mostrando que ele não se limita à instrução formal, mas constitui um instrumento de formação integral, capaz de articular ensino, cultura e sociedade. Essa perspectiva crítica é fundamental para orientar práticas educativas mais inclusivas e inovadoras, que considerem a diversidade cultural, social e cognitiva dos educandos.

A reflexão sobre currículo também abre espaço para abordagens contemporâneas, como o currículo STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). O STEAM integra diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade, a colaboração e a criatividade, ao mesmo tempo em que promove inclusão e equidade. Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios defendidos por Moreira, Candau e Arroyo, ao desafiar hierarquias tradicionais de saberes e valorizar a diversidade de experiências, perspectivas e culturas presentes no contexto escolar.

O estudo do currículo revela que ele não é apenas um instrumento de organização de conteúdos, mas um espaço complexo de construção de significados, de formação de identidades e de mediação entre escola e sociedade. Como evidenciam Moreira e Candau

(2007), o currículo integra dimensões cognitivas, culturais e sociais, atuando como ferramenta de inclusão, reflexão crítica e desenvolvimento de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades. Arroyo (2015) complementa ao reforçar que o currículo deve atender às necessidades e direitos dos educandos, valorizando a diversidade e promovendo aprendizagens significativas.

Essa compreensão do currículo como prática cultural, política e pedagógica abre caminhos para a reflexão sobre abordagens inovadoras e interdisciplinares, capazes de dialogar com as complexidades do mundo contemporâneo. Nesse contexto, o currículo STEAM surge como uma proposta que integra ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática de forma colaborativa e interdisciplinar, promovendo não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências, criatividade e cidadania.

Ao estabelecer essa ponte, evidencia-se que os princípios teóricos de Moreira, Candau e Arroyo – valorização da diversidade, promoção da equidade, integração entre saberes e formação integral dos sujeitos – encontram no currículo STEAM uma aplicação concreta. Assim, o STEAM se apresenta como uma oportunidade para transformar o currículo em um espaço de inovação educativa, inclusão social e construção coletiva do conhecimento, articulando teoria e prática e preparando os educandos para os desafios do século XXI.

### **3.4.1 – Currículo STEAM**

O currículo STEAM, do inglês *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*, apresenta-se como uma proposta inovadora e uma tendência transformadora para a educação contemporânea. Seu objetivo é possibilitar que os estudantes, de forma independente e criativa, explorem a curiosidade e desenvolvam aprendizagens significativas (SILVA et al., 2017).

O conceito surge inicialmente como STEM, contemplando as mesmas áreas do conhecimento, porém sem as Artes. Em sua primeira versão, STEM era compreendido predominantemente como uma metodologia de ensino-aprendizagem voltada para as ciências e tecnologias, o que, de certa forma, reforçava a oposição histórica entre as áreas de Exatas e Humanidades. A incorporação das Artes e do Design no STEAM confere destaque aos processos criativos e reflexivos, integrando-os ao ensino das ciências e tecnologias (LOREZIN; BIZERRA, 2016).



Nessa perspectiva, o currículo STEAM busca acompanhar o ritmo acelerado das transformações científicas e tecnológicas, sendo frequentemente associado a discursos de inovação educacional. Não é raro encontrar projetos STEAM apresentados como slogans ou marcas de modernização, sendo o movimento comercializado como emblema de inovação (BACICH; HOLANDA, 2020).

Outro aspecto relevante do STEAM é sua relação com o mundo do trabalho e com as chamadas competências do século XXI. Muitos projetos vinculados a essa abordagem incluem atividades que simulam situações reais do contexto profissional, incorporando elementos de empreendedorismo e inovação. Essa característica aproxima o STEAM das propostas curriculares por competências, em sintonia com os debates atuais sobre habilidades essenciais para a vida contemporânea (BACICH; HOLANDA, 2020).

A perspectiva vygotskiana, ao compreender a aprendizagem como um processo mediado social e culturalmente, encontra ressonância nas propostas interdisciplinares do currículo STEAM. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação com o outro, da linguagem e da internalização das práticas sociais. Nessa direção, o STEAM, ao articular ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática em projetos colaborativos, favorece o aprendizado como construção coletiva, situada e significativa. A ênfase na resolução de problemas reais, no trabalho em grupo e na mediação docente aproxima-se do que Rego (2014) denominamos “zona de desenvolvimento imediato” (ZDI), em que o sujeito se desenvolve no diálogo entre seus conhecimentos prévios e os desafios compartilhados no coletivo. Assim, o STEAM não deve ser entendido apenas como uma metodologia inovadora, mas como uma proposta curricular que potencializa práticas de ensino alinhadas a uma concepção socioconstrutivista da aprendizagem, na medida em que valoriza a interação, a experimentação e a construção conjunta do conhecimento.

Nesse contexto, a inclusão e a equidade tornam-se dimensões fundamentais, especialmente quando se considera o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como observa Baptista (2024, p. 7):

Inclusão e equidade são mais uns dos benefícios que o STEAM proporciona, pois é uma prática inclusiva que permite aos sujeitos adultos da EJA a participação ativa no processo de aprendizagem. Como essa abordagem integra diferentes disciplinas e habilidades, cada sujeito pode encontrar seu ponto forte e contribuir em vista das suas aptidões individuais. Dessa forma, a equidade educacional, valorizando a diversidade de conhecimentos e experiências trazidos pelos estudantes adultos, é promovida. (Baptista, 2024, p. 7).

Assim, o STEAM vai além da simples construção de conhecimentos, valorizando a diversidade de saberes e trajetórias dos estudantes. Isso é especialmente relevante no contexto da EJA, em que as experiências de vida são variadas e ricas, possibilitando uma formação mais integral e democrática. Ao articular inovação, interdisciplinaridade e inclusão, o STEAM apresenta-se como um caminho promissor para a construção de currículos mais significativos e contextualizados.

Nesse contexto, uma das estratégias pedagógicas que materializa esses princípios do STEAM, ao integrar teoria e prática de forma significativa, é a prototipagem, sendo uma etapa essencial no processo de aprendizagem dentro desta abordagem curricular, pois possibilita aos estudantes transformar ideias abstratas em modelos concretos, promovendo uma aprendizagem ativa e prática. Essa prática é especialmente relevante, pois permite que o conhecimento teórico se traduza em ações reais, além de estimular a criatividade e o pensamento crítico.

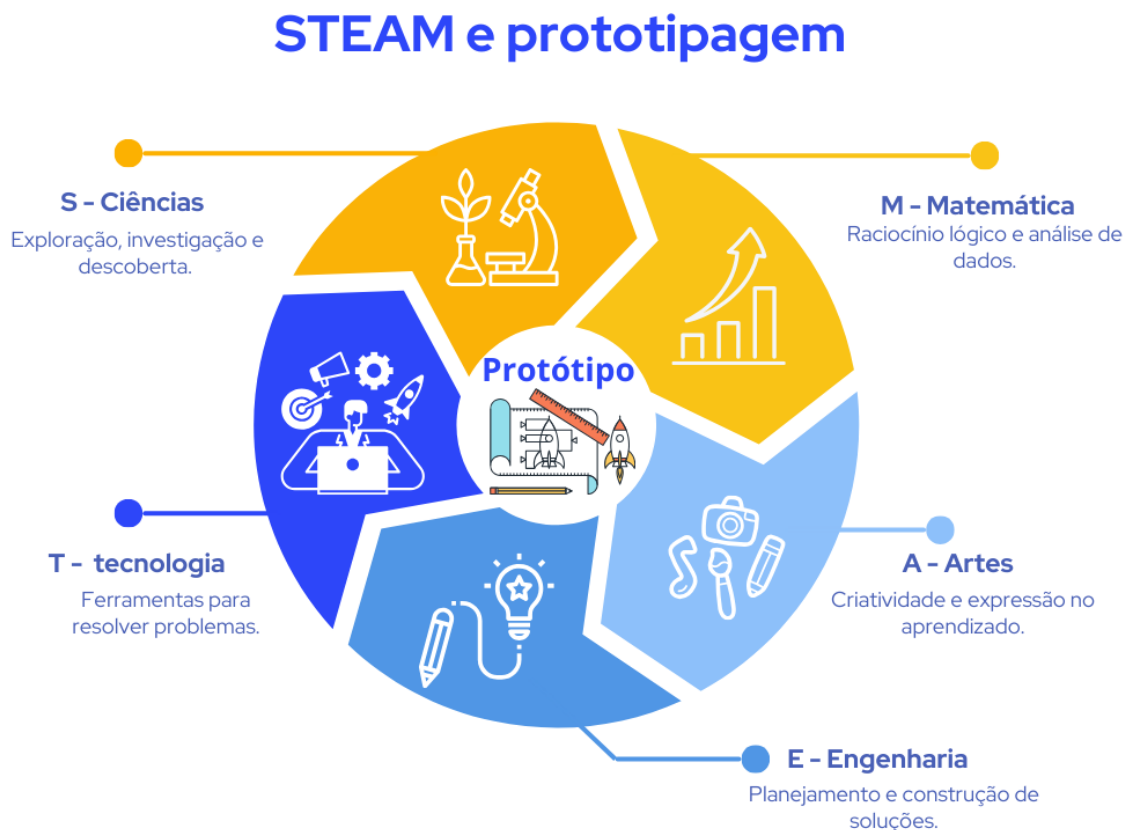
No contexto do STEAM, a prototipagem não se limita à criação de protótipos físicos, como maquetes ou dispositivos. Ela também pode envolver a construção de modelos digitais, simulações e soluções para problemas concretos que podem ser testadas e aprimoradas. O processo de prototipagem é, portanto, uma oportunidade de experimentar, errar e aprender, caracterizando-se como uma prática pedagógica que valoriza o erro como parte integrante do processo criativo. Bevan et al. (2015) ressaltam que essa prática permite aos estudantes testar suas ideias de forma prática, reflexiva e interativa, aprimorando suas soluções conforme avançam no projeto.

No caso da EJA, a prototipagem apresenta-se como uma possibilidade pedagógica que aproxima o conhecimento formal dos saberes experienciais dos estudantes. Assim, a prototipagem pode se constituir como um instrumento de valorização das vivências e trajetórias dos educandos, ao permitir que tragam seus conhecimentos prévios para a sala de aula e colaborem na construção de soluções para problemas reais, muitas vezes enraizados em seu cotidiano e em suas comunidades.

A figura a seguir sintetiza a relação entre os componentes do currículo STEAM e o processo de prototipagem, evidenciando como essa prática mobiliza diferentes saberes de forma integrada. O protótipo, situado ao centro da representação, não é apenas o produto final de um projeto, mas um espaço de experimentação, erro, reelaboração e

aprendizagem significativa.

Figura 8 - Relação entre STEAM e a prototipagem



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Essa abordagem evidencia o potencial da prototipagem como uma estratégia pedagógica que rompe com a lógica fragmentada do conhecimento, comum na educação

tradicional, e fortalece práticas interdisciplinares. Ao envolver os sujeitos na materialização de suas ideias, ela estimula o pensamento crítico, a criatividade e o protagonismo, aspectos fundamentais para a formação de jovens e adultos na contemporaneidade.

Além disso, a centralidade do protótipo no diagrama reforça a concepção de aprendizagem como processo ativo, no qual teoria e prática se entrelaçam. Ao permitir que estudantes projetem, construam e testem soluções a partir de problemas reais, a prototipagem contribui para uma educação mais contextualizada, dialógica e significativa — princípios alinhados à perspectiva socioconstrutivista que orienta esta pesquisa.

Além de promover o protagonismo dos estudantes, a prática estimula a colaboração, o pensamento crítico e a resolução criativa de problemas. O foco, nesse sentido, não está apenas no produto final, mas no percurso formativo: como a ideia é gerada, testada, ajustada e aperfeiçoada ao longo do tempo. Assim, o estudante ocupa uma posição central no processo de aprendizagem, desenvolvendo competências práticas, reflexivas e interpessoais em um contexto que ultrapassa a simples aquisição de conteúdos.

A abordagem interdisciplinar é outro aspecto intrínseco à prototipagem no currículo STEAM. Ao desenvolverem protótipos, os estudantes articulam saberes oriundos da ciência, da tecnologia, da engenharia, da matemática e das artes, rompendo com a fragmentação tradicional do conhecimento escolar. Essa integração favorece uma aprendizagem mais holística e conectada com as demandas contemporâneas, promovendo a formação de sujeitos críticos, criativos e aptos a intervir de forma qualificada em sua realidade.

Nesse sentido, a obra de Bacich e Holanda (2020) contribui para a compreensão da prototipagem como parte fundamental da Aprendizagem Baseada em Projetos no contexto STEAM. Os autores enfatizam que o ato de prototipar envolve a materialização de conceitos e ideias, por meio da aplicação integrada de conhecimentos diversos. O processo é cíclico, permitindo ao estudante construir, testar, identificar falhas, corrigir e refinar continuamente sua proposta. Dessa forma, desenvolve-se o pensamento iterativo e a capacidade de resolver problemas com base na experimentação, no erro e na colaboração.

No contexto específico da EJA do campo, a prototipagem pode ser uma estratégia pedagógica potente para articular o conteúdo acadêmico às necessidades locais. Projetos que envolvam questões como sustentabilidade, uso consciente de recursos naturais ou soluções tecnológicas para desafios comunitários permitem ampliar o repertório dos estudantes e reforçar o vínculo entre o saber escolar e a vida concreta. Essa abordagem possibilita que a escola se torne um espaço de transformação social, onde os sujeitos se reconhecem como capazes de produzir conhecimento relevante e de promover mudanças significativas em sua realidade.

Dessa forma, a prototipagem, quando integrada ao currículo STEAM, configura-se como uma prática pedagógica inovadora que contribui para a construção de uma educação significativa, contextualizada e socialmente comprometida. Ao valorizar as

múltiplas trajetórias de aprendizagem dos estudantes da EJA, ela potencializa a formação de sujeitos críticos, autônomos e engajados com a transformação de suas comunidades.

### **3.4.2 - A aplicação do currículo STEAM na Educação do Campo**

A aplicação do STEAM na Educação do Campo é altamente significativa, oferecendo uma abordagem prática e integrada que ressoa com as necessidades das comunidades rurais. É uma abordagem inovadora o uso de um currículo STEAM integrado, que oportuniza atividades-experiências mais relevantes e mais completas-complexas, tornando-se mais estimulantes para os estudantes, (Furner e Kumar, 2007, p.186).

Em vez de lidar com disciplinas isoladas, ele promove uma visão holística, reconhecendo a interdependência entre os diferentes aspectos da vida rural, como agricultura, ambiente, economia local e cultura. Essa integração natural de disciplinas permite uma compreensão mais profunda e abrangente dos desafios enfrentados pelas comunidades rurais, bem como a busca por soluções mais eficazes.

As experiências da vida real não seguem uma estrutura fragmentada de conteúdo ou disciplinas isoladas. O modelo educacional integrativo STEAM aborda os conceitos de forma interdisciplinar, promovendo o desenvolvimento de habilidades para resolver problemas do mundo real. Diversas pesquisas têm demonstrado que os estudantes que participam de um currículo integrado apresentam desempenho tão bom quanto, ou até melhor do que, os que seguem o modelo tradicional, baseado em disciplinas isoladas (Czerniak et al., 1999; Hinde, 2005).

O aspecto prático do STEAM também é altamente relevante para a Educação do Campo. Ao invés de apenas absorver teoria, os sujeitos são encorajados a aplicar ativamente os conhecimentos em projetos e atividades concretas. Isso os capacita a resolver problemas reais enfrentados em suas comunidades, como questões de agricultura sustentável, conservação de recursos naturais e adoção de inovações tecnológicas na agricultura. Ao enfrentar esses paradigmas de frente, os sujeitos não apenas aprendem os princípios fundamentais dessa abordagem, mas também cultivam habilidades práticas e competências essenciais para o seu futuro.

Além disso, esse currículo, vai além do ensino de conteúdo educacional para promover o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o sucesso na vida e no trabalho. O pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração, a criatividade e a comunicação são habilidades essenciais que são enfatizadas nessa abordagem. Para os

habitantes das áreas rurais, que muitas vezes precisam lidar com desafios complexos e recursos limitados, essas habilidades são particularmente valiosas, capacitando-os a encontrar soluções inovadoras e eficazes para os problemas que enfrentam.

Por fim, o STEAM prepara os sujeitos para um futuro em constante mudança, onde a tecnologia e a economia desempenham papéis cada vez mais importantes. Ao equipar os sujeitos com uma compreensão sólida dos princípios científicos, tecnológicos, de engenharia, artísticos e matemáticos, os prepara para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Em síntese, o STEAM é altamente relevante para a Educação do Campo, pois oferece uma abordagem prática, integrada e contextualizada que não apenas capacita os sujeitos a enfrentarem os desafios específicos de suas comunidades rurais, mas também desenvolve habilidades essenciais para o sucesso em um mundo em constante evolução.

A aplicação do STEAM na Educação do Campo não apenas prepara os sujeitos para enfrentar os desafios presentes em suas comunidades, mas também os capacita a explorar e aproveitar as oportunidades que surgem em um mundo em constante mudança. Uma das vantagens distintivas do STEAM é sua abordagem interdisciplinar, que vai além dos limites tradicionais das disciplinas acadêmicas para integrar conhecimentos e habilidades de diferentes áreas. Isso permite uma compreensão mais ampla e profunda dos problemas enfrentados nas áreas rurais, que muitas vezes são complexos e multifacetados.

Ao adotar uma abordagem prática e baseada em projetos, o STEAM coloca os sujeitos no papel de solucionadores de problemas ativos. Eles não apenas aprendem sobre conceitos abstratos, mas também têm a oportunidade de aplicá-los em situações do mundo real. Por exemplo, os sujeitos podem projetar e construir sistemas de irrigação eficientes para aumentar a produtividade agrícola, usar drones para mapear o terreno e monitorar o crescimento das culturas, ou desenvolver aplicativos móveis para facilitar a comunicação e a gestão de recursos nas comunidades rurais.

Além disso, o STEAM promove uma abordagem mão na massa que é especialmente relevante para os sujeitos da Educação do Campo. Muitos desses sujeitos aprendem melhor através da experiência prática e da experimentação, em vez de apenas através de palestras e atividades de sala de aula tradicionais. Ao envolver os sujeitos em atividades práticas e significativas, o STEAM atende às suas necessidades de aprendizado individuais e os prepara para aplicar seus conhecimentos de forma eficaz em situações do cotidiano.

Embora o modelo educacional integrativo STEAM ofereça numerosos benefícios potenciais, sua implementação em escolas de ensino fundamental enfrenta diversos desafios, pois integrar uma abordagem metodológica ativa em um sistema educacional que está profundamente arraigado em uma estrutura segregada e disciplinar requer uma ampla reorganização do currículo e das práticas educacionais (Thibaut, 2018).

Outro aspecto importante do STEAM é sua ênfase no desenvolvimento de habilidades não técnicas, como colaboração, comunicação e pensamento crítico. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso em qualquer campo, mas são particularmente relevantes para os habitantes das áreas rurais, que muitas vezes precisam trabalhar em equipe e resolver problemas complexos com recursos limitados. Ao cultivar essas habilidades, essa abordagem capacita os sujeitos a se tornarem líderes e inovadores em suas próprias comunidades, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

Em resumo, o STEAM é muito mais do que apenas uma abordagem educacional - é uma filosofia que capacita os sujeitos a se tornarem agentes ativos de mudança em suas próprias vidas e comunidades. Ao promover uma educação prática, interdisciplinar e centrada nos estudantes, o STEAM prepara os sujeitos da Educação do Campo para enfrentar os desafios reais com confiança, criatividade e resiliência.

### **3.4.3 - Tecnologias Digitais em Contextos da EJA: Conexões com o Currículo STEAM e Comunidades de Prática**

A EJA apresenta características singulares, uma vez que seus estudantes geralmente possuem trajetórias escolares interrompidas e experiências educativas diversas. Nesse cenário, a integração das tecnologias digitais ao currículo da EJA requer estratégias adaptadas às necessidades e ao ritmo de aprendizagem desses sujeitos (KENSKI, 2012; CANDAU, 2012).

O currículo STEAM, oferece um ambiente particularmente favorável para essa integração. A interdisciplinaridade STEAM promove aprendizagem ativa, favorecendo que os estudantes da EJA se tornem protagonistas do próprio aprendizado, explorando problemas reais, desenvolvendo competências críticas e colaborativas e aplicando os conhecimentos em contextos concretos (MOREIRA; CANDAU, 2007; MACEDO, 2000).

Nesse contexto, as tecnologias digitais tornam-se ferramentas essenciais para a operacionalização do currículo STEAM na EJA. Plataformas online, aplicativos

interativos e ambientes virtuais de aprendizagem permitem que os estudantes acessem conteúdos de forma flexível, conciliando o estudo com suas responsabilidades pessoais e profissionais. Além disso, essas tecnologias viabilizam práticas colaborativas e o compartilhamento de saberes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento, característica central tanto do STEAM quanto da pedagogia socioconstrutivista (MORAN, 2011).

O produto de pesquisa desenvolvido – um site como comunidade de prática – exemplifica de forma concreta essa integração. Por meio do site, professores da EJA podem compartilhar experiências, planejar projetos STEAM, trocar materiais pedagógicos e refletir coletivamente sobre suas práticas. Essa plataforma digital não apenas amplia o acesso à informação, mas também fortalece o engajamento dos educadores e a continuidade da formação docente, elementos fundamentais para o sucesso da implementação do currículo STEAM em contextos de EJA (BRASIL, 2017; ARROYO, 2007).

Apesar das oportunidades, desafios persistem, como a desigualdade de acesso a dispositivos e internet, bem como a necessidade de formação tecnológica continuada para professores e estudantes. Superar esses desafios é essencial para que a tecnologia deixe de ser apenas um recurso adicional e se torne um vetor real de inovação pedagógica, inclusão e aprendizagem significativa na EJA. Assim, o uso estratégico das tecnologias digitais, aliado ao currículo STEAM e sustentado por comunidades de prática, representa um caminho promissor para transformar a aprendizagem de jovens e adultos, tornando-a mais colaborativa, interdisciplinar e conectada às demandas contemporâneas.

### **3.5 - COMUNIDADE DE PRÁTICA: UM AMBIENTE DE APRENDIZADO COLABORATIVO**

O conceito de Comunidades de Prática, introduzido por Lave e Wenger (1991) em *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, explora a natureza social da aprendizagem humana, com influências de teorias da antropologia e ciências sociais. Segundo os autores, uma Comunidade de Prática é um grupo de indivíduos unidos por um interesse comum, que aprendem e melhoram suas práticas através da interação regular.

Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação a outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca à existência do conhecimento, principalmente porque fornece o



suporte interpretativo necessário para dar sentido ao seu patrimônio. Assim, a participação na prática cultural em que existe algum conhecimento é um princípio epistemológico da aprendizagem. A estrutura social dessa prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem possibilidades de aprendizado (ou seja, de participação periférica legítima). É possível delinear a comunidade que é o local de um processo de aprendizagem, analisando os ciclos de reprodução das comunidades que parecem estar envolvidas e suas relações. (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).

Lave e Wenger (1991) destacam que o conceito de Comunidades de Prática é central para entender como a aprendizagem ocorre em contextos sociais. A aprendizagem não é vista apenas como a aquisição de informações, mas como um processo de participação ativa em práticas culturais e sociais específicas. Dentro de uma Comunidade de Prática, os membros não apenas aprendem passivamente, mas contribuem ativamente para a criação e evolução do conhecimento.

Diante disso, uma comunidade de prática (COP) é um grupo de indivíduos que compartilham um interesse ou profissão comum e trabalham juntos para melhorar suas práticas e alcançar objetivos comuns. Etienne Wenger, em seu livro de 1998 "Comunidades de Prática: Aprendizagem, Significado e Identidade", define uma comunidade de prática como "um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente". Ele argumenta que as comunidades de prática são essenciais para o aprendizado e a inovação, pois fornecem um espaço para que os indivíduos compartilhem conhecimentos, experiências e ideias.

Para criar uma comunidade de prática, vários elementos-chave devem estar presentes. Primeiro, deve haver um domínio ou interesse compartilhado que reúna os indivíduos. Em segundo lugar, a comunidade deve ter uma prática compartilhada ou um conjunto de atividades em que se envolva regularmente. Terceiro, a comunidade deve ter um repertório compartilhado de recursos, como ferramentas, documentos e rotinas, que eles usam para atingir seus objetivos.

Além disso, uma comunidade de prática deve ter um forte senso de comunidade e confiança entre seus membros. Isso pode ser alcançado por meio de reuniões regulares, comunicação aberta e disposição para compartilhar conhecimentos e experiências. A comunidade também deve ter um propósito e objetivos claros, e um mecanismo para avaliar seu progresso e tomar decisões. Segundo Lave e Wenger (1991, p. 95) "as relações sociais dos aprendizes dentro de uma comunidade mudam por meio de seu envolvimento

direto nas atividades; no processo, a compreensão e as habilidades de conhecimento dos aprendizes se desenvolvem".

As comunidades de prática são um recurso valioso para indivíduos e organizações que buscam melhorar sua aprendizagem, inovação, colaboração, desenvolvimento profissional e comunicação. Ao fornecer uma plataforma para o compartilhamento de conhecimentos e experiências, essas comunidades criam um ambiente propício ao aprendizado colaborativo e à inovação. Isso ocorre porque os membros podem aprender uns com os outros, compartilhar suas habilidades e expertise, e trabalhar juntos para resolver problemas e desenvolver novas ideias.

Wenger (1998a) também identifica três dimensões de uma comunidade de prática: Engajamento mútuo, empreendimento negociado, Repertório compartilhado. Assim é o engajamento mútuo entre os membros, significa que os membros se envolvem uns com os outros, compartilham suas experiências e conhecimentos, e se apoiam mutuamente em seu desenvolvimento profissional. Trata-se de "descobrir como se envolver, o que ajuda e o que atrapalha, desenvolver relações recíprocas, definir identidades, estabelecer quem é quem, quem é bom no quê, quem sabe o quê, quem é fácil ou difícil de conviver." (WENGER, 1998, p. 95). Esse tipo de engajamento cria uma atmosfera de confiança e respeito, que é essencial para o sucesso de qualquer comunidade de prática.

Além disso, as comunidades de prática também envolvem um empreendimento negociado, onde os membros trabalham juntos em prol de um objetivo comum ou conjunto de metas. Isso pode incluir projetos colaborativos, desenvolvimento de produtos ou serviços, ou mesmo a resolução de problemas complexos. Ao trabalhar juntos, os membros podem compartilhar suas habilidades e conhecimentos, identificar oportunidades e desafios, e trabalhar em conjunto para alcançar seus objetivos. Para ele, este espaço deve ser definido: "o que fazer e o que não fazer, o que é importante e por que, o que prestar atenção e o que ignorar, quando artefatos e ações são bons o suficiente e quando precisam ser aperfeiçoados ou refinados." (WENGER, 1998, p. 81).

Outro aspecto importante das comunidades de prática é o repertório compartilhado, que se refere ao conjunto comum de recursos que os membros compartilham. O repertório de uma Comunidade de Prática inclui "rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou ao longo do tempo e que se tornaram parte de suas práticas" (WENGER, 1998, p. 83). Ao compartilhar esses recursos, os

membros podem economizar tempo e esforço, e se concentrar em suas atividades principais.

Além disso, as comunidades de prática também podem fornecer uma plataforma para a discussão de questões complexas e desafios, permitindo que os membros trabalhem juntos para encontrar soluções inovadoras e eficazes. Isso pode incluir a análise de casos de sucesso, a discussão de melhores práticas, e a identificação de oportunidades de melhoria.

Figura 9 - As 3 dimensões de uma comunidade de prática.



Fonte: Gouvêa, Paranhos e Motta (2008, p. 5)

Desta forma, as comunidades de prática oferecem uma série de benefícios que podem ter um impacto significativo na aprendizagem, inovação, colaboração, desenvolvimento profissional e comunicação. Ao fornecer uma plataforma para o aprendizado colaborativo, a colaboração, o desenvolvimento profissional e a comunicação aberta, essas comunidades podem ajudar os indivíduos e as organizações a alcançarem seus objetivos e melhorar seus resultados. Além disso, as comunidades de prática também podem fornecer uma rede de apoio e recursos valiosos, que podem ajudar os membros a se manterem motivados e engajados em seu trabalho.

Criar uma comunidade de prática requer planejamento e esforço cuidadosos. Envolve identificar um domínio ou interesse compartilhado, recrutar membros e estabelecer uma prática compartilhada ou conjunto de atividades. Também envolve a

criação de um repertório compartilhado de recursos e o estabelecimento de um forte senso de comunidade e confiança entre os membros.

As comunidades de prática oferecem uma série de benefícios que podem ter um impacto significativo na aprendizagem, inovação, colaboração, desenvolvimento profissional e comunicação. Uma das principais vantagens das comunidades de prática é a melhoria da aprendizagem e inovação. Ao fornecer uma plataforma para os indivíduos compartilharem conhecimentos e experiências, as comunidades de prática criam um ambiente propício ao aprendizado colaborativo e à inovação. Isso ocorre porque os membros podem aprender uns com os outros, compartilhar suas experiências e expertise, e trabalhar juntos para resolver problemas e desenvolver novas ideias.

Além disso, as comunidades de prática promovem a colaboração e o trabalho em equipe entre os membros, o que leva a melhores resultados e resultados. Quando os indivíduos trabalham juntos em uma comunidade de prática, eles podem compartilhar suas habilidades e conhecimentos, identificar oportunidades e desafios, e trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns. Isso pode levar a uma maior eficiência, produtividade e satisfação no trabalho. Nesse sentido, “as comunidades de prática fornecem valor ao criar oportunidades para os participantes aprenderem uns com os outros, compartilharem práticas eficazes, resolverem problemas coletivamente e desenvolverem novas capacidades. Elas não apenas apoiam o desenvolvimento profissional individual, mas também fortalecem a inovação, a colaboração e a eficácia organizacional” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 12).

Podemos constatar então que, as comunidades de prática também facilitam a comunicação aberta e o feedback entre os membros, o que leva a uma melhor comunicação e tomada de decisões. Quando os membros de uma comunidade de prática se sentem confortáveis em compartilhar suas ideias e opiniões, eles podem trabalhar juntos para resolver problemas e tomar decisões informadas. Isso pode levar a uma maior confiança, respeito e colaboração entre os membros, o que pode ter um impacto positivo na tomada de decisões e nos resultados.

Dessa forma, foi pensado na criação de um site educacional estruturado como uma comunidade de prática, com o objetivo de oferecer um espaço dinâmico, colaborativo e formativo para educadores, especialmente aqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em contextos do campo. Mais do que disponibilizar conteúdos prontos, o site busca reunir sujeitos em torno de um interesse comum, promovendo o compartilhamento de experiências, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a

construção coletiva de saberes. Fundamentado na perspectiva socioconstrutivista e nos princípios das comunidades de prática, o ambiente digital proposto visa fortalecer vínculos profissionais, estimular o protagonismo docente e ampliar o repertório de estratégias e recursos educativos. Assim, o site se configura como uma ferramenta estratégica para sustentar processos contínuos de formação, diálogo e transformação na atuação educacional.

Considerando os elementos fundamentais de uma Comunidade de Prática (CoP) — o domínio compartilhado, a prática comum e o repertório coletivo — é possível estabelecer uma relação direta entre essas características e a proposta do site educacional, que se estrutura como um espaço de encontro, colaboração e construção conjunta de saberes entre os participantes:

Quadro 6 - Elementos de uma Comunidade de Prática e Aplicação no Site Educacional

<b>Elemento da CoP</b>	<b>Descrição</b>	<b>Aplicação no Site Educacional</b>
<b>Domínio Compartilhado</b>	O domínio é o interesse comum que une os participantes e dá propósito à comunidade.	O site será voltado para professores da EJA, educadores que trabalham com STEAM ou formação docente no campo. Espaços temáticos, discussões e objetivos comuns refletem esse domínio.
<b>Prática Compartilhada</b>	Conjunto de atividades e práticas que os participantes desenvolvem juntos.	O site oferecerá espaços para publicação de planos de aula, registros reflexivos, experiências pedagógicas e atividades colaborativas, como fóruns, desafios educativos e encontros virtuais.
<b>Repertório Compartilhado</b>	Recursos, ferramentas e materiais que a comunidade cria, compartilha e utiliza coletivamente.	O site funcionará como um repositório dinâmico de documentos, materiais didáticos, vídeos, metodologias e ferramentas digitais, permitindo acesso e aprimoramento coletivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir dos princípios de Wenger (1998) sobre Comunidades de Prática.

O site educacional será estruturado como uma comunidade de prática, reunindo educadores em torno de um interesse comum, promovendo o compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas, e organizando um repertório colaborativo de recursos, documentos e metodologias que fortaleçam a formação e atuação dos participantes.

Desta forma, as comunidades de prática oferecem uma série de benefícios que podem ter um impacto significativo na aprendizagem, inovação, colaboração, desenvolvimento profissional e comunicação. Ao fornecer uma plataforma para o aprendizado colaborativo, a colaboração, o desenvolvimento profissional e a comunicação aberta, as comunidades de prática podem ajudar os indivíduos e as organizações a alcançarem seus objetivos e melhorar seus resultados.

Em conclusão, uma comunidade de prática é uma poderosa ferramenta de aprendizagem e inovação. Ao compartilhar conhecimentos, experiências e ideias, os indivíduos podem melhorar suas práticas e alcançar objetivos comuns. Os elementos-chave de uma comunidade de prática, incluindo um domínio compartilhado, prática compartilhada, repertório compartilhado e forte senso de comunidade e confiança, são essenciais para seu sucesso.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Os resultados desta pesquisa não são apenas dados, são sementes lançadas em terra viva, regadas por escuta, troca e esperança. Cada palavra revelada carrega o pulsar de quem educa e de quem aprende, em um território onde o saber floresce da experiência e da coletividade.”

— *Ana Isabel Carneiro Baptista*

A análise dos resultados desta pesquisa tem como ponto de partida a aplicação do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), elaborado a partir das respostas obtidas no questionário semiestruturado inicial, respondido pelos professores participantes antes da realização da formação. Este instrumento possibilitou compreender suas percepções, expectativas e desafios em relação ao processo de ensino e aprendizagem na EJA do campo, bem como mapear os conhecimentos prévios sobre a abordagem STEAM.

Além do questionário, os encontros formativos constituíram-se em espaços privilegiados de diálogo e reflexão coletiva, funcionando simultaneamente como momentos de formação continuada e de levantamento de dados. Nestes encontros, por meio de discussões, relatos de experiências e atividades colaborativas, emergiram discursos que revelam tanto os obstáculos enfrentados pelos docentes quanto às potencialidades percebidas na proposta de integrar o currículo da EJA à abordagem STEAM.

A partir desse duplo movimento — a análise dos discursos construídos nos questionários e a sistematização das falas e produções coletivas dos encontros — tornou-se possível delinear um quadro abrangente das contribuições e dos limites do processo, permitindo discutir de que modo a formação, aliada à construção do site que servirá como comunidade de prática, favoreceu a ressignificação do ensino e da aprendizagem no contexto investigado.

Nesta seção, são apresentados os resultados da investigação desenvolvida com os professores, coordenadores e gestores da Educação de Jovens e Adultos do campo numa escola pública numa região periférica de Santaluz - BA, participantes desta pesquisa. A construção dos dados ocorreu de forma processual e articulada, contemplando as seguintes etapas:

- Aplicação do questionário semiestruturado inicial, analisado segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC);
- Realização dos encontros formativos voltados à abordagem STEAM, compreendidos como espaços de diálogo, estudo e reflexão;
- Registro e análise das discussões, relatos e produções coletivas desenvolvidas durante a formação e analisados segundo o DSC;
- Sistematização dos elementos que emergiram desse processo, com vistas à constituição da Comunidade de Prática STEAM na EJA no site educacional.

A participação dos pesquisados ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O questionário inicial possibilitou identificar seus saberes, expectativas e desafios, servindo como ponto de partida para a organização dos encontros e para a compreensão dos sentidos atribuídos à proposta de formação.

#### **4.1 Expectativas Iniciais sobre o STEAM e a Comunidade de Prática: Análise dos Dados Preliminares, a partir do questionário semiestruturado**

Com o intuito de conhecer melhor o perfil dos participantes da pesquisa e compreender seus conhecimentos prévios sobre o tema da formação — a abordagem STEAM na EJA —, foi aplicado um questionário semiestruturado antes do início das atividades formativas. O instrumento foi composto por questões abertas, organizadas em três eixos: (1) Expectativas e conhecimentos iniciais sobre STEAM; (2) Expectativas em relação à comunidade de prática; e (3) Reflexões finais sobre desejos, receios e perspectivas dos participantes quanto à formação continuada e à experiência coletiva proposta. A escuta atenta a esses sujeitos — professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares — permitiu à pesquisadora delinear caminhos mais sensíveis e adequados às reais demandas formativas do grupo.

A análise qualitativa das respostas foi conduzida à luz da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), conforme proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005), com o intuito de identificar as principais ideias coletivas expressas pelos participantes. A seguir, são apresentados e discutidos os discursos emergentes, organizados de acordo com os eixos temáticos do questionário, seguidos por uma análise crítica que relaciona as falas às bases teóricas da pesquisa.



Abaixo está o quadro consolidado com as ideias centrais e expressões-chave extraídas da análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O quadro organiza as informações por questão, destacando a ideia central correspondente e as expressões-chave identificadas.

Quadro 7 - Ideias Centrais e Expressões-Chave por Questão do questionário semiestruturado

<b>Questão</b>	<b>Ideia Central</b>	<b>Expressões-Chave</b>
<b>Q1: Compreensão Atual sobre o Ensino de STEAM na EJA</b>	A compreensão inicial do STEAM na EJA é limitada, com ênfase em integração interdisciplinar, contextualização e protagonismo, mas com incertezas sobre sua aplicação prática.	Ensino integrado e contextualizado - Articulação de áreas do saber - Ensino prático e envolvente - Integração de arte, ciência e tecnologia - Protagonismo do aluno - Falta de clareza/formação
<b>Q2: Experiências Anteriores com Práticas STEAM</b>	A experiência com STEAM é limitada, com relatos de projetos interdisciplinares ou atividades pontuais, mas sem aplicação estruturada.	Projetos com protótipos - Projetos integrados - Robótica educacional - Feira de ciências com artes e matemática
<b>Q3: Expectativas em Relação à Formação Continuada em STEAM</b>	Os participantes esperam aprender a planejar aulas práticas, interdisciplinares e com metodologias ativas, utilizando tecnologia acessível.	Planejar aulas com STEAM - Ideias práticas para alunos - Matemática mais atrativa - Trabalhar interdisciplinarmente - Tecnologia acessível
<b>Q4: Principais Desafios para Ensinar STEAM na EJA</b>	Os desafios incluem falta de recursos, tempo, formação e articulação entre professores, além da adaptação ao contexto dos alunos.	Falta de recursos - Tempo curto das aulas - Articulação entre professores - Conhecimento prévio dos alunos
<b>Q5: Ganhos Esperados com a Comunidade de Prática</b>	Os participantes esperam aprendizado coletivo, troca de experiências e construção de redes colaborativas para inovar.	Aprendizado coletivo - Troca de experiências - Inspiração com colegas - Redes colaborativas
<b>Q6: Experiências Anteriores em Comunidades de Prática</b>	Alguns têm experiências positivas em comunidades colaborativas, enquanto outros não participaram, mas veem potencial na iniciativa.	Enriquecedor - Primeira vez - Pouco engajamento - Inspirador

<b>Q7: Impacto da Formação e Comunidade de Prática na Prática Pedagógica</b>	A formação e a comunidade são vistas como oportunidades para inovar, contextualizar conteúdos e engajar alunos.	Inovar nas aulas - Recursos didáticos - Contextualizar conteúdos - Prática mais atrativa
<b>Q8: Preocupações ou Desafios a Serem Abordados na Formação</b>	As preocupações envolvem adaptar STEAM ao contexto da EJA, lidar com evasão e usar tecnologia com recursos limitados.	Turmas multisseriadas - Engajar alunos trabalhadores - Tecnologia com poucos recursos - Evasão escolar
<b>Q9: Expectativas quanto ao Impacto no Engajamento dos Alunos</b>	Os participantes esperam maior engajamento, participação e autoestima dos alunos, com redução da evasão.	Alunos valorizados - Participação nas aulas - Redução da evasão - Desenvolvimento da autoestima
<b>Q10: Comentários Adicionais sobre Expectativas</b>	Os participantes estão animados e esperam uma formação prática, contínua e que valorize a realidade da EJA.	Formação prática e colaborativa - Contínua, não pontual - Valorizar a EJA - Transformação pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Este quadro sintetiza as ideias centrais e expressões-chave de cada questão, refletindo as percepções, expectativas e desafios dos participantes em relação ao STEAM na EJA, conforme coletado no questionário semiestruturado aplicado antes da formação.

### **Análise DSC das Respostas sobre Expectativas e Conhecimentos Iniciais em STEAM na EJA com base no questionário semiestruturado**

#### **Parte 1: Expectativas e Conhecimentos Iniciais sobre STEAM**

##### **Questão 1: Compreensão Atual sobre o Ensino de STEAM na EJA**

Discurso do Sujeito Coletivo: Entendemos o STEAM como uma abordagem inovadora que busca integrar diferentes áreas do conhecimento, como ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática, de forma contextualizada e prática, promovendo o protagonismo do aluno e a resolução de problemas. No entanto, ainda temos uma compreensão inicial e sentimos falta de clareza e formação específica para aplicar essa abordagem na realidade da EJA, especialmente considerando suas particularidades.

Tabela 2 - Síntese da Compreensão sobre STEAM a partir do questionário semiestruturado

Aspecto	Frequência	Percentual (%)
Integração interdisciplinar	8	61,5%
Contextualização e prática	6	46,2%
Protagonismo do aluno	4	30,8%
Falta de clareza/formação	7	53,8%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

### Questão 2: Experiências Anteriores com Práticas STEAM

Discurso do Sujeito Coletivo: Nossa experiência com STEAM é limitada. Alguns de nós participamos de projetos interdisciplinares, como feiras de ciências ou atividades com protótipos, mas sem uma estrutura clara de STEAM. Outros tiveram contato com robótica ou experimentos simples, mas, em geral, ainda não aplicamos a abordagem de forma intencional ou sistemática, e muitos de nós não temos experiência direta.

Tabela 3 - Experiências com STEAM segundo dados do questionário semiestruturado

Experiência	Frequência	Percentual (%)
Projetos interdisciplinares	5	38,5%
Atividades pontuais	3	23,1%
Nenhuma experiência	5	38,5%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

### Questão 3: Expectativas em Relação à Formação Continuada em STEAM

Discurso do Sujeito Coletivo: Esperamos que a formação continuada em STEAM nos proporcione ferramentas práticas para planejar aulas interdisciplinares e envolventes, com metodologias ativas que valorizem a realidade dos alunos da EJA. Queremos aprender a usar tecnologia de forma acessível, tornar os conteúdos mais significativos e

atrativos, e trocar experiências com colegas para nos sentirmos mais seguros na aplicação dessa abordagem.

Tabela 4 - Expectativas da Formação segundo o questionário semiestruturado

<b>Expectativa</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual (%)</b>
Ferramentas práticas	7	53,8%
Interdisciplinaridade	5	38,5%
Metodologias ativas	4	30,8%
Uso de tecnologia	3	23,1%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

#### **Questão 4: Principais Desafios para Ensinar STEAM na EJA**

Discurso do Sujeito Coletivo: Enfrentamos desafios como a falta de recursos materiais, infraestrutura inadequada e pouco tempo para planejar e executar projetos STEAM. A articulação entre professores é difícil, e a falta de formação específica para EJA limita nossa prática. Além disso, a rotina dos alunos adultos e seu baixo conhecimento prévio em algumas áreas dificultam a adaptação dos conteúdos e a implementação de projetos criativos.

Tabela 5 - Desafios para STEAM na EJA segundo dados do questionário semiestruturado

<b>Desafio</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual (%)</b>
Falta de recursos/infraestrutura	6	46,2%
Tempo limitado	5	38,5%
Falta de formação	4	30,8%
Articulação entre professores	3	23,1%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

## Parte 2: Expectativas sobre a Comunidade de Prática

### Questão 5: Ganhos Esperados com a Comunidade de Prática

Discurso do Sujeito Coletivo: Acreditamos que participar de uma comunidade de prática nos trará aprendizado coletivo, inspiração e motivação por meio da troca de experiências reais com colegas. Esperamos construir redes colaborativas, ganhar segurança para inovar e acessar ideias e materiais que melhorem nossa prática pedagógica e fortaleçam o trabalho em equipe.

Tabela 6 - Ganhos Esperados segundo dados do questionário semiestruturado

Ganho	Frequência	Percentual (%)
Troca de experiências	8	61,5%
Aprendizado coletivo	6	46,2%
Redes colaborativas	4	30,8%
Inspiração/motivação	3	23,1%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

### Questão 6: Experiências Anteriores em Comunidades de Prática

Discurso do Sujeito Coletivo: Alguns de nós já participamos de comunidades de prática ou grupos colaborativos, o que consideramos enriquecedor e inspirador, embora nem sempre com continuidade ou engajamento. Para outros, essa será a primeira experiência, e estamos empolgados com a possibilidade de trocar ideias e construir redes de apoio com outros professores.

Tabela 7 - Experiências em Comunidades de Prática segundo dados do questionário semiestruturado

Experiência	Frequência	Percentual (%)
Positiva	6	46,2%
Nenhuma	4	30,8%

Negativa/sem continuidade	3	23,1%
---------------------------	---	-------

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

### **Questão 7: Impacto da Formação e Comunidade de Prática na Prática Pedagógica**

Discurso do Sujeito Coletivo: Acreditamos que a formação e a comunidade de prática nos ajudarão a inovar nas aulas, trazendo metodologias ativas e recursos didáticos que tornem o ensino mais atrativo e significativo. Esperamos contextualizar melhor os conteúdos, aumentar o engajamento dos alunos e fortalecer o trabalho colaborativo, transformando nossa prática pedagógica em um espaço mais participativo e relevante.

Tabela 8 - Impacto Esperado na Prática Pedagógica segundo dados do questionário semiestruturado

<b>Impacto</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual (%)</b>
Inovação nas aulas	7	53,8%
Contextualização	5	38,5%
Engajamento dos alunos	4	30,8%
Trabalho colaborativo	3	23,1%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

## **Parte 3: Reflexões Finais**

### **Questão 8: Preocupações ou Desafios a Serem Abordados na Formação**

Discurso do Sujeito Coletivo: Estamos preocupados com a adaptação do STEAM para turmas multisseriadas e alunos com baixa escolarização ou rotinas exaustivas, além da evasão escolar. Queremos aprender a usar tecnologia com recursos limitados, incluir alunos com deficiência e relacionar conteúdos obrigatórios com temas relevantes, garantindo um planejamento viável e a continuidade dos projetos.

Tabela 9 - Preocupações e Desafios segundo dados do questionário semiestruturado

<b>Preocupação/desafios</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual (%)</b>
Adaptação ao contexto da EJA	6	46,2%
Evasão escolar	4	30,8%
Uso de tecnologia/recursos	3	23,1%
Planejamento/continuidade	3	23,1%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

### **Questão 9:** Expectativas quanto ao Impacto no Engajamento dos Alunos

Discurso do Sujeito Coletivo: Esperamos que a formação em STEAM aumente o engajamento e a participação dos alunos, fazendo com que se sintam valorizados e vejam sentido no que aprendem. Queremos que a abordagem desperte criatividade, protagonismo e autoestima, reduzindo a evasão e promovendo maior interação e motivação nas aulas.

Tabela 10 - Impacto Esperado no Engajamento segundo o questionário semiestruturado

<b>Impacto</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual (%)</b>
Engajamento/participação	8	61,5%
Valorização/autoestima	6	46,2%
Redução da evasão	4	30,8%
Criatividade/protagonismo	3	23,1%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

### **Questão 10:** Comentários Adicionais sobre Expectativas

Discurso do Sujeito Coletivo: Estamos entusiasmados com a formação e esperamos que ela seja prática, colaborativa e contínua, valorizando a realidade da EJA, especialmente do campo. Queremos trocar experiências, contribuir com nossas vivências e construir uma rede de apoio que transforme nossa prática pedagógica e se espalhe por outras escolas.

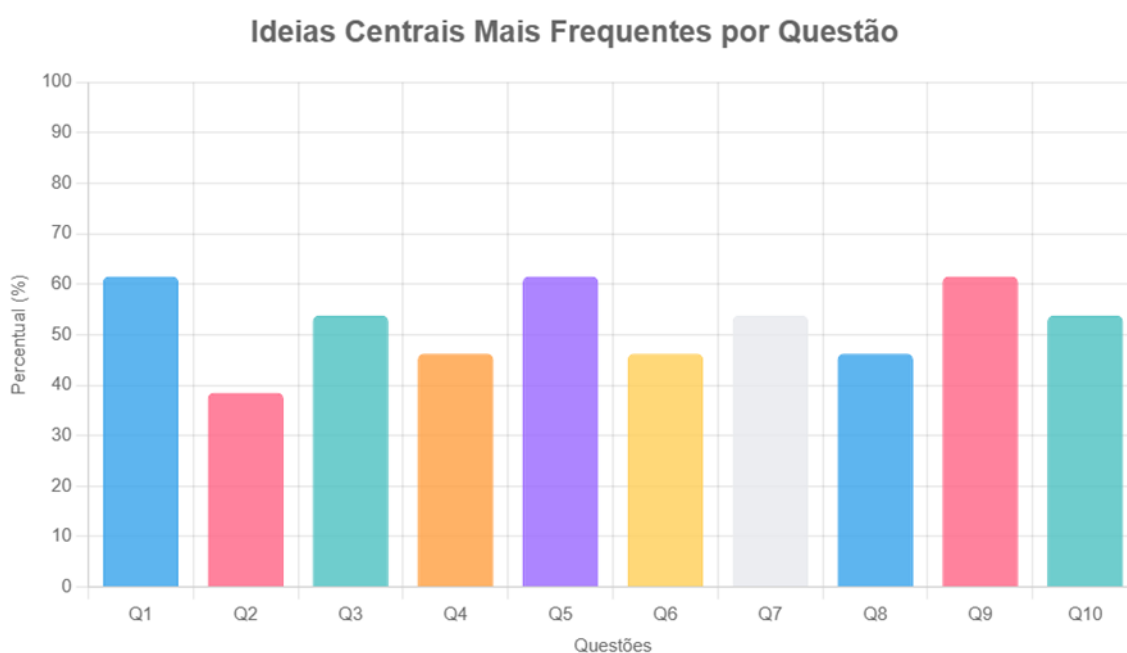
Tabela 11 - Comentários Adicionais

Expectativa	Frequência	Percentual (%)
Formação prática/colaborativa	7	53,8%
Continuidade	5	38,5%
Valorização da EJA	4	30,8%
Transformação pedagógica	3	23,1%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A figura do gráfico de barras abaixo sintetiza as ideias centrais mais frequentes por questão, com base nas porcentagens calculadas.

Figura 10 - Síntese das Principais Ideias por Questão do questionário semiestruturado



Fonte: Elaborado pela autora, 2025



### **Análise Crítica dos Dados: Expectativas e Percepções Iniciais sobre STEAM na EJA à Luz do Discurso do Sujeito Coletivo**

A partir da sistematização dos dados obtidos nas respostas dos 13 participantes, compostos por professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, é possível identificar elementos centrais que revelam tanto as compreensões iniciais quanto as expectativas e desafios em relação à proposta formativa em STEAM na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A análise foi conduzida com base na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), permitindo a emergência de discursos representativos do coletivo, ancorados nas expressões-chave e nas ideias centrais presentes nas falas (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

No que se refere à compreensão atual sobre o ensino de STEAM, observa-se um conhecimento incipiente por parte dos sujeitos, que reconhecem o termo como algo ainda pouco familiar, embora intuitivamente percebam sua relação com a interdisciplinaridade e a integração entre áreas do saber. Há, portanto, uma lacuna formativa importante, revelando que os profissionais da EJA ainda não foram suficientemente contemplados por políticas ou ações formativas que tratem do STEAM de forma contextualizada e acessível à realidade dessa modalidade de ensino. Essa constatação está alinhada às críticas já apontadas por autores como Freire (1996) e Arroyo (2006), que denunciam o histórico de negligência formativa que recai sobre os educadores da EJA, frequentemente excluídos dos movimentos de inovação pedagógica.

No que diz respeito às experiências anteriores, o coletivo revela uma prática marcada por iniciativas pontuais que, embora não nomeadas como STEAM, compartilham com essa abordagem alguns princípios, como a articulação entre áreas e o uso de metodologias ativas. Esse dado sugere que há um potencial formativo significativo: muitos educadores já realizam práticas alinhadas ao STEAM, ainda que de forma empírica e não sistematizada. Trata-se, portanto, de um terreno fértil para a formação continuada, que pode, a partir do reconhecimento e valorização dessas experiências, promover o aprofundamento teórico-prático da abordagem STEAM em contextos específicos como o da EJA (IMBERNÓN, 2011).

As expectativas em relação à formação continuada reforçam esse desejo de sistematização e ampliação de repertório. Os participantes manifestam um forte anseio por aprender estratégias práticas, adaptáveis às condições materiais e culturais da EJA. Espera-se que a formação ofereça instrumentos pedagógicos acessíveis, que promovam o

engajamento dos alunos e ampliem o significado das aprendizagens, especialmente em contextos marcados pela evasão escolar, desigualdade e desvalorização histórica. Essa demanda revela uma consciência crítica dos sujeitos sobre as condições reais de ensino, ao mesmo tempo em que expressa abertura e esperança por mudanças qualitativas.

No entanto, os desafios apontados são significativos. A ausência de recursos didáticos e tecnológicos, a baixa familiaridade dos estudantes com o uso de tecnologias, o tempo reduzido das aulas e a escassez de formação adequada compõem um cenário de precarização que dificulta a implementação de propostas pedagógicas inovadoras como o STEAM. Além disso, surgem preocupações em relação ao excesso de tecnicismo que, por vezes, acompanha abordagens como esta, o que pode distanciar ainda mais os educadores da EJA caso não haja um esforço intencional de adaptação pedagógica e linguística aos contextos populares e periféricos (SANTOS, 2010; MACEDO, 2017).

No tocante às expectativas sobre a comunidade de prática, os discursos revelam um reconhecimento do valor da colaboração e da construção coletiva entre pares. Há um desejo latente por espaços de escuta mútua, troca de experiências e apoio emocional e profissional, especialmente em contextos escolares que muitas vezes operam sob lógicas isoladas e individualizadas. Embora alguns participantes relatem experiências anteriores com formações colaborativas, também destacam que estas foram episódicas, com pouca continuidade e institucionalização. O fortalecimento de uma comunidade de prática sustentada e intencional, nesse sentido, aparece como um fator estratégico para a consolidação de mudanças mais profundas nas práticas pedagógicas e no engajamento dos sujeitos da EJA (WENGER, 1998).

Por fim, destaca-se a preocupação com a aplicabilidade da formação e sua capacidade de gerar impacto concreto na prática docente e no engajamento dos estudantes. Os educadores esperam que a formação em STEAM, ao ser sensível às especificidades da EJA, contribua para a elevação da autoestima dos alunos, para a ressignificação do conhecimento escolar e para a construção de um ambiente mais motivador e significativo. Essa expectativa revela uma perspectiva emancipadora da educação, ancorada na crença de que práticas inovadoras devem estar a serviço da transformação social, do reconhecimento das trajetórias dos estudantes da EJA e da promoção da justiça educacional (FREIRE, 1996; ARROYO, 2006; HERNÁNDEZ, 1998).

Em síntese, os dados revelam uma disposição dos educadores em dialogar com propostas pedagógicas inovadoras, desde que estas respeitem a realidade concreta da EJA

e reconheçam o protagonismo e a experiência dos sujeitos envolvidos. A formação em STEAM e a criação de uma comunidade de prática só serão eficazes se forem concebidas a partir de uma lógica dialógica, inclusiva e comprometida com a transformação da prática docente em contextos historicamente marginalizados.

A análise das respostas iniciais permite afirmar que os educadores demonstram disposição para o diálogo, desejo de aprender e compromisso com seus estudantes, ainda que enfrentem inúmeros desafios estruturais. A constituição de uma comunidade de prática emerge como estratégia potente para enfrentar essas dificuldades de forma coletiva e criativa. A formação STEAM, por sua vez, apresenta-se como uma oportunidade de repensar o currículo da EJA, tornando-o mais conectado à vida, à ciência e à cidadania.

#### **4.2 Percorso Formativo: Relatos e Reflexões**

A presente pesquisa, desenvolvida no contexto da EJA do campo, buscou explorar as percepções e experiências de professores durante uma formação voltada para a implementação da abordagem STEAM. A formação foi composta por cinco encontros, dos quais quatro foram analisados utilizando a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que permitiu sintetizar as vozes dos participantes em discursos coletivos representativos. Para relatar os dados e as análises, optei por empregar a primeira pessoa, uma escolha que reflete minha imersão no processo de pesquisa e meu compromisso em dar voz às perspectivas coletivas dos professores participantes. Essa abordagem me permite narrar as descobertas de forma reflexiva, conectando-me diretamente às vivências compartilhadas e aos significados construídos ao longo da formação. As análises a seguir, referentes aos Encontros 1, 2, 4 e 5, apresentam os discursos coletivos que emergiram, destacando os desafios, as inovações e o potencial transformador da EJA no campo, culminando em um DSC unificado que integra as contribuições desses quatro momentos.

Além da análise segundo o DSC, será apresentado inicialmente, os relatos referentes aos encontros formativos realizados no âmbito da formação continuada em STEAM na Educação de Jovens e Adultos do campo. Cada registro busca sistematizar as experiências vivenciadas, destacando objetivos, atividades desenvolvidas, reflexões coletivas, desafios enfrentados e encaminhamentos propostos. A intenção é conferir visibilidade ao processo formativo em sua totalidade, de modo a preservar a memória dos percursos trilhados e possibilitar a análise crítica do caminho construído em conjunto.

Os relatos que seguem estão organizados de forma sequencial, respeitando a cronologia dos encontros, e apresentam um panorama do desenvolvimento das ações,

evidenciando o movimento dialógico, participativo e colaborativo que caracterizou a formação. Dessa maneira, este material não se restringe à descrição de atividades, mas constitui-se também como instrumento de reflexão e de produção de conhecimento acerca das práticas pedagógicas no contexto da EJA. Cada registro sistematiza as experiências vivenciadas, evidenciando objetivos, atividades desenvolvidas, reflexões coletivas, desafios enfrentados e encaminhamentos delineados ao longo do processo. A organização sequencial desses encontros possibilita acompanhar o percurso formativo em sua integralidade, permitindo observar o movimento de construção coletiva do conhecimento e o caráter dialógico e colaborativo que orientou as ações.

Mais do que descrever atividades, os relatos assumem a função de registrar a memória do processo e oferecer subsídios para a análise crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, articulando teoria e prática em uma perspectiva de formação que valoriza a experiência docente e o potencial transformador da educação.

### **Encontro Formativo 1 -Relato dos educadores da EJA**

O primeiro dia da formação foi um turbilhão de emoções. A sala estava quente, o clima abafado, e confesso que o nervosismo tomou conta de mim. As mãos suavam, o coração batia acelerado, mas, ao olhar ao redor, algo me dizia que tudo se encaixaria. Nos primeiros momentos, senti-me um pouco perdida, tentando controlar a ansiedade. No entanto, conforme os debates se iniciaram, a tensão foi dando lugar a um sentimento de pertencimento e envolvimento.

Cinco professores e três coordenadores pedagógicos estavam presentes. Enquanto os observava, pensava: "É aqui que tudo começa." A energia do grupo mudou à medida que aprofundávamos essa reflexão, tornando-se um encontro genuíno e marcante. A emoção transbordava em cada relato, fortalecendo os laços entre os participantes e estabelecendo um ambiente de colaboração e escuta ativa.

O primeiro encontro formativo com os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo ocorreu em um ambiente de intensa participação e interesse. O objetivo principal foi introduzir os fundamentos do currículo STEAM, a perspectiva socioconstrutivista e o conceito de comunidade de prática, ao mesmo tempo em que se construía um espaço dialógico para refletir sobre os desafios enfrentados no ensino da EJA e as possibilidades de adaptação de práticas inovadoras.

A formação teve início com uma atividade reflexiva, na qual os professores foram convidados a construir uma linha do tempo de suas trajetórias de vida, destacando eventos e desafios que os levaram à EJA. Este foi um dos momentos mais emocionantes, pois

levou os participantes a repensarem a sua trajetória de vida e refletir sobre as experiências que nos trouxeram até ali, e foi profundamente tocante. A cada partilha, percebia nos olhos dos participantes a importância daquele instante de revisitação do passado e projeção do futuro. O engajamento de todos foi notável, e o nervosismo inicial se transformou em um calor humano repleto de significado. Esse momento foi significativo, pois permitiu que os participantes reconhecessem suas histórias e fortalecessem a identidade coletiva do grupo. Ao compreenderem suas próprias experiências, puderam estabelecer conexões mais profundas com os desafios vivenciados por seus alunos, criando um elo entre suas práticas pedagógicas e a realidade dos estudantes.

Em seguida, foram apresentados os conceitos centrais do STEAM, enfatizando sua abordagem interdisciplinar e seu potencial para promover aprendizagens significativas e contextualizadas. A discussão sobre o socioconstrutivismo reforçou a importância da interação e da construção coletiva do conhecimento, alinhando-se à proposta metodológica da formação. Além disso, o conceito de comunidade de prática foi explorado como um modelo de desenvolvimento profissional contínuo, destacando sua relevância para a troca de saberes e experiências entre os professores.

A última etapa do encontro foi dedicada à construção de um mapa mental coletivo, no qual os professores, organizados em grupos, refletiram sobre os principais desafios da EJA. Esse exercício colaborativo teve um papel fundamental na identificação de barreiras e oportunidades para a implementação de práticas pedagógicas alinhadas ao STEAM. Os desafios levantados servirão como base para as próximas etapas da formação, orientando a construção de estratégias viáveis e eficazes dentro do contexto da EJA do campo, além de servir como dados para desenvolver o DSC (Discurso do sujeito coletivo).

A participação ativa dos professores ao longo do encontro evidenciou o potencial da formação para fomentar uma cultura de inovação pedagógica e fortalecimento da prática docente. A troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento reafirmaram o compromisso do grupo com a busca por práticas educativas mais dinâmicas, inclusivas e transformadoras. Esse primeiro encontro representou, portanto, um passo essencial para a consolidação da comunidade de prática STEAM na EJA, estabelecendo bases sólidas para os próximos momentos formativos.

Diante do engajamento demonstrado pelos professores, os próximos encontros serão planejados para aprofundar as discussões sobre metodologias ativas e explorar estratégias práticas para a implementação do STEAM na EJA do campo. Pretende-se promover atividades que estimulem a experimentação e a adaptação de projetos

interdisciplinares à realidade educacional dos participantes, garantindo que as propostas construídas coletivamente sejam aplicáveis e eficazes. Além disso, será dado um retorno sobre os desafios mapeados no primeiro encontro, promovendo um diálogo contínuo para a superação dessas dificuldades.

Esse processo formativo, fundamentado na metodologia colaborativa de pesquisa conforme proposta por Ibiapina, baseia-se na cooperação e no compartilhamento de saberes entre os participantes. A formação foi concebida como um espaço de construção conjunta do conhecimento, onde os professores não são apenas receptores de informações, mas protagonistas na elaboração de estratégias pedagógicas inovadoras. A expectativa é que a comunidade de prática STEAM se desenvolva como um espaço permanente de troca de experiências, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas e para a valorização da EJA como um campo de ensino dinâmico e inovador.

Quadro 8 - Resumo – 1º Encontro Formativo da Formação Continuada em STEAM na EJA

<b>Item</b>	<b>Descrição</b>
<b>Data do Encontro</b>	21 de março de 2025
<b>Participantes</b>	Professores da EJA e coordenadores pedagógicos
<b>Tema</b>	Retalhos de Saberes: Construindo uma Colcha Coletiva de Experiências
<b>Objetivo</b>	Iniciar o processo formativo valorizando os saberes dos professores, promover o acolhimento e estimular a construção de vínculos entre os participantes.
<b>Atividade Realizada</b>	- Dinâmica da colcha de retalhos simbólica - Roda de apresentação e escuta das experiências docentes através de uma linha do tempo da vida dos participantes. - Construção coletiva de um mapa mental
<b>Principais Reflexões</b>	- A diversidade das trajetórias docentes na EJA - A escuta como ponto de partida para a formação - A metáfora da colcha como símbolo da construção coletiva
<b>Desafios Identificados</b>	- Resistência inicial de alguns professores quanto à proposta da formação - Tempo limitado para aprofundar os relatos
<b>Encaminhamentos Futuros</b>	- Retomar elementos dos relatos no segundo encontro - Apresentar os fundamentos teóricos do currículo STEAM contextualizado à realidade da EJA
<b>Avaliação do Encontro</b>	Positiva, com boa participação e envolvimento. A metáfora da colcha de retalhos e o mapa mental geraram identificação e sentido de pertencimento ao grupo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Encerramos o primeiro encontro formativo com o coração aquecido e a mente pulsando de ideias. Foi um momento de encontro entre histórias, afetos e esperanças. As inquietações iniciais deram lugar à certeza de que estamos no caminho certo: construindo, juntos, uma formação que faz sentido, que respeita os saberes de cada um e que valoriza a escuta como ponto de partida.

Ao revisitarmos nossas trajetórias, abrimos espaço para que cada voz fosse ouvida, reconhecida e acolhida. Esse gesto simples, mas potente, nos lembrou da importância de olhar para dentro antes de propor qualquer mudança. A construção do mapa mental coletivo e os diálogos estabelecidos ao longo do dia revelaram não apenas os desafios enfrentados na EJA do campo, mas também a força e a criatividade dos professores que atuam nesse contexto.

Sair daquele espaço foi como fechar uma porta e abrir outra. Uma porta para novas possibilidades, para a construção de um currículo mais significativo, para práticas mais conectadas com a realidade dos nossos alunos. Mais do que uma formação, vivemos um encontro de sentidos, de identidades e de vontades de transformar.

O primeiro passo foi dado com firmeza e sensibilidade. Que os próximos encontros sigam nutridos dessa mesma energia, fortalecendo nossa comunidade de prática e reafirmando nosso compromisso com uma educação que reconhece, valoriza e transforma. Seguimos juntos, com coragem, escuta e construção coletiva.

### **Análise DSC do Encontro 1: Desafios na EJA Levantados em Mapas Mentais por Grupos**

Os dados fornecidos são listas de desafios identificados por três grupos em mapas mentais sobre dificuldades em trabalhar com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pergunta central foi "Quais as dificuldades em trabalhar com alunos da EJA?". Como os dados são listas de itens, tratei cada desafio mencionado como uma EC potencial.

#### **1. Expressões-Chave (EC) Extraídas**

Extraí as EC diretamente das listas dos grupos, mantendo a essência original sem alterar o conteúdo. Cada item é uma EC distinta:

**Grupo 1:** Dificuldade em fazer a lei contra o uso na sala de aula; Alunos desmotivados; Falta de material/recursos; Insalubridade; Heterogeneidade das turmas; Indisciplina/hiperatividade; Livro didático desatualizado; Evasão.

**Grupo 2:** Classe multisseriada; Falta de qualificação profissional; Falta de programas de incentivo; Trabalho sazonal dos alunos; Drogas; Material didático defasado; Idades diversas; Evasão.

**Grupo 3:** Falta de políticas públicas; Equidade e inclusão; Falta de desenvolvimento de habilidades socioemocionais; Permanência na escola; Frequência nas aulas; Objeto de conhecimento próprio; Profissionais com perfil para trabalhar na EJA; Falta de suporte pedagógico, emocional, entre outros.

Total de EC: 24 (8 do Grupo 1, 8 do Grupo 2, 8 do Grupo 3).

## 2. Ideias Centrais (IC) Definidas

Agrupei as EC em temas comuns (IC), calculando a frequência de menções semelhantes para indicar representatividade. As IC emergentes são:

Quadro 9 - Encontro 1 - Levantamento das IC, EC, frequência e representatividade

<b>Ideia Central (IC)</b>	<b>Expressões-Chave Associadas (Exemplos)</b>	<b>Frequência (Menções)</b>	<b>Representatividade (%)</b>
Falta de recursos e materiais didáticos	Falta de material/recursos; Livro didático desatualizado; Material didático defasado; Falta de suporte pedagógico, emocional, entre outros.	4	17%
Heterogeneidade e diversidade das turmas	Heterogeneidade das turmas; Classe multisseriada; Idades diversas.	3	12%
Motivação e engajamento dos alunos	Alunos desmotivados; Falta de programas de incentivo; Falta de desenvolvimento de habilidades socioemocionais.	3	12%
Evasão e permanência escolar	Evasão (x2); Permanência na escola; Frequência nas aulas.	4	17%
Problemas comportamentais e sociais	Indisciplina/hiperatividade; Drogas; Trabalho sazonal dos alunos; Dificuldade em fazer a lei contra o uso na sala de aula.	4	17%
Qualificação e suporte profissional	Falta de qualificação profissional; Profissionais com perfil para trabalhar na EJA; Falta de suporte pedagógico, emocional, entre outros; Insalubridade (como fator ambiental afetando profissionais).	4	17%



Políticas públicas e inclusão	Falta de políticas públicas; Equidade e inclusão.	2	8%
Outros desafios específicos	Objeto de conhecimento próprio.	1	4%

Fonte: elaborado pela autora, 2025

As IC cobrem todas as EC, com distribuição equilibrada entre temas como falta de recursos, evasão e problemas sociais/profissionais (cada um com ~17%).

### 3. Ancoragens (A) Identificadas

As ancoragens são crenças ou representações sociais subjacentes que "ancoram" os discursos. Aqui, identifiquei:

Crença em vulnerabilidades sociais dos alunos da EJA: Ancorada em estereótipos como "alunos desmotivados devido a trabalho sazonal ou drogas", refletindo uma visão de que fatores externos (pobreza, vícios) impactam o engajamento.

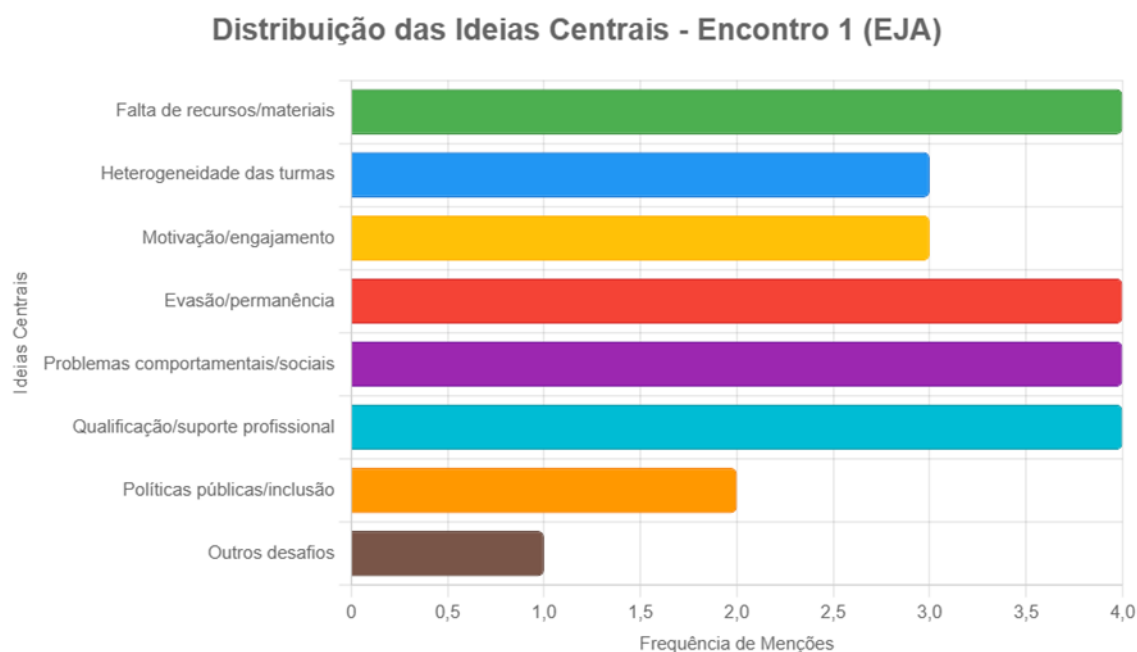
Representação da EJA como modalidade "deficitária": Ancorada em ideias de falta de estrutura (políticas públicas inexistentes, materiais desatualizados), sugerindo que a EJA é subvalorizada institucionalmente comparada a outras modalidades.

Ênfase na heterogeneidade como barreira: Ancorada em crenças pedagógicas tradicionais, onde diversidade de idades e perfis é vista como problema, não como oportunidade. Essas ancoragens aparecem implicitamente nas EC, influenciadas por contextos socioculturais brasileiros, como desigualdades na educação pública.

### 4. Gráfico da Distribuição das Ideias Centrais

Aqui está o gráfico de barras horizontal representando as frequências das IC. Ele mostra a representatividade de cada tema nos discursos dos grupos: Conforme as diretrizes, mostrando a frequência das Ideias Centrais, escolhi cores distintas para temas claros e escuros, e cada barra representa a quantidade de ECs por IC.

Figura 11 - Encontro 1: Distribuição das Ideias Centrais



### 5. Construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

O DSC é escrito em primeira pessoa, sintetizando as EC agrupadas por IC para refletir o pensamento coletivo dos professores sobre os desafios da EJA. Cada IC contribui para o discurso, mantendo a essência das falas originais. Como as IC têm frequências semelhantes (17% para a maioria, 12% para algumas, 8% e 4% para outras), o DSC reflete todas proporcionalmente, destacando os temas mais mencionados.

Discurso do Sujeito Coletivo (Encontro 1):

"Como professores da EJA, enfrentamos muitos desafios que dificultam nosso trabalho. A falta de recursos e materiais didáticos é uma barreira constante: não temos materiais suficientes, os livros didáticos estão desatualizados e faltam suportes pedagógico e emocional adequados. Além disso, a heterogeneidade das turmas nos desafia diariamente, com classes multisseriadas e alunos de idades muito diversas, o que torna difícil planejar aulas que atendam a todos. A desmotivação dos alunos é outro problema sério, pois muitos não veem incentivo para estudar, e a falta de programas de apoio ou desenvolvimento de habilidades socioemocionais agrava isso. A evasão escolar é uma preocupação central: muitos alunos abandonam a escola ou têm frequência irregular, dificultando a continuidade do aprendizado. Também lidamos com problemas comportamentais, como indisciplina, hiperatividade e até questões sociais graves, como

o uso de drogas e o impacto do trabalho sazonal na vida dos alunos. A falta de qualificação profissional e de profissionais com perfil adequado para a EJA, somada a condições insalubres em algumas escolas, nos sobrecarrega. Sentimos a ausência de políticas públicas que promovam equidade e inclusão, e percebemos que falta um objeto de conhecimento próprio que valorize a EJA como modalidade única. Esses desafios nos mostram que ensinar na EJA exige muito mais do que vontade: precisamos de estrutura, apoio e reconhecimento para fazer a diferença."

Esse DSC representa as 24 ECs, organizadas nas 8 ICs, com ênfase nos temas mais frequentes (falta de recursos, evasão, problemas comportamentais e qualificação profissional, com 17% cada).

## **2º encontro formativo - Relato do encontro formativo**

O segundo encontro da formação de professores da EJA, com o tema "Fundamentos do Currículo STEAM", foi um momento de aprendizado profundo e troca genuína de saberes. Eu estava muito animada com a possibilidade de explorar com os participantes a integração entre as áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática e como isso pode transformar a aprendizagem, principalmente no contexto da EJA do campo. Ao iniciar, apresentei os objetivos e princípios que fundamentam o currículo STEAM, explicando como essa abordagem busca não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a curiosidade, a resolução de problemas reais, e a colaboração entre os alunos, que são pilares centrais dessa metodologia.

Para ilustrar melhor esses conceitos, falei sobre a ideia central de que o ensino deve ser integrado e interligado entre as disciplinas, criando uma rede de conhecimento mais sólida e significativa. Cada área de STEAM se complementa, e quando trabalhadas juntas, têm o potencial de proporcionar experiências de aprendizagem muito mais dinâmicas e criativas. Além disso, explorei como essa integração pode ajudar a engajar os alunos de forma mais eficaz, desafiando-os a pensar criticamente, a se comunicar de maneira mais assertiva e a aplicar seus conhecimentos de forma prática no dia a dia.

Uma das partes que mais me empolguei foi quando relatei como o currículo STEAM pode ser interpretado à luz do socioconstrutivismo de Vygotsky. Falei sobre como, para Vygotsky, a aprendizagem não é algo isolado, mas um processo coletivo e mediado pela interação social. No contexto do STEAM, isso se traduz na importância das

interações entre os alunos, que constroem e ampliam seu conhecimento através do diálogo, da colaboração e da troca de saberes. Esse aspecto se conecta perfeitamente com a ideia de aprendizado ativo, onde os alunos não são receptores passivos de informações, mas sujeitos ativos que constroem o conhecimento em conjunto.

Os exemplos de projetos STEAM que trouxe para a apresentação fizeram com que todos se vissem mais próximos dessa abordagem. Compartilhei um pouco sobre as experiências que já vivi em sala de aula, com projetos que, apesar de simples, conseguiram despertar muito interesse nos alunos e trouxeram resultados bem legais. Também dei alguns exemplos de outros projetos, de diferentes contextos, para mostrar como é possível adaptar o currículo às realidades de cada comunidade.

Após essa explanação, o foco se voltou para a aplicabilidade do currículo STEAM na EJA do campo. Apresentei aos professores algumas questões e propostas de problematizações, com o objetivo de iniciar uma reflexão mais profunda sobre como adaptar as práticas de ensino no campo da EJA para um currículo tão inovador. O que achei mais legal foi ver como cada participante se envolveu com essas questões, trazendo experiências e pontos de vista muito interessantes.

O que me surpreendeu positivamente foi a forma como os professores se engajaram nesse exercício. Cada um trouxe suas próprias experiências, histórias de sala de aula e pontos de vista que enriqueceram a discussão. Foi muito bonito ver como a experiência local deles se conectava com os conceitos teóricos que estávamos debatendo, criando um espaço de reflexão e construção conjunta do conhecimento. Isso reforçou ainda mais a ideia de que estamos não apenas discutindo teorias, mas construindo um saber coletivo que se aplica diretamente à realidade da EJA.

Mas o momento mais dinâmico do encontro, sem dúvida, foi o desafio prático. Propus uma atividade em que, em grupos, os professores tinham que formular uma sugestão de projeto STEAM a partir de alguns problemas reais que eu lhes dei. Eles tiveram apenas alguns minutos para pensar em soluções criativas e viáveis para cada situação. O tempo curto foi um desafio interessante, pois forçou cada grupo a pensar rápido e a usar toda a sua experiência e conhecimento acumulado. Eu estava muito curiosa para ver como eles reagiriam a esse tipo de exercício prático, e a resposta foi muito positiva!

Fiquei impressionada com as soluções inovadoras e práticas que surgiram. Cada grupo abordou o problema de uma maneira única, trazendo ideias de projetos que eram não só criativas, mas também extremamente adaptadas à realidade da EJA do

campo. Alguns sugeriram projetos de jardinagem que envolviam ciência e matemática, outros propuseram oficinas de construção de brinquedos utilizando conceitos de engenharia e artes, e houve até sugestões de projetos envolvendo a história local, integrando a cultura e os saberes da comunidade com o aprendizado em STEAM. Foi incrível perceber como, em tão pouco tempo, conseguiram gerar propostas tão ricas e aplicáveis.

O engajamento foi maravilhoso. Os professores estavam totalmente envolvidos na atividade, interagindo entre si, compartilhando ideias e construindo as propostas de forma colaborativa. O clima de cooperação foi nítido, e isso me fez perceber o quanto a interação social e o trabalho coletivo são fundamentais para o sucesso da metodologia STEAM, alinhado com o que Vygotsky nos ensina sobre a importância da aprendizagem mediada.

Eu também pude perceber o quanto aprendi com os participantes. A experiência deles na sala de aula, seus desafios cotidianos e suas perspectivas sobre o ensino na EJA me deram uma visão ainda mais ampla sobre como o STEAM pode ser aplicado de forma prática e eficaz no campo. Fiquei muito emocionada com a troca e com o comprometimento de cada um deles em adaptar suas práticas para transformar a educação e dar aos alunos oportunidades de aprendizagem mais completas e inovadoras.

Ao final do encontro, senti uma sensação de pertencimento e de construção coletiva muito forte. Não se tratou apenas de compartilhar conteúdo, mas de realmente construirmos algo juntos, onde cada voz e cada experiência são fundamentais para o processo de aprendizagem. Eu realmente acredito que estamos criando algo muito mais profundo e significativo do que simples sessões de formação. Estamos, na verdade, formando uma comunidade de prática que não só vai impactar o trabalho dos professores, mas também as vidas dos alunos, a partir das práticas de ensino que estamos criando juntos.

Essa experiência tem sido, para mim, uma verdadeira jornada de aprendizado mútuo. Cada encontro me surpreende, me ensina e me desafia a ser mais criativa, mais reflexiva e mais engajada com as necessidades reais dos professores da EJA. Estou profundamente grata por poder fazer parte desse processo tão bonito e por aprender tanto com cada um dos participantes. Estou animada para os próximos encontros, pois sei que a jornada está só começando e as possibilidades são imensas.

Quadro 10 - Resumo – 2º Encontro Formativo da Formação Continuada em STEAM na EJA

<b>Item</b>	<b>Descrição</b>
<b>Data do Encontro</b>	04 de abril de 2025
<b>Participantes</b>	Professores da EJA e coordenadores pedagógicos
<b>Tema</b>	Fundamentos do Currículo STEAM
<b>Objetivo</b>	Apresentar os princípios e componentes do currículo STEAM, discutindo suas possibilidades de aplicação na EJA do campo sob uma perspectiva socioconstrutivista.
<b>Atividade Realizada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição dialogada sobre os pilares do STEAM</li> <li>- Apresentação de experiências práticas.</li> <li>- Reflexão sobre o STEAM na EJA: como adaptar? O que superar? O que temos para usar? Como viabilizar?</li> </ul>
<b>Principais Reflexões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância de integrar ciência, arte e território</li> <li>- O desafio da interdisciplinaridade na prática escolar</li> <li>- A potência do STEAM como proposta crítica e situada</li> </ul>
<b>Desafios Identificados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade de alguns professores em compreender os conceitos iniciais do STEAM</li> <li>- Tempo insuficiente para ampliar o debate</li> </ul>
<b>Encaminhamentos Futuros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar propostas de projetos interdisciplinares</li> <li>- Planejar um momento de construção coletiva de projetos a partir do contexto da EJA</li> </ul>
<b>Avaliação do Encontro</b>	Muito produtivo. Houve envolvimento nas discussões e os professores demonstraram interesse em explorar o STEAM a partir das realidades dos estudantes.

Fonte: elaborado pela autora, 2025

O segundo encontro da formação de professores da EJA, centrado nos Fundamentos do Currículo STEAM, revelou-se uma experiência extremamente enriquecedora e inspiradora, tanto para mim, enquanto facilitadora, quanto para os participantes. A abordagem integrada entre Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática mostrou-se um caminho promissor para transformar a aprendizagem, especialmente no contexto desafiador e singular da EJA do campo.

Foi gratificante perceber o engajamento dos professores, que trouxeram suas vivências e saberes locais para o debate, demonstrando como a teoria pode dialogar com a prática de forma dinâmica e significativa. O alinhamento da metodologia STEAM com os princípios socioconstrutivistas de Vygotsky reforçou a importância da interação social e da construção coletiva do conhecimento, evidenciada na cooperação ativa e na troca genuína de ideias durante o encontro.

A realização do desafio prático, que exigiu criatividade e rapidez na formulação de projetos adaptados à realidade da EJA do campo, ressaltou o potencial inovador e a capacidade dos professores em propor soluções viáveis e contextualizadas, o que fortalece a ideia de que a formação continuada deve valorizar a experiência e o protagonismo dos educadores.

Em suma, esse encontro não apenas ampliou o entendimento sobre o currículo STEAM, mas também fortaleceu a construção de uma comunidade de prática, onde o aprendizado é compartilhado e constantemente renovado. A experiência reforça a importância de continuar investindo em formações que promovam a colaboração, a reflexão crítica e a valorização dos saberes do campo, com vistas a uma educação mais inclusiva, contextualizada e transformadora para os alunos da EJA.

### **Análise DSC para o Encontro 2: Adaptação do STEAM ao Contexto da EJA**

Os dados fornecidos são respostas de três grupos menores a quatro perguntas sobre a adaptação do STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA): "Como adaptar STEAM ao contexto?", "Quais as barreiras precisamos superar?", "Quais materiais disponíveis podemos utilizar?" e "Como tornar essa abordagem viável?". Tratei cada ideia ou frase nas respostas como uma EC potencial, mapeando-as às perguntas para contextualizar.

#### 1. Expressões-Chave (EC) Extraídas

Extraí as EC diretamente das respostas, mantendo a essência original. Cada resposta pode conter múltiplas EC separadas por ponto e vírgula ou ideias distintas:

Grupo 1: Mudar a ementa para o perfil da EJA; Aquisição de recursos didáticos inovadores para o público da EJA; A falta de material disponível; Formação para professores com dispensa do horário de trabalho; Atualmente, não existem materiais direcionados para a EJA na escola; Os livros de conteúdos rasos; Elaboração de projetos interdisciplinares.

Grupo 2: A partir do diagnóstico e problemas mais urgentes da modalidade da EJA aplicar o STEAM; Motivação do público da EJA; O currículo: falta de recursos; Recursos humanos; Falta de palestras, debates; Equipamentos como datashow, som e celulares; Lançar o desafio do problema e propor possíveis soluções por meio do STEAM.

Grupo 3: Entendendo o problema; Compreender que para o bem de todos; Criar dispositivos práticos para solucionar eventuais problemas conceituais e atitudinais; Inovar; Idade; Formação profissional; Preconceito; Realidades diferentes; Drogas e

questões sexuais; Falta de material adequado; Questões socio-emocionais e culturais; Saúde mental; Textos complementares; Vídeo aulas; Multimídias; Metodologias ativas; Sala invertida; Projetos interdisciplinares; Aprender fazendo; Palestras; Oficinas interativas e colaborativas; Usar a música como meio e método de aprendizado; Panfletos na comunidade.

Total de EC: 43 (7 do Grupo 1, 7 do Grupo 2, 23 do Grupo 3). As EC foram extraídas de forma granular para capturar nuances.

## 2. Ideias Centrais (IC) Definidas

Agrupei as EC em temas comuns (IC), calculando a frequência de menções semelhantes para indicar representatividade. As IC emergentes refletem as perguntas: adaptação, barreiras, materiais e viabilidade.

Quadro 11 - – Encontro 2 – Levantamento das ECs, EC, frequência e representatividade

<b>Ideia Central (IC)</b>	<b>Expressões-Chave Associadas (Exemplos)</b>	<b>Frequência (Menções)</b>	<b>Representatividade (%)</b>
Adaptação ao contexto e perfil da EJA	Mudar a ementa para o perfil da EJA; A partir do diagnóstico e problemas mais urgentes da modalidade da EJA aplicar o STEAM; Entendendo o problema; Compreender que para o bem de todos; Criar dispositivos práticos para solucionar eventuais problemas conceituais e atitudinais; Inovar.	6	14%
Barreiras relacionadas a recursos e materiais	A falta de material disponível; Não existem materiais direcionados para a EJA; Livros de conteúdos rasos; Falta de recursos;	5	12%



	Falta de material adequado.		
Barreiras sociais, emocionais e culturais	Motivação do público da EJA; Idade; Formação profissional; Preconceito; Realidades diferentes; Drogas e questões sexuais; Questões socio-emocionais e culturais; Saúde mental.	8	19%
Formação e suporte para professores/profissionais	Formação para professores com dispensa do horário de trabalho; Recursos humanos.	2	5%
Materiais e equipamentos disponíveis/utilizáveis	Aquisição de recursos didáticos inovadores; Equipamentos como datashow, som e celulares; Textos complementares; Vídeo aulas; Multimídias.	5	12%
Estratégias metodológicas e viabilidade	Elaboração de projetos interdisciplinares; Lançar o desafio do problema e propor possíveis soluções por meio do STEAM; Metodologias ativas; Sala invertida; Aprender fazendo; Projetos interdisciplinares; Palestras; Oficinas interativas e colaborativas; Usar	11	25%

	a música como meio e método de aprendizado; Panfletos na comunidade; Falta de palestras, debates.		
Outros desafios específicos	Currículo: falta de recursos.	1	2%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

As IC cobrem todas as EC, com destaque para estratégias metodológicas (25%) e barreiras sociais/emocionais (19%), refletindo preocupações com viabilidade prática e contextos humanos.

### 3. Ancoragens (A) Identificadas

Aqui, identifiquei:

Crença na necessidade de inovação e personalização para a EJA: Ancorada em ideias de que o STEAM deve ser adaptado ao "perfil" único da EJA (ex.: diagnóstico de problemas urgentes, mudar ementa), refletindo uma visão de que a educação tradicional não atende adultos vulneráveis.

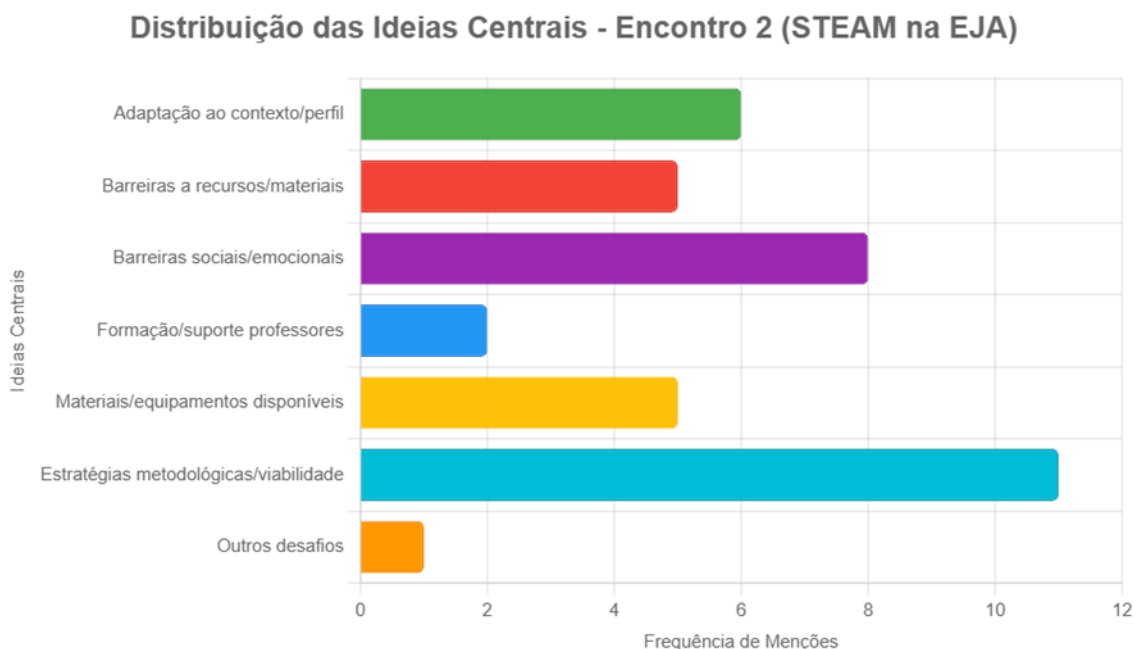
Representação de barreiras como multifacetadas e sociais: Ancorada em estereótipos sobre alunos da EJA (preconceito, drogas, saúde mental), sugerindo que fatores externos (culturais, emocionais) são mais críticos que pedagógicos, influenciados por contextos socioeconômicos brasileiros.

Ênfase na colaboração e comunidade: Ancorada em crenças de que soluções vêm de ações coletivas (projetos interdisciplinares, palestras, panfletos na comunidade), destacando o valor da inclusão e do "bem de todos". Essas ancoragens aparecem implicitamente, baseadas em representações sociais de equidade educacional e superação de desigualdades.

### 4. Gráfico de Distribuição das Ideias Centrais

Aqui está o gráfico de barras (Chart.js) mostrando a frequência das Ideias Centrais. Usei cores distintas para cada IC, com eixo horizontal para frequências.

Figura 12 - Encontro 2: Distribuição das Ideias Centrais



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Este gráfico destaca "Estratégias metodológicas" (11 menções, 25%) e "Barreiras sociais/emocionais" (8 menções, 19%) como os temas dominantes.

##### 5. Construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) - Encontro 2:

"Como professores da EJA, para adaptar o STEAM ao nosso contexto, precisamos começar mudando a ementa para se adequar ao perfil dos alunos, fazendo um diagnóstico dos problemas mais urgentes e entendendo as questões para o bem de todos, criando dispositivos práticos que solucionem problemas conceituais e atitudinais, sempre inovando. As barreiras que precisamos superar incluem a falta de materiais disponíveis e adequados, como livros com conteúdos rasos e ausência de recursos direcionados à EJA, além de questões sociais como a motivação dos alunos, preconceitos, diferenças de idade e realidades, drogas, questões sexuais, socioemocionais, culturais e saúde mental. Para os materiais disponíveis, podemos utilizar textos complementares, vídeo aulas, multimídias, equipamentos como datashow, som e celulares, e adquirir recursos didáticos inovadores. Para tornar essa abordagem viável, sugerimos a elaboração de projetos interdisciplinares, lançar desafios com propostas de soluções via STEAM, usar metodologias ativas como

sala invertida e aprender fazendo, promover palestras, debates, oficinas interativas e colaborativas, incorporar a música como método de aprendizado, e até panfletos na comunidade, além de formação para professores com dispensa do horário de trabalho e mais recursos humanos. Assim, superamos as limitações do currículo e transformamos o STEAM em algo acessível e impactante para nossos alunos."

Esse DSC representa as 43 ECs, organizadas nas 7 ICs, destacando estratégias e barreiras como centrais.

### **3º Encontro Formativo - Relato do encontro**

O terceiro encontro formativo, inicialmente planejado como um momento de construção coletiva e colaborativa de possíveis projetos STEAM, precisou ser adaptado diante das circunstâncias imprevistas. Devido à coincidência com o horário de aulas, apenas duas professoras e duas coordenadoras puderam comparecer. A ausência da maioria dos professores inviabilizou a proposta inicial de trabalho coletivo, que dependia da participação ampla do grupo para sua efetiva realização.

Diante dessa situação, reorganizei a atividade do encontro para atender ao novo contexto, buscando ainda assim manter o propósito formativo. Optei por exibir o vídeo "**Vidas Estreladas da EJA**", um material que retrata com sensibilidade a realidade dos sujeitos da EJA no território do Sisal. O vídeo apresenta histórias de vida de trabalhadores do sisal, donas de casa, jovens e adultos que, por diversas razões, precisaram interromper sua trajetória escolar para ingressar no mundo do trabalho, e que posteriormente retornam aos estudos movidos pela esperança de transformar seus destinos por meio da educação. A produção destaca, de maneira tocante, a profunda relação entre a educação e os sonhos desses sujeitos, revelando a grande importância que a EJA ocupa em suas vidas.

Após a exibição do vídeo, realizamos um momento de reflexão coletiva, que se mostrou extremamente rico, apesar do grupo reduzido. As participantes se emocionaram e reconheceram, em seus relatos, a potência dos sonhos que movem os estudantes da EJA e a responsabilidade da escola em acolhê-los de forma digna e respeitosa.

Entretanto, um depoimento em particular trouxe à tona uma inquietação profunda. Uma das coordenadoras compartilhou que, durante a semana anterior ao encontro, ouviu uma professora da escola afirmar que a EJA "não deveria existir" e que "só atrapalha a escola". Este relato provocou indignação e abriu espaço para uma reflexão crítica sobre o preconceito estrutural que a EJA ainda enfrenta dentro das próprias instituições de ensino, muitas vezes invisibilizado no cotidiano escolar.

A tensão revelada por essa fala expôs uma realidade dolorosa, mas necessária de ser discutida: a desvalorização da EJA não é apenas uma questão de políticas públicas ou estrutura física precária, mas também de mentalidades e concepções de educação que, por vezes, negam a importância do direito à aprendizagem para jovens, adultos e idosos.

Apesar do encontro ter ocorrido em condições diferentes do planejado, considero que ele cumpriu uma função formativa essencial: proporcionou a escuta atenta dos sujeitos que vivenciam a EJA em seus múltiplos desafios, e permitiu a emergência de questões profundas que precisam ser enfrentadas no processo de construção de uma educação mais humana e inclusiva.

O 3º encontro formativo, portanto, reforçou a necessidade de continuarmos insistindo em espaços de reflexão crítica e sensibilização sobre a EJA, não apenas para formar projetos, mas para formar consciências.

Quadro 12 - Resumo – 3º Encontro Formativo da Formação Continuada em STEAM na EJA

<b>Item</b>	<b>Descrição</b>
<b>Data do Encontro</b>	25 de Abril de 2025
<b>Participantes</b>	Professores e coordenadoras pedagógicas
<b>Tema Previsto</b>	Construção coletiva e colaborativa de possíveis projetos STEAM na EJA
<b>Tema Trabalhado (adaptado)</b>	Reflexões sobre os sujeitos da EJA e os desafios enfrentados no contexto escolar
<b>Objetivo (reformulado)</b>	Sensibilizar os participantes sobre as trajetórias dos sujeitos da EJA e promover um momento de reflexão crítica sobre o papel da escola na realização de seus sonhos.
<b>Atividade Realizada</b>	Exibição do vídeo “ <i>Vidas Entrelaçadas da EJA</i> ” e roda de conversa reflexiva
<b>Principais Reflexões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A potência dos sonhos dos sujeitos da EJA</li> <li>- A realidade dos trabalhadores do sisal, donas de casa e outros estudantes que retornam à escola</li> <li>- A importância da escuta sensível</li> <li>- A presença de discursos estigmatizantes dentro da própria escola ("a EJA não devia existir")</li> </ul>
<b>Desafios Identificados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixa participação devido a conflitos com o horário escolar</li> <li>- Preconceitos institucionais enraizados em relação à EJA</li> </ul>
<b>Encaminhamentos Futuros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reagendar a construção coletiva dos projetos STEAM com maior quórum</li> <li>- Incluir momentos de debate sobre concepções de EJA na escola</li> <li>- Trabalhar a valorização da EJA como política pública essencial</li> </ul>

<b>Avaliação do Encontro</b>	Apesar da baixa adesão, o encontro foi considerado significativo pelas participantes, abrindo espaço para reflexões profundas e necessárias sobre a realidade da EJA.
------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

O terceiro encontro, embora tenha exigido mudanças de percurso, revelou-se profundamente simbólico. A escuta das trajetórias dos sujeitos da EJA, através do vídeo exibido, e as reflexões que emergiram da conversa mostraram que, mesmo diante de ausências físicas, há presenças que se fazem intensas e necessárias.

A fala de resistência escutada por uma das participantes — de que a EJA "não deveria existir" — revelou a urgência de continuarmos promovendo espaços de sensibilização e formação crítica, não apenas sobre métodos ou projetos, mas sobre a própria legitimidade da EJA como direito.

Assim, não foi realizada a coleta de dados em virtude de mudanças na atividade inicialmente planejada. Houve uma queda significativa na participação dos professores, pois no mesmo período a escola desenvolvia outra atividade institucional, o que comprometeu a presença e o envolvimento dos participantes. Diante deste cenário, optou-se por priorizar a continuidade da formação, adaptando as propostas de forma a garantir a integração dos docentes presentes, mesmo sem a aplicação dos instrumentos de coleta.

Esse encontro nos lembrou que formar é também resistir, costurar caminhos em meio aos desencontros e não perder de vista o propósito maior: fortalecer uma EJA viva, respeitada e conectada aos sonhos de seus sujeitos.

#### **4º Encontro Formativo: Relato da Aplicação Prática e Reflexão**

Na noite do dia 16/05/25, realizamos o 4º encontro formativo com a presença de quatro professoras e dois coordenadores pedagógicos. Depois de um intervalo causado pela baixa participação no encontro anterior, retomamos nosso percurso com escuta, acolhimento e o compromisso de seguir, mesmo que em pequenos passos, cultivando sentido no processo formativo.

Iniciamos com uma breve recapitulação dos fundamentos do currículo STEAM, retomando seus pilares e reforçando um aspecto que, muitas vezes, passa despercebido: a importância da produção final como forma concreta de aprendizagem e comunicação com a comunidade. Conversamos sobre como o protótipo — resultado visível de um projeto STEAM — não precisa ser grandioso ou tecnicamente elaborado, mas deve carregar o valor simbólico, criativo e pedagógico do percurso vivido.

Apresentei, então, as três possíveis naturezas de protótipos:

- Físicos, como maquetes, jogos, ferramentas, experimentos com materiais recicláveis;
- Digitais, como vídeos, podcasts, animações ou aplicativos simples;
- Processuais, como planos de ação, roteiros didáticos ou estratégias de intervenção pedagógica.

A partir dessa retomada conceitual, entreguei às duplas uma ficha de planejamento para projetos STEAM, com campos como: ancoragem no contexto local, ideia central do projeto, atividades previstas e possibilidades de comunicação dos resultados com a comunidade escolar. A proposta era simples, mas desafiadora: começar a esboçar um projeto que fizesse sentido para seus alunos da EJA do campo.

O envolvimento foi bonito de ver. Houve silêncio concentrado, troca de olhares cúmplices, ideias que nasciam, voltavam, se transformavam. Em cerca de 40 minutos, as duplas conseguiram rascunhar projetos que, mesmo embrionários, já refletiam o cuidado com o território, com os sujeitos da EJA e com os saberes que vêm da vida.

Encerrado o momento de criação, propus uma atividade individual de reflexão, com a seguinte pergunta-disparadora:

“Para mim, planejar projetos STEAM para a EJA significa...”

As respostas escritas servirão como base para a construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), ferramenta que escolhi para interpretar as vozes que vêm se formando ao longo da formação. Algumas professoras quiseram ler suas reflexões em voz alta. Foram falas carregadas de sinceridade, com toques de cansaço, esperança e desejo de fazer diferente.

Dentre os pontos que emergiram com mais força, estive o sentimento de sobrecarga. As participantes compartilharam como a rotina nas escolas, especialmente na EJA do campo, tem exigido esforços quase sempre invisíveis — e como momentos formativos mais leves, acolhedores e dialogados se tornam também um respiro, um espaço de reconstrução da identidade docente.

Finalizamos com um gesto simples e cheio de afeto: um café com bolo de aipim. Estávamos cansadas, é verdade, mas também havia entre nós uma sensação de travessia — como se estivéssemos, aos poucos, alinhavando os fios de algo maior. O quarto encontro não foi marcado por grandes apresentações ou produtos prontos, mas por um tempo de sementeira, onde ideias foram plantadas com cuidado e enraizadas no chão da realidade.

Saí com a certeza de que o caminho da formação na EJA do campo é feito assim: entre o rigor do pensamento e o calor do humano.

Quadro 13 - Resumo – 4º Encontro Formativo da Formação Continuada em STEAM na EJA do Campo

<b>Item</b>	<b>Descrição</b>
<b>Data do Encontro</b>	16 de maio de 2025
<b>Participantes</b>	Professores da EJA do campo e coordenadores pedagógicos
<b>Tema</b>	Aplicação Prática e Reflexão sobre os Projetos STEAM
<b>Objetivo</b>	Esboçar os projetos STEAM com base nos fundamentos discutidos, refletindo sobre sua viabilidade e sentidos para a EJA do campo.
<b>Atividade Realizada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recapitulação dos fundamentos do currículo STEAM</li> <li>- Apresentação das possibilidades de prototipagem (físico, digital e processual)</li> <li>- Preenchimento em duplas da ficha de planejamento de projetos</li> <li>- Escrita individual da reflexão: “Para mim, planejar projetos STEAM para a EJA significa...”</li> <li>- Leitura voluntária das reflexões</li> <li>- Encerramento com café e bolo de aipim</li> </ul>
<b>Principais Reflexões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O planejamento de projetos STEAM como oportunidade de conexão com a realidade dos alunos e da comunidade</li> <li>- A importância de criar produtos finais que comuniquem aprendizagens de forma criativa e significativa</li> <li>- Reconhecimento do esforço dos professores diante das limitações do contexto</li> </ul>
<b>Desafios Identificados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimento de sobrecarga dos professores</li> <li>- Necessidade de momentos formativos mais leves e afetivos</li> <li>- Dificuldade de tempo para aprofundar os projetos durante o horário escolar</li> </ul>
<b>Encaminhamentos Futuros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematização das reflexões via Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)</li> <li>- Continuidade no planejamento dos projetos para implementação</li> <li>- Planejamento de estratégias de apoio e acolhimento nos próximos encontros</li> </ul>



<b>Avaliação do Encontro</b>	O encontro foi avaliado positivamente pelos participantes. Houve envolvimento, produção de ideias e reflexões significativas. A escuta foi valorizada e o momento de encerramento com partilha reforçou o clima de pertencimento.
------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

O quarto encontro da formação continuada representou uma etapa fundamental no amadurecimento do grupo. Depois de um momento de instabilidade na participação anterior, o reencontro foi marcado por escuta, colaboração e retomada de fôlego para seguir com o planejamento dos projetos STEAM.

A atividade de esboço dos projetos permitiu às professoras revisitarem os fundamentos do STEAM e começarem a traduzir teoria em prática. A ficha de planejamento, trabalhada em duplas, foi uma ferramenta potente para que ideias tomassem forma e fossem ancoradas nas realidades locais. A etapa de reflexão escrita, além de provocar um olhar interior sobre o processo, foi pensada como estratégia metodológica para o levantamento de dados da pesquisa, por meio do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Mesmo diante do cansaço acumulado e das sobrecargas relatadas pelas participantes, o encontro revelou o quanto a formação pode ser um espaço de respiro, escuta e reconstrução. A partilha de bolo de aipim e café, ao final, simbolizou mais que um lanche: foi a reafirmação de que formar-se também é nutrir-se de afeto, tempo e presença.

Seguir com os projetos exigirá fôlego, mas há indícios de que, mesmo em pequenos passos, o grupo está trilhando um caminho de autoria e reconstrução pedagógica. Os próximos encontros buscarão fortalecer os vínculos e acompanhar o desdobramento dessas ideias, apostando sempre na potência transformadora que nasce do coletivo.

#### **Análise DSC para o Encontro 4: Significado de Planejar Projetos STEAM na EJA**

Os dados fornecidos são respostas individuais de seis participantes à pergunta: "Para mim, planejar projetos STEAM na EJA significa...". Tratei cada ideia ou frase nas falas como uma EC potencial, focando no significado subjetivo do planejamento STEAM na EJA.

##### 1. Expressões-Chave (EC) Extraídas

Extraí as EC diretamente das falas, mantendo a essência original. Cada fala pode conter múltiplas EC separadas por ponto e vírgula ou ideias distintas:

Fala 1: Uma nova forma de desenvolver minhas práticas em sala de aula; Um aperfeiçoamento dinamizando o conhecimento e aprendizagem; Envolver mais os alunos no processo ensino e aprendizagem; Proporcionar ao aluno uma proposta de aprendizagem que os leve à pesquisa e à construção.

Fala 2: Buscar novos conhecimentos, para torná-los significativos para o meu conhecimento profissional e pessoal; Investigar o laboratório por excelência que é o chão da escola e "armar" dispositivos práticos que venham a minimizar eventuais problemas dos nossos alunos; Pois parafraseando Paulo Freire: somos professores pertinazes, cansamos, mas não desistimos.

Fala 3: Ressignificar a prática pedagógica.

Fala 4: Ressignificar o ensino e aprendizagem da modalidade EJA; Realizar/oportunizar momentos de descobertas mais instigantes e participativas que possam levar o estudante da EJA a sentir-se/perceber-se capazes de aprender.

Fala 5: Inovar; Renovar o ânimo; Pensar no importante; Motivar; Refletir e solucionar problemas; Pensar fora da caixa; Propor mudanças.

Fala 6: Acolhimento; Olhar para o futuro; Fazer com que esses alunos tenham uma perspectiva de vida e futuro.

Total de EC: 22 (4 da Fala 1, 3 da Fala 2, 1 da Fala 3, 2 da Fala 4, 7 da Fala 5, 3 da Fala 6).

## 2. Ideias Centrais (IC) Definidas

Agrupei as EC em temas comuns (IC), calculando a frequência de menções semelhantes para indicar representatividade. As IC emergentes refletem significados como inovação, ressignificação, envolvimento e perspectiva transformadora.

Quadro 14 – Encontro 4 – Levantamento das ECs, EC, frequência e representatividade

Ideia Central (IC)	Expressões-Chave Associadas (Exemplos)	Frequência (Menções)	Representatividade e (%)
--------------------	--	----------------------	--------------------------

Inovação e renovação das práticas pedagógicas	Uma nova forma de desenvolver minhas práticas em sala de aula; Inovar; Renovar o ânimo; Pensar fora da caixa; Propor mudanças; Um aperfeiçoamento dinamizando o conhecimento e aprendizagem.	6	27%
Ressignificação do ensino e aprendizagem	Ressignificar a prática pedagógica; Resignificar o ensino e aprendizagem da modalidade EJA.	2	9%
Envolvimento e motivação dos alunos	Envolver mais os alunos no processo ensino e aprendizagem; Motivar; realizar/oportunizar momentos de descobertas mais instigantes e participativas; Fazer com que esses alunos tenham uma perspectiva de vida e futuro.	4	18%
Busca de conhecimento e construção ativa	Buscar novos conhecimentos, para torná-los significativos para o meu conhecimento profissional e pessoal; Proporcionar ao aluno uma proposta de aprendizagem que os leve à pesquisa e à construção; Pensar no importante; Refletir e solucionar problemas.	4	18%

Solução prática de problemas e acolhimento	Investigar o laboratório por excelência que é o chão da escola e "armar" dispositivos práticos que venham a minimizar eventuais problemas dos nossos alunos; Acolhimento; Olhar para o futuro.	3	14%
Persistência e transformação educacional	Pois parafraseando Paulo Freire: somos professores pertinazes, cansamos, mas não desistimos; Levar o estudante da EJA a sentir-se/perceber-se capazes de aprender.	2	9%
Outros aspectos específicos	Pensar no importante (já agrupado, mas residual se necessário).	1	5%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

As IC cobrem todas as EC, com destaque para inovação e renovação (27%), refletindo uma visão positiva e transformadora do STEAM na EJA.

### 3. Ancoragens (A) Identificadas

As ancoragens são crenças ou representações sociais subjacentes que "ancoram" os discursos. Aqui, identifiquei:

Crença na educação como processo transformador e empoderador: Ancorada em referências a Paulo Freire (persistência dos professores, educação como prática libertadora), sugerindo que o STEAM ressignifica a EJA como espaço de construção ativa e superação de limitações.

Representação da EJA como modalidade que exige inovação e acolhimento: Ancorada em ideias de "pensar fora da caixa", "renovar o ânimo" e "olhar para o futuro", refletindo uma visão de que alunos adultos precisam de abordagens motivadoras para superar barreiras socioemocionais.

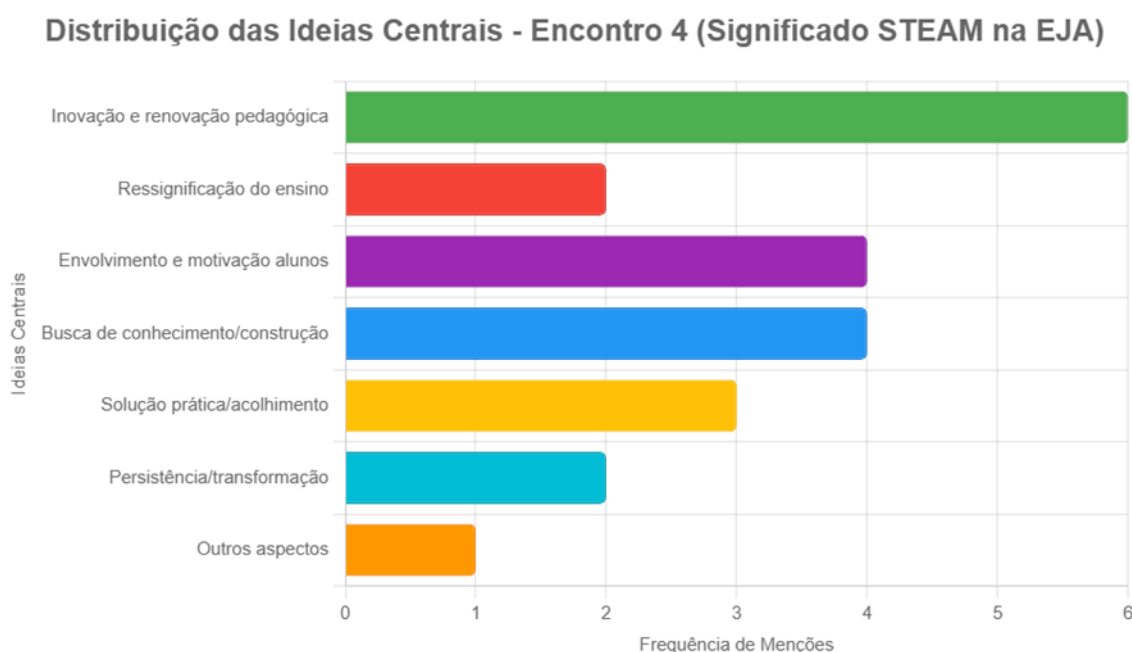
Ênfase na prática pedagógica como investigação e solução: Ancorada em crenças freireanas de que a escola é um "laboratório" prático, onde professores constroem dispositivos para minimizar problemas reais, influenciadas por contextos educacionais brasileiros de inclusão e equidade.

Essas ancoragens aparecem implicitamente, baseadas em representações sociais de educação crítica e participativa.

#### 4. Gráfico de Distribuição das Ideias Centrais

Aqui está o gráfico de barras mostrando a frequência das Ideias Centrais. Usei cores distintas para cada IC, com eixo horizontal para frequências.

Figura 13 - Encontro 4: Distribuição das Ideias Centrais



Este gráfico destaca "Inovação e renovação pedagógica" (6 menções, 27%) como o tema dominante, seguido por envolvimento/motivação e busca de conhecimento (18% cada).

#### 5. Construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

Discurso do Sujeito Coletivo (Encontro 4):

"Para mim, enquanto professor da EJA, planejar projetos STEAM significa uma nova forma de desenvolver minhas práticas em sala de aula, inovando e renovando o ânimo para propor mudanças e pensar fora da caixa, aperfeiçoando e dinamizando o conhecimento e a aprendizagem. É ressignificar o ensino e a aprendizagem nessa modalidade, oportunizando momentos de descobertas instigantes e participativas que

levem os estudantes a se perceberem capazes de aprender. Significa envolver mais os alunos no processo de ensino, motivando-os e proporcionando propostas que os levem à pesquisa e à construção ativa, refletindo e solucionando problemas reais. Busco novos conhecimentos para torná-los significativos no meu âmbito profissional e pessoal, investigando o chão da escola como laboratório de excelência e armando dispositivos práticos que minimizem os problemas dos nossos alunos. É acolhimento, olhar para o futuro e fazer com que esses alunos tenham uma perspectiva de vida melhor. Como parafraseando Paulo Freire, somos professores pertinazes: cansamos, mas não desistimos de transformar a educação."

Esse DSC representa as 22 ECs, organizadas nas 7 ICs, destacando inovação, envolvimento e transformação como centrais.

#### **Relato 5º Encontro formativo - Aplicação prática, reflexão coletiva**

O quinto encontro da Formação EJA STEAM aconteceu no dia 9 de junho, reunindo oito participantes, entre eles sete professores e dois coordenadores. Seguindo o roteiro previsto, a manhã/ tarde foi dedicada à aplicação prática, à consolidação dos aprendizados e à construção da Comunidade de Prática.

O encontro iniciou com um momento de acolhimento e roda de conversa, onde os participantes compartilharam impressões sobre a elaboração dos projetos voltados à EJA do campo. Em seguida, realizou-se a “feira pedagógica”, com apresentações e simulações dos projetos. Essa dinâmica possibilitou a troca de experiências, a escuta ativa e sugestões construtivas para aprimoramento das propostas.

Após as apresentações, houve uma discussão sobre a mediação pedagógica no contexto do campo, refletindo sobre o protagonismo dos alunos, a valorização dos saberes locais e as estratégias para lidar com a falta de recursos. Posteriormente, os grupos participaram de uma reflexão coletiva, registrando no Mapa de Reflexões Coletivas os principais desafios e soluções encontrados ao longo da formação. Também foi aplicada a ficha do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para captar percepções individuais sobre o processo formativo.

Embora o clima fosse de cansaço, em razão do final de semestre e da expectativa pelo recesso junino, o grupo demonstrou entusiasmo com o aprendizado adquirido. Os professores destacaram a relevância das práticas discutidas e o desejo de implementar os projetos em sala de aula. Persistem, no entanto, desafios como a falta de materiais e apoio financeiro, assim como a necessidade de suporte institucional.

O encerramento foi marcado por falas de agradecimento e reconhecimento da importância da formação, que foi considerada enriquecedora e significativa para a prática pedagógica na EJA. Ficou como encaminhamento o fortalecimento da Comunidade de Prática STEAM, a busca por parcerias e a adaptação das propostas à realidade das escolas do campo.

Quadro 15 - Resumo – 5º Encontro Formativo da Formação Continuada em STEAM na EJA

<b>Item</b>	<b>Descrição</b>
<b>Data do Encontro</b>	06 de junho de 2025
<b>Participantes</b>	Professores e coordenadores pedagógicos da EJA do campo.
<b>Tema</b>	Aplicação prática, reflexão coletiva e consolidação da comunidade de prática.
<b>Objetivo</b>	Consolidar os aprendizados da formação, refletir sobre desafios e soluções, estruturar a comunidade de prática e avaliar o percurso formativo.
<b>Atividades Realizadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boas-vindas e acolhimento.</li> <li>- Apresentação e simulação dos projetos.</li> <li>- Discussão sobre mediação pedagógica no campo.</li> <li>- Reflexão coletiva em grupos sobre desafios, soluções e aprendizados.</li> <li>- Sistematização no painel de reflexões.</li> <li>- Encerramento com agradecimentos e mensagens de valorização.</li> </ul>
<b>Principais Reflexões</b>	<p><b>Grupo 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desafios</i>: Inserir estudantes com comportamentos adversos; engajar todos os profissionais; resistência de parte da equipe; limitação de recursos financeiros.</li> <li>• <i>Soluções</i>: Produção de vídeos e divulgação em redes sociais; feira de conhecimento; rodas de conversa socioafetivas; relatos de experiências.</li> <li>• <i>Aprendizados</i>: Novas perspectivas de elaboração de projetos; empatia; protagonismo e autonomia dos estudantes; formação para o mundo do trabalho.</li> </ul> <p><b>Grupo 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desafios</i>: Adequar conteúdos ao público diversificado da EJA; falta de recursos para execução.</li> <li>• <i>Soluções</i>: Uso de instrumentos musicais; integração da música às aprendizagens; relação entre conteúdos pedagógicos e vivências dos estudantes.</li> <li>• <i>Aprendizados</i>: Resiliência; valorização da diversidade cultural; interação socioeducacional; indissociabilidade entre teoria e prática.</li> </ul>

<b>Desafios Identificados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Engajamento de todos os estudantes, especialmente os com maior resistência.</li> <li>- Envolvimento integral da equipe escolar.</li> <li>- Escassez de recursos financeiros e materiais.</li> <li>- Adequação de conteúdos à heterogeneidade das turmas da EJA.</li> </ul>
<b>Encaminhamentos Futuros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter encontros da comunidade de prática para troca de experiências.</li> <li>- Criar banco de ideias e recursos compartilhados.</li> <li>- Buscar apoio institucional e parcerias para viabilizar recursos.</li> <li>- Incentivar práticas pedagógicas integradas às vivências dos estudantes.</li> </ul>
<b>Avaliação do Encontro</b>	<p>Participantes reconheceram o cansaço típico de fim de semestre, mas avaliaram positivamente o encontro. Destacaram aprendizado significativo, aplicabilidade dos projetos, fortalecimento do trabalho coletivo e valorização da EJA do campo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A programação seguiu o plano traçado: abertura acolhedora, socialização e simulação dos projetos elaborados, discussão sobre mediação pedagógica no campo e, como ponto alto, um momento de reflexão coletiva. Nessa dinâmica, os participantes foram divididos em dois grupos e convidados a responder três perguntas:

1. **Quais os principais desafios enfrentados na elaboração e/ou aplicação do projeto?**
2. **Que soluções criativas surgiram?**
3. **O que aprendemos e levamos para a prática docente?**

O **Grupo 1** destacou, como desafios, a dificuldade de engajar alguns alunos — especialmente aqueles com comportamentos adversos — e envolver todos os profissionais no projeto, enfrentando ainda resistência interna e a limitação de recursos financeiros. Como soluções, sugeriram a produção e divulgação de vídeos, realização de feiras de conhecimento, rodas de conversa socioafetivas e relatos de experiências. Entre os aprendizados, ressaltaram a importância de novas perspectivas na elaboração de projetos, a empatia, o protagonismo e a autonomia dos estudantes, além da preparação para o mundo do trabalho.

O **Grupo 2** apontou como principais desafios a necessidade de adequar os conteúdos ao público diversificado da EJA e a falta de recursos para execução dos projetos. As soluções incluíram o uso de instrumentos musicais e a integração da música ao ensino, aproximando conteúdos pedagógicos das vivências dos estudantes. Como



aprendizados, destacaram a resiliência, a valorização da diversidade cultural, a interação socioeducacional e a compreensão de que teoria e prática são indissociáveis.

Ao final, os participantes colaram suas respostas em um painel coletivo, compondo um mosaico das experiências e percepções vividas durante a formação. Apesar das dificuldades, o sentimento predominante foi de satisfação e gratidão. Muitos expressaram que a formação foi enriquecedora, oferecendo ferramentas e inspirações para o trabalho em sala de aula e reforçando a relevância da EJA no campo como espaço de transformação social.

O encontro encerrou-se com mensagens de reconhecimento mútuo, reafirmando o compromisso com a continuidade da comunidade de prática e com a implementação das ideias construídas.

O quinto encontro da formação continuada em STEAM na EJA do campo representou mais um passo significativo na construção coletiva de saberes e práticas voltadas à educação de jovens e adultos. Mantendo a perspectiva socioconstrutivista que norteia todo o processo, este momento foi marcado pela troca de experiências, pelo aprofundamento teórico e pela reflexão crítica sobre os caminhos para uma aprendizagem mais contextualizada, interdisciplinar e inovadora.

O encontro também proporcionou espaço para que os participantes pudessem trazer suas percepções, inquietações e propostas, reafirmando o compromisso com uma formação que respeita as especificidades da EJA e promove o protagonismo docente. Assim como nos encontros anteriores, a escuta ativa e o diálogo foram os pilares para que cada professor pudesse se sentir parte de uma rede de apoio e de construção conjunta.

O 5º encontro reforçou a percepção de que a formação continuada precisa ir além da simples transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço vivo de construção coletiva, onde cada professor possa refletir sobre suas práticas, aprender com o outro e se sentir motivado a inovar. A riqueza das discussões mostrou que, mesmo diante dos desafios estruturais e pedagógicos, existe um forte desejo de transformar a experiência educacional dos estudantes da EJA do campo.

A consolidação da Comunidade de Prática STEAM vem se fortalecendo a cada encontro, pois os participantes passam a reconhecer a potência do trabalho colaborativo e a importância de articular saberes diversos. Esse processo está contribuindo não apenas para o aprimoramento profissional, mas também para uma educação mais humanizada e significativa para os alunos.

## Análise DSC para o Encontro 5: Reflexões sobre a Formação e Atuação na EJA

### 1. Expressões-Chave (EC) Extraídas

Os dados fornecidos são quatro respostas individuais, cada uma respondendo a três perguntas sobre a participação em uma formação e a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Quadro 16 - Expressões-Chave (ECs) do Encontro 5: Reflexões sobre Formação e Atuação na EJA

<b>Participant e</b>	<b>Pergunta 1: O que significa para eu participar dessa formação?</b>	<b>Pergunta 2: Que transformações percebo em minha prática após essa vivência?</b>	<b>Pergunta 3: O que eu diria para um colega que está começando a atuar na EJA?</b>
Resposta 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e produzir sobre uma nova perspectiva um projeto com olhar específico para a EJA</li> <li>- Abre nossa mente e renova a esperança para os nossos dias e a nossa prática docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar coletivo interdisciplinar para o público através de projetos STEAM</li> <li>- Planejamento com novo foco no protagonismo do estudante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pense fora da caixa</li> <li>- Ser estimulado pensando em alcançar um aluno por vez</li> <li>- A EJA é uma ferramenta de mudança de vida e futuro do estudante adulto</li> <li>- Ser afetivo e acreditar no crescimento pessoal e profissional do aluno</li> </ul>
Resposta 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renovação em minha prática enquanto professor da EJA</li> <li>- Acreditar mais no poder transformador do conhecimento e da aprendizagem que só o acesso a uma educação de qualidade consegue realizar na vida dos educandos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar o estudante da EJA com novos olhos</li> <li>- Perceber o aluno como capaz e merecedor de atenção e educação de qualidade independentemente das condições que a escola/educação tem a oferecer (políticas públicas)</li> <li>- Estar mais disposto a aprender, estudar, pesquisar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser um eterno aprendiz</li> <li>- Nunca deixar de ver os alunos como aprendizes capazes</li> <li>- Ser pesquisador</li> <li>- Renovar-se</li> <li>- Utilizar STEAM e outros recursos</li> <li>- Usar e abusar da criatividade</li> </ul>

Resposta 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção de uma abordagem prática e filosófica de instrumentação do processo ensino-aprendizagem</li> <li>- Processo integrativo de educar</li> <li>- Compartilhamento e compreensão de novas abordagens</li> <li>- Retalhos de conteúdos e vivências de cada um de nós</li> </ul>	Estes retalhos/conteúdos e vivências de cada um traz, serviu para o compartilhamento e compreensão de novas abordagens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viva a EJA</li> <li>- Entenda os processos da EJA</li> <li>- Busque novos caminhos</li> <li>- Pratique, realize</li> <li>- Educação almeja um futuro melhor</li> <li>- Construa esse futuro</li> </ul>
Resposta 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Troca de experiências</li> <li>- Materialidade</li> <li>- Abordagens vistas e com eficiência</li> <li>- Novas metodologias a serem aplicadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca metodológica para trabalhar a realidade vivida pelos alunos</li> <li>- Consonância com o objeto de conhecimento</li> <li>- Empatia</li> <li>- Anunciar novas aprendizagens</li> <li>- Renunciar a métodos antigos</li> <li>- Denunciar que os sujeitos da EJA merecem respeito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bem-vindo ao espaço de aprendizagem onde os sonhos se tornam realidade</li> <li>- Os sujeitos querem acordar o vulcão adormecido</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Total de EC: 34 (11 da Resposta 1, 10 da Resposta 2, 7 da Resposta 3, 6 da Resposta 4).

## 2. Ideias Centrais (IC) Definidas

Agrupei as ECs em temas comuns (IC), calculando a frequência de menções para indicar representatividade. As IC refletem as três perguntas, e como se cruzam.

Quadro 17 – Encontro 5 – Levantamento das ECs, EC, frequência e representatividade.

Ideia Central (IC)	Expressões-Chave Associadas (Exemplos)	Frequência (Menções)	Representatividade (%)
--------------------	--	----------------------	------------------------

Renovação e inovação na prática docente	Renovação em minha prática; Abre nossa mente; Renova a esperança para a prática docente; Novas metodologias a serem aplicadas; Renovar-se; Busque novos caminhos; Pratique, realize; Pensar fora da caixa.	8	24%
Transformação por meio da educação de qualidade	Acreditar no poder transformador do conhecimento; Educação de qualidade realiza na vida dos educandos; A EJA é uma ferramenta de mudança de vida e futuro; Educação almeja um futuro melhor; Construa esse futuro; Os sujeitos querem acordar o vulcão adormecido.	6	18%
Foco no aluno como protagonista e capaz	Protagonismo do estudante; Perceber o aluno como capaz e merecedor; Alcançar um aluno por vez; Acreditar no crescimento pessoal e profissional do aluno; Nunca deixar de ver os alunos como aprendizes capazes; Sujeitos da EJA merecem respeito.	6	18%

Abordagens práticas e interdisciplinares	Olhar coletivo interdisciplinar; Abordagem prática e filosófica de instrumentação; Processo integrativo de educar; Abordagens vistosas e com eficiência; Busca metodológica para trabalhar a realidade vivida; Consonância com o objeto de conhecimento; Utilizar STEAM e outros recursos.	7	21%
Acolhimento, empatia e afetividade	Ser afetivo; Empatia; Bem-vindo ao espaço de aprendizagem; Troca de experiências; Retalhos de conteúdos e vivências; Compartilhamento de novas abordagens.	6	18%
Professores como aprendizes e pesquisadores	Ser um eterno aprendiz; Estar mais disposto a aprender, estudar, pesquisar; Ser pesquisador; Usar e abusar da criatividade.	4	12%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

As IC cobrem todas as ECs, com destaque para renovação/ inovação (24%) e abordagens práticas/interdisciplinares (21%).

### 3. Ancoragens (A) Identificadas

As ancoragens são crenças ou representações sociais subjacentes:

Educação como prática libertadora: Ancorada em visões freireanas (implícitas em "poder transformador", "mudança de vida", "acordar o vulcão adormecido"), sugerindo que a EJA e a formação empoderam alunos e professores.

EJA como espaço de respeito e inclusão: Ancorada em ideias de que os alunos merecem atenção e educação de qualidade, independentemente das condições, refletindo contextos brasileiros de desigualdade educacional.

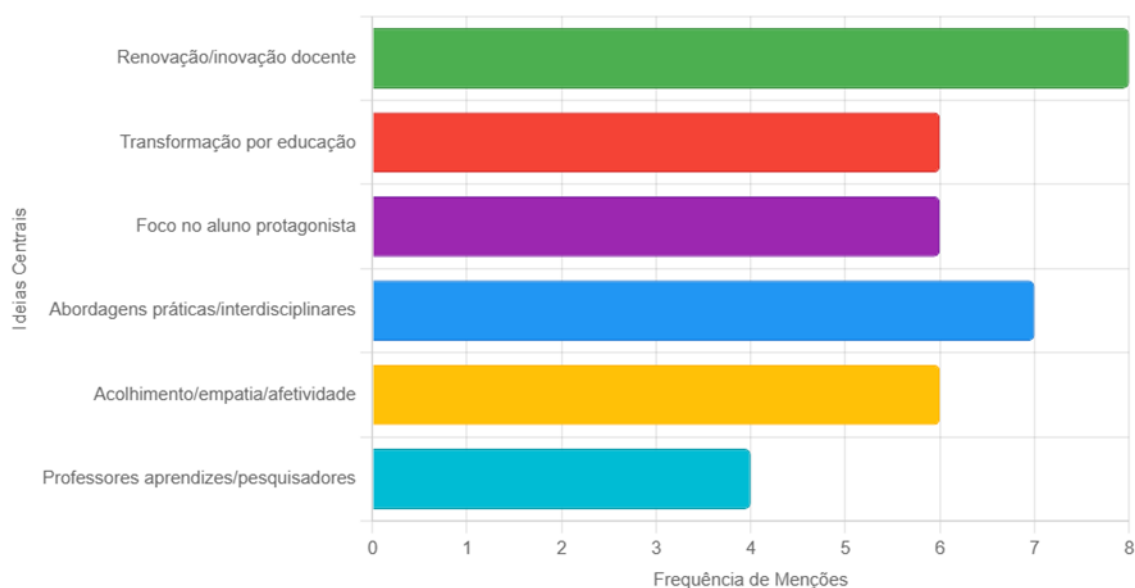
Formação como renovação contínua: Ancorada em crenças de que professores devem ser "eternos aprendizes", usando criatividade e pesquisa para transformar práticas, influenciada por pedagogias críticas.

#### 4. Gráfico de Distribuição das Ideias Centrais

Gráfico de barras mostrando a frequência das ICs. Usei cores distintas para cada IC.

Figura 14 - Encontro 5: Distribuição das Ideias Centrais

#### Distribuição das Ideias Centrais - Encontro 5 (Reflexões sobre Formação e EJA)



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

O gráfico destaca "Renovação/ inovação docente" (8 menções, 24%) e "Abordagens práticas/interdisciplinares" (7 menções, 21%) como dominantes.

#### 5. Construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

Discurso do Sujeito Coletivo (Encontro 5):

"Participar dessa formação significa, para mim, renovar minha prática docente, conhecendo novas metodologias e perspectivas que abrem minha mente e reacendem a esperança nos meus dias como professor da EJA. É uma troca de experiências, um processo integrativo que me faz acreditar no poder transformador de uma educação de qualidade, capaz de mudar vidas e futuros. Percebo transformações na minha prática: passei a olhar o estudante da EJA com novos olhos, vendo-o como capaz e merecedor de

atenção, com um planejamento interdisciplinar que o coloca como protagonista, trabalhando a realidade vivida em consonância com o conhecimento. Adoto abordagens práticas, como o STEAM, para tornar o ensino mais eficiente e instigante. Para um colega começando na EJA, eu diria: seja um eterno aprendiz, nunca deixe de ver seus alunos como capazes, e use criatividade para pensar fora da caixa. A EJA é um espaço onde sonhos se tornam realidade, onde acolhemos com empatia e afetividade, alcançando um aluno por vez. Seja pesquisador, renove-se, pratique e construa um futuro melhor com a educação, porque os sujeitos da EJA merecem respeito e uma chance de despertar o vulcão adormecido dentro deles."

Esse DSC representa as 34 ECs, organizadas nas 6 ICs, destacando renovação, transformação e foco no aluno.

### **Resultados encontrados segundo o DSC na Formação e Pesquisa sobre STEAM para Professores da EJA do Campo**

A pesquisa conduzida, centrada na formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo para a implementação da abordagem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), revelou-se um processo rico e repleto de possibilidades, tanto para os participantes quanto para a compreensão das potencialidades e desafios dessa modalidade educacional. Por meio da análise qualitativa baseada no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) dos quatro encontros, foi possível mapear as perspectivas, os obstáculos e as aspirações dos profissionais participantes, consolidando uma visão coletiva que reflete o compromisso com o fortalecimento educacional no contexto do campo.

Os resultados, sintetizados no DSC após dos 5 encontros formativos, destacam que a formação em STEAM significou, para os professores, uma oportunidade de inovar e renovar práticas pedagógicas (26% das menções), rompendo com métodos tradicionais e promovendo abordagens interdisciplinares que conectam o conhecimento à realidade dos estudantes. A ênfase no educando como protagonista (14%) evidencia a percepção de que os estudantes da EJA do campo, apesar de suas vulnerabilidades sociais e educacionais, são capazes e merecedores de uma educação de qualidade que os empodere. A crença no poder transformador da educação (7%), ancorada em referenciais como Paulo Freire (1996), reforça a visão da EJA como um espaço de mudança de vida, onde sonhos podem "acordar o vulcão adormecido" dentro de cada estudante.

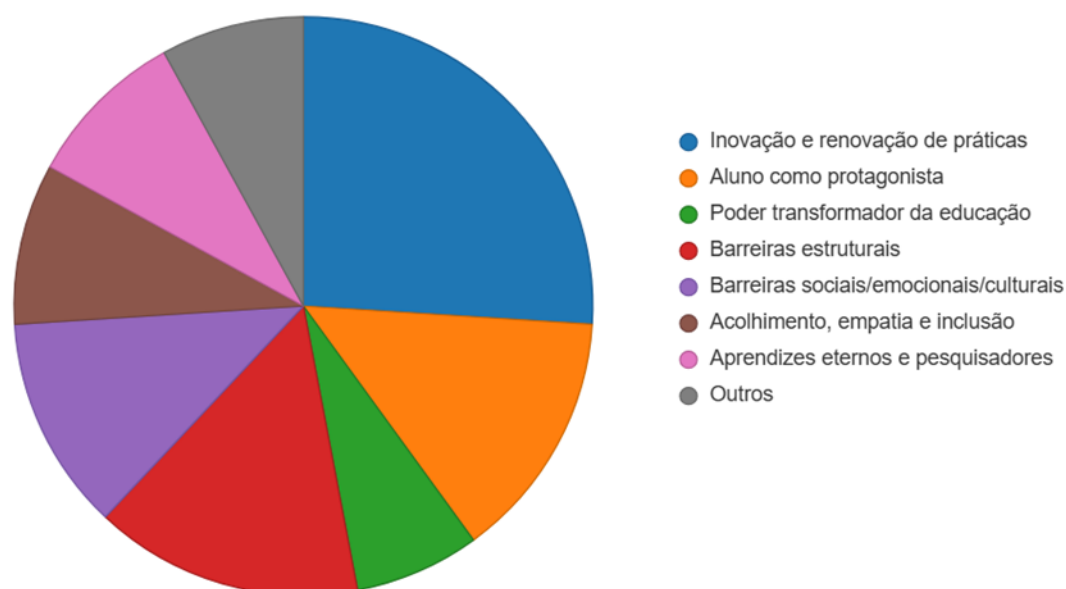
No entanto, os professores também apontaram barreiras significativas, tanto estruturais (15%), como a falta de recursos, materiais desatualizados e suporte

insuficiente, quanto sociais, emocionais e culturais (12%), incluindo desmotivação, heterogeneidade das turmas, preconceitos e questões como saúde mental e drogas. Essas barreiras refletem o contexto desafiador da EJA do campo, onde as condições materiais e sociais frequentemente limitam as possibilidades pedagógicas. Apesar disso, a formação revelou o compromisso dos professores em superar tais obstáculos por meio de acolhimento, empatia e inclusão (9%) e da postura de aprendizes eternos e pesquisadores (9%), que buscam constantemente novos caminhos e utilizam a criatividade para adaptar o STEAM ao perfil singular dos alunos do campo.

Esta pesquisa revelou percepções valiosas sobre as perspectivas, desafios e aspirações dos educadores. Os dados, sintetizados a partir de quatro encontros, mostram a distribuição das menções dos professores relacionados, o gráfico de pizza ilustra a proporção de cada categoria mencionada, com uma categoria "Outros" adicionada para complementar os 8% não detalhados no total das menções, garantindo uma representação completa dos dados.

Figura 15 - Distribuição das menções sobre a Formação

#### Distribuição das Menções sobre Formação em STEAM na EJA do Campo



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

O currículo STEAM, nesse contexto, mostrou-se uma ferramenta poderosa para ressignificar o ensino, promovendo metodologias ativas que valorizam a realidade vivida pelos alunos, como o trabalho sazonal, as particularidades culturais e as demandas socioemocionais. Projetos interdisciplinares, uso de recursos como vídeos, multimídias e



até a música, além de estratégias como a sala invertida, foram destacados como formas de tornar o aprendizado mais significativo e envolvente. A formação também reforçou a importância da troca de experiências entre os professores, que se veem como agentes de mudança, persistentes mesmo diante das adversidades, como expresso na citação freireana: “Cansamos, mas não desistimos.”

Por fim, esta pesquisa sublinha que a implementação do STEAM na EJA do campo não é apenas uma inovação pedagógica, mas um ato de resistência e esperança. A formação empoderou os professores, ampliando seu repertório metodológico e reforçando sua crença na educação como instrumento de transformação social. No entanto, para que o STEAM alcance seu pleno potencial, é imprescindível enfrentar as barreiras estruturais por meio de políticas públicas que garantam recursos adequados, formação contínua com dispensa de horário de trabalho e suporte pedagógico e emocional. Além disso, a EJA do campo exige um olhar atento às especificidades culturais e sociais, promovendo uma educação que respeite e valorize a identidade dos sujeitos.

Esta pesquisa reforça a relevância de abordagens como o STEAM para revitalizar a EJA do campo, mas também aponta para a necessidade de um compromisso coletivo – de professores, coordenadores e gestores – para transformar os discursos coletivos em ações concretas. A EJA, como espaço de sonhos e possibilidades, pode, com o STEAM, não apenas ensinar, mas transformar vidas, construindo um futuro mais inclusivo e equitativo para os alunos do campo.

### **O Produto da Pesquisa: Site como Comunidade de Prática**

Como produto educacional decorrente desta pesquisa, foi elaborado um site educacional com a finalidade de constituir uma Comunidade de Prática voltada para professores da EJA do campo, com base no currículo STEAM e em uma perspectiva socioconstrutivista. Esse ambiente virtual foi desenvolvido na plataforma Google Sites por ser de acesso gratuito, intuitivo e compatível com diferentes dispositivos, garantindo maior democratização do acesso aos conteúdos e às interações.

O site disponível no link: [STEAM na EJA do Campo](#), foi concebido como um espaço formativo e colaborativo, reunindo em um único ambiente: informações sobre o projeto, fundamentos teóricos do STEAM, relatos dos encontros formativos, materiais pedagógicos, sugestões de atividades, além de um espaço de socialização de experiências entre os participantes. Assim, o produto não se limita a ser um repositório de conteúdos, mas se estrutura como um ambiente vivo de troca de saberes, em que educadores podem

dialogar, refletir e compartilhar práticas, caracterizando efetivamente uma comunidade de prática.

Para potencializar as interações e ampliar o caráter participativo do site, foi incorporado o Padlet como ferramenta de apoio. Esse recurso funciona como um mural digital colaborativo, onde os participantes podem publicar reflexões, compartilhar experiências, sugerir práticas pedagógicas e interagir com os colegas em tempo real. Sua utilização fortalece a dinâmica da comunidade de prática, estimulando a construção coletiva e o registro das contribuições dos professores, de forma simples e acessível.

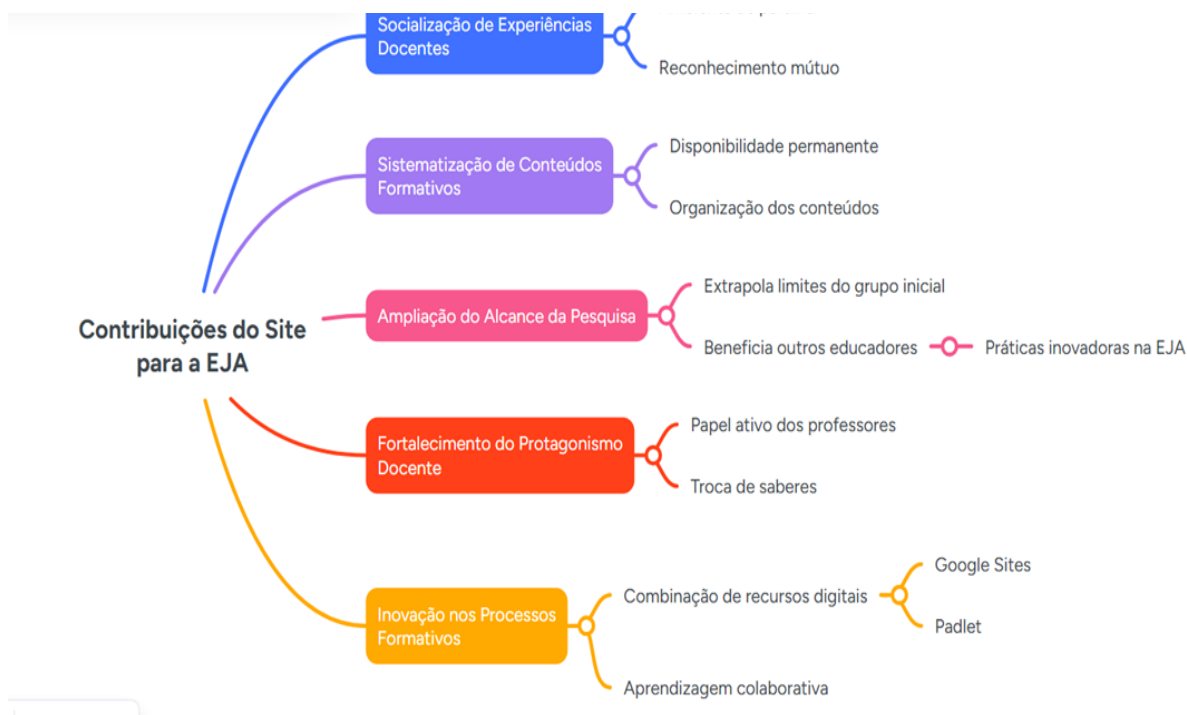
Na perspectiva da formação continuada, o site – apoiado pelo uso do Padlet – possibilita a sistematização do processo vivido durante a pesquisa e amplia o alcance das discussões para além do grupo inicial de participantes, permitindo que outros professores interessados também possam acessar os materiais e se inspirar nas práticas. Esse aspecto amplia o impacto do estudo, pois transforma a experiência de formação em um recurso aberto e disponível, contribuindo para a disseminação do currículo STEAM adaptado à realidade da EJA do campo.

Os resultados evidenciam que o site cumpre a função de produto formativo e colaborativo, promovendo a circulação de conhecimentos, fortalecendo a identidade docente na EJA e incentivando a construção coletiva de alternativas pedagógicas. Ao mesmo tempo, apresenta-se como um legado da pesquisa, que poderá ser constantemente atualizado e ressignificado pelos próprios sujeitos da prática educativa, assegurando sua continuidade e relevância.

A elaboração do site como Comunidade de Prática apoiada pelo Padlet revelou-se um avanço significativo no campo da formação continuada de professores da EJA do campo. O produto demonstrou potencial para articular teoria e prática, oferecendo aos docentes um espaço acessível, democrático e colaborativo, alinhado aos princípios do currículo STEAM e à perspectiva socioconstrutivista.

No mapa mental abaixo apresenta os resultados indicam as contribuições do site para a EJA:

Figura 16 - Mapa mental das contribuições do site da EJA.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Entretanto, a análise crítica evidencia também limites e desafios que precisam ser considerados:

Quadro 18 – Resultados, Limites e Desafios do Produto (Site + Padlet como Comunidade de Prática)

Dimensão	Resultados	Limites e Desafios
Acesso e Disponibilidade	Site construído em plataforma gratuita (Google Sites), garantindo democratização do acesso; possibilidade de utilização em diferentes dispositivos.	Conectividade precária no campo; limitações de infraestrutura tecnológica (internet e equipamentos).
Formação Docente	Sistematização dos encontros e materiais em um só ambiente; fortalecimento da identidade e protagonismo docente na EJA.	Necessidade de suporte técnico a alguns professores para uso das ferramentas digitais.
Interação e Colaboratividade	Criação de espaço de troca e socialização de saberes por meio do Padlet; estímulo à construção coletiva de práticas pedagógicas.	Engajamento contínuo da comunidade exige mediação constante; risco de o Padlet ser usado apenas como repositório e não como espaço de diálogo.

Impacto e Alcance	Ampliação do acesso aos conteúdos para além do grupo inicial da pesquisa; possibilidade de inspirar outros docentes da EJA.	A sustentabilidade do site depende da atualização periódica e do envolvimento permanente dos participantes.
Inovação Pedagógica	Integração de STEAM e socioconstrutivismo em ambiente digital; combinação de recursos simples para promover aprendizagem ativa.	Necessidade de políticas públicas que garantam condições estruturais e formação continuada para a efetiva consolidação da proposta.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

De modo geral, o produto desenvolvido cumpriu o papel de materializar a proposta da pesquisa, servindo como dispositivo de formação continuada e de disseminação de práticas inovadoras para a EJA do campo. A combinação entre site e Padlet consolidou um espaço híbrido, acessível e colaborativo, que fortaleceu a constituição de uma comunidade de prática em torno do STEAM.

Ao mesmo tempo, os desafios identificados apontam para a necessidade de políticas públicas de infraestrutura digital no campo, bem como para o fortalecimento da mediação pedagógica e tecnológica a fim de assegurar o engajamento dos participantes e a sustentabilidade da comunidade.

Portanto, o produto representa não apenas um resultado da pesquisa, mas também um legado formativo, que pode ser continuamente apropriado, atualizado e ampliado pelos sujeitos da EJA, reafirmando o compromisso da pesquisa em articular inovação pedagógica, formação docente e interação colaborativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aprofundada dos resultados obtidos nesta pesquisa revela, de forma inequívoca, que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do campo ainda enfrenta uma série de desafios e conjunturais profundos, que vão desde a precariedade infraestrutural até a descontinuidade de políticas públicas específicas. No entanto, esses resultados também iluminam caminhos promissores e viáveis para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e transformadoras, especialmente quando se investe na integração propostas como do currículo STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) como inovação educacional. Essa abordagem não apenas promove a interdisciplinaridade, mas também fomenta a conexão entre o conhecimento acadêmico e as vivências cotidianas dos estudantes, alinhando-se aos princípios socioconstrutivistas que enfatizam a construção coletiva do saber.

A questão norteadora que guiou todo o processo investigativo foi formulada com o intuito de explorar: Como o currículo STEAM pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de alunos matriculados na EJA no município de Santaluz? Essa escolha não foi aleatória; ela reflete uma compreensão crítica dos desafios históricos inerentes à EJA do campo, que se manifestam em indicadores alarmantes, como elevadas taxas de evasão escolar, baixos índices de permanência e retenção dos educandos, e uma persistente dificuldade em articular os conteúdos curriculares às experiências de vida, aos saberes populares e às realidades socioeconômicas dos estudantes. Esses problemas demandam, portanto, abordagens inovadoras que priorizem o engajamento ativo, a contextualização cultural e territorial, e a promoção de uma educação que transcenda o modelo tradicional, fragmentado e desconectado da realidade.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar os processos de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo no município de Santaluz, com base no currículo STEAM na perspectiva socioconstrutivista.

Para alcançar esse objetivo amplo, foram delineados objetivos específicos que serviram como pilares estruturantes: (1) Analisar as concepções de coordenadores e professores da EJA sobre o currículo STEAM; (2) Identificar estratégias de ensino e aprendizagem já utilizadas por esses profissionais, valorizando os saberes construídos na prática; (3) Planejar e implementar uma formação continuada, fundamentada na pesquisa colaborativa, que promova o diálogo entre teoria e prática e; (4) Desenvolver, a partir desse processo formativo, um site educacional voltado ao compartilhamento de

experiências, desafios e soluções, com foco na aplicação do currículo STEAM no contexto da EJA do campo, que resultará numa comunidade de prática. O percurso investigativo adotado permitiu a concretização desses objetivos por meio de etapas metodológicas bem definidas e interconectadas, que combinaram abordagens qualitativas e colaborativas. Inicialmente, a aplicação de um questionário semiestruturado revelou não apenas as concepções dos professores sobre o STEAM — frequentemente associadas a inovações tecnológicas distantes da realidade do campo —, mas também suas expectativas, como o desejo por práticas mais interativas, e dificuldades, incluindo a falta de formação prévia e recursos.

Essa fase inicial subsidiou diretamente o planejamento da formação continuada, tornando-a mais alinhada às necessidades reais dos participantes. Em sequência, os encontros formativos presenciais proporcionaram um aprofundamento teórico sobre os pilares do currículo STEAM, com discussões sobre sua integração interdisciplinar e exemplos práticos adaptados ao contexto da EJA, como projetos que conectam ciências agrárias com artes locais e engenharia simples. Esses momentos fomentaram a vivência de práticas pedagógicas inovadoras, ampliando a visão dos educadores sobre como integrar disciplinas de forma holística, promovendo aprendizagens ativas que incentivam a resolução de problemas reais, a criatividade e a colaboração.

Apesar das limitações inerentes ao contexto — como a escassez de tempo para planejamento coletivo devido às múltiplas jornadas de trabalho dos professores, a carência crônica de materiais didáticos e tecnológicos nas escolas, e as peculiaridades da EJA, como a heterogeneidade de idades e níveis de alfabetização dos estudantes —, os participantes identificaram e relataram diversas potencialidades na proposta STEAM. Por exemplo, relatos indicaram que atividades interdisciplinares, como a construção de protótipos de irrigação sustentável inspirados em problemas locais, não só aumentaram o engajamento dos estudantes, mas também fortaleceram a conexão entre o currículo escolar e as demandas agrícolas e ambientais da comunidade. Essa percepção reforça a capacidade do STEAM em favorecer aprendizagens mais ativas, contextualizadas e relevantes, alinhadas às competências socioemocionais e cognitivas preconizadas pela proposta curricular nacional.

Um aspecto particularmente relevante e inovador foi a constituição da Comunidade de Prática, organizada primordialmente por meio de um site educacional desenvolvido especificamente para esta pesquisa, complementado pelo uso do Padlet como ferramenta de mural digital colaborativo para compartilhamento rápido de ideias e

recursos. Esses espaços digitais, ao articularem momentos presenciais com interações virtuais assíncronas, revelaram-se metodologicamente significativos, promovendo um diálogo contínuo, trocas de experiências enriquecedoras e a construção coletiva de saberes pedagógicos.

O caráter híbrido dessa experiência representa uma contribuição original e adaptável, especialmente em contextos de isolamento docente comuns na EJA do campo, onde os educadores frequentemente enfrentam barreiras geográficas e logísticas. Essa abordagem não só ampliou as possibilidades de acompanhamento e interação entre os participantes, mas também garantiu a continuidade da formação além dos encontros formais, fomentando uma rede de suporte mútuo que persiste mesmo após o término da pesquisa.

Os resultados globais da investigação apontam que o currículo STEAM, quando articulado às especificidades da EJA do campo — como a valorização dos saberes tradicionais do campo, a integração de elementos culturais locais e a ênfase em problemas reais da comunidade — e mediado por formações continuadas consistentes e colaborativas, potencializa o desenvolvimento de competências chave previstas nas diretrizes curriculares nacionais. Ao mesmo tempo, essa abordagem respeita a diversidade dos sujeitos envolvidos, valorizando seus saberes prévios e promovendo uma educação inclusiva que empodera os estudantes como protagonistas de seu aprendizado.

Assim, esta pesquisa demonstra de forma concreta que práticas pedagógicas inovadoras são não apenas possíveis, mas factíveis mesmo em cenários adversos caracterizados por recursos limitados e desigualdades estruturais, desde que haja um investimento deliberado em formação docente, comprometimento coletivo e abertura ao trabalho colaborativo e reflexivo.

A implementação de propostas pedagógicas baseadas no currículo STEAM pode se constituir em uma estratégia altamente relevante para romper com os currículos fragmentados e as práticas tradicionais ainda predominantes na EJA, promovendo aprendizagens significativas, interdisciplinares, contextualizadas e alinhadas às demandas do século XXI. Contudo, para a efetivação plena dessa proposta, torna-se indispensável o fortalecimento de políticas públicas robustas que assegurem condições dignas de trabalho para os educadores, alocação de tempo dedicado ao planejamento coletivo, acesso equitativo a recursos materiais e tecnológicos, e a continuidade de processos formativos que consolidem comunidades de prática como espaços de resistência, inovação pedagógica e esperança coletiva. Sem esses suportes institucionais,

as iniciativas isoladas correm o risco de se dissiparem, perpetuando o ciclo de precariedade.

À luz do percurso investigativo aqui trilhado, tais considerações finais emergem atravessadas por uma tensão fecunda e dialética entre denúncia e anúncio, expressão da complexidade da realidade educacional brasileira. A denúncia refere-se ao histórico e persistente descaso com a EJA do campo, marcado pela precariedade das políticas públicas, pela desvalorização sistemática do trabalho docente e pela invisibilidade social dos sujeitos envolvidos — alunos adultos que, muitas vezes, acumulam responsabilidades laborais e familiares. A EJA tem sido historicamente tratada como uma "educação para os restos", relegada a um segundo plano nas prioridades governamentais, com investimentos insuficientes e abordagens padronizadas que ignoram as nuances territoriais. Esse cenário é agravado pela exclusão sistemática dos professores de processos de formação continuada significativa e contextualizada, o que os mantém isolados em suas práticas, diante de currículos fragmentados e distantes das realidades culturais, econômicas e ambientais dos estudantes. Ademais, a lógica hegemônica global tende a desconsiderar, marginalizar e desumanizar os saberes locais e tradicionais, especialmente nas periferias rurais do mundo, perpetuando desigualdades e alienando os educandos de seu próprio contexto.

Por outro lado, a pesquisa também anuncia possibilidades transformadoras e esperançosas. A experiência realizada demonstrou que é possível romper com a lógica da educação tradicional — caracterizada pela transmissão unilateral de conhecimentos orientadas pelos princípios do currículo STEAM e da pesquisa-ação colaborativa. Nesse sentido, os professores foram posicionados não como meros receptores passivos de saberes impostos, mas como sujeitos ativos e coautores do processo formativo, capazes de ressignificar suas práticas a partir de reflexões críticas sobre sua realidade. A criação e consolidação da comunidade de prática, por sua vez, representou um avanço concreto, consolidando aprendizagens duradouras e apontando para um novo paradigma de formação docente: horizontal, participativo, inclusivo e emancipador, em plena sintonia com a defesa freireana de um compromisso ético-político com a libertação dos oprimidos e a construção de uma sociedade mais justa. Essa abordagem freireana, aliada ao STEAM, promoveu não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a conscientização crítica, fomentando uma educação que dialoga com as lutas sociais e ambientais do campo.



Ao fim deste percurso investigativo, reafirma-se com veemência que a formação continuada na EJA do campo precisa ser construída com os professores, e não apenas para eles, ancorada em princípios de justiça social, valorização dos saberes populares e construção coletiva de conhecimentos emancipatórios. A comunidade de prática constituída nesta pesquisa transcende o mero produto final; ela se configura como um anúncio vivo de resistência, reinvenção e possibilidade, afirmando que é viável edificar uma escola mais significativa, intrinsecamente conectada ao território, à cultura local, aos ritmos da natureza e aos sonhos e aspirações de seus sujeitos — educadores e educandos.

É fundamental reconhecer que esta investigação, como qualquer empreendimento científico, apresenta limitações inerentes que devem ser consideradas para uma interpretação contextualizada dos resultados. Entre elas, destacam-se o número restrito de participantes — limitado a um grupo específico de professores e coordenadores de Santaluz —, o tempo delimitado da formação continuada (que, embora intensiva, abrangeu apenas alguns meses), e as dificuldades logísticas para garantir condições materiais adequadas nas escolas, como acesso estável à internet e equipamentos tecnológicos. Adicionalmente, fatores externos, como interrupções causadas por eventos escolares agendados para o mesmo momento da formação, influenciaram a regularidade das interações. Tais limitações, embora não comprometam a validade interna dos achados, sugerem que as conclusões devem ser compreendidas e aplicadas com cautela, considerando o contexto específico e local da pesquisa, sem generalizações precipitadas para outros cenários da EJA.

Apesar dessas restrições, as contribuições originais da pesquisa são multifacetadas e impactantes, manifestando-se em pelo menos três dimensões principais: (1) a inserção inovadora e pioneira do currículo STEAM no contexto da EJA do campo, demonstrando sua adaptabilidade a realidades periféricas e sua capacidade de integrar saberes científicos com práticas culturais e territoriais; (2) a elaboração de referenciais metodológicos detalhados e práticos, para Formação Continuada em STEAM na EJA, que pode inspirar e orientar futuras iniciativas de formação, oferecendo ferramentas como roteiros de atividades, exemplos de projetos interdisciplinares e estratégias para avaliação colaborativa; e (3) a criação do site educacional, articulando com a comunidade de prática, previsto como produto final deste mestrado profissional, que integra de forma fluida interações virtuais, servindo como produto formativo concreto e replicável, capaz de mitigar o isolamento docente e servindo como suporte pedagógico.

Do ponto de vista social e político, esta pesquisa se insere nas lutas históricas pela valorização da EJA do campo, defendendo que as políticas públicas de formação continuada devem imperativamente considerar as especificidades territoriais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos envolvidos, garantindo não apenas recursos financeiros, mas também tempo protegido para o trabalho coletivo e acesso democrático a tecnologias educacionais. Os resultados indicam que a adoção do currículo STEAM, em diálogo profundo com metodologias colaborativas e socioconstrutivistas, pode ser um caminho estratégico para ressignificar as práticas pedagógicas, fortalecer os vínculos entre escola, família e comunidade, e ampliar o protagonismo discente, contribuindo para a redução da evasão e o aumento da motivação dos estudantes. Em um contexto de desigualdades agravadas pela pandemia e pelas crises econômicas, essa abordagem representa uma ferramenta de empoderamento social, promovendo a inclusão digital e a alfabetização científica como direitos fundamentais.

Por fim, esta investigação não se encerra em suas páginas, mas abre um leque amplo de possibilidades para pesquisas futuras, que podem explorar, por exemplo: a avaliação longitudinal dos impactos da comunidade de prática ao longo de anos subsequentes, medindo sua sustentabilidade e efeitos na qualidade do ensino; a adaptação do currículo STEAM a diferentes realidades da EJA, como contextos urbanos ou indígenas, comparando variações metodológicas; e a análise aprofundada do papel das tecnologias educacionais — incluindo sites colaborativos, murais virtuais como o Padlet e plataformas de realidade aumentada — na promoção de aprendizagens ativas, na construção de redes docentes resilientes e na superação de barreiras impostas por contextos de desigualdade socioeconômica e digital.

Assim, reafirma-se com convicção que é possível — e urgentemente necessário — construir processos formativos mais democráticos, sensíveis às diversidades e transformadores em sua essência, que articulem de forma indissociável teoria e prática, valorizem o coletivo como força motriz e estejam irrevogavelmente comprometidos com a justiça social e a equidade. Essa é a aposta central desta pesquisa: anunciar e pavimentar caminhos concretos para superar o histórico descaso com a EJA do campo, contribuindo para a edificação de uma educação mais significativa, humana, inclusiva e emancipadora, capaz de honrar os sonhos e as lutas dos povos do campo.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFONSO, Dalva Mariana. Uso de um objeto de aprendizagem no ensino de ciências tomando-se como referência a teoria socioconstrutivista de Vygotsky. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade do Estado de São Paulo, Bauru, 2008.

ALARCÃO, Isabel. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

ARAUJO, Flávia Lorena de Souza. Educação popular e experiências de resistência: no campo e nas periferias urbanas: Popular education and resistance experiences: in the countryside and on urban peripheries. Revista Cocar, Belém, n. 30, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8709>. Acesso em: 7 abr. 2025.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARROYO, Miguel. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

ARROYO, Miguel. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Penso Editora, 2020.

BAHIA. Secretaria do Planejamento; Secretaria do Meio Ambiente. Zoneamento Ecológico-Econômico Preliminar. Salvador: SEPLAN; SEMA, 2013.

BAHIA. SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. BA. Disponível em: <https://sei.ba.gov.br>. Acesso em: 7 maio 2024.

BAPTISTA, A. I. C. Implementando o STEAM nas turmas da EJA no Ensino Médio: Uma abordagem integrada para uma aprendizagem significativa. In: MENEZES, Daniel Brandão (Org.). Percursos teóricos que delineiam o ensino e a aprendizagem: contribuições de um projeto extensionista. Fortaleza: SL Editora, 2024. v. 02, p. 07.

BEERS, Sue. Teaching 21st Century Skills: An ASCD Action Tool. Alexandria, VA: ASCD, 2011.

BEVAN, B. et al. Making and Tinkering: A Review of the Literature. National Research Council Committee on Out-of-School Time STEM, 2015.

BRASIL. Ministério de Minas e Energia. Departamento Nacional da Produção Mineral. Projeto Radam Brasil. Folhas SD. 24 Salvador: geologia, geomorfologia, pedologia, vegetação e uso potencial da terra. Rio de Janeiro: DNPM, 1981. (Levantamento de recursos naturais, 24).

BRASIL. Projeto Radam Brasil. Folhas SD.23 Brasília: geologia, geomorfologia, pedologia, vegetação e uso potencial da terra. Rio de Janeiro: DNPM, 1982. (Levantamento de recursos naturais, 29).

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THIERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (orgs.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. Alfabetização e Cidadania, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n. 10, nov. 2000.

CASTRO, L. S.; SANTOS, R. S.; SILVA CRUZ, A. H. da. Educação e teorias da aprendizagem: um foco na teoria de Vygotsky. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 11, n. 1, p. 551-559, 2013.

CZERNIAK, C. M.; WEBER, W. B.; SANDMANN, Jr., A.; AHERN, J. Literature review of science and mathematics integration. School Science and Mathematics, v. 99, n. 8, p. 421–430, 1999. DOI: 10.1111/j.1949-8594.1999.tb17504.x.

DAYRELL, Juarez. A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno das relações entre escola e juventude. In: NOVAES, Regina (org.). Juventude e contemporaneidade: perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Fundação Joaquim Nabuco, 2007.

FARIA, E. M. da S. de; MOSCOVITS, A. B. O direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do estado ou construção social coletiva?. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 398–413, 2017. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.893. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6976>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FARIA, E. M. S. A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros. In: SANTOS, A. R.; OLIVEIRA, J. M. S.; COELHO, L. A. (orgs.). Educação e sua diversidade. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. p. 55-71. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8t823>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

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

FURNER, J.; KUMAR, D. The mathematics and science integration argument: A stand for teacher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology*, v. 3, n. 3, p. 185–189, 2007. DOI: 10.12973/ejmste/75397.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOOGLE. Escola Pedro do Vale Irmão – Santaluz, BA. Google Maps. [S.l.], [s.d.]. Disponível em:  
<https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Pedro+do+Vale+Irm%C3%A3o>. Acesso em: 7 abr. 2025.

GOUVÊA, M. T. A.; PARANHOS, C.; MOTTA, C. L. R. Promovendo o aprendizado organizacional por meio das comunidades de prática. *Boletim Técnico do Senac*, v. 34, n. 3, p. 49-62, 2008.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e perspectivas. In: DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Odair; RIBEIRO, Vera Masagão (orgs.). *Educação de jovens e adultos: um campo de direitos*. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HADDAD, Sérgio. *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2002.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas. *Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul*, v. 20, n. especial, p. 39-66, 2015.

IBGE. *Censo demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. v. 1, p. 45-50.

IBGE. *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE. *Censo Demográfico 2022: Alfabetização da população residente de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade – Santaluz (BA)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2025.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.;

- BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (orgs.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33–61.
- IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 12, p. 26-38, 2005.
- IBIAPINA, I. M. L. de M.; LIMA, M. G. S. B. O Planejamento como atitude. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. (org.). *Formação de Professores: texto e contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 101–116.
- IBIAPINA, I. M. L. de M.; LOUREIRO JR, E.; BRITO, F. C. O espelho da prática: reflexividade e videoformação. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. (org.). *Formação de Professores: texto e contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35–58.
- IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGALHÃES, M. C. C. Colaborar na pesquisa e na formação docente: O que significa? Como agir? In: SAMPAIO, M. N.; SILVA, R. de F. (orgs.). *Saberes e Práticas da Docência*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 397–420.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. *Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa qualitativa*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul: Educs, 2003.
- LEITE, S. C. *Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A Formação do Professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 63–85.
- LORENZIN, M. P.; BIZERRA, A. F. Compreendendo as concepções de professores sobre o STEAM e as suas transformações na construção de um currículo globalizador para o ensino médio. *Revista da SBEnBio*, n. 9, p. 3662-3673, 2016.
- MAGALHÃES, M. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 39-55.
- MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Desenvolvimento de metodologia de design socioconstrutivista para a produção do conhecimento. In: GURGEL, P.; SANTOS, W.

- (orgs.). Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 237-258.
- MATTA, A. E. R. ; Fátima Oliveira . A importância das comunidades de aprendizagem internacionais de expressão portuguesa. In: Fátima Bayma de Oliveira. (Org.). Desafios da Educação, Contribuições estratégicas para o ensino superior. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / e-papers, 2009, v. , p. 63-70.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MORAES, A. C. A. A. A teoria sociocultural de Vygotsky orientando as atividades experimentais em Física. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.
- MORIGI, Valer. A escola do MST: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PAIVA, Jane. Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.
- PAIVA, J. Tramando Concepções e Sentidos para Redizer a Educação de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 519-539, 2006.
- PINTO, A. B. V. Sete lições sobre a educação de adultos. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- POZZO, J. I. Teorias cognitivas da aprendizagem. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- RIBEIRO, M. Movimento camponês, trabalho, educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- WENGER, Etienne. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William. Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School Press, 2002.
- YAKMAN, Georgette. STEAM Education: An overview of creating a model of integrative education. In: PUPILS ATTITUDES TOWARDS TECHNOLOGY (PATT-19) CONFERENCE 1 PROCEEDINGS, 2008. [S.l.: s.n.]. p. [número de páginas].
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Construção do pensamento e linguagem: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Desenvolvimento da percepção e da atenção. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem: um estudo experimental da formação de conceitos. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes 2005.



## 7 APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

##### **Título do Projeto: Comunidade de Prática STEAM na EJA: Uma Perspectiva Socioconstrutivista**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Comunidade de Prática STEAM na EJA: Uma Perspectiva Socioconstrutivista", conduzida pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O objetivo desta pesquisa é desenvolver e analisar uma comunidade de prática para professores que trabalham com STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), baseada em uma perspectiva socioconstrutivista.

A pesquisa será realizada em três fases:

1. **Entrevistas semiestruturadas:** As entrevistas terão duração aproximada de 15 minutos, abordando suas experiências e percepções sobre o ensino de STEAM na EJA.
2. **Formação continuada:** Consistirá em 5 encontros ao longo de 2 meses, focados em práticas e metodologias de ensino em STEAM.
3. **Comunidade de prática:** Participação em encontros mensais com duração de no máximo 6 meses, promovendo o desenvolvimento colaborativo e discussões entre os participantes.

Embora os riscos envolvidos na sua participação sejam considerados mínimos, reconhecemos a possibilidade de alguns desconfortos, conforme estabelecido nas Resoluções 466/2012 e 510/2016:

- **Desconforto emocional:** Ao refletir sobre suas experiências profissionais, você pode se sentir desconfortável com alguns temas abordados.
- **Exposição de opiniões:** Em discussões colaborativas, pode haver situações em que diferenças de opinião ou pontos de vista possam gerar algum desconforto ou tensão.
- **Tempo investido:** O tempo necessário para as entrevistas, sessões de formação e participação na comunidade de prática pode impactar sua rotina.

Em conformidade com as resoluções mencionadas, a equipe da pesquisa tomará todas as medidas necessárias para minimizar esses riscos. Você terá total liberdade para interromper sua participação a qualquer momento caso se sinta desconfortável.

A pesquisa oferece a oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo, troca de experiências com outros docentes e a implementação de práticas inovadoras na EJA, o que pode enriquecer sua prática pedagógica.

As despesas decorrentes de sua participação, como transporte e alimentação, serão ressarcidas conforme necessário. Não haverá qualquer tipo de remuneração financeira.

Garantimos que todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo, e seus dados serão apresentados de forma agregada, sem qualquer identificação individual. Os dados serão usados exclusivamente para fins acadêmicos, conforme previsto pelas resoluções éticas.

Sua participação é totalmente voluntária, e você tem o direito de se recusar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo. Caso opte por se retirar, os dados coletados até o momento poderão ser destruídos, se assim for solicitado.

Caso tenha quaisquer dúvidas ou necessite de mais informações, entre em contato com a pesquisadora responsável:

- **Ana Isabel Carneiro Baptista**
- E-mail: belbap1@hotmail.com
- Telefone: (75) 98145-8920

### **Declaração de Consentimento**

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa "Comunidade de Prática STEAM na EJA: Uma Perspectiva Socioconstrutivista". Declaro ainda que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

**Assinatura do(a) Participante:** \_\_\_\_\_

Nome do(a) Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**Assinatura do(a) Pesquisador(a):** \_\_\_\_\_

Nome do(a) Pesquisador(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
 MESTRADO PROFISSIONAL (PPGEJA) DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
 CAMPUS I - SALVADOR - BAHIA



### QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

#### **Título do Projeto: Comunidade de Prática STEAM na EJA: Uma Perspectiva Socioconstrutivista**

#### **Instruções:**

- Este questionário faz parte da pesquisa "Comunidade de Prática STEAM na EJA: Uma Perspectiva Socioconstrutivista".
- Suas respostas serão tratadas de forma confidencial e anônima, de acordo com os princípios éticos estabelecidos pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016.
- A participação é voluntária, e você pode desistir a qualquer momento.
- Caso tenha dúvidas ou precise de mais informações, entre em contato com a pesquisadora responsável, Ana Isabel Carneiro Baptista, no e-mail: belbap1@hotmail.com ou telefone: (75) 98145-8920.

#### **1. Dados Pessoais:**

- Idade: \_\_\_\_\_
- Gênero: \_\_\_\_\_
- Tempo de atuação na EJA: \_\_\_\_\_
- Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

**Objetivo:** Este questionário busca entender as expectativas, percepções iniciais e conhecimentos dos professores da EJA em relação ao ensino de STEAM, antes de participarem da formação continuada e da comunidade de prática.

#### **Parte 1: Expectativas e Conhecimentos Iniciais sobre STEAM**

- 1. Qual a sua compreensão atual sobre o ensino de STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) na Educação de Jovens e Adultos?**
  - *(Busca captar o nível de entendimento inicial sobre STEAM.)*
- 2. Você já teve alguma experiência anterior com a implementação de práticas ligadas ao STEAM? Se sim, quais?**
  - *(Foca em experiências passadas, se houver, e reflexões sobre essas práticas.)*
- 3. Quais são as suas expectativas em relação à formação continuada em STEAM? O que você espera aprender?**

- *(Captura as expectativas dos professores sobre a formação e a aplicação futura dos conteúdos.)*
- 4. **Na sua opinião, quais são os principais desafios para ensinar STEAM na EJA?**
  - *(Explora os obstáculos percebidos no ensino de STEAM para alunos da EJA.)*

### **Parte 2: Expectativas sobre a Comunidade de Prática**

- 5. **O que você acredita que pode ganhar ao participar de uma comunidade de prática com outros professores que trabalham com STEAM?**
  - *(Visa explorar o valor percebido da colaboração e compartilhamento de experiências entre os colegas.)*
- 6. **Você já participou de outras comunidades de prática ou atividades colaborativas entre professores? Como foi essa experiência?**
  - *(Investiga experiências anteriores com iniciativas colaborativas, se houver.)*
- 7. **Como você acha que a formação e a comunidade de prática podem impactar a sua prática pedagógica na EJA?**
  - *(Captura as expectativas sobre o impacto da formação na prática docente e no aprendizado dos alunos.)*

### **Parte 3: Reflexões Finais**

- 8. **Existe alguma preocupação ou desafio específico que você gostaria de abordar durante a formação continuada e na comunidade de prática?**
  - *(Foca em preocupações ou expectativas individuais que os professores gostariam de ver tratadas no processo formativo.)*
- 9. **Quais são suas expectativas quanto ao impacto dessa formação no engajamento dos alunos da EJA?**
  - *(Explora as percepções sobre como a formação pode melhorar o aprendizado e engajamento dos alunos.)*
- 10. **Você gostaria de acrescentar mais algum comentário sobre suas expectativas em relação à formação e à comunidade de prática?** *(Permite que o entrevistado expresse outros pontos que considere relevantes.)*

## APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) Ana Isabel Carneiro Baptista a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado Comunidade de Prática STEAM na EJA: Uma perspectiva Socioconstrutivista o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 12 de Julho de 2024

Assinatura e carimbo do  
responsável institucional

Prof. Dr. Carlo Lino Sacramento dos Santos  
Diretor do DCEC (UNEB)  
Port. nº 52/2024-D.O.E. 13.02.2024  
Mat. 74425659-3

---

Avenida Engenheiro Oscar Pontes, s/n 3º andar, sala 1 - Antigo prédio da Petrobras  
Água de Meninos | Salvador - BA CEP 40460-120  
Telefone: +55 71 3216-1330  
e-mail: cepuneb@uneb.br  
<http://portal.uneb.br/comitedeetica>

---

## APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Comunidade de Prática STEAM na EJA: Uma Abordagem Socioconstrutivista

**Pesquisador:** ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 82058924.8.0000.0057

**Instituição Proponente:** Departamento de Educação, Campus I

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.154.720

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo apresentado ao MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS e MPEJA que propõe a criação de uma comunidade de prática para professores que trabalham com STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base na perspectiva socioconstrutivista. A metodologia proposta inclui uma revisão de literatura e a realização de entrevista e questionários com os professores participantes, em seguida, o desenvolvimento de um espaço virtual de interação e colaboração entre os professores, utilizando plataformas digitais e recursos tecnológicos que facilitem a comunicação e a troca de conhecimentos. Propõe ainda a realização de workshops, webinars e grupos de estudo focados na temática. O projeto será monitorado continuamente, coletando feedback dos participantes e realizando ajustes conforme necessário para garantir a eficácia e a relevância das atividades.

Hipótese: A hipótese deste projeto é que a criação de uma comunidade de prática para professores de STEAM na Educação de Jovens e Adultos (EJA), baseada na perspectiva socioconstrutivista, promoverá a troca de experiências e o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, resultando em práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras, que, por sua vez, contribuirão para a melhoria dos resultados educacionais dos alunos da EJA.

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)      **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA      **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330      **Fax:** (71)3612-1300      **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

Continuação do Parecer: 7.154.720

**Objetivo da Pesquisa:**

De acordo com a autora o protocolo de pesquisa proposto tem como objetivos:

Objetivo Primário: Investigar os processos de ensino e aprendizagem com base no currículo STEAM na EJA, nos municípios de Santaluz e Queimadas.

Objetivo Secundário: Analisar as concepções de coordenadores e educadores da EJA sobre o conceito do currículo STEAM; Reconhecer as estratégias de ensino e aprendizagem empregadas por esses coordenadores e educadores ao ministrar as aulas na EJA, Desenvolver comunidade de prática para coordenadores e educadores baseado no currículo STEAM para futuras aplicações no âmbito da EJA.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora atende as normativas 466/2012 e 510/2016, em relação aos potenciais danos(riscos) que toda pesquisa com seres humanos pode acarretar e conseqüentemente prevê garantias para minimizá-los. Em relação aos benefícios a pesquisadora atende as normativas 466/2012 e 510/2016.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

Critério de inclusão: Em conformidade

Critério de Exclusão: Em conformidade

O orçamento: Em conformidade.

O cronograma: Em conformidade

Instrumento de registro de dados: Em conformidade

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

1 ¿ Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade.

2 ¿ Termo de confidencialidade: Em conformidade.

3 ¿ A autorização institucional da proponente: Em conformidade.

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.154.720

- 4 √ A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade.  
 5 - Folha de rosto: Em conformidade.  
 6 √ Modelo do TCLE: Em conformidade  
 7 √ Modelo do Assentimento: Não se aplica  
 8 √ Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade.  
 9 √ Termo de concessão: apresenta-se em conformidade.  
 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em conformidade.

**Recomendações:**

Vide conclusões

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Tendo em vista o exposto no projeto e no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil o projeto é considerado APROVADO devendo a pesquisadora enviar relatório final conforme estabelece a Resolução 466/12 que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2376064.pdf	18/09/2024 13:37:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoAnalsabelCEP.pdf	18/09/2024 12:50:21	ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA	Aceito
Outros	QuestionarioSemiestruturado.pdf	18/09/2024 12:42:50	ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA	Aceito

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br). **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.154.720

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/09/2024 12:41:07	ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeautorizacaoinstitucionalpr oponente.pdf	01/08/2024 16:40:13	ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA	Aceito
Outros	Termodeautorizacaoinstitucionalcopartici pante.pdf	01/08/2024 16:39:55	ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA	Aceito
Outros	Termodecompromissoparacoletadedado semarquivosassinado.pdf	01/08/2024 16:30:55	ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidadeassinadoassin ado.pdf	01/08/2024 16:29:48	ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissodopesquisadorassin ado.pdf	01/08/2024 16:28:11	ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaodeconcordanciacomodesenv olvimentodoprojetodepesquisaassinado. pdf	01/08/2024 16:27:46	ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoOK.pdf	04/07/2024 12:39:45	ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado


**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 14 de Outubro de 2024


\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)      **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA      **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330      **Fax:** (71)3612-1300      **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

<p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</b></p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p style="text-align: center;"><b>MESTRADO PROFISSIONAL</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b></p>	
---	--

## CERTIDÃO DE ATA

Certifico, para os devidos fins, que consta da Ata da Sessão de defesa de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos - PPGEJA, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, realizada aos vinte e três dias do mês de outubro de dois mil e vinte e cinco às 14h00 na sala de vídeo conferência que **ANA ISABEL CARNEIRO BAPTISTA** defendeu o trabalho intitulado: **“STEAM NA EJA DO CAMPO: FORMAÇÃO DOCENTE E COMUNIDADE DE PRÁTICA NA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUTIVISTA”**, perante a Banca Examinadora composta pelas professoras: Dra. JOCENILDES ZACARIAS SANTOS (UNEB), Dra. EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA (UNEB) e Dra. GISELE MARCIA DE OLIVEIRA FREITAS (SESI) presidida pela professora orientadora Dra. FLAVIA LORENA DE SOUZA ARAÚJO (UNEB), o qual emitiu o seguinte parecer: *“O texto apresentado atende aos requisitos necessários para a conclusão do mestrado profissional, com fundamentação teórica e metodológica adequada ao objeto de pesquisa proposto, com discussão relevante aos estudos do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Faz-se necessário a revisão conforme indicação da banca para o depósito final. Recomenda-se a publicação do texto dissertativo em livros e periódicos da área de pesquisa”*. O trabalho recebeu conceito final aprovado com nota 10,0 (dez). E, para constar, eu, Neide Maria Ferreira Lopes, Secretária Acadêmica, lavro a presente Certidão que vai por mim assinada e encerrada pelo Coordenador.

  
 Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa  
 (Coordenadora do MPEJA)

  
 Sec. Neide Maria Ferreira Lopes  
 (Secretária Acadêmica do MPEJA)

