

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

GENEFFE WISLEN FARIAS TORRES SANTANA

**Tornando-se docente: um olhar sobre a experiência do PIBID na minha  
trajetória acadêmica**

MACEIÓ-AL

2024

**GENEFFE WISLEN FARIAS TORRES SANTANA**

**Tornando-se docente: um olhar sobre a experiência do PIBID na minha trajetória acadêmica**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas como requisito para Obtenção do grau de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Jordânia de Araújo Souza

MACEIÓ-AL

2024

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Cláudio Albuquerque Reis – CRB-4 – 1753

S232t Santana, Geneffe Wislen Farias Torres.

Tornando-se docente : um olhar sobre a experiência do PIBID na minha trajetória acadêmica / Geneffe Wislen Farias Torres Santana. – 2024.  
60 f. : il.

Orientador: Jordânia de Araújo Souza Gaudêncio.

Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Maceió, 2024.

Bibliografia. f. 54-60.

1. Ciências Sociais. 2. Professores - Formação. 3. Educação de jovens e adultos. I. Título.

CDU: 371.13

Dedico o presente trabalho a todos aqueles que estiveram ao meu lado, incentivando-me e apoiando-me em cada passo da jornada. Este trabalho é dedicado a vocês, com profunda gratidão e carinho.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão, em primeiro lugar, a Deus, por cada graça alcançada e por me manter de pé todos os dias até aqui. Também desejo expressar minha sincera gratidão a Mayara Santos, uma amiga que me proporcionou viver tudo isso. O sonho de estar em uma universidade é algo que alimentei por muitos anos, e só se tornou possível porque ela esteve ao meu lado, apoiando-me e cuidando dos meus para que eu o realizasse.

À meu pai Gilson Torres, o homem que me ensinou a nunca desistir de um sonho por mais que ele me parecesse impossível, sempre fazendo por mim o que estava a seu alcance, e às vezes o que não estava também. Parte da minha vontade de se formar vem de você paiinho, para que se orgulhe de quem me tornei. À minha mãe (Maria da Conceição) que esteve comigo durante a árdua jornada de estudos me dando suporte e cuidando por muitas vezes dos meus filhos para que eu não desistisse da faculdade, sendo sempre meu apoio e suporte para superar os desafios dessa jornada. Ao meu maior parceiro na vida, Juscel, meu esposo e amigo que segura a minha mão sempre que acho que não vou conseguir seguir adiante. À minha filha de coração, Amanda Santana, que adotei para a vida e que me ajudou inúmeras vezes a superar os desafios de ser uma graduanda. Ela tornou esse caminho mais leve, oferecendo-me suporte em tudo. Aos meus filhos, que foram meu combustível todos os dias, principalmente nos momentos mais difíceis. Eles me fizeram lutar contra a vontade de desistir e me fizeram acreditar que eu era capaz de tudo por mim e por eles, esse trabalho foi por vocês.

Aos colegas, Alisson Oliveira e Rafael Silva, que trouxeram tanta alegria no início do curso e foram meus apoios em diversas ocasiões ao longo desse percurso. Eles foram peças-chave nessa jornada. Também agradeço a Leila Portela por ter sido tão incrível, abrindo meus olhos para enxergar a beleza que a docência carrega, de maneira simples e bela, assim como ela é! Obrigada por esse resgate que me trouxe de volta às ciências sociais quando tudo parecia perdido. Você foi essencial para eu chegar até aqui. E um agradecimento especial ao casal que admiro e estimo, Jordânia e Júlio, que me incentivaram desde o início, compreendendo minhas limitações, mas sempre

me apoiando e lembrando-me de que sou capaz, e Jordânia, agradeço por toda paciência e por sempre estar disposta a me ajudar, sempre me incentivando a não desistir. Vocês são incríveis.

Geneffe Tôres

"Educação é um processo formado por ações inter-relacionadas de estudantes e professores em diálogo"

Paulo Freire

## RESUMO

Este estudo apresenta uma reflexão sobre a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na vida profissional do licenciando, tendo como base a minha vivência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Centro de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire - CEJA, entre os anos de 2018 e 2020, enquanto discente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Este estudo não se limita a um relato acadêmico, mas representa uma jornada pessoal de crescimento, onde cada desafio e aprendizado moldou não apenas minha prática como professora, mas também minha compreensão do papel transformador da educação na sociedade. Investigando a importância desse programa singular, procurei compreender sua influência na formação inicial dos professores para a construção de uma identidade docente ampla e diversificada.

**Palavras-chave:** PIBID; EJA; Formação de Professores; Identidade Docente; Estratégias Pedagógicas.



## ABSTRACT

This study presents a reflection on the relevance of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID) in the professional life of the undergraduate, based on my experience in Youth and Adult Education (EJA) at the Paulo Freire Youth and Adult Education Center - CEJA, between the years 2018 and 2020, as a student of the Social Sciences course at the Federal University of Alagoas (UFAL). This study is not limited to an academic account, but represents a personal journey of growth, where each challenge and learning has shaped not only my practice as a teacher, but also my understanding of the transformative role of education in society. Investigating the importance of this unique program, I sought to understand its influence on the initial training of teachers for the construction of a broad and diversified teaching identity.

**Keywords:** PIBID; EJA, Teacher Training; Teaching Identity; Pedagogical Strategies.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>Cap 1.</b> Os desafios enfrentados pela educação de jovens e adultos (EJA) e seu contexto educacional.....	14
<b>Cap 2.</b> A relevância do PIBID para a formação docente do graduando em licenciatura .....	21
<b>Cap 3.</b> A sociologia como disciplina escolar .....	29
<b>Cap 4.</b> As contribuições do PIBID para o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas: um olhar sobre minha experiência no CEJA.....	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>54</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo da graduação em licenciatura, os acadêmicos, enquanto alunos, deparam-se com vários desafios e questionamentos ao se prepararem para a docência. A aquisição de conhecimentos necessários para conduzir aulas e enfrentar as diversas situações escolares é fundamental. Essa preparação exige flexibilidade e uma sólida base teórica e prática, sendo a aproximação com tais fundamentos durante a formação universitária indispensável. Desse modo, a oferta de disciplinas e programas de iniciação à docência é crucial para a formação adequada dos futuros professores, capacitando-os a exercerem suas funções com segurança.

Segundo Garcia (1999) as experiências de aprendizagem podem facilitar a aquisição e o refinamento de conhecimentos, competências e atitudes, permitindo aos licenciandos atuar profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, visando aprimorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca por proporcionar aos futuros professores a oportunidade de se envolverem com a educação básica, permitindo uma maior familiarização entre o ambiente escolar e a prática docente. Ao proporcionar bolsas de iniciação à docência, o PIBID antecipa a conexão entre futuros educadores com seu local de trabalho e, por meio de projetos executados, cria elos importantes com a profissão. Conforme salienta Gatti (2014), é essencial que a formação inicial de professores considere a complexidade do trabalho docente para prepará-los adequadamente aos desafios do dia a dia escolar.

Vaillant (2010), afirma que nos países da América Latina, entre outros continentes, há insatisfação nos órgãos educacionais, especialmente aqueles responsáveis pelas formações de professores e dos docentes em exercício em relação à ineficácia das instituições específicas em desenvolver alternativas para uma formação eficaz de professores. Para Zeichner (2010), a carência de formação nas universidades causa distanciamento entre o currículo acadêmico e a realidade da escola e isso nos possibilita refletir sobre a importância de termos formações que considerem a indissociabilidade entre teoria e prática.

Uma pesquisa conduzida por Souza (2014) focou em entender como os programas de inserção docente, ou seja, programas que buscam introduzir futuros professores ao ambiente escolar durante sua formação, contribuem para o desenvolvimento profissional desses educadores em formação. O estudo de Souza utilizou um levantamento bibliográfico, ou seja, uma análise de outras pesquisas já publicadas sobre o tema, para verificar quais resultados esses programas têm na formação prática de professores. Esse tipo de análise é útil porque permite reunir e interpretar um conjunto amplo de dados e experiências de diferentes contextos.

Os principais achados da pesquisa indicaram que os programas de inserção docente impactam positivamente no desenvolvimento profissional dos participantes, especialmente na fase de formação inicial. Isso significa que os futuros professores que participam desses programas têm mais oportunidades de aplicar a teoria na prática, desenvolvendo habilidades pedagógicas e adquirindo uma visão mais clara dos desafios da sala de aula. Esses programas ajudam os professores em formação a se familiarizarem com o ambiente escolar, com as interações com os alunos e com a realidade da profissão, o que tende a resultar em uma preparação mais completa e eficaz para a prática docente.

O presente relatório, em síntese, mergulha nos desafios e nas esperanças da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando por referência minha atuação nessa modalidade de ensino através do PIBID. A EJA é uma modalidade de ensino que substitui o antigo ensino supletivo, destinada a jovens e adultos que, por diversos motivos, não concluíram a educação básica na idade considerada adequada. “A escola busca incentivar esses alunos a retomarem e concluírem seus estudos, além de considerar cada sujeito e suas particulares experiências vividas” (Santos; Silva, 2021).

No primeiro capítulo, busco abordar os principais desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, considerando as particularidades desse público e as dificuldades enfrentadas por alunos e educadores. O capítulo discute temas como a evasão escolar, a baixa oferta de recursos pedagógicos específicos e o estigma social em relação à modalidade, destacando o impacto desses fatores na qualidade do ensino e na motivação dos alunos. Em seguida, exploro a importância do PIBID como um suporte crucial para a formação inicial

de professores em cursos de licenciatura. O capítulo apresenta como o PIBID contribui para o desenvolvimento de competências práticas e teóricas do futuro professor, oferecendo oportunidades de vivência em sala de aula e aprimoramento pedagógico, o que fortalece a preparação dos graduandos para os desafios da carreira docente.

Ao longo deste relatório, examinar o papel da Sociologia no currículo escolar e sua relevância no desenvolvimento do pensamento crítico e na compreensão das questões sociais, possibilitará a elaboração de uma reflexão sobre a importância do contexto social dos alunos e promoção de uma formação cidadã, especialmente no âmbito da EJA, onde a disciplina pode trazer discussões significativas para o cotidiano dos alunos.

No último capítulo, apresento uma análise sobre como o PIBID contribuiu para a criação e implementação de estratégias didático-pedagógicas adaptadas à realidade da EJA, tomando como referência experiências que vivi no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). São discutidas práticas eficazes para engajar os alunos, além de adaptações pedagógicas que consideram as especificidades e desafios do público da EJA, destacando o papel do PIBID na formação de um professor mais reflexivo.

Considerando o exposto, este texto tem como objetivo explorar a relevância do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, oferecido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na Universidade Federal de Alagoas - UFAL, para a carreira profissional dos alunos universitários, mais especificamente a partir da minha experiência como bolsista no subprojeto interdisciplinar de Artes, Filosofia e Sociologia. Através de análise documental, observações e tendo como base as minhas experiências pessoais, relatarei elementos que ressaltam a importância do PIBID para a prática docente dos graduandos, principalmente aqueles que ainda estão em formação nas ciências sociais, destacando todo o processo didático metodológico aplicado aos alunos da EJA durante a realização do subprojeto.

Com esse material, espero contribuir para a literatura científica enfatizando sobre o papel do PIBID na universidade e promover reflexões sobre suas implicações na formação acadêmica e na atuação profissional dos futuros professores.

## **Cap 1 - Os desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seu contexto educacional.**

A história da educação no Brasil remonta ao período colonial, quando foram introduzidas as primeiras iniciativas de alfabetização. Durante esse período, esforços voltados para a catequização também incluíram a educação de crianças, jovens e adultos. No Brasil Império, em 1876, destaca-se a introdução do ensino noturno, voltado para os adultos e reconhecido como uma forma de instrução popular (Melo; Silva; Lopes, 2021).

De acordo com Moreira (2014), os Jesuítas foram os pioneiros na implementação de uma ação educativa no Brasil, pois integrado aos seus esforços para catequização, no período colonial, eles iniciaram o processo de alfabetização para crianças, jovens e adultos. Melo; Silva; Lopes (2021) destacam que a partir do Brasil Império, em 1876, ocorreu o ensino noturno para os adultos, entendido como instrução popular.

Conforme Paiva (1983), ao final do século XIX, o censo populacional mostrou que 80% da população não era letrada, e a partir do século XX um ideal nacionalista encarou com maior atenção a situação educacional do país. Neste momento a erradicação do analfabetismo surgiu como viés político.

A EJA começou a se destacar no panorama educacional brasileiro a partir dos anos 30, instituído pelo governo em 1934, sendo inserido na Constituição a prévia do Plano Nacional de Educação (PNE) que reconheceu o ensino primário como um direito constitucional, obrigatório, gratuito e integral para adultos (Friedrich *et.al*, 2010). No entanto, é importante destacar que, nesse período, ainda não havia o reconhecimento formal da EJA como uma modalidade específica de ensino, tampouco era empregada essa nomenclatura.

Somente nas décadas seguintes é que iniciativas voltadas especificamente para jovens e adultos começaram a ganhar forma. A década de 1940 trouxe novos esforços com a criação de campanhas de alfabetização, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), instituída em 1947. Apesar dessas iniciativas, o avanço foi marcado por desafios, como a

ausência de políticas públicas estruturadas e a precariedade de recursos destinados a essa população.

Foi apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que a EJA passou a ser oficialmente reconhecida como uma modalidade educacional no Brasil, voltada para garantir o direito à educação de jovens e adultos que não concluíram o ensino regular na idade apropriada."

A luta por uma educação de qualidade para todos alcançou uma dimensão global quando a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) pautou, após a 2ª Guerra Mundial, o combate ao analfabetismo (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). A partir dos anos 1940, vários movimentos que discutiam o tema ocorreram, e pode-se destacar: o I Congresso de Educação de Adultos (EDA) promovido pelo Governo Federal; A Campanha Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA; A criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA); A Campanha Nacional de combate ao Analfabetismo (CNEA), entre outros (Melo; Silva; Lopes, 2021).

Nos anos de 1960, inspirados nos pensamentos de Paulo Freire e suas práticas educacionais que buscavam uma abordagem mais inclusiva e participativa na educação, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (Soares; Fávero, 2009; Melo; Silva; Lopes, 2021) e finalmente o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) (Zanetti, 1999). Esses movimentos foram parte de uma ampla transformação social que buscava superar as desigualdades educacionais e promover o desenvolvimento integral da sociedade brasileira.

Com a interrupção do PNA, no final dos anos 1960, por causa do golpe militar, o governo resolveu criar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo propósito era promover a alfabetização funcional e promoção da educação continuada. No entanto, o enfoque era limitado à aquisição da habilidade de ler e escrever, sem considerar a compreensão contextualizada dos conhecimentos. O MOBRAL se expandiu por todo Brasil (Brasil, 1968; Strelhow, 2012), mas foi extinto a partir dos anos 80 e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. Criado pelo Ministério da Educação, seu objetivo era fomentar a execução de

programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente (Brasil, 1985).

Para reafirmar o direito de jovens e adultos à gratuidade de estudos na educação básica é aprovada a Lei nº. 9.394/96, definindo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (LDB). Conforme o Art. 37 da LDB, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996). Dessa forma, a LDB se consolida como um marco importante na educação de jovens e adultos, ao implementar medidas fundamentais para o acesso a esta modalidade de ensino.

Após a LDB, nos anos 2000, foi aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (DCNs). O documento objetivou adaptar os currículos para compreender as especificidades da EJA e ressalta o direito público subjetivo dos cidadãos à educação propondo qualidade e equidade, um reconhecimento de um direito negado à população com mais de 15 anos de idade (Brasil, 2000). Após este parecer, ocorreu a homologação da Resolução nº 01/00 do Conselho Nacional de Educação – CNE, e a resolução 180/2000 - CEE/MT, que fixa normas para a oferta da EJA no Sistema Estadual de Ensino, eliminando o antigo supletivo (Mato Grosso, 2000). A partir desse momento, a educação é reconhecida como um direito público e individual para todas as pessoas, sem restrição de idade, que não tenham frequentado a escolaridade obrigatória. Isso permite que qualquer indivíduo possa exigir judicialmente que as autoridades constituídas cumpram imediatamente suas obrigações educacionais, conforme está explícito no parágrafo 3º, do Artigo 5º, da LDB.

A partir das DCNs para a EJA, em 2003, o Governo Federal criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e seu objetivo foi planejar ações e cadastramento nacional de todos os brasileiros com mais de 15 anos que ainda não sabiam ler e escrever, lançando então o Programa Brasil Alfabetizado, que contemplava o Projeto Escola de Fábrica (formação profissional), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM (foco em educação, qualificação e ação comunitária) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA)



(Vieira, 2004). Já em 2007 o Ministério da Educação (MEC) aprova a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), passando toda educação básica a fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação (Brasil, 2007)

Gonçalves (2020) destaca que ainda no século XXI, o número de analfabetos no Brasil é preocupante. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022, aproximadamente 5,6%, da população brasileira são de analfabetos, entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, correspondendo a 9,6 milhões de pessoas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que demanda do professor um exercício que vai além do simples ato de compartilhar um conhecimento específico de sua área de atuação, muitas vezes os professores precisam lançar mão de conhecimentos variados para lidar com o cotidiano da escola, considerando o perfil dos alunos que chegam na EJA. Nesse sentido, para os professores que lidam com jovens, adultos e idosos é crucial uma reflexão crítica sobre sua prática, considerando não apenas a sala de aula, mas também o contexto escolar como um todo.

O Art. 37 da LDB em seu § 1º salienta que:

os sistemas de ensino garantem, sem custos, aos jovens e adultos que não poderiam estudar na idade completa, oportunidades educacionais adequadas, levando em consideração as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e trabalho, por meio de cursos e exames (Brasil, 1996).

Desse modo, deve-se reconhecer e valorizar o conhecimento cotidiano dos alunos, muitas vezes subestimado, mas fundamental para sua integração na sociedade letrada.

A recuperação de tal trajetória nos oferece uma perspectiva valiosa para compreender como chegamos à situação atual e refletir sobre os esforços empreendidos para buscar garantir a alfabetização universal. Mesmo após a implementação do programa Brasil alfabetizado (Decreto nº4.834, de 8 de setembro de 2003) (Brasil, 2003), e suas alterações (Decreto nº6.093 de 24 de abril de 2007) (Brasil, 2007), que incluía a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, para erradicação do analfabetismo no país, a EJA no Brasil ainda tem sido desconsiderada pelas autoridades e

frequentemente relegada a um plano secundário diante dos interesses econômicos e políticos predominantes. Ao examinar o passado, podemos obter uma compreensão mais clara do presente e traçar planos mais eficazes para o futuro. Conforme salienta Silva *et al.* (2019), essa negligência se manifesta na infraestrutura deficiente das escolas públicas e na falta de investimentos adequados à formação dos professores. Essa realidade é reforçada pela necessidade de implementação de diretrizes que promovam melhorias na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como preconizado pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021. A resolução estabelece parâmetros para assegurar condições adequadas de funcionamento e de formação docente, destacando o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, especialmente para grupos historicamente marginalizados no sistema educacional brasileiro.

Ao analisar tal contexto, fica evidente que a criação legal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) resultou de batalhas travadas por entidades e pela sociedade civil contra diversos obstáculos. Obstáculos esses que foram numerosos e refletem desafios sociais, econômicos e institucionais, como o preconceito e estigma social, o baixo investimento público, a evasão escolar e dificuldades de retenção, entre outros desafios enfrentados por ser associada a alunos que, em sua maioria, não concluíram os estudos no período convencional. Isso gera um preconceito tanto em relação aos alunos quanto à própria modalidade de ensino, que é muitas vezes vista como menos importante ou prioritário no sistema educacional. A desigualdade de oportunidades e a falta de acessibilidade para os adultos que desejam voltar à escola, representam barreiras adicionais. Esses obstáculos mostram que a criação e o fortalecimento da EJA exigem um esforço coletivo, envolvendo políticas públicas adequadas, maior investimento e uma mudança cultural para valorizar a educação de jovens e adultos como um direito essencial.

A EJA desempenha um papel crucial na sociedade, oferecendo uma oportunidade para aqueles que não tiveram condições de estudar na idade convencional, além de ter um caráter emancipatório. Para Reis e Eiterer (2023) o processo educativo na EJA é visto como emancipador à medida que promove a solidariedade, incentiva sua organização e autonomia com a recuperação da autoestima e da dignidade.

Ao abordarem reflexões sobre conversas com pessoas adultas que não sabiam ler ou escrever, Galvão e Di Pierro (2007, p.16-17) ressaltam que estes consideravam que

[...] o analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio de fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhadas por sentimento de culpa e vergonha.

Nessa perspectiva, vale destacar que para ter consciência da violação dos direitos do cidadão é necessário acessar o conhecimento sobre leis, sendo que as evidências de tais direitos estão expostas em documentos escritos, muitas vezes incompreensíveis para o analfabeto.

Não se limitando ao simples ato de não saber ler e escrever, o analfabetismo tem repercussões negativas no indivíduo. Soares (2010) destaca que numa sociedade, o analfabeto é aquele que não consegue exercer seus direitos de cidadania, sendo marginalizado e impedido de acessar os bens culturais das sociedades letradas, especialmente as grafocêntricas. Para Galvão e Di Pierro (2012), comumente a sociedade caracteriza o sujeito por aquilo que ele não possui, pela falta de algo, em relação ao analfabeto atribui-lhe a incapacidade, o despreparo, um ser sem conhecimento. Portanto, são impedidos de participarem dos grupos sociais. Dessa forma, percebe-se que a falta de domínio do código escrito se sobressai às experiências vividas e conhecimentos estabelecidos, levando esses sujeitos a se sentirem inferiores perante a sociedade.

O retorno às salas de aula caracteriza uma tentativa de superar o discurso social de que eles representam a força para o trabalho braçal (Kleiman, 2012), e mais que isso o retorno a escola promove uma relação de satisfação, motivo que move o indivíduo a ir em busca de suas realizações, tanto no campo profissional quanto no campo afetivo e pessoal. A alegria em perceber que está aprendendo e, conseqüentemente, que é um sujeito capaz, competente, gera assim uma sensação de contentamento (Schwartz, 2010).

Desse modo faz-se importante considerar que uma reflexão sobre as múltiplas vivências e transformações socioculturais presentes na EJA pode ampliar a compreensão de “quem sou ” e de “quem é o outro”, contribuindo

para a efetivação dos direitos da cidadania, especialmente daqueles a quem tal direito foi por longa data subjugado.

Após a superação de barreiras legais, tornou-se claro que é responsabilidade do Estado garantir uma educação inclusiva para todos e não se esquecer da oferta da formação inicial e continuada para os agentes que se debruçam ao ato de ensinar, o professor, especialmente no que tange ao contato e atuação em turmas de EJA.

Ao longo de nossa formação inicial até podemos aprender alguns conteúdos que tomem a EJA como foco e conhecer ferramentas pedagógicas e metodológicas aplicadas a esse público de estudantes, mas existe uma distância significativa entre pensar a EJA e lidar com a realidade concreta do espaço escolar, que reúne sujeitos heterogêneos. A experiência aqui apresentada busca ressaltar um pouco tais distanciamentos e chama atenção para os desafios sociais e econômicos que permeiam a trajetória dos estudantes da EJA em Alagoas, muitos dos estudantes com os quais convivi enfrentam situações de vulnerabilidade que impactam diretamente sua permanência e sucesso na escola.

De um modo geral, na literatura, encontram-se constantemente aqueles que trazem à discussão seus saberes, suas experiências. Neste relato, trago experiências, que muitas vezes são encaradas como complexas para os que ainda estão em formação acadêmica, destacando como programas de iniciação à docência, como o PIBID, desempenham um papel crucial no nosso aprimoramento profissional. Em Alagoas, por exemplo, esses programas são fundamentais para aproximar os futuros professores das dinâmicas da sala de aula, proporcionando experiências reais que auxiliam na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas para atender à diversidade de perfis encontrados na EJA.

## **Cap 2 - A relevância do PIBID para a formação docente do graduando em licenciatura**

A questão da formação de professores no Brasil é antiga e tem sido objeto de numerosos estudos na área educacional. Esses estudos revelam que as políticas públicas relacionadas à formação de professores precisam ser melhor planejadas para aumentar a atratividade da profissão docente e melhorar a situação da educação no Brasil. Neste sentido, as contribuições de autores como Tardif (2014), Nóvoa (1995), Thomasian (2007), Gatti (2010), Pimenta (1999), entre outros, apontam que a qualidade do ensino nas escolas é fortemente afetada por uma formação docente que por vezes se distancia da realidade escolar.

De acordo com os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, divulgados pela Portaria nº 534, de 28 de novembro de 2023, em 2022, de 1.670.018 matrículas, apenas 257.617 discentes concluíram a graduação em alguma licenciatura, de forma presencial ou a distância (INEP, 2023). Se observamos os dados em relação a UFAL, dos 10 cursos com maior índice de evasão, 06 são cursos de licenciatura<sup>1</sup>. Isso mostra que precisamos refletir sobre a carreira docente. Aparentemente a mesma não se mostra atrativa para aqueles que querem ingressar nas universidades, sendo muitos os fatores responsáveis por este desestímulo. Aqui podemos destacar a desvalorização profissional e salários defasados.

A formação de professores é um elemento crucial nas políticas educacionais do Brasil. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Lei nº 11.502, de 2007, assumiu o compromisso de assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de aproximar a educação básica e superior visando melhoria na qualidade do ensino público.

Em tal movimento, a Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação

---

<sup>1</sup>Para mais detalhes, vê: <https://numeros.ufal.br/>

dos docentes (Nacarato, 2016). Nesse contexto de expansão e busca pela garantia da melhoria na formação docente, três programas educacionais surgiram: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, o Observatório da Educação - OBEDUC e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR.

O PIBID integra graduandos ao ambiente escolar para desenvolver projetos pedagógicos com professores, onde o foco principal é refletir sobre as experiências vividas durante a realização do subprojeto, para formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2010). O OBEDUC promove estudos e pesquisas em educação, utilizando infraestrutura das instituições de ensino superior e bases de dados do INEP (Brasil, 2013). O PARFOR, por sua vez, oferece cursos de licenciatura para professores da rede básica sem formação superior (Brasil, 2023).

Esses programas operam por meio da parceria entre universidades e escolas, com destaque para a relação entre pesquisadores-formadores e professores da rede básica. Essa parceria é uma construção coletiva que demanda respeito e diálogo, e não há um manual de orientação para sua efetivação, embora existam regulamentações que devem ser executadas pelos entes envolvidos.

Compreendemos a importância da realização de investigações das políticas educacionais em sua dimensão macroestrutural mas também consideramos que é essencial analisar as dinâmicas micropolíticas que permeiam a relação entre universidade e escola. Nesse contexto, esse relato se insere no âmbito micropolítico, considerando não apenas as questões amplas, mas também as singularidades do cotidiano institucional.

Inspirado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), o PIBID foi inicialmente focado em envolver alunos de cursos de licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia de instituições federais de ensino superior (IES) nas escolas públicas de educação básica, visando suprir a carência de professores nessas disciplinas. Além disso, a quantidade de professores nessas áreas era insuficiente para atender à demanda das escolas, que, em resposta, acabavam delegando as funções docentes em ciências e matemática a profissionais de outras áreas (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018).

No entanto, com os primeiros resultados positivos do programa, juntamente com políticas de valorização do magistério e o aumento da demanda, a partir de 2009, o PIBID expandiu seu alcance para atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, do campo e quilombolas. Essa expansão visava abordar as necessidades diversas da educação básica e garantir uma formação mais ampla de professores para atender a essas demandas.

Os objetivos apresentados dentro do PIBID, segundo a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, são:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2010).

Esses objetivos representam uma visão ampla e integrada da formação de professores, buscando fortalecer o papel da Educação Básica e da licenciatura como pilares da qualidade educacional no Brasil. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica é um passo essencial, pois contribui para o aumento do número de professores qualificados e preparados para enfrentar os desafios específicos dessa etapa escolar. Esse objetivo reconhece que a formação superior é uma ferramenta essencial para oferecer uma educação de qualidade, impactando diretamente o desenvolvimento dos alunos.

A valorização do magistério é outro ponto fundamental, pois ainda existem preconceitos e desvalorização da carreira docente, o que pode desmotivar muitos jovens a escolherem essa profissão. Valorizar o magistério significa reconhecer o papel central dos professores na formação de uma

sociedade mais justa e desenvolvida, o que, por sua vez, eleva a importância da educação no imaginário social e aumenta o respeito pela profissão.

Outro objetivo é elevar a qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica. Essa integração busca assegurar que os professores em formação tenham um entendimento concreto e prático da realidade escolar desde o início de sua trajetória profissional. Ao inseri-los no cotidiano de escolas públicas, com oportunidades de criação e participação em atividades inovadoras, os licenciandos têm a chance de se engajar em experiências práticas, adaptadas às necessidades e aos contextos das escolas públicas. Isso não apenas os prepara para a profissão, mas os incentiva a serem agentes de transformação dentro do sistema educacional, enfrentando problemas reais no processo de ensino-aprendizagem.

O estímulo para que as escolas públicas sejam protagonistas na formação de novos professores também é um objetivo valioso, pois coloca a escola como um espaço de formação contínua, com professores atuantes e experientes servindo de mentores para os futuros docentes. Isso fortalece a escola pública como um espaço vivo de aprendizado e desenvolvimento pedagógico, onde teoria e prática se encontram de maneira concreta.

Por fim, a articulação entre teoria e prática é uma necessidade para que os licenciandos possam entender a complexidade do ensino e como aplicá-lo de forma eficaz. Essa conexão proporciona uma formação docente mais completa e alinhada aos desafios reais da educação, formando profissionais melhor preparados e dispostos a contribuir com uma educação pública de qualidade.

Pesquisas recentes têm contribuído para essa discussão, abordando aspectos como a apropriação do conhecimento acadêmico pelos professores da educação básica e os desafios da formação continuada. Por exemplo, a pesquisa-ação de Coutinho, Folmer e Puntel (2014) evidenciou a diferença entre a produção acadêmica e a prática pedagógica, enquanto os estudos de Freitas, Carvalho e Oliveira (2012) enfatizaram a importância da flexibilidade e do diálogo na formação conjunta de professores universitários e da educação básica.



Um ponto importante a ser discutido se refere a distância entre teoria e prática como desafios na formação de professores, sobre o papel da universidade de mitigar essa lacuna por meio de programas como o PIBID, que aproximam os futuros docentes do contexto escolar. Outros fatores, como a diversidade cultural nas escolas e a discrepância entre técnicas pedagógicas e o contexto histórico, também requerem atenção e reflexão dos envolvidos na formação docente.

Os projetos institucionais realizados pelas IES, permitem ao discente vivenciar o cotidiano escolar e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas que não alcançaram as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. No cerne do PIBID está a criação de oportunidades para que os alunos de licenciatura desenvolvam competências e habilidades essenciais para a prática docente, voltadas a escola regular e também para a EJA. Com projetos inovadores e interdisciplinares, os participantes do PIBID são incentivados a experimentar diversas metodologias de ensino e encontrar soluções para os desafios da educação contemporânea.

A estrutura do PIBID é composta por diversos núcleos de iniciação à docência, que abrangem diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares da educação básica. Cada núcleo é formado por alunos de licenciatura, professores das escolas públicas e um professor da IES responsável pela coordenação do projeto, além de um coordenador institucional. Essa estrutura colaborativa permite uma integração efetiva entre os diferentes atores envolvidos no processo de formação docente. No que diz respeito às bolsas oferecidas, o programa contempla quatro modalidades, sendo elas destinadas: 1. aos estudantes de licenciatura, 2. professores supervisores, 3. coordenadores de área e 4. coordenadores institucionais. Estas bolsas visam incentivar o engajamento dos participantes e garantir condições adequadas para o desenvolvimento das atividades previstas nos projetos institucionais.

Entretanto, ao longo dos últimos anos, o PIBID passou por diversas transformações, tanto em termos de estrutura quanto nas formas de atuação.

Inicialmente voltado para uma experiência de ensino dos alunos de licenciatura, o programa evoluiu para uma abordagem mais abrangente, com ênfase em práticas pedagógicas mais inclusivas e em maior articulação com a realidade das escolas públicas.

Atualmente, com o encerramento do PRP (Programa de Residência Pedagógica), o PIBID volta a ser o único programa de iniciação à docência durante a formação dos estudantes de licenciatura. Essa reformulação trouxe mudanças significativas, incluindo a definição de um período de 18 meses de duração para o programa e um foco mais direcionado para a atuação em escolas com perfis específicos. Além disso, uma novidade importante é que os estudantes podem participar do PIBID desde o primeiro semestre do curso, ampliando suas oportunidades de vivência na prática docente desde o início da formação.

As modificações nas modalidades de bolsas e os novos incentivos criaram mais oportunidades para os envolvidos, especialmente aqueles que desempenham um papel fundamental na formação dos futuros docentes. Essas mudanças refletem a tentativa de aprimorar a qualidade da formação inicial, responder às novas necessidades da educação básica e fortalecer a colaboração entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas, sempre com foco na melhoria da educação no Brasil.

Em suas análises, Nóvoa (1995, 2015) enfatiza a importância de reconhecer a formação de professores como uma questão profissional fundamental, destacando a necessidade de uma nova abordagem para pensar essa formação. Ele argumenta que a construção da identidade profissional do professor é central, destacando a importância da colaboração entre professores iniciantes e experientes. O autor propõe programas de residência docente como uma transição crucial entre a formação e a prática profissional, enfatizando a corresponsabilização das escolas na integração dos novos professores.

Além disso, destaca a importância da formação continuada, ressaltando que essa formação deve ser enraizada nas escolas e enriquecida pela colaboração com a comunidade profissional e acadêmica. Nóvoa (op cit.) se

posiciona contra a redução da formação a seminários práticos de curta duração, defendendo uma abordagem que integre teoria e prática, e alerta contra a mercantilização da formação de professores destacando a necessidade de uma parceria efetiva entre universidades e escolas para renovar a formação docente e melhorar a qualidade da educação.

Considerando o exposto, destacamos que a importância do PIBID para a educação brasileira é indiscutível. Além de contribuir para a formação de professores mais qualificados e comprometidos com a prática docente, o programa também desempenha um papel relevante na melhoria da qualidade da educação básica. Ao proporcionar uma experiência prática e reflexiva aos alunos de licenciatura, o PIBID prepara os futuros docentes para os desafios e demandas da profissão, promovendo assim um impacto positivo na educação como um todo. Embora enfrentando desafios e incertezas, como evidenciado pelo recente debate sobre o possível ajuste do programa, o PIBID continua sendo uma das principais iniciativas voltadas para a formação docente no Brasil. Sua importância é reconhecida não apenas pelas instituições de ensino superior e pelos alunos, mas também pela comunidade escolar e pelos diversos atores envolvidos no campo da educação.

O PIBID apresenta um espaço rico e prenhe em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa (Paniago; Sarmiento, 2017, p. 784).

Em síntese, o PIBID representa um espaço rico e repleto de possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa. Por meio do programa, os licenciandos têm a oportunidade de mergulhar nos diversos espaços da escola de Educação Básica, interagir com as tecnologias educacionais e vivenciar as complexas relações em sala de aula e no contexto sociocultural da comunidade educativa. Além disso, o PIBID possibilita a realização de projetos de ensino e intervenção que podem se

transformar em projetos de pesquisa, contribuindo assim para o avanço do conhecimento educacional.

Portanto, é inegável o impacto positivo que o PIBID tem na formação dos futuros professores e, por consequência, na qualidade da educação pública básica brasileira. Esse programa permite que os licenciandos entrem em contato direto com a prática docente, especialmente em disciplinas como Sociologia, que exercem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e na formação cidadã dos alunos.

Em Alagoas, esse impacto ganha ainda mais relevância, considerando os desafios locais enfrentados pela educação pública, como a necessidade de combater a evasão escolar e ampliar o acesso a uma educação de qualidade. O PIBID tem se mostrado uma iniciativa valiosa ao proporcionar experiências práticas para os licenciandos, que, ao vivenciarem o ensino da Sociologia na prática, podem desenvolver metodologias adaptadas às realidades socioculturais do estado. Essas estratégias tornam o conteúdo mais acessível e relevante para o cotidiano dos alunos, incentivando reflexões sobre questões sociais e culturais que dialogam com o contexto local.

Dessa forma, o PIBID contribui não só para a formação dos professores, mas também para enriquecer o ensino da Sociologia, fortalecendo o papel da disciplina como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais consciente e participativa.

Por meio do contato direto com as escolas públicas, os alunos desenvolvem metodologias pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e abordam questões locais, como desigualdade social, cultura popular e identidade regional. Esse processo transforma o ensino da Sociologia em uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e a promoção da cidadania.

Além disso, ao vivenciarem a prática docente, os futuros professores são preparados para enfrentar os desafios específicos do estado, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e alinhada às realidades socioculturais de Alagoas.

### Cap 3 - A sociologia como disciplina escolar

De acordo com Liedke Filho (2005) no Brasil, já se discutia a possibilidade do conhecimento sociológico em uma época em que a Sociologia ainda estava se estruturando na Europa e nos EUA. A sociologia, como disciplina escolar, na Educação Básica, tem um longo histórico de descontinuidades, aparecendo em alguns momentos tanto como obrigatória quanto como facultativa.

Na tabela a seguir, temos alguns momentos da trajetória da sociologia no ensino médio do Brasil:

ANO	EVENTO/ REFORMA	DESCRIÇÃO
1890	Reformas Benjamin Constant	Introduz currículo científico em oposição ao clássico-literário. Propõe a Sociologia como disciplina no sétimo ano do ensino secundário e nas Escolas do Exército, mas a proposta não foi completamente implementada, desaparecendo com a Reforma Eptácio Pessoa em 1897.
1892	Tentativa de Rui Barbosa	Rui Barbosa tenta incluir a Sociologia no ensino secundário e nas faculdades de Direito, mas sem sucesso.
1925	Reforma João Luís Alves	Inclui Sociologia no currículo das escolas secundárias brasileiras a partir da sexta série ginasial.
1931	Reforma Francisco Campos	Sociologia torna-se disciplina obrigatória em todos os cursos complementares, consolidando o ensino da Sociologia no país.

1942	Reforma Capanema	No Estado Novo, a Sociologia é transformada em disciplina não obrigatória, restrita aos cursos normais e às Faculdades de Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais.
1961	Primeira Lei de Diretrizes e Bases	A LDB permite aos estados incluir disciplinas complementares, mas a Sociologia não é listada como obrigatória.
1964	Ditadura Militar	Exclusão de disciplinas de Ciências Humanas. A Sociologia é substituída por OSPB no ensino médio e EPB no ensino superior. Mobilizações surgem pela reinclusão da disciplina.
1970	Reforma Jarbas Passarinho	A profissionalização do ensino médio é obrigatória, e a Sociologia é removida do curso normal, sendo incorporada apenas ao núcleo profissionalizante.
1990	Período de redemocratização	Movimentos sindicais e políticos defendem a inclusão da Sociologia no ensino médio como essencial para a cidadania.
1996	Nova LDB (Lei .394)	Estabelece que o ensino médio deve incluir conhecimentos de Filosofia e Sociologia para promover a cidadania, mas a implementação enfrenta desafios.

1997	Veto presidencial	O presidente FHC veta projeto de lei que tornaria a Sociologia e a Filosofia obrigatórias no ensino médio, alegando falta de professores qualificados.
2006	Parecer nº 38/2006	O MEC torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio em escolas públicas e privadas.
2008	Lei nº 11.684/2008	Sociologia e Filosofia tornam-se oficialmente disciplinas obrigatórias no ensino médio, após mobilização de professores e entidades sociais.
2017	Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)	Flexibiliza o currículo do ensino médio, permitindo que os alunos escolham itinerários formativos. Amplia a carga horária mínima anual de 800 para 1.000 horas, com meta de ensino integral (1.400 horas/ano). A formação geral básica passa a ter 1.800 horas, enquanto 1.200 horas são destinadas aos itinerários formativos. Apenas Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias, e as demais disciplinas ficam a critério das redes de ensino.

Fonte: Adaptado a partir de ARAUJO, 2020. E dados coletados a partir do Portal do MEC, Diários Oficiais, Documentos Governamentais.

Nos últimos anos, ocorreu uma nova organização educacional após aprovação da Lei nº 13.415/2017, a Reforma do ensino médio (Brasil, 2017). Junto a lei, novas diretrizes foram aprovadas, como a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), ambas em 2018.

A BNCC orienta a elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2018a). A DCNEM contempla os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio (Brasil, 2018b).

No Brasil, durante o processo de elaboração da BNCC, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), um sistema mais liberal vigorou a partir de 2016, ocorrendo mudanças significativas na versão oficial do currículo nacional em comparação com suas duas versões anteriores. Essas alterações impactaram diretamente no ensino dos componentes disciplinares, priorizando certas áreas em detrimento de outras, especialmente as consideradas não obrigatórias, como as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus respectivos campos de estudo (Sociologia, Filosofia, História e Geografia). Nesse novo contexto tais disciplinas até podem ser oferecidas ao aluno, mas apenas se ele escolher a área de Ciências Humanas para o seu itinerário formativo.

No cenário educacional contemporâneo, a Sociologia enfrenta desafios expressivos, com o risco de ser subvalorizada diante da priorização de disciplinas voltadas ao mercado de trabalho, influenciada por ideologias neoliberais e pela flexibilização curricular. Esse contexto, embora preocupante, não é novidade. A disciplina carrega um histórico de exclusões, inclusões e reformulações no sistema educacional brasileiro, frequentemente moldado por mudanças políticas, econômicas e ideológicas.

A desvalorização da Sociologia ao longo do tempo revela um padrão cíclico em que disputas sobre o papel das Ciências Humanas refletem interesses que vão além do âmbito educacional, atingindo a formação crítica e cidadã dos indivíduos. Essa trajetória evidencia que os desafios enfrentados pela disciplina estão profundamente ligados à luta constante por afirmar sua relevância na construção de cidadãos conscientes e engajados.



Atualmente, a ênfase crescente na formação profissional, impulsionada por políticas educacionais recentes, pode resultar em mudanças ou até na exclusão do ensino da Sociologia na educação básica. Tal movimento comprometeria a capacidade dos alunos de compreender questões sociais complexas, limitar o desenvolvimento do pensamento crítico e enfraquecer sua participação ativa na sociedade.

Assim, é imprescindível reconhecer o papel da Sociologia como uma ferramenta indispensável para promover uma educação que prepare os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. A própria BNCC (2018, p. 567) salienta que:

Os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. [...] A compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e a coletividade.

Assim se nota que a Sociologia se caracteriza por sua ênfase na formação para o bem comum e na produção de conhecimentos sociológicos em sala de aula, essenciais para serem aplicados na prática social. De tal modo, é vital um esforço contínuo para preservar e fortalecer a presença da Sociologia na Educação Básica, garantindo que os alunos tenham acesso a uma educação que promova a compreensão dos processos sociais e culturais, capacitando-os a se tornarem cidadãos informados e engajados em suas comunidades.

A Sociologia teve uma história instável na Educação Básica do Brasil. Para entendermos melhor nosso trabalho na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é crucial considerar o ritmo gradual das pesquisas sobre o ensino dessa disciplina. Esses aspectos afetam diretamente as investigações sobre como ensinar Sociologia na EJA. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) visa atender pessoas que, por diversos motivos, não concluíram a educação básica na idade regular. Essa modalidade contempla as particularidades das trajetórias de seus alunos, os quais, em geral, enfrentaram barreiras econômicas, sociais, familiares ou de acesso à escola, resultando em dificuldades para permanecerem no ensino regular. Muitos alunos da EJA conciliam os estudos

com o trabalho e as responsabilidades familiares, o que exige abordagens pedagógicas específicas.

Nesse contexto, a EJA demanda um currículo flexível e adaptado à realidade dos alunos, que inclua temas próximos ao cotidiano e às experiências de vida, reforçando a aplicabilidade prática dos conteúdos. As metodologias de ensino precisam respeitar esses contextos, promovendo a autonomia e ajustando-se ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, cumprindo também o papel de fomentar a inclusão social e a cidadania. A proposta pedagógica, portanto, deve seguir uma perspectiva crítica e emancipadora, que valorize o protagonismo dos alunos no desenvolvimento de suas trajetórias pessoais e na sociedade.

O ensino de Sociologia, especificamente na EJA, oferece um espaço para o diálogo e a troca de experiências, favorecendo discussões que aproximam teoria e prática. Esse exercício crítico permite que os alunos compreendam melhor as dinâmicas sociais que os cercam, ressignificando suas experiências e promovendo o empoderamento e a autonomia. A análise das estruturas sociais contribui para que os alunos se tornem mais preparados para questionar injustiças e, potencialmente, transformar o seu entorno. Temas como cidadania, direitos humanos e diversidade cultural são essenciais para uma educação crítica e emancipadora, e a diversidade de vivências dos alunos tende a enriquecer as discussões sociológicas. Metodologias como debates, estudos de caso e projetos possibilitam que os alunos se tornem protagonistas do processo de aprendizado, fortalecendo o sentido e a relevância da Sociologia em suas vidas.

Nosso objetivo enquanto docentes é fornecer a esses indivíduos o conhecimento necessário e de direito, rompendo com a exclusão e garantindo aprendizado e alfabetização.

Ao se deparar com os sujeitos da EJA, cada educador, precisa adotar abordagens pedagógicas que levem em conta as características individuais desses alunos, neste campo, a imaginação sociológica pode ser uma ferramenta poderosa para conectar a teoria sociológica às experiências dos educandos, construindo conhecimento a partir de saberes e promovendo o engajamento. De acordo com Mills (1892, p. 11-12):

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seus significados para a vida íntima e para carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem conscientemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas.

Essas reflexões anteriores são cruciais para a próxima etapa, na qual compartilharemos uma experiência imersiva no Centro de Jovens e Adultos Paulo Freire - CEJA, derivada da minha participação no PIBID. Essa vivência permitirá destacar elementos significativos da importância do programa no contexto educacional da EJA e ponderar sobre nosso papel como professores de Sociologia nesse ambiente desafiador.

Em Alagoas, essa realidade ganha contornos ainda mais expressivos, considerando os desafios históricos e sociais enfrentados pela região, como os elevados índices de desigualdade social e o acesso limitado à educação de qualidade.

No contexto específico de Alagoas, a Sociologia na EJA desempenha um papel essencial ao estimular debates sobre as condições sociais locais, permitindo que os alunos reflitam sobre suas realidades e se vejam como agentes de transformação.

#### **Cap 4 - As contribuições do PIBID para o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas: um olhar sobre minha experiência no CEJA.**

Através de minha participação no PIBID/UFAL, pude elencar os desafios e esperanças vivenciadas na EJA, o que contribuiu de forma relevante na minha formação profissional como futura docente.

O subprojeto foi realizado entre os anos de 2018 e 2020, após uma seleção feita no ICS. Os alunos selecionados foram convidados a se reunir para orientações básicas e direcionamentos de como nossa atuação seria feita durante todo esse período. É importante ressaltar que no subprojeto multidisciplinar, tivemos dois núcleos de Sociologia que atuaram em duas escolas diferentes durante esse processo, uma de ensino regular: Escola Estadual Dr. Miguel Guedes Nogueira, e outra da modalidade EJA: Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire – CEJA.

Quando a equipe foi organizada para assumir suas responsabilidades, um sentimento de grande expectativa foi vivido por mim, pois estava prestes a iniciar uma jornada de descobertas e aprendizados. Ao mesmo tempo que era também um momento de indecisão em relação ao curso de Ciências Sociais, posto que vivia um momento de propensão à desistência do curso.

Ao me inscrever na seleção para o programa, estava me dando mais uma chance de seguir no curso de licenciatura em Ciências Sociais. Ao ser aprovada na seleção, resolvi me redescobrir nessa experiência, colocando todas as expectativas no programa.

Primeiramente, passamos por uma etapa de planejamento na qual fomos capacitados e preparados para acessar o ambiente escolar ao qual seríamos inseridos. Também participamos da definição e distribuição das funções que seriam desempenhadas nas fases seguintes, como por exemplo, quais atribuições teríamos no período de observação, e como seria nossa participação diante das aulas que iríamos acompanhar da nossa supervisora.

Essas atribuições seriam ajustadas conforme necessário para melhorar a coordenação dos procedimentos e enriquecer a experiência de todos os envolvidos. Naquele momento, inclusive, uma das sugestões era que tivéssemos uma troca também dos ambientes considerados, se desenhando a

possibilidade de uma permuta entre os locais de atuação dos alunos, ou seja, os pibidianos que estavam no CEJA passariam a atuar na Escola Estadual Dr. Miguel Guedes Nogueira e vice-versa, de modo a vivenciarmos experiências com as duas modalidades de ensino.

Porém, em vista da rotina das escolas e o planejamento das aulas, além dos problemas de locomoção que alguns dos alunos identificaram diante dessa possível mudança, fizemos apenas breves visitas ao ambiente escolar que os outros participantes do núcleo de Sociologia estavam inseridos, para conhecermos melhor a atuação deles no ensino regular, a fim de termos uma nova experiência.

Fui designada para o Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire – CEJA, que funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), e fica localizado no centro da cidade de Maceió – AL, Brasil. O CEJA oferece oportunidades educacionais para jovens e adultos que buscam concluir o Ensino Fundamental e Médio.

Nossas atividades no projeto se desenvolveram nos turnos matutino e vespertino, a maior parte no turno vespertino, considerando que nosso horário de estudos na universidade era noturno. Durante minha atuação como bolsista no PIBID, não pude deixar de notar a estrutura física do CEJA, em que haviam várias salas de aula, algumas delas adaptadas para alunos portadores de deficiência.

Inicialmente, aplicamos um questionário com os alunos para ter uma primeira aproximação e mapeamento de questões que poderiam auxiliar nos planejamentos do projeto. Constatamos que eles residiam em diferentes áreas, tanto nas regiões periféricas da parte baixa da cidade (Levada, Bom Parto, Vergel, Trapiche) quanto da parte alta (Clima Bom, Cleto Marques Luz, Tabuleiro dos Martins e Jacintinho). Além disso, observamos a presença de alunos vindos de municípios vizinhos, como Rio Largo e Marechal Deodoro.

A faixa etária desses alunos variava entre 18 e 71 anos, evidenciando a diversidade de indivíduos presentes na escola, um grande desafio para nós bolsistas, pois se fez necessário adaptarmos estratégias pedagógicas para uma forma de abordagem em sala que alcançasse a todos.

É importante destacar que alguns alunos eram pais e mães que trabalhavam no contraturno no comércio da cidade para o sustento de suas

famílias. Contanto, a localização da escola facilitava o acesso para aqueles que ali trabalhavam. Percebemos que essa não é uma especificidade da escola em questão, segundo Silva (2015), os alunos da EJA englobam uma faixa etária diversificada, abrangendo desde jovens que abandonaram precocemente a escola até idosos em busca de educação continuada.

Ao iniciarmos as atividades, recebemos orientações detalhadas do coordenador do PIBID Sociologia, o professor Júlio Cezar Gaudêncio da Silva, que delineou as funções de cada equipe. Meu grupo foi designado a atuar nos dias de terças-feiras à tarde, com a missão de coletar informações gerais sobre a escola. Desde o início, percebi que para mim seria uma tarefa desafiadora, como mãe, trabalhando fora, residente de outro município e ainda estudando na universidade, aceitar esse desafio era quase impossível a meu ver, mas acreditei que seria a chance de uma experiência repleta de oportunidades e de muito crescimento e que iria suprir todas as dificuldades futuramente.

Sob a atenta supervisão da professora Leila Samira Portela, mergulhamos de cabeça nas atividades planejadas, e pacientemente fomos nos adaptando a todas as realidades que nos eram apresentadas, tendo em vista que a sala de aula constrói em nós um grande aprendizado, não apenas para o aluno, mas também para seus educadores.

O nosso objetivo era tornar o ensino e a aprendizagem dos alunos significativos e desafiar o paradigma de que a sociologia é uma disciplina irrelevante que só pode ser aprendida formalmente.

Após as etapas de planejamento ocorreu a fase de diagnóstico da instituição de ensino, que buscava reunir informações prévias sobre a escola e os alunos, permitindo um conhecimento mais profundo do ambiente antes das regências. Essa etapa envolveu análises do contexto socioespacial da escola, e discussões sobre as configurações do ensino de Sociologia e outras características pedagógicas.

Tais atividades foram orientadas em nossas reuniões semanais, onde nos reunimos com os professores coordenadores do projeto, professores da UFAL, e duas professoras supervisoras das escolas participantes. Nessas reuniões, eram discutidos textos e atividades, com base nos relatos das professoras supervisoras sobre as dificuldades encontradas em sala de aula ou

nas próprias leituras e discussões, nestes momentos apresentamos as experiências vividas naquela semana dentro das escolas.

Encontramos muitos desafios ao longo do caminho, como a necessidade de lidar com questões práticas e burocráticas para obter autorizações e agendar nossas atividades, por exemplo.

Houve momentos em que nos sentimos sobrecarregados, especialmente diante da magnitude da tarefa que tínhamos pela frente. Esses desafios também foram oportunidades de crescimento. Aprendi a importância da organização, da comunicação eficaz e do trabalho em equipe. Cada obstáculo superado fortaleceu nossa determinação e nos aproximou ainda mais como grupo.

Após o período inicial de familiarização com o ambiente escolar e compreensão do público-alvo, nós passamos para a etapa de ações de docência compartilhada. Nessa fase, desenvolvemos atividades referentes ao processo de ensino e aprendizagem em conjunto com a professora Leila, participando das escolhas dos temas e materiais didáticos a serem utilizados.

Ao iniciarmos nossa atuação em sala, foi planejado e definido que iríamos trabalhar as concepções dos três autores clássicos da sociologia, a respeito da definição de cada um sobre o tema *Trabalho*. Em uma das aulas, abordamos os conceitos de Karl Marx a respeito de *Mais-Valia*, *Modos de Produção* e *Meios de Produção*.

Neste dia, optamos por focar na explicação dos conceitos e usar o quadro como recurso para definição de cada um. Entretanto, percebemos que a aula expositiva enquanto método não se mostrou atrativa, pois, os alunos não se engajaram e não se sentiam motivados a participar das discussões que nos eram apresentadas.

É importante sinalizar que mesmo se tratando do cotidiano dos alunos do CEJA, a reflexão dos conceitos e termos a ele vinculados gerava algumas dificuldades de compreensão, provavelmente devido a abordagem e linguagem acadêmica que usamos, como se gerasse um bloqueio aos alunos, e eles não entendessem o que falávamos ali, tendo por consequência a reprodução mecânica do conteúdo.

Após essa experiência, levamos a situação para as reuniões, onde relatamos o ocorrido e, juntamente com o coordenador e a professora

supervisora, desenvolvemos novos planejamentos. O objetivo era estabelecer abordagens diferentes e necessárias para tornar as aulas mais proveitosas. Nosso intuito era cativar os alunos e tornar as aulas mais diversas do ponto de vista pedagógico.

Essa experiência foi fundamental para compreendermos que o formato de aula frequentemente vivenciado por nós na universidade nem sempre é tão produtivo na educação básica. Além disso, a insegurança era uma parte significativa de nossa vivência, considerando que, para muitos de nós, tratava-se da primeira experiência em sala de aula.

Nesse contexto, merece destaque o papel desempenhado pela professora supervisora, que esteve constantemente ao nosso lado, disposta a nos auxiliar, inclusive na condução das aulas, quando percebia nossa insegurança. Os professores nos ofereciam liberdade para elaborar nossas aulas e alguns dos alunos sugeriram o uso de música para conectar a teoria trabalhada em sala a situações concretas do cotidiano, além de outras propostas, tudo com a intenção de facilitar a compreensão e motivar a participação de todos.

Assim, na aula seguinte, que abordamos a teoria de Émile Durkheim sobre a *Divisão do Trabalho Social*, optamos por não focar exclusivamente na explicação dos conceitos. Começamos a partir de um tema: "trabalho na sociedade moderna". A partir dele, conectamos a teoria com a prática, relacionando a letra de uma música de autoria de um de nossos colegas e colaboradores, Vinicius Cirilo de Medeiros, chamada "Rap dos Clássicos", com o tema e os conceitos da teoria de Durkheim.

Esse recurso, utilizado na aula que ocorreu na sala de vídeo, funcionou como um gatilho para despertar a autorreflexão dos alunos enquanto sujeitos e trabalhadores. Muitos se mostraram surpresos ao perceber as condições intrínsecas das relações que estabelecem no mundo do trabalho. Isso foi possível graças à metodologia adotada, que permitiu relacionar o tema estudado com as vivências dos alunos da EJA, promovendo uma reflexão pedagógica bastante intensa.

Ao observarmos a eficácia de métodos que promovem a interação e o diálogo entre os educandos, nós, como participantes do Pibid, procuramos sempre aplicar essa estratégia quando possível. Partíamos de um tema e



utilizamos um recurso didático que estimulasse os alunos a desenvolverem sua imaginação sociológica. Nesse contexto, um dos integrantes do Pibid criou um material em áudio e o aplicou em sua intervenção.

Durante sua aula sobre *Cultura*, o graduando escolheu utilizar o texto "Você tem cultura?", de Roberto DaMatta, que ele mesmo gravou e produziu em sala. A escolha desse material foi motivada pela sua capacidade de se conectar ao cotidiano dos alunos, já que o texto descreve relações sociais presentes em nossa sociedade, e os alunos da EJA certamente já vivenciaram algumas das situações descritas no material.

Essa estratégia mostrou-se eficaz, assim como o uso da música, pois possibilitou o estabelecimento de uma nova metodologia, abrindo espaço para a construção do conhecimento de maneira dialógica. Dessa forma, os alunos participaram ativamente da aula, engajados pelos recursos didáticos integrados a uma abordagem temática.

Outra alternativa eficaz foi o uso de recursos visuais, como slides que dialogavam com os temas abordados. Durante as aulas na EJA, alguns alunos, por serem mais velhos e terem outras responsabilidades, como cuidar dos filhos ou trabalhar no contraturno, se sentiram mais à vontade quando as aulas incluíam materiais visuais. Esses recursos permitiam que eles mantivessem o foco, pois era algo mais concreto e atrativo.

De acordo com Silva (2015), o uso de recursos didáticos é essencial para engajar os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais eficaz. A estratégia de utilizar esses recursos nas aulas da EJA funcionou de maneira semelhante às mencionadas anteriormente. Além do uso de slides em algumas aulas, os licenciandos mostraram vídeos, charges e imagens sobre temáticas abordadas a partir de um olhar sociológico. Essa abordagem se mostrou relevante porque não apenas incentiva os alunos a refletirem sobre teorias e conceitos, como o conceito de trabalho, mas também permite que eles visualizem, de maneira prática, as relações sociais que a sociologia explora.

A combinação entre estratégias de ensino e a realidade dos alunos da EJA é essencial, especialmente porque muitos deles não têm acesso regular a alguns dos recursos utilizados, tornando o ambiente escolar um espaço crucial para facilitar o aprendizado por meio dessas estratégias.

Aqui também cabe destacar que planejamos aulas com o objetivo de enriquecer o ensino de Sociologia, utilizando esses recursos didáticos adaptados à realidade do CEJA - Paulo Freire. Às aulas que ministramos, visavam proporcionar uma experiência mais participativa em um ambiente que ainda nos era um tanto abstrato e desafiador.

Por termos alunos de idades distintas, a utilização desses recursos facilitou uma aproximação com os graduandos. Essa variação etária foi um dos grandes desafios. A alta presença de jovens contrariou nossas expectativas iniciais. Segundo Silva (2015), a alta presença de estudantes jovens no contexto da Educação de Jovens e Adultos revela a complexidade das demandas educacionais atuais. E em algumas das breves interações com determinados alunos de faixa etária entre 18 a 24 anos, é fácil entender os motivos e enfrentamentos que cada um deles têm diante das realidades que vivenciam.

Muitos alunos relataram falta de tempo para estudar devido à necessidade de trabalhar, enquanto outros mencionaram desinteresse. Além disso, alguns desistiram da escola por enfrentarem dificuldades de interação ou por se sentirem excluídos, devido à dificuldade de compreender os conteúdos ensinados. Esses fatores explicam por que tantos alunos acabaram ingressando na modalidade EJA, que surge como uma alternativa para aqueles que, por diversos motivos, não puderam concluir sua educação na idade apropriada.

De acordo com Arroyo (2017), em 'Passageiros da Noite', a Educação de Jovens e Adultos (EJA) reflete uma realidade de alunos que, muitas vezes, são vistos como 'passageiros' que transitam por caminhos educacionais repletos de obstáculos e desigualdades. Arroyo destaca que a EJA não se limita a ser uma resposta a uma falha do sistema educacional, mas sim uma modalidade que valoriza a trajetória e as vivências dos alunos. Esses estudantes, em um contexto de desigualdade social e educacional, buscam retomar ou continuar seus estudos, enfrentando desafios significativos. Nesse sentido, a EJA se configura como um espaço de reencantamento com a aprendizagem, onde a luta por inclusão se mistura com histórias de superação, e cada aluno busca uma educação que realmente atenda às suas necessidades e realidades.

Diante dessa diversidade de experiências e histórias de vida, nossos supervisores sempre enfatizaram a importância de adotarmos uma postura profissional ao nos apresentarmos diante dos alunos. A diferença de idades e a diversidade cultural nas turmas da EJA exigem uma abordagem ainda mais sensível e cuidadosa por parte do docente, garantindo que todos se sintam respeitados e acolhidos no processo de aprendizagem.

Saber se posicionar e, em determinadas situações, buscar apoio da supervisora foi essencial para nossa adaptação e atuação na escola campo. Por termos idades semelhantes às de alguns alunos, era comum recebermos elogios e até 'cantadas'. No entanto, sempre mantivemos uma postura de respeito, estabelecendo limites claros quando necessário. Gradualmente, conquistamos nosso espaço na escola, o que contribuiu para que a convivência se tornasse mais harmoniosa e saudável ao longo do tempo.

A cada participação, avançávamos mais, tornando-nos progressivamente mais familiarizados com a docência e com a dinâmica turma. No entanto, durante essa experiência, também presenciamos de perto as dificuldades estruturais que marcam o cotidiano das escolas públicas, que vão além da falta de recursos materiais.

Um dos maiores desafios foi a escassez de livros didáticos adequados e de outros materiais pedagógicos essenciais para um ensino de qualidade. A ausência de livros, por exemplo, dificultava a execução de atividades planejadas de maneira eficiente, prejudicando o acompanhamento individualizado dos alunos e comprometendo a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Além disso, a falta de recursos pedagógicos, como quadros, projetores, materiais de apoio e até mesmo mobiliário adequado, dificultava a aplicação de metodologias mais dinâmicas e inovadoras, limitando as estratégias que poderiam ser utilizadas para atender às necessidades e diversidades dos estudantes. Esse cenário, infelizmente, é uma realidade presente em muitas escolas públicas, o que coloca em evidência a urgente necessidade de investimentos em infraestrutura e em recursos pedagógicos que favoreçam a qualidade da educação e a capacitação docente.

Esses obstáculos reforçaram a compreensão de que, para alcançar uma educação realmente inclusiva e de qualidade, é essencial não apenas

transformar as práticas pedagógicas, mas também garantir as condições mínimas para que essas práticas possam ser efetivamente implementadas no dia a dia da escola.

Ao longo da nossa jornada de desafios e aprendizados, tivemos a oportunidade de compreender o processo de planejamento das aulas e como os planos de ensino ganham vida na prática. Percebemos que, muitas vezes, o que é planejado nem sempre acontece como esperado, devido a imprevistos e à dinâmica da sala de aula. Contudo, aprendemos que o mais importante é manter o foco e garantir que a mensagem e o aprendizado previstos no plano sejam transmitidos de forma eficaz.

Afinal, 50 minutos de aula se mostram um tempo reduzido, especialmente quando tratamos de disciplinas como sociologia, que exigem uma reflexão mais profunda e discussões prolongadas. A capacidade de adaptar-se e gerir o tempo de maneira eficiente se torna essencial para que o aprendizado seja significativo.

E se 50 minutos já se mostram um tempo curto para abordar os conteúdos que desejamos trabalhar, imagine então a dificuldade de dividir esse tempo com outras atividades, como a lista de presença e a organização da turma, especialmente ao retornarmos do intervalo. Esse foi, sem dúvida, um dos desafios mais marcantes da minha experiência. Lidar com um grande número de alunos em sala, somado à diversidade do CEJA, parecia, a princípio, uma tarefa quase impossível de controlar.

No entanto, nossa supervisora Leila me surpreendeu diversas vezes. Ela tinha a habilidade de tornar tudo mais leve, abordando temas complexos de maneira simples e acessível para os alunos. Isso foi algo fascinante para mim e despertou uma nova perspectiva sobre a docência. Aos poucos, comecei a me imaginar ali, diante da turma, realizando o mesmo trabalho. Esse sentimento, até então inesperado, fez com que eu refletisse sobre o meu futuro e, finalmente, me levou à decisão de continuar com o curso e dar uma chance à licenciatura.

Quanto mais íamos avançando nas atividades e nas observações em sala, mais atribuições nos eram dadas, nos levando ao estágio de preparo do nosso primeiro plano de aula, que teria que ser apresentado em reunião. Esse plano foi elaborado em dupla, por mim e a aluna Tâmara Carvalho, e

supervisionado por Leila, para ser aprovado por nosso coordenador, o professor Júlio Cezar.

Elaboramos uma aula com o tema: *Processo de socialização*, com o objetivo de abordar os meios de socialização e as relações e interações sociais na vida cotidiana, compreendendo o que nos permite viver em sociedade. Assim, fomos conduzindo nossa aula com a utilização de recursos visuais, como slides projetados, dialogando com o conteúdo de forma a levantar questões do cotidiano em paralelo.

Para a construção dessa aula nos reunimos algumas vezes na própria faculdade, antes do início das nossas aulas, e outras vezes online, dentro do que nossa rotina corrida nos permitia. Ao refletirmos sobre o tema e conteúdos que poderíamos abordar, pensávamos em um plano de aula que prendesse a atenção deles e que fizessem eles analisarem esse processo de construção do indivíduo como sujeito social, trazendo sempre reflexões para a realidade atual.

A primeira regência em sala de aula aconteceu no dia 31 de outubro de 2019. No começo de nossa aula, nos sentimos inseguras e, por vezes, achávamos que não conseguiríamos nem sequer iniciar o conteúdo. Leila, ao perceber o nosso nervosismo, ajudou-nos até que nos sentíssemos seguras para continuar. O objetivo específico da aula foi explicar o surgimento da Sociologia, relacionando-o com a Revolução Francesa e as mudanças sociais que ela provocou.

Por fim, avaliamos o progresso dos alunos através da participação e interação nos debates feitos em sala após a apresentação e reflexão sobre o conteúdo. Os alunos reagiram positivamente à metodologia utilizada, achando-a explicativa e interativa. Trouxemos uma linguagem simples e de fácil entendimento para que a aula fosse o mais leve possível e que, além de aprender, os alunos pudessem discutir conosco os detalhes abordados, o que soou de forma muito positiva para nós.

Tínhamos um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que nos surpreendeu ao interagir durante o debate. Foi gratificante ver como ele se envolveu na aula, demonstrando interesse e participando conosco. É importante registrar que ele participava das aulas de Sociologia com a ajuda de um auxiliar de sala, garantindo sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem.

O nosso melhor feedback veio da nossa supervisora Leila e nossos amigos, também participantes do subprojeto, que estavam presentes e assistiram nossa aula. Tantos desafios superados e tudo que eu pensava era no quão incrível era estarmos fazendo parte daquele momento, no sentimento de que o conhecimento é capaz de realmente transformar vidas.

Para mim, a sensação de “borboletas no estômago” é algo presente até os dias atuais. Assumir uma sala de aula, mesmo que por um instante, me trouxe medo e satisfação ao mesmo tempo. Foi ali, diante dos alunos, que desabrochou intensamente em mim, a vontade de exercer o papel de professora. O que com o tempo foi se tornando mais familiar: o ambiente, os alunos, as situações inesperadas do cotidiano.

Durante toda a experiência enxergamos a necessidade de adaptação do conteúdo acadêmico à linguagem e à realidade dos alunos. Na faculdade, a linguagem acadêmica nos distancia da realidade na qual vamos ser inseridas após a conclusão do curso. Não me senti completamente preparada apenas com a graduação, mesmo para essas abordagens mais simples. Isso me trouxe uma reflexão maior acerca do peso que programas como o PIBID tem nesse contexto universitário.

A expectativa é que nós, como futuros professores, apliquemos na prática, o que aprendemos na teoria dentro da universidade, reconhecendo as dificuldades ao longo do projeto, buscando melhorar o atendimento individual e ampliar as possibilidades no ensino de Sociologia, beneficiando alunos e professores. A formação é contínua, com universidade e escola colaborando para qualificar a prática pedagógica dos novos professores e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Tardif (2000) ressalta que a parceria entre universidade e escola é crucial para enriquecimento da experiência.

Nesta jornada de autoconhecimento e descoberta que redefiniu minha visão sobre a educação e o papel do professor na sociedade, apoiada pelas ideias revolucionárias de Paulo Freire, pude perceber a importância da prática educativa como um ato de amor, compromisso e transformação social. Nesse modelo dialógico, em que não há espaço para imposição e autoritarismo, educador e educando interagem e aprendem entre si, caminhando juntos na produção do conhecimento. Freire (1983, p. 68) enfatiza que “o educador já

não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

A influência marcante da supervisora Leila me inspirou na trajetória docente, pela maneira como ela tornava conceitos complexos em acessíveis e relevantes para os alunos, demonstrando o impacto de uma pedagogia baseada na empatia, no diálogo e na valorização da experiência de vida de cada aluno, construindo conhecimento de forma colaborativa e horizontal.

Abordando essa reflexão, Freire (1996, p. 12) também destaca que:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O conhecimento é um processo contínuo, onde o ato educativo emerge da interação entre todos os participantes, eliminando a dicotomia entre educador e educando. Esse paradigma educacional implica uma reestruturação na preparação dos conteúdos programáticos para promover a formação crítica dos alunos que devem ser estimulados a aprenderem por si só para aplicar o que foi aprendido na vida, isso gera motivação para novos saberes levando a uma melhoria do rendimento escolar.

Para Freitas; Pinto; Pimenta (2021) a construção do conhecimento deve incorporar os saberes dos educandos, não sendo exclusividade apenas dos diretores escolares e professores, mas também dos alunos, que possuem experiências de vida que devem ser levadas em conta na elaboração dos currículos, principalmente os sujeitos que estão na EJA.

Vivenciar toda essa experiência me mostrou o quanto a educação exige flexibilidade para ser inserida no ambiente escolar e como esse olhar para o aluno precisa ser mais humanizado, entendendo suas experiências pessoais e os desafios que eles também têm para estarem ali.

Nosso subprojeto articulou as dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Em relação ao ensino, o foco principal da nossa experiência foi nos aproximar da dinâmica do planejamento, da execução da aula em sala e nos

proporcionar um contato direto com a profissão docente, a fim de nos fazer sentir parte dessa experiência sempre de forma supervisionada.

Em relação a pesquisa, desenvolvemos o diagnóstico do contexto escolar, incluindo aspectos administrativos, estrutura da escola e características dos alunos. Essa pesquisa tinha como objetivo nos familiarizar com o ambiente no qual atuamos.

Por fim, a dimensão da extensão consistiu na socialização dos resultados do programa para a comunidade acadêmica, bem como por meio de apresentações em congressos e encontros regionais e nacionais, proporcionando a troca de experiências e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino público e da formação docente.

Participamos do Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (EPIBID), promovido pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bem como eventos em nível regional, como o Encontro Regional das Licenciaturas (ERELIC), e em nível nacional, como o Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), nos quais as experiências do PIBID puderam ser compartilhadas.

No EPIBID, apresentamos uma proposta de artigo com o tema: *A importância da abordagem acerca da violência nas escolas*. Para o ELERIC produzimos um banner com fotos e informações de nossas atividades realizadas nas escolas participantes do programa.

Além disso, minha participação em eventos de forma uterina proporcionou um espaço privilegiado para o compartilhamento dos aprendizados entre colegas e professores. Como Paulo Freire (1996) nos lembra: a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo. Nesse sentido, o PIBID não apenas me impediu de desistir do curso de Ciências Sociais, mas também me incentivou a acreditar no poder da educação como ferramenta de empoderamento e mudança social.

O PIBID foi crucial para meu desenvolvimento profissional, permitindo aplicar, na prática, teorias e métodos aprendidos na universidade, além de aprimorar habilidades de ensino e reflexão sobre a prática docente. Essa experiência transformou minha visão da carreira de professor, inicialmente



incerta, para a percepção do meu potencial para impactar positivamente a educação e fazer diferença na vida dos alunos.

O programa contribuiu para minha formação docente por meio das experiências nas escolas que permitiram conhecer a realidade escolar; as práticas com diversos recursos e metodologias ofereceram inúmeras ferramentas de apoio para a aplicação dos conteúdos. Além da possibilidade de transpor da teoria para a prática, através da troca de conhecimento entre os sujeitos participantes e do incentivo para as pesquisas, tudo isso colabora para a formação de um profissional crítico e reflexivo que busca uma melhoria na educação básica, despertando um desejo de permanência e atuação na docência após o fim do curso e motivando outros colegas pela busca e participação no mesmo (Oliveira, 2018).

Hoje, tenho a convicção de que a formação docente não se limita às paredes da sala de aula, mas é um processo contínuo e colaborativo que envolve a comunidade escolar como um todo. Ao compartilhar essas reflexões, espero inspirar outros educadores a se engajarem em uma prática reflexiva e transformadora, baseada nos princípios da liberdade, da solidariedade e do respeito mútuo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da minha jornada no PIBID, fui desafiada e inspirada a repensar meu papel como futura professora, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde o início, percebi a importância do PIBID como um espaço de reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas às quais tive a oportunidade de vivenciar.

Ao ingressar no programa, minhas expectativas foram superadas à medida que me deparei com a diversidade e complexidade do ambiente escolar e a cada dia, pude aprender algo novo e enfrentar os obstáculos com determinação e compromisso. Minha atuação no CEJA – Paulo Freire me proporcionou uma visão mais ampla das necessidades e potencialidades dos alunos da EJA, destacando a relevância do PIBID como política pública de educação.

O programa não apenas enriqueceu minha formação e educação ao facilitar interações entre alunos e professores da Educação Básica, licenciandos e docentes universitários, mas também me incentivou como uma futura professora ingressando na licenciatura. Nessa visão, reconheci a importância de adotar uma abordagem pedagógica inclusiva e sensível às realidades socioculturais dos alunos, entendendo que cada estudante traz para a sala de aula um conjunto único de experiências, valores e desafios.

Promover um ensino envolvente e com significado profundo implica em considerar essas diversidades como ponto de partida para a construção do conhecimento, valorizando o contexto de vida de cada aluno como um recurso pedagógico valioso.

Uma abordagem inclusiva requer a criação de estratégias que estimulem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, respeitando suas particularidades e promovendo a equidade. Isso envolve não apenas adaptar conteúdos e metodologias, mas também fomentar um ambiente acolhedor, onde todos se sintam valorizados e motivados a aprender.

Além disso, ao trabalhar com práticas pedagógicas contextualizadas, é possível estabelecer conexões entre os conteúdos escolares e a realidade cotidiana dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e significativo. Essa perspectiva não apenas enriquece o processo educativo, mas também

contribui para o desenvolvimento de competências que ultrapassam os limites da sala de aula, preparando os estudantes para atuar de forma crítica e consciente em suas comunidades e na sociedade.

O estímulo à elaboração de atividades didático-pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, me fez aprimorar minha formação. A integração entre teoria e prática foi uma constante, possibilitando-me refletir criticamente sobre minhas ações e encontrar soluções para os desafios do dia a dia escolar. Minha participação no PIBID não só enriqueceu minha formação acadêmica, mas também me transformou como indivíduo.

Aprendi a valorizar o diálogo, a empatia e o compromisso com a educação como ferramentas fundamentais para promover a transformação social, além de reforçar a importância de programas de iniciação à docência na formação de professores comprometidos e engajados com a qualidade da educação.

A integração entre pesquisa, ensino e extensão, promovida pelo subprojeto do PIBID, demonstrou ser fundamental para construir uma base sólida de conhecimentos e habilidades necessárias para a prática docente, valorizando a prática como um componente essencial da formação de professores. E isso ressalta a importância dos saberes experienciais, pois são essenciais para os professores consolidarem os conhecimentos, adquiridos anteriormente, por meio da prática.

Embora a graduação nos proporcione uma base teórica sólida, é através da experiência em sala de aula que conseguimos compreender plenamente a complexidade e os desafios do ambiente escolar. A teoria, por mais rica e indispensável que seja, muitas vezes não contempla a diversidade de situações práticas que surgem no cotidiano da educação básica, como as dinâmicas interpessoais, as dificuldades de aprendizagem, a gestão de sala de aula e os contextos socioculturais dos alunos.

Esse descompasso entre o que se aprende na formação inicial e o que efetivamente se enfrenta no ensino básico pode levar a um choque de realidade para muitos professores iniciantes. Eles frequentemente se deparam com cenários para os quais não foram suficientemente preparados, o que pode comprometer sua confiança e capacidade de intervenção eficaz.

Portanto, programas como o PIBID e estágios supervisionados assumem um papel crucial, pois oferecem a oportunidade de articular teoria e prática desde o início da formação, permitindo que os futuros docentes compreendam a realidade escolar de forma mais integral e se preparem para responder às demandas de maneira criativa e assertiva. A experiência prática não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove uma formação mais alinhada às necessidades reais do ensino básico, fortalecendo o sistema educacional como um todo.

Tais iniciativas são importantes para atrair mais jovens à carreira docente, pois demonstram que o ensino é um campo dinâmico, cheio de desafios e com espaço para inovação.

Sem esses programas, a profissão docente pode parecer mais isolada e desvalorizada, especialmente quando o suporte e a orientação na prática escolar estão ausentes. Isso pode desmotivar futuros professores e enfraquecer a visão social sobre a importância do magistério, perpetuando a falta de reconhecimento que a profissão ainda enfrenta.

A falta de contato com o ambiente escolar, com os desafios pedagógicos e com as necessidades específicas dos alunos gera um distanciamento entre a universidade e a escola. Esse distanciamento pode resultar em uma formação teórica, porém desconectada das práticas e demandas do cotidiano escolar, o que diminui a eficácia do ensino e, consequentemente, os impactos positivos que a educação pública poderia promover na sociedade.

Participar do PIBID não apenas me ajudou a compreender meu papel dentro do contexto escolar, mas também me revelou o poder transformador da educação quando direcionada para o bem comum. Essa experiência me proporcionou a oportunidade de me tornar uma profissional mais preparada e capacitada, pronta para contribuir efetivamente para a melhoria do sistema educacional.

No entanto, é importante reconhecer que nem todos tiveram a mesma oportunidade. Para aqueles que não puderam participar do PIBID, seja por limitações de vagas, questões institucionais ou pessoais, essa ausência representa uma lacuna significativa na formação inicial de professores. A falta de vivências práticas tão enriquecedoras pode dificultar a preparação para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula e impactar diretamente a qualidade

da atuação docente. Esse cenário reforça a necessidade de ampliar programas como o PIBID, garantindo que mais estudantes possam vivenciar essa integração entre teoria e prática, fundamental para o fortalecimento do sistema educacional como um todo.

Ao vivenciar o cotidiano das escolas, pude perceber de maneira concreta os desafios enfrentados pelos educadores e alunos, o que fortaleceu minha convicção de que a educação é um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Estou comprometida em aplicar o conhecimento adquirido e em continuar a buscar formas inovadoras de atuação, sempre com o objetivo de impactar positivamente a vida dos alunos e da comunidade escolar como um todo. Assim, encerro esta etapa da minha formação com a certeza de que a educação é, de fato, um caminho para a transformação social e um meio poderoso de promover mudanças significativas na vida das pessoas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Túlio Ismael Souza de. Relatório de ensino: a formação inicial de professores de Sociologia: um olhar entre escolas e universidade. 2020. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Sociais, Maceió, AL, 2020.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: os desafios da educação de jovens e adultos no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL, Ministério da educação, Conselho Nacional de Educação. **Edital n. 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 junho de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº 38/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf)>. Acesso em: 18 de Jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=388-pceb011-00&category\\_slug=maio-2000-pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=388-pceb011-00&category_slug=maio-2000-pdf)>. Acesso em: 04 de junho de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003**. Institui o Programa Brasil Alfabetizado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 set. 2003. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4834.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm)>. Acesso em: 18 de Jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens da rede pública de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm#art18](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm#art18)>. Acesso em: 18 de Jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968**. Institui a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 mar. 1968. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1960-1969/D624](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1960-1969/D624)>. Acesso em: 04 de junho de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Altera a denominação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF

para Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 nov. 1985. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dec](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dec). Acesso em: 04 de junho de 2024.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007b. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.html)>. Acesso em: 18 de jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%202,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%202,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio.)> Acesso em: 05 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 30 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>> Acesso em 15 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Observatório da Educação (OBEDUC)**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-e-inep-realizam-o-4o-seminario-do-observatorio-da-educacao>. Acesso em: 05 de jun. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-bolsa-de-iniciacao-a-docencia>. Acesso em: 05 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/participar-de-cursos-de-licenciatura-ou-especi>

alizacao-na-modalidade-presencial-para-atuacao-na-educacao-basica. Acesso em: 05 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=709>. Acesso em: 06 Jun. 2024.

CIGALES, M. P.; ARRIADA, E. Algumas considerações sobre o ensino da sociologia na educação brasileira 1882-1942. **Perspectivas Sociais**, n. 1, 2013.

COUTINHO, R. X.; FOLMER, V.; PUNTEL, R. L. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, n. 3, p. 765-783, 2014.

DAMATTA, Roberto. Você tem cultura? O que é cultura? 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. p. 23-45.

DANTAS, D. N. M.; DIAS, W. M. Ensino de sociologia em questão: a história da sociologia na educação básica e a questão de debates étnico-raciais. **Revista Aurora**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 73–88, 2019.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58–77, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa, 1996. p. 47.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 68.

FREITAS, M. C. L.; FRANÇA, C. E. História da Sociologia e de sua inserção no ensino médio. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados**, Dourados, v. 3, nº 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/7218>. Acesso em: 30 jun. 2024.

FREITAS, Z. L., CARVALHO, L. M. O., OLIVEIRA, E. R. Educação de professores da universidade no contexto de interação universidade-escola. **Ciência & Educação (Bauru)**, 18(2),323-334, 2012.

FREITAS, A. Z. S.; PINTO, A. P.; PIMENTA, J. S. A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 17, 11 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/a-construcao-do-curriculo-e-os-desafios-da-escola-na-sociedade-contemporanea> Acesso em: 15 de set. 2024.

FRIEDRICH *et.al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**:



**avaliação das políticas públicas educacionais.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p.389-410, abr./jun. 2010.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, v. 25, n. 57, p. 24-54, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, M. C. S. de A. Atuação no PIBID- EJA alfabetização: um relato de experiência pedagógica. 37 f. **Monografia** (Graduação em Pedagogia) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

INEP. **Portaria nº 534, de 28 de novembro de 2023.** Define as diretrizes para o censo educacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov, 2023.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

LOPES, T. C. A sociologia sai da escola: a Reforma Capanema de 1942 e as disputas dos católicos em torno da disciplina no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 24, p. e334, 2024.

LIEDKE FILHO, E. D. A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, p. 376-437, 2005.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.

MACHADO, C. de S. O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. In: **Revista da Faculdade de Educação.** Vol. 13, n.º 1, p.115-142, 1987.

MARTINS, A. B. **Educação e cidadania: perspectivas para o ensino de sociologia no ensino primário.** São Paulo: Editora Educação Nacional, 2018.

MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602014000100004&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602014000100004&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 30 de Junho de 2024.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/MT nº 180, de 2000.** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

MELO, S.M.A.B.; SILVA, R.J.S.; LOPES, E.B. Um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. Goiânia: **Revista Instituto IESA**, p.134-147, 2021.

MEUCCI, S. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas-SP: IFCH-UNICAMP, 2000.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

MOREIRA, V. S. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão sobre o abandono escolar**. 2014. 68 f., il. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 699-716, 2016.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Porto: Porto Editora, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, J. J. N. **O PIBID: contribuições e reflexões para a formação docente**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Geografia. Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2018.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 771-792, 2017.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. DA. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em revista**, v. 34, p. e190935, 2018.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

REIS, S. M. A. O.; EITERER, C. L. As Práticas Educativas de Regulação e Emancipação na EJA. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e117867, 2023.

RÊSES, E. S. E com a palavra: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no Ensino Médio. 2004. 147f. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, J. M. P. R.; DA SILVA, J. C. Os desafios da EJA: do fracasso escolar à evasão. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, v. 2, n. 04, 2021.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, M. B. dos. **A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio**. In: CARVALHO, L. M. G. de (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate. Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí, Ed. Unijuí, p.131-180, 2004.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, A. B. **Recursos didáticos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: estratégias para o ensino eficaz**. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

SILVA, G. S. *et al.* O PIBID na formação inicial: a profissionalidade docente na perspectiva de licenciandos de educação física. In: **II Congresso Nacional de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**, Anais Eletrônicos, Rio Claro/SP. 2019.

SOARES, J. L.; FÁVERO, O. **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Coleção Educação para Todos, UNESCO/MEC, 2009.

SOUZA, N. C. A T. As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014. 153 f. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Editora Vozes, 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMASIAN, M. The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach, by Lee S. Shulman. **Journal of Catholic Education**, 11 (2). 2007.

UFAL. **Iniciação à Docência – PIBID**. Endereço eletrônico [<https://ufal.br/estudante/graduacao/programas/iniciacao-a-docencia-pibid/sobre-o-programa1#:~:O%20PIBID%20na%20UFAL%20foi,por%20meio%20de%20novos%20editais>]. Acesso em: 02 de junho de 2024.

VAILLANT, D. Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 543-561, set./dez, 2010.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

WIERCZORKIEWICZ, A. K. A Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 29, 9 de agosto de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/29/a-sociologia-no-ensino-medio-uma-analise-historica-de-suas-idas-e-vindas-no-curriculo-escolar-brasileiro>. Acesso em: 02 de junho de 2024.

ZANETTI, Maria Aparecida. As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos. **Caderno Pedagógico**, n.2. APP – Sindicato, 1999.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v.35, n. 3, p.479-504, 2010.