

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

VINICIUS CIRILO DE MEDEIROS

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE SOCIOLOGIA**

MACEIÓ-AL
2022

VINICIUS CIRILO DE MEDEIROS

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE SOCIOLOGIA**

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.

Orientador: Professor Dr. Júlio Cezar Gaudencio da Silva

Maceió-AL
2022

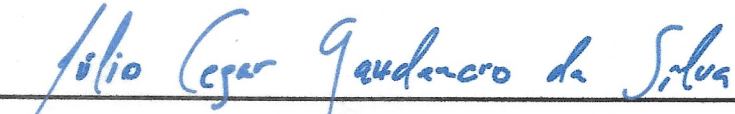
Folha de Aprovação

VINICIUS CIRILO DE MEDEIROS

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE SOCIOLOGIA**

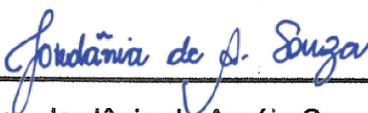
Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Licenciatura em Ciências Sociais, apresentado em 15 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora



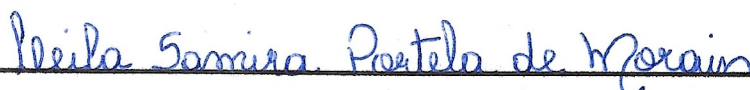
Prof. Dr. Júlio Cezar Gaudencio da Silva (ICS-UFAL)

Orientador



Prof. Dra. Jordânia de Araújo Souza (CEDU-UFAL)

Avaliadora



Prof. Me. Leila Samira Portela de Moraes (SEDUC-AL)

Avaliador

Dedico o presente trabalho a todos os professores e professoras que, assim como eu, disponibilizam suas horas de sono, sua sanidade, seu tempo livre e a sua vida para o trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

A meu professor e orientador Júlio Cezar Gaudêncio da Silva, que sempre se mostrou paciente e disponível durante a graduação, analisando de forma minuciosa cada detalhe do presente trabalho e, além de ser um excelente profissional, é uma pessoa de caráter exemplar.

A professora supervisora do Pibid, digníssima Leila Samira Portela de Moraes, sendo extremamente importante para elaboração do meu TCC, pois, sua conduta em sala de aula serviu de inspiração para a escrita do presente trabalho, além de servir como referência para minha postura como professor.

A minha família que sempre esteve presente nos dias mais complicados, servindo como base forte e motivação para conclusão do meu curso.

Aos professores do ICS, que são pilares fundamentais na formação de todos os licenciandos que saem graduados em Ciências Sociais da UFAL.

Aos meus amigos mais próximos, que são meus alicerces de sustentação, onde eu busco desde o Ensino Médio - a mais ou menos 10 anos - alívio nos dias em que o caos (interno) está instaurado, quando o estresse e a ansiedade batem. Os rolês com a tropa amenizavam as dores internas! Nesse sentido, um salve especial para vocês, tmj - Nirlinha, Alexandra, Matheus, Neildson, Beatriz e Rayssa.

Aos meus parceiros de graduação, Carlos e Arione, que sempre proporcionaram boas risadas e troca de experiências positivas no curso e no próprio Pibid.

Por último, mas não menos importante, vale deixar registrado a batalha contra minhas próprias imperfeições, podendo associa-la ao trecho de uma música do Rapper Felipe Ret, “*Eu sou a minha própria disputa*”, tendo em vista que, ao longo de todos esses anos, eu fui o meu maior inimigo.

"Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles lutam."

(Paulo Freire).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo estabelecer uma reflexão acerca do ensino de Sociologia dentro do contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), a partir da experiência a mim proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que aconteceu em uma escola no município de Maceió - AL entre os anos de 2018 e 2020, estabelecendo a importância desse ambiente na formação inicial de professores e na constituição de uma identidade docente ampla e plural. No formato de um Relatório de Ensino, em um primeiro momento, será feita uma retomada histórica da trajetória da EJAI e seus desdobramentos frente ao ensino básico do Brasil. A seguir, serão realizados alguns apontamentos acerca do ensino de sociologia como disciplina escolar e suas implicações no contexto da EJAI. Por fim, refletiremos acerca das contribuições do Pibid para o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e, como o Pibid aliado a EJAI contribuem para a constituição da identidade profissional do educador por intermédio da prática como mobilizador dos diversos saberes docentes.

Palavras-chave: Identidade Docente; Pibid; EJAI; Ensino de Sociologia

ABSTRACT

This work aims to establish a reflection on the teaching of Sociology within the context of Youth, Adult and Elderly Education (EJAI), based on the experience provided to me by the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship (Pibid), which took place in a school in the city of Maceió - AL between 2018 and 2020, establishing the importance of this environment in the initial training of teachers and in the constitution of a broad and plural teaching identity. In the format of a Teaching Report, at first, a historical resumption of the trajectory of EJAI and its developments in relation to basic education in Brazil will be made. Next, some notes will be made about the teaching of sociology as a school subject and its implications in the context of EJAI. Finally, we will reflect on Pibid's contributions to the development of didactic-pedagogical strategies for Youth, Adult and Elderly Education and, how Pibid combined with EJAI contribute to the formation of the educator's professional identity through the practice as a mobilizer of diverse teaching knowledge.

Key words: Teaching Identity; Pibid; EJAI; Teaching Sociology.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A EJAI NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	13
3	DESDOBRAMENTOS A RESPEITO DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR E A EJAI.....	21
3.1	A Sociologia Escolar	21
3.2	O ensino de Sociologia na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: algumas reflexões importantes	25
4	A INSERÇÃO DO PIBID NO CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE - CEJA	30
4.1	A contribuição do Pibid no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para a EJAI	37
4.2	Contribuições da EJAI para a constituição da identidade docente	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
	REFERÊNCIAS.....	56

1 INTRODUÇÃO

Durante a realização de um curso de licenciatura, no qual o graduando estuda para, futuramente, vir a ser um profissional docente, vários questionamentos e incertezas rodeiam a mente do então licenciando, como por exemplo: apreender os conhecimentos necessários para realização de aulas satisfatórias; saber lidar com opiniões contrárias a sua; instrumentalizar os diversos hábitos pertinentes a profissão docente, naquilo que se refere a elaborar e corrigir provas, controlar turmas extensas e tantas outras questões que fazem parte do cotidiano do professor. Todos esses fatos criam diversas expectativas nos licenciandos, pois, o fato de estar à frente de uma turma, com todos os olhares em sua direção, certamente irá exigir muito preparo e flexibilidade de quem rege a turma. Desse modo, é necessário que seja fornecido, durante a graduação em licenciatura, as bases teóricas e práticas para que cada estudante possa, no futuro, desempenhar seu papel de professor com segurança e habilidade, ficando a cargo de cada universidade possibilitar, por meio de suas disciplinas e programas de pesquisa e extensão, a formação plena e adequada desses profissionais.

Nesse sentido, para que essa formação de professores aconteça de forma mais ampla, no que diz respeito as várias camadas de ação da profissão docente, alguns programas ganham destaque por fornecer aos licenciandos a possibilidade de estar mais próximo da educação básica, se familiarizando o quanto antes com o ambiente de atuação e com as atividades concernentes a prática docente. Nesse aspecto, o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) adquire importância primordial nas questões relacionadas a formação inicial docente.

De modo inicial, o Pibid foi criado para suprir a carência de valorização de algumas disciplinas no Ensino Médio, pois, a falta de professores qualificados resultava em baixo rendimento escolar dos alunos, nas áreas de Ciências, Matemática, Química e Física. Com o passar do tempo e o retorno positivo que o Pibid gerou, o programa foi ampliado, agora abrangendo todas as áreas de licenciaturas, possibilitando aos estudantes da graduação, o maior convívio com a prática docente no ambiente escolar, disponibilizando bolsa para os participantes que pratiquem as atividades designadas pelo projeto de seu curso de licenciatura.

Tendo em vista que fui participante do Pibid por 2 anos, as experiências realizadas dentro do programa foram motivadoras das reflexões contidas nos capítulos subsequentes, para que, dessa forma, possam contribuir para a adesão de novos licenciandos, além do fato de poder mostrar para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral, como esses programas de

formação inicial fortalecem o trabalho docente e motivam os licenciandos a concluírem seus cursos de formação com mais entusiasmo e esperança de dias melhores para o trabalho dos professores.

Dessa maneira, este trabalho tem a intenção de apresentar como o Pibid do subprojeto de Sociologia, que aconteceu entre os anos de 2018 e 2020, na escola de Modalidade EJAI, localizada no centro de Maceió – AL, o Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire – CEJA, contribuiu para minha formação profissional. O que foi feito, refletindo-se acerca da constituição de uma identidade docente múltipla, sendo calcada através da experiência dentro desse contexto, por meio do apoio e alicerce fornecido pelo Pibid, no que diz respeito as etapas que o programa disponibiliza, que são seguidas paulatinamente, e ao apoio de iniciação à docência proporcionado em conjunto, por toda equipe do projeto. Nesse sentido, este trabalho se caracteriza no formato de um Relatório de Ensino, onde serão compartilhadas as reflexões de minha experiência como participante do Pibid na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

O texto está dividido em três capítulos, no primeiro, foi realizado um levantamento bibliográfico, por meio da leitura de pesquisas, artigos e trabalhos de conclusão de curso em bibliotecas on-line e sites de referência (Google Acadêmico e Scielo). Através dessas fontes, foi desenvolvido o interesse de situar o leitor no lugar que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos ocupa frente as outras modalidades de ensino, mostrando os percalços enfrentados pela EJAI ao longo da história, as dificuldades de criar um alicerce no currículo da Educação Básica e a luta da comunidade de professores e pessoas ligadas a educação pela manutenção do lugar da EJAI, frente a omissão do poder público em reconhecer a devida importância dessa modalidade de ensino.

No segundo capítulo, serão explicados alguns aspectos relacionados aos desdobramentos da Sociologia como disciplina escolar, que por sua vez, assim como a EJAI, possui sua trajetória na Educação Básica marcada por lutas para alcançar sua legitimidade enquanto disciplina, sendo condicionada por idas e vindas nos currículos da educação básica, em um processo intermitente, quando comparamos com disciplinas que conseguiram sua consolidação de forma menos árdua que a Sociologia. Desse modo, coube a reflexão acerca do ensino de Sociologia na EJAI, pois, alguns fatores, como por exemplo, a inserção tardia da Sociologia como matéria obrigatória, apenas em 2008, por meio da lei nº 11.684/08, pode gerar impactos no ensino da disciplina. Neste capítulo, também é descrito como as atividades Pibid funcionam e como ocorreu a sua implementação na escola de Jovens, Adultos e Idosos que o programa fez parte.

No terceiro capítulo, trataremos as contribuições do Pibid para o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas na EJAI, uma vez que, esse ambiente de ensino requer atenção especial por parte dos educadores, tendo em vista as características singulares dessa modalidade. Cabe evidenciar que é estabelecido uma relação educacional dialética, na qual, os participantes do Pibid aprendem a desenvolver uma postura de ensino horizontal e ampla, considerando a diversidade de alunos presente naquele contexto, e os estudantes da EJAI podem usufruir de uma postura docente que valoriza as suas vivências e buscam a utilização de métodos que permitam o protagonismo dos educandos.

Diante do exposto, o presente relatório de ensino, buscará apresentar como ocorreu minha experiência na EJAI, refletindo acerca das questões iniciais da formação docente e como, o Pibid e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, são fundamentais para fomentar o desenvolvimento de uma identidade profissional múltipla.

2 A EJAI NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

A educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI) é um ambiente que certamente transborda os sentidos mais comuns da escolarização, pois, é composto de uma condição formativa que abarca circunstâncias bem mais amplas que a mera alfabetização. Podemos perceber tais situações quando observamos os processos formativos que são abarcados por essa modalidade, que vão desde a alfabetização de pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino regular, formação política dos indivíduos, a formação comunitária, e também uma série de outras questões culturais que estão em torno dos frequentadores da EJAI, mas que vão muito além do espaço escolar (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO; 2001). Tendo em vista esses e outros fatores que estão em torno da Educação de Jovens Adultos e Idosos, ao se estudar essa modalidade escolar, se torna imprescindível que seja dada a devida atenção e cuidado por parte do pesquisador e do professor que venha a trabalhar nesse contexto. Por conseguinte, nas próximas linhas, iremos falar um pouco a respeito de alguns caminhos trilhados pela EJAI no decorrer de sua história na Educação Básica no Brasil, para facilitar a compreensão a respeito das demandas atuais que circundam a referida modalidade de ensino.

Antes de iniciar a discussão a respeito do histórico da EJAI no Brasil, acredito ser pertinente evidenciar ao leitor que a EJAI é um lugar onde se encontram os mais diversos processos formativos, contendo os mais diversos tipos de ambições com relação a construção da intelectualidade por parte desses indivíduos, desde conhecimentos mais básicos até os de maiores complexidades, devido as amplas e variadas práticas educacionais articuladas dentro da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (DI PIERRO; HADDAD, 2000). Portanto, compactuo com o pensamento de Di Pierro e Haddad, no qual seria arriscado traçar de forma estritamente precisa todo o percurso da EJAI, uma vez que este é um universo educacional vasto, que se estende por várias etapas da vida social, compreendendo diversos processos e práticas ligados a formação dos sujeitos. Podemos visualizar isso, quando os autores salientam a amplitude e diversidade dessas práticas:

Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 108)

Partindo dessa vertente, vale destacar que o presente texto vai se valer de alguns marcos e características históricas necessárias para se compreender a questão da EJAI ao longo do tempo, como por exemplo, de que forma esse tema foi tratado pela sociedade frente a existência das demais modalidades educacionais e, sobretudo, no que diz respeito a educação escolar de Jovens, Adultos e Idosos, discutindo sobre os processos formativos que acontecem no âmbito da escolarização, de forma mais ligada as características da alfabetização.

Ao longo da história do Brasil, nós podemos perceber a intenção de promover ações educativas frente a populações de Jovens, Adultos e Idosos desde muito cedo. Um bom exemplo disso, é o período colonial, no qual é sabido que, as ações educativas de missionários religiosos atingiam em boa parte os adultos. Durante a realização dessas atividades, o objetivo desses tais educadores era o de difundir o evangelho, propagando os ideais daquele contexto por meio da evangelização, também transmitindo algumas normas de comportamento e os ofícios necessários para que o público alvo dessas ações educativas compreendessem o funcionamento da economia colonial. Em um primeiro momento, direcionada para a população indígena e, de forma posterior, a população escravizada. Mais tarde, essas práticas também foram levadas para os colonizadores e seus filhos, sendo feitas nas escolas de humanidades (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Indo um pouco mais adiante na história do Brasil, chegamos no período imperial, onde ocorreu um pequeno vislumbre com relação a uma demarcação legal no que diz respeito a educação de Jovens, Adultos e Idosos, nas circunstâncias que envolvem ações educativas nessa área. Na primeira constituição brasileira, no ano de 1824, ainda que baseada em forte influência europeia, continha em sua composição elementos que faziam referência a uma “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, conseqüentemente, também abarcavam os adultos.

Por mais que isso pudesse significar um caminho de luz no tocante a uma educação para além de adolescentes e crianças, pouco foi realizado nesse sentido durante aquele período, pois, apesar de ter sido estabelecido a educação para todos naquela constituição, as políticas para que isso se concretizasse não foram postas em prática. Haja vista que no período imperial, poucas pessoas possuíam cidadania, dado que precisaria ser da elite para tal. Acabando por excluir boa parte da população do direito ao acesso à educação primária, como as pessoas negras, grande parte das mulheres e os povos indígenas. E mesmo que não aparente ser um grande avanço, esse ideal de uma educação para todos serviu como um tipo de pedra fundamental, posto que favoreceu o enraizamento de um modo de pensar na cultura jurídica, deixando uma espécie de

rama e fazendo com que essa ideia aparecesse nas constituições subsequentes (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Ainda marcando um descompasso com relação a uma organização sistemática da educação de Jovens, Adultos e Idosos, segundo os estudos de Di Pierro e Haddad (2000, p. 109), chegamos ao período em que se forma a primeira constituição republicana, em 1891. A mesma, desconcentra a organização do ensino básico para responsabilidade das províncias e municípios, o que acaba por tornar a garantia dessa fase elementar da educação pouco provável, devido ao reduzido aporte financeiro que esses dois entes daquela então república tinham. Esse fato acaba por favorecer as elites da época em contraposição ao resto da população, que já vinha sendo marginalizada desde o período anterior, e com essa nova política de organização, continua sem ter acesso à Educação Básica. O interessante a se pensar com relação a esse período é que, houveram sim tentativas de mudar a educação de uma forma geral, tendo em vista que durante esse tempo, houve uma série de reformas educacionais, que objetivavam estabelecer uma normatização educacional mínima, já considerando que o ensino público estava em condições deficitárias. No entanto, tais mudanças não obtiveram êxito, devido à escassez de recursos provinciais.

Com base no que foi apresentado até aqui, podemos observar certas discontinuidades históricas com relação ao estabelecimento de políticas educacionais mais concretas voltadas para a educação de Jovens, Adultos e Idosos, todavia, é a partir do final dos anos de 1940 que podemos vislumbrar um horizonte mais favorável para a EJAI. Deliberações mais palpáveis foram tomadas a partir desse período, no qual, começa a existir uma preocupação maior relacionada a permitir a escolarização das camadas da população que até aquele momento, vinham sendo negligenciadas no sentido educacional. De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro, (2001), ao longo das décadas de 1940 e 1950, essas políticas voltadas para a EJAI foram viabilizadas por programas e ações governamentais, tanto a nível local e estadual, mas também a nível nacional, tais como, a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, sendo importantes marcadores para a trajetória da EJAI.

Podemos perceber o potencial dessas iniciativas quando, a campanha Nacional de Educação de Adultos, que teve seu início em 1947, com intuito de melhorar os níveis de educação da população jovem e adulta, já demonstrara a importância de se investir nessa modalidade de ensino, pois, uma vez que esse investimento configura-se como um aspecto

primordial se quisermos fortalecer o acesso das camadas populares a melhores condições de vida e proporcionar mudanças consideráveis nos fatores socioeconômicos. Nesse contexto, essas demandas foram conduzidas, sobretudo, por Lourenço Filho, que também destacava o poder que a educação de adultos tem de elevar a cultura dos cidadãos (BEISIESEL, 1997 *apud* DI PIERRO; JOIA & RIBEIRO, 2001 p, 59). Evidenciando que essas políticas reconheciam a devida importância que a EJAI teria, com relação a fatores ligados a sociedade brasileira em geral. Contudo, uma proposta metodológica e um padrão pedagógico com o objetivo de atingir a população adulta só vem a ser efetivamente elaborada quando, no início dos anos de 1960, Paulo Freire passa a ter como foco, variadas experiências educacionais que envolvem a população adulta, sendo capitaneada por diferentes atores, ligados ou não com o aparato governamental. Como por exemplo, os programas do Movimento de Educação de Base (MEB), com início no ano de 1961.

Durante esse período, devido a afloração política e cultural, houve a formação de certos grupos populares, que defendiam uma educação crítica, com base no diálogo e com foco na transformação social, onde se vislumbrava a formação de um padrão pedagógico, que teria como centro o diálogo e foco nos sujeitos da educação, que por importuno vem a desaparecer durante o regime militar de 1964 (DI PIERRO; JOIA & RIBEIRO; 2001).

Ao longo desse regime iniciado em 1964, o país passou por séria repressão e controle estatal sobre as instituições, com o advento do aparelhamento do Estado pelos governantes militares. Por conta dessa gestão autocrática, várias camadas da sociedade sofreram com essa coerção, sobretudo o campo educacional, pois o então regime precisava transmitir para a sociedade os seus ideais, manipulando as informações para exercer sua dominação. Com isso, os programas que antes vinham sendo desenvolvidos são dissolvidos pelo Estado, prejudicando o potencial das medidas educacionais que vinham sendo idealizadas antes desse período. Salientado por Di Pierro e Haddad:

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 113)

Desse modo, essas circunstâncias vêm a interromper o pleno desenvolvimento da educação de Jovens, Adultos e Idosos, sem incorporar em seu sistema as contribuições dos

movimentos de educação e de cultura popular, ocorridos no começo da década de 1960, que vinha sinalizando certa perspectiva de melhora, com as políticas educacionais que estavam por se desenvolver pouco antes desse período, transmitidas por Paulo Freire.

Com o advento dessas mudanças, a EJAI vem a adquirir diferentes moldes, mais ligados ao padrão do ensino supletivo, que tem objetivos distintos dos ideais anteriores a esse período, passando a assumir as prerrogativas da educação à distância, aderindo a premissa tecnicista de focar na individualização da aprendizagem, com um recorte de alfabetização mais preocupado em preencher o mercado de trabalho, ampliando a procura por exames supletivos (DI PIERRO, 2005).

Antes da redemocratização, que acontecera com o advento do fim do regime militar, por meio da instituição da constituição cidadã de 1988, a criação de um novo programa ainda vai exercer bastante influência sobre as políticas educacionais relacionadas ao EJAI. Esse programa, iniciado a partir de 1970, chamado de Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), surge com a premissa de erradicar o analfabetismo do Brasil.

O mesmo foi instituído em âmbito nacional, com comissões coordenadoras presentes em quase todos os municípios brasileiros, recebendo total apoio dos governos militares e amplos recursos monetários oriundos da Loteria Esportiva e de parte do empresariado da época, sendo essa a campanha de alfabetização mais ampla em âmbito nacional. Contudo, ele continha certos problemas metodológicos, pois, os materiais didáticos produzidos para o fomento desse programa foram baseados na primeira fase do ensino do 1º grau, expondo a utilização das mesmas sistemáticas da modalidade regular de ensino (FAVERO; FREITAS, 2011).

Outro legado deixado pelo Mobral foi a legitimação da nova ordem que se iniciara em 1964, devido a vasta presença desse programa nos municípios, controlando e centralizando a produção de materiais didáticos, a supervisão e a orientação pedagógica daquele contexto, pois, apesar da amplitude do programa, os números divulgados eram considerados uma falácia, devido a qualidade da alfabetização promovida pela fundação e as estatísticas da época, terminando por perder seu prestígio, ficando desacreditada em termos políticos e educacionais, vindo a ser extinto no ano de 1985 (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61).

Passados esses anos, no tocante as políticas educacionais voltadas para a EJAI, chegamos na época da redemocratização, conduzida pela constituição cidadã de 1988. Logo, um novo contexto irá surgir para a EJAI. Podemos observar certos avanços formais, como por exemplo, no artigo 208, é estabelecido para a educação de Jovens, Adultos e Idosos, que o estabelecimento do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, é garantido aos que não tiveram

acesso à escola na idade própria. Nas disposições do artigo 60, está presente, por conseguinte, a determinação de que no mínimo cinquenta por cento dos recursos a que se refere o artigo 212, sejam destinados para a dissolução do analfabetismo e a expansão do ensino fundamental (BEISIESEL, 1997).

Destarte, após amplas mobilizações, começamos a ver nos ordenamentos jurídicos mais importantes da história recente do Brasil, a menção e o estabelecimento de parâmetros e responsabilizações claras no tangente a educação de Adultos, assim como descrito por Favero e Freitas (2011, p, 377):

A intensa participação das organizações e movimentos na Constituinte gerou uma postura muito ativa e a produção de vários documentos em defesa da Educação Básica de 12 anos – compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental, o Ensino Médio e a educação de jovens e adultos – e propostas específicas para cada uma dessas modalidades. A conquista maior, expressa na Constituição de 1988, foi a declaração do ensino fundamental como direito público subjetivo. Seu não oferecimento, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente – inclusive para os que não tiveram oportunidade de cursá-lo ou concluí-lo na idade própria. (FAVERO; FREITAS, 2011, p. 377)

Desse modo, o Estado passa a ter a responsabilidade de garantir a educação e, com a volta das eleições diretas, os municípios passam a organizar a EJA de forma descentralizada, com a institucionalização no contexto de cada secretaria de educação, possuindo agora um pouco mais de liberdade para elaborar propostas curriculares específicas e cuidar da formação continuada de professores. Embora não seja regra, como exemplo de política educacional para a EJA, temos o caso de São Paulo, que na gestão de Luiza Erundina (1989-1991), desenvolve o Movimento de Alfabetização (Mova), por sua vez capitaneado pelo então secretário estadual de educação, Paulo Freie (FAVERO; FREITAS; 2011).

Embora tenha havido uma ligeira sinalização de melhora a partir da redemocratização, a década de 1990 chega e traz consigo algumas rupturas com relação as políticas educacionais para a educação, que prejudicam o pleno desenvolvimento da EJA, uma vez que terminam por ignorar as particularidades dessa modalidade de ensino, como bem salientado por Haddad, (2007, p. 197):

O Brasil, nos anos de 1990, particularmente nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passou por uma reforma educacional com consequências profundas para o sistema nacional de educação. Iniciada em 1995, essa reforma foi implementada sob o imperativo da restrição do gasto público, de modo que cooperasse com o modelo de ajuste estrutural e com o programa de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Em linhas gerais, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e

redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental regular. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o Ministério da Educação (MEC) mantivesse a Educação Básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional.

Além da Constituição Federal de 1888 e, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que reafirma o princípio de que a EJA é uma modalidade distinta, com a separação do Ensino Médio e a formação profissionalizante, os anos 2000 possuem marcos importantes no que se refere as legislações que venham a solidificar o caminho que a EJA percorrerá nos próximos anos.

Concernente a essa questão, Favero e Freitas (2011) mencionam o parecer relacionado as Diretrizes Educacionais para a Educação de Jovens Adultos e Idosos, CNE/CEB 11/2000, que possui autoria de Carlos Roberto Jamil Cury; a Emenda Constitucional n.53, de 19 de dezembro de 2006, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que vem a substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef); e o Parecer CNE/CEB 03/2010, reformulando as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e Idosos, no que diz respeito aos aspectos relacionados a idade mínima para ingresso nos cursos, tempo de duração e certificação nos exames, bem como a criação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos realizada à distância.

Com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que seria implementada paulatinamente a partir de em 2020, sendo adiada para 2022, devido aos intemperes causados pela pandemia global de COVID-19, a EJA precisou se adequar em alguns aspectos as novas características do ensino fundamental e médio estabelecidos por essa reforma nacional do ensino, para isso, foram empreendidas pelo Ministério da Educação a Resolução CNE/CEB n° 1, de 28 de maio de 2021, com o objetivo de regulamentar as diretrizes operacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com uma série de artigos visando a adequação da EJA à Base Nacional do Ensino Médio (BNCC), à Política Nacional de Educação (PNA) e a de Educação de Jovens e Adultos à distância, inclusive com a elaboração do Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Educacionais da EJA (2021), que reconhece a pluralidade e diversidade de sujeitos presentes na EJA, estabelecendo a necessidade que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos têm de se atualizar para melhor atender educacionalmente seu público, de modo que seja levada em conta políticas de educação que contemplem a posição do indivíduo na sociedade, sua origem, história e condições socioculturais.

Outra atualização importante para a EJAI, também capitaneada pelo Ministério da Educação, é a Resolução CNE/CEB nº 2, de 16 de agosto de 2021, que irá dispor das diretrizes operacionais para implementação do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), que tem por objetivo uma gestão pública que venha a aperfeiçoar a educação em seus aspectos e significados sociais, estabelecendo um processo de colaboração entre os Municípios, visando mitigar as desigualdades regionais da educação e promover o direito a uma educação de qualidade.

Considerando todos esses fatos, ao analisarmos a trajetória da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, percebemos que os marcos legais da EJAI foram conquistados após várias batalhas de entidades e sociedade civil, se empenhando e resistindo a todos esses percalços para que seja reconhecida a legitimidade dessa modalidade de ensino, sobretudo de acordo com a função social que a EJAI cumpre na sociedade, que é a de proporcionar aqueles cidadãos que por algum motivo, não tiveram a chance de estudar na idade considerada adequada, o reestabelecimento de sua autoestima e a possibilidade desse sujeito de exercer plenamente a sua cidadania, tendo em vista que agora, após essa longa caminhada da EJAI no Brasil, por meios de todas essas demarcações jurídicas, fica bem clara a responsabilidade do Estado de fornecer uma educação inclusiva, devendo ela ser proporcionada a todos. Dito isso, precisamos entender quais questões a respeito do ensino de Sociologia estão relacionadas aos processos formativos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, trazendo para a discussão quais são as relações de ensino-aprendizagens pertinentes para se desenvolver de forma produtiva a prática docente de Sociologia na EJAI.

3 DESDOBRAMENTOS A RESPEITO DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR E A EJAI

3.1 A Sociologia Escolar

Ao se falar sobre o percurso da Sociologia enquanto disciplina escolar na Educação Básica, precisamos salientar que sua presença nos currículos do Ensino Médio é marcada por uma trajetória de discontinuidades, posto que, em alguns momentos de sua história como disciplina ela aparece como obrigatória, e em outros, como optativa, passando por certos percalços para garantir seu alicerce. A depender do contexto de sua permanência/retirada dos currículos, a Sociologia defronta-se com certas questões relacionadas a qual seria a sua função e sentido no ensino básico.

Segundo os estudos de Amaury Moraes (2011), o início da história da Sociologia enquanto disciplina na Educação Básica pode ser contado a partir de 1881, quando no então governo ainda transitório de Deodoro da Fonseca, capitaneada pelo então ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant, que entre outras medidas, estabelecia a obrigatoriedade do ensino de Sociologia. Entretanto, alguns contratempos entre o Ministro e o Marechal presidente, impediram que essas medidas fossem à frente, já que, embora mesmo aprovada, a divisão administrativa da época, dava aos estados quase absoluta autonomia, impedindo que essa obrigatoriedade se estendesse para todo o Brasil, ficando ela restrita ao Distrito Federal, a cidade do Rio de Janeiro e ao Colégio de Pedro II.

A disciplina de Sociologia vem a se tornar obrigatória pela primeira vez no ano de 1925, por meio da Reforma Rocha Vaz (Decreto n. 16.782-A, de 13/01/1925), ainda que, a autonomia dos estados não permita que a disciplina seja efetivamente lecionada em todas as regiões do Brasil, a Sociologia vem a se tornar obrigatória ao final dos cursos preparatórios, fato este que

confirma a presença da Sociologia nas escolas de ensino básico. Mesmo diante da falta de dados que atestem de forma mais precisa, informações relacionadas a existência de materiais didáticos; a relação das escolas que implementaram em seus currículos a disciplina de Sociologia; além da quantidade de alunos que tiveram acesso a disciplina e; de professores que lecionaram a matéria.

Outro fator importante, no tangente ao desenvolvimento do ensino de Sociologia é que, a irradiação da disciplina pelos estados brasileiros ocorre frente a ausência de cursos de formação para professores de Sociologia, sendo corriqueiro a presença de outros intelectuais lecionando a disciplina, como por exemplo, médicos, advogados e engenheiros. Na década de 1930, temos outra reforma, a de Francisco Campos, (Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931), e com ela, a Sociologia apesar de ainda obrigatória, adquire a alcunha de disciplina complementar, com intenção de atender as demandas de ingresso no Ensino Superior (MORAES, 2011).

Entretanto, no ano de 1942, por meio da Reforma Capanema, a Sociologia deixa de ser obrigatória na escola básica, marcando um dos princípios do caminho intermitente da disciplina no ensino secundário. De acordo com Moraes (2011, p. 363 *apud* Zotti; Piletti, 2006; 1987), as mudanças provocadas no ano em questão foram prejudiciais para a Sociologia pois essa reforma:

Marca o fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária (que durou, repita-se, de 1925 a 1942). A Reforma reorganizou a educação brasileira, em especial redefinindo o ensino secundário, agora dividido em dois segmentos, ginásial (4 anos) e colegial (3 anos), sendo que este se apresentava em dois formatos opcionais para os alunos: clássico e científico, ambos concebidos como preparatórios para o ensino superior; o primeiro mais voltado para as humanidades e o segundo, para as carreiras superiores técnico-científicas.

A respeito da retirada de sua obrigatoriedade, embora a maioria dos intelectuais afirmem ser por motivos ideológicos, alguns fatores podem indicar que a sua não permanência nos currículos do ensino secundário foi a ausência de sua legitimidade enquanto disciplina, isso porque, devido a sua recente inclusão na Educação Básica, a Sociologia acabara por não possuir as prerrogativas materiais necessárias para consolidação da disciplina no currículo Clássico ou Científico. Dessa forma, esses fatores podem ter influenciado para a retirada da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio brasileiro, como evidenciado por Moraes:

Entendemos que a exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de

educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos. (MORAES, 2011, p. 365)

A partir de 1980, as coisas irão começar a ficar mais favoráveis para a Sociologia, uma vez que a década de 1980 irá ser marcada pelo início da redemocratização e trará consigo a esperança de dias melhores para a efetivação da disciplina nos currículos da Educação Básica, após praticamente quatro décadas de exclusão. Alguns Estados tomarão a dianteira naquilo que diz respeito a institucionalização da disciplina em seus currículos, em um processo que acontecerá paulatinamente, na medida em que os marcos jurídicos educacionais irão aparecendo. Segundo Amaury Moraes (2011, p. 367):

Então, a partir de 1983, temos um fenômeno parecido com aquele ocorrido nas primeiras décadas do século XX, quando a Sociologia não era obrigatória, mas, numa crescente, passou a figurar nos currículos das escolas secundárias. Logo, o estado de São Paulo, que já tomara a dianteira nesse processo ao “recomendar” a inclusão da Sociologia no currículo de uma das séries (Resolução SEE/SP n. 236/83), amplia a legitimidade da disciplina, realizando concurso público, nomeando equipe técnica a partir do recrutamento de professores que atuavam na rede pública e editando uma primeira proposta programática para a disciplina, reconhecendo, ainda que limitadamente, a sua importância na formação dos estudantes.

Um grande marco que contribuiu para a futura solidificação da disciplina de Sociologia na Educação Básica foi a Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB 9.394/96), que vem a afirmar de forma clara que o Ensino Médio deverá proporcionar o “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (art. 36, § 1º, III). E que embora não certifique especificamente a obrigatoriedade da disciplina na Educação Básica, serve como centelha de inspiração para que certos grupos e entidades sociais se mobilizassem para garantir a inserção, de forma clara, dessas disciplinas na grade curricular.

Mesmo com esse progresso em termos legais, as disciplinas de Filosofia e Sociologia não conseguem garantir a efetiva obrigatoriedade no Ensino Médio, isso porque, o então presidente Fernando Henrique Cardoso - formado em Ciências Sociais - veta o projeto de lei (PL) n. 3.178/97, criado pelo deputado federal Padre Roque Zimmermann (PT-PR), que visava mudar a redação do artigo 36 da LDB, propondo de forma explícita que a Filosofia e Sociologia se tornassem disciplinas obrigatórias. O PL passa pela Câmara dos Deputados sem dificuldades, chega ao Senado e recebe o N° 09/00, entretanto, é vetado pelo presidente em exercício, com a justificativa de que não havia profissionais formados para atender as demandas de sua obrigatoriedade (MORAES, 2011).

Após todos esses percalços, as disciplinas só vêm a garantir sua efetiva obrigatoriedade no ano de 2008, após muita disputa e mobilizações da classe dos professores e entidades da sociedade, por meio da lei n. 11.684/2008, estabelecendo assim, tardiamente, a sua presença, junto a Filosofia, nos currículos da Educação Básica.

Depois de toda essa jornada para garantir a presença da Sociologia no Ensino Médio, recentemente, a disciplina tem novamente sua estabilidade ameaçada por outro contexto, que é a aprovação de uma nova Base Nacional Comum Curricular, além da Reforma do Ensino Médio, colocada em curso por meio da MP 746/2016 e, posteriormente, convertida na Lei 13.415/17, que modifica a forma como se estabelece a organização do Ensino Médio no Brasil.

Além das circunstâncias de aprovação da reforma do Ensino Médio serem envoltas de práticas não usuais, tendo em vista o grau de importância que suas mudanças provocam na educação brasileira, é necessário se atentar para o novo ordenamento curricular provocado pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este que normatiza toda a Educação Básica, desde a educação infantil, passando pelo fundamental e, por fim, o Ensino Médio. Com essa nova organização, o Ensino Médio agora é dividido em duas etapas: 1.800 horas são destinadas ao cumprimento de um currículo mínimo e fixo, estabelecido pela BNCC e 1.200 horas serão compostas por arranjos formativos em que os alunos têm liberdade de escolher entre áreas do conhecimento ou formação técnica profissional.

O grande ponto dessa nova disposição é que, no novo Ensino Médio temos como obrigatórias, apenas as disciplinas de português e matemática, enquanto as demais matérias do currículo ficam distribuídas por áreas do conhecimento, nas quais os alunos optarão pelas que tiverem mais afinidade, escolhendo qual área deseja seguir. Além desse fato, as definições da BNCC para a articulação dos conhecimentos das disciplinas de Sociologia e Filosofia, em companhia de Arte e Educação Física, são reordenadas em Práticas e Estudos obrigatórios, gerando uma lacuna em torno de uma definição mais específica de como esses quesitos serão articulados dentro do contexto colocado pela BNCC(SILVA, 2021).

A grande reflexão a se fazer sobre esse contexto é entender qual é a implicação dessa mudança para o ensino de Sociologia, pois a BNCC organiza os conteúdos de aprendizagem em forma de competências e habilidades, fazendo com que esse modelo seja associado a “capacidade de fazer”, fatores que tendem a considerar como conhecimento válido aquele possuidor de uma finalidade prática, voltado para a reprodução de um caráter educacional tecnicista, assim como evidenciado por Josefa Silva (2021, p. 48):

Por essa razão, a aprendizagem por desenvolvimento de competências não se abre para o conhecimento estruturado e para o desenvolvimento do pensamento crítico, se distanciando ainda mais de um ensino que possa ter profundidade. Isso gera a falsa impressão de que o conhecimento em profundidade é irrelevante e somente o conhecimento aplicado tem utilidade para o enfrentamento das adversidades da vida em sociedade.

Considerando essas informações, com a entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular, não é possível afirmar com exatidão que a Sociologia será novamente excluída do Ensino Médio, no entanto, o atual contexto oferece certos riscos a disciplina, sobretudo relacionado a qual lugar ela irá ocupar diante das demais disciplinas, pois, com as influências neoliberais e a flexibilização da educação, o propósito educacional tem uma tendência a valorizar a formação de mão de obra em detrimento da formação de sujeitos críticos, podendo fazer com que o estudo da Sociologia no Ensino Médio tenha seu escopo modificado, reduzido e mesmo negado. E dentro desse contexto mais geral, que nos permite olhar para o lugar da Sociologia escolar na educação brasileira, gostaria de centrar esforços em relação a uma demanda ainda mais específica, e que diz respeito ao lugar da Sociologia na EJA.

3.2 O ensino de Sociologia na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: algumas reflexões importantes

Para compreender e contextualizar o caminho que estamos seguindo ao se trabalhar com a EJA, é preciso partir da premissa de que o estudo a respeito do ensino de Sociologia dentro dessa modalidade caminhou a passos lentos, levando em conta as outras áreas da Sociologia, já consolidadas em termos de pesquisa na comunidade científica. Fator este que sofre influência da inserção tardia da Sociologia como disciplina escolar obrigatória no ensino básico, e do histórico de discontinuidades a respeito da consolidação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Levando em conta que esses aspectos comprometem o pleno desenvolvimento de estudos sobre as nuances do ensino de Sociologia nesse contexto.

Sabendo que uma das premissas fundamentais da EJA é possibilitar a certas camadas da sociedade o acesso à educação, já que pelos mais diversos motivos, alguns não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade padrão estabelecida. E sendo esse público alvo, em sua maior parte, composta por adultos trabalhadores e idosos, o que se busca é munir esses indivíduos com o arcabouço teórico necessário para que estes possam ser parte integral e integrante da sociedade, rompendo com os processos de exclusão, a partir da garantia da escolarização e alfabetização.

Os estudos acerca do ensino de Sociologia na Educação de Jovens, Adultos e Idosos chamam a atenção para os desafios de se lecionar uma disciplina que é relativamente nova nos currículos da Educação Básica, sobretudo no contexto específico da EJAI, onde vem ocorrendo um processo chamado de “Juvenilização” dos estudantes dessa modalidade, que exige desenvoltura dos professores no que diz respeito a metodologias de ensino que sejam eficazes dentro de uma realidade discente extremamente heterogênea.

Autores observam que esse processo de “juvenilização” da EJAI já vem acontecendo desde os anos de 1990, e segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 64), dadas as pressões exercidas pelo mercado de trabalho. Logo, os jovens e adolescentes passaram a procurar os cursos de supletivo, que em sua criação originária, eram destinados para a população adulta. Sobre isso, os autores evidenciam que:

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino supletivo e de sua adequação às características específicas da população a que se destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de Juvenilização da clientela. O paradigma da educação popular de inspiração freiriana, que serviu como referência para os educadores interessados em qualificar o ensino supletivo e aproximá-lo das necessidades educativas de seu alunado, havia predominantemente tomado em consideração os educandos adultos desescolarizados, trabalhadores que, mesmo morando nas grandes cidades, mantinham grandes vínculos com uma cultura rural. O que ocorre, entretanto, é que a clientela dos cursos supletivos se tornava crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 64)

Além da entrada precoce dos adolescentes mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal, os autores apontam ainda que as lacunas do sistema de ensino também contribuem para a ida excessiva de jovens para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, pois há um alto índice de reprovação entre esse público, tornando latente a discrepância entre idade e a série. Com relação a isso, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 64) evidenciam que:

As conhecidas deficiências do sistema escolar regular público são, sem dúvida, responsáveis por parte da demanda do público mais jovem sobre os programas de ensino supletivo. Os dados sobre a defasagem entre a idade e a série, no ensino regular, pela sua magnitude, apontam nessa direção: em 1996, a Contagem da População (IBGE, 1997) constatava a existência de 5,3 milhões de pessoas de 15 a 19 anos frequentando a escola em situação de defasagem de ano ou mais. O índice de defasagem aumenta progressivamente com a idade, chegando próximo de 90% entre jovens de 18 anos.

Os estudos sobre essa questão da grande quantidade de jovens na EJAI evidenciam ainda as lacunas existentes na modalidade regular de ensino, que por diversos fatores, tanto qualitativos quanto quantitativos, não promovem a permanência do aluno na escola regular, conseqüentemente fazendo com que esses alunos passem a frequentar a Educação de Jovens Adultos e Idosos. A esse respeito, Amorim, Cassol e Filho, (2019, p. 723), salientam para

O alerta da presença de alunos muito jovens na EJA – que, por concepção, deveria ter como público alvo alunos trabalhadores, pessoas adultas ou idosas dos segmentos da sociedade civil – vem do insucesso escolar que retrata o problema vivido na escola regular e, também, as características que os identificam no processo de adolescência. Somam-se, ainda, os desafios sociais desses alunos, em particular a questão do acesso ao emprego e à renda, que, muitas vezes, seduz o aluno para o mundo do trabalho, promovendo a exclusão da vida escolar.

Deste modo, além de todos os desafios de se estudar, ir para a escola e articular todo conhecimento necessário para arcar com suas obrigações pedagógicas de estudante, o aluno também precisará lidar com as questões sociais excludentes, pois a maioria dos estudantes da EJAI vêm de grupos sociais desfavorecidos, o que acaba por estigmatizar este jovem, transferindo para ele a responsabilidade do insucesso na escola regular, o direcionando para a EJAI após o mal rendimento na escola regular, contribuindo ainda mais para o processo de “juvenilização” da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (AMORIM; CASSOL; FILHO, 2019).

São essas condições que tornam a EJAI uma realidade plural, heterogênea e complexa. Questões que revelam os desafios e as potencialidades presentes nessa realidade, implicando na necessidade de que o professor considere práticas pedagógicas que contemplem todos os sujeitos dessa modalidade, precisando levar em conta os aspectos culturais e a trajetória dos alunos que ali estão para que se colha frutos educacionais positivos. Desse modo, Amorim, Cassol e Filho (2019, p. 274), expressam o porquê da necessidade da utilização de práticas de ensino que abarquem a diversidade presente na EJAI:

Esse novo perfil de alunos muito jovens pressiona os indicadores da não permanência nas escolas da EJA e tem aguçado a nossa preocupação por estarem na convivência de pessoas com maior idade e mais experiência de vida, gerando uma necessidade latente de práticas pedagógicas que agreguem valores e contemplem a variação etária vivida na sala de aula. Por isso, acautelamos a necessidade de acompanhar os conflitos, promover a compreensão e o respeito aos saberes, valorizar a trajetória social, histórica e cultural de cada aluno, de forma a contribuir para que tanto o mais jovem quanto o mais adulto não percam o estímulo e desanimem diante das

dificuldades e dos obstáculos encontrados nos processos de retorno à escola. (AMORIM; CASSOL; FILHO, 2019, p. 274)

É justamente baseado nessas condições, que o ensino de Sociologia no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos precisa ser realizado, levando em consideração alguns padrões teórico-metodológicos, especialmente de maneira que considere as especificidades presentes na EJAI durante os momentos de planejamento e articulações de conteúdos em sala de aula, para que à vista disso, os conhecimentos sociológicos sejam abordados a partir de meios adequados para essa modalidade, pois muitos dos conteúdos da disciplina de Sociologia são compostos por uma densa carga teórica, demandando do professor a habilidade e desenvoltura para transpor os conceitos, de maneira que forneça a sistematização teórica necessária para propiciar a plena compreensão do conhecimento científico.

Para aumentar as chances de êxito, esse processo deve ter por base o desenvolvimento da autonomia intelectual dos educandos da EJAI, de forma que o conhecimento seja construído articulando as teorias com as trajetórias de vida dos alunos, sobretudo ao aproveitar o potencial que a Sociologia fornece, uma vez que seus temas, teorias e conceitos dialogam de forma direta com as relações sociais estabelecidas por esses indivíduos.

Atentando para isso, Morais e Melo (2019), por meio de suas experiências docentes na EJAI, evidenciam alguns fatores importantes durante as abordagens nessa modalidade, levando em conta a já citada realidade plural presente na EJAI. Esse processo deve começar pela inclusão do aluno desde os momentos iniciais, produzindo seu planejamento e regências através do ponto de vista do estudante da EJAI, para que assim esse sujeito possa se sentir parte integrante do meio escolar. Sendo essa dinâmica possibilitada a partir do momento em que se conhece os discentes da EJAI, nos sentidos que dizem respeito aos seus caminhos socioculturais.

Uma vez que nós conhecemos minimamente os caminhos que nossos alunos trilharam e consideramos o perfil desses sujeitos no momento de construir as estratégias de ensino, isso abre a possibilidade de quebrar com a rigidez do ensino tradicional, de mera transmissão de conteúdo, para assim pautar a prática pedagógica a partir das experiências desses estudantes, associando as teorias sociológicas aos fatos do cotidiano que são vivenciadas por eles, aproveitando as histórias de vida que são trazidas para a escola e usando isso como fator central para estabelecer a relação de ensino aprendizagem, fazendo do público da EJAI os protagonistas da construção do processo educacional.

Sobre esses aspectos, os autores Melo e Morais (2019), apontam para a necessidade de se levar em consideração a experiência de vida dos educandos como estratégia metodológica,

para que os conteúdos da Sociologia façam sentidos para os alunos e assim, o ensino da disciplina torne-se satisfatório:

Ensinar Sociologia nesse contexto, tornando sua contribuição efetivamente significativa, é conseguir fazer a mediação entre os conteúdos da disciplina e as experiências desses jovens. Somente assim, esses conteúdos farão sentido na vida desses jovens e contribuirão para um melhor entendimento dos contextos nos quais estão inseridos. (MELO; MORAIS, 2019, p.14)

Para colocar essa metodologia em prática, será necessário utilizar um meio que viabilize a articulação dos conhecimentos científicos da disciplina de Sociologia com as experiências vivenciadas pelos alunos, de modo que promova a participação do aluno em sala e potencialize o aprendizado das aulas na EJAI. Assim como expressam Ponciano, Luz e Santos (2016), essa metodologia pode ser aplicada através da utilização do conceito de *imaginação sociológica* elaborado por Whrite Mills (1972), que servirá como fio condutor entre teoria e prática, de modo que venha a propiciar a utilização da presente abordagem.

Ela é viabilizada pela *imaginação sociológica* uma vez que se torna possível perceber os fatos da realidade como fenômenos sociais, desenvolvendo a partir das questões do nosso próprio cotidiano, as problematizações necessárias para construção dos saberes sociológicos. Essa metodologia permite potencializar o aprendizado dos estudantes ensinando Sociologia por meio da abordagem de temas, pois estes estão presentes nas realidades dos sujeitos de maneira mais concreta, possibilitando a sua visualização e permitindo partir dos conhecimentos prévios dos alunos da EJAI, com ênfase em seus saberes acumulados ao longo de suas experiências cotidianas, sendo essa postura metodológica promotora do desenvolvimento da autonomia reflexiva dos estudantes, contribuindo para lapidar o conhecimento de forma conjunta.

Tendo isso em vista, a abordagem metodológica com foco nas experiências dos indivíduos e utilização de temas como ponto de partida para conexão com os conceitos da disciplina de Sociologia, tende-se a motivar os alunos a participar das aulas, fortalecendo o diálogo crítico e se tornando uma ferramenta com grande capacidade de elevar a aprendizagem discente, pois será levado em consideração as vivências provenientes do contexto em que o aluno está inserido, articulando o trabalho pedagógico com as condições socioculturais dos alunos, tornando o estudo da Sociologia mais prazeroso e efetivo, levando em consideração o fato de que as aulas irão se relacionar diretamente com a realidade experienciada por esse estudante. (PONCIANO; LUZ; SANTOS, 2016).

É tomando tais questões como parâmetro, que passo a apresentar a partir do próximo capítulo, uma experiência de imersão didática, em um Centro de Jovens e Adultos, a partir de minha atuação junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Ressaltando os aspectos relacionados ao impacto do Programa, nesse contexto educacional. Assim, como seus desdobramentos na minha formação, enquanto professor de Sociologia, atuando na EJAI.

4 A INSERÇÃO DO PIBID NO CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE - CEJA

As experiências contidas no presente trabalho foram viabilizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em atividades realizadas de forma voluntária antes da pandemia global de COVID-19, sendo elas vivenciadas entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, realizadas no Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA), localizado no centro de Maceió, capital de Alagoas.

O Pibid, programa que oportunizou a experiência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, permite que o estudante de licenciatura esteja presente no ambiente escolar desde o seu 1º período, algo que no decorrer normal do curso só aconteceria a partir do 5º período, por meio do Estágio Supervisionado. Esse programa teve seu início datado no ano de 2006, com a intenção de aproximar o então estudante da graduação e familiariza-lo com o contexto da escola, de modo que promova o aperfeiçoamento da profissão docente.

Em 2009, esse programa foi tomado como Política de Estado para fomentar a formação de professores em âmbito nacional, sendo conduzido pelo Ministério da Educação através de sua Fundação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2009). O Pibid, através de suas características diversificadas e ações didático-pedagógicas, tem seu escopo no incentivo da iniciação à docência, articulando concomitantemente o ensino superior e a educação básica, aproximando o então graduando da realidade escolar e preconizando os aspectos que giram em torno da prática docente como princípio norteador da sua formação.

Com a instituição da Portaria N° 259, de 17 de dezembro de 2019, ficou estabelecido que o Pibid ficaria responsável por integrar os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura do país, de forma que contribua para a inserção dos graduandos em licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica, bem como com o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior, colocando o licenciando em contato com seu campo de atuação já nos primeiros períodos do curso. Dispondo de bolsas para os participantes e sendo o Pibid, desenvolvido em regime de colaboração entre o Governo Federal e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para que essa integração com o ensino básico aconteça, o Pibid prioriza uma série de normas e objetivos, que irão de maneira articulada e gradual, inserindo o licenciando no meio ativo da educação. Logo, o programa deve aliar a teoria estudada durante a graduação, com a prática docente realizada na escola, proporcionando uma ampla aprendizagem, por meio da troca de experiências com os professores da educação básica, os outros sujeitos ligados direta ou indiretamente ao Pibid e a vivência imersiva pautada pelo programa.

Para que ocorra essa conexão, os objetivos do Pibid preconizam a inserção dos licenciandos no dia a dia das escolas públicas, de modo que seja propiciado oportunidades de criação e participação de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes que tenham características inovadoras e interdisciplinares, firmando a superação dos percalços identificados nos processos de ensino-aprendizagem. Esses fatores deverão ser possibilitados, sobretudo, pela ótica da colaboração dos professores das escolas da educação básica, que deverão atuar como coformadores desses futuros professores, contribuindo com seus conhecimentos e experiências práticas, tornando os participantes do Pibid protagonistas do processo de formação inicial para o magistério, elevando a qualidade de formação dos cursos de licenciatura, no sentido de promover a integração entre ensino superior e educação básica. (BRASIL, 2019)

O Pibid se organiza de forma nacional, possibilitando a participação de todas as Instituições de Ensino Superior habilitadas a pleitear o programa, no sentido de que, cada instituição de nível superior submete e elabora seu Projeto Institucional, que por sua vez será composto por vários subprojetos. Ou seja, cada curso de licenciatura dessa determinada instituição concorrerá submetendo o seu subprojeto. A partir daí, o Pibid possibilita a concessão de bolsa ou serviço voluntário aos discentes, devendo o aluno estar regularmente matriculado em um curso de licenciatura que integre o projeto institucional, devendo disponibilizar trinta horas mensais de atividades durante os meses em que cada subprojeto esteja em vigor.

Além dos alunos da licenciatura, o programa também é composto pela Coordenação Institucional, integrada pelo professor da instituição de curso superior responsável por acompanhar e garantir a efetivação do planejamento, zelando pela qualidade e unidade das atividades de iniciação à docência previstas nos projetos de cada instituição. Mais próximo a cada estudante da graduação integrante do Pibid, temos o Coordenador de Área, que é professor de cada unidade acadêmica, encarregado de atividades relacionadas ao planejamento, organização e a execução das ações de iniciação à docência. Este também terá a responsabilidade de fazer a orientação, acompanhamento e avaliação dos estudantes de licenciatura durante o período de realização das atividades do Pibid, facilitando a articulação e diálogo entre os bolsistas e voluntários que exercem suas tarefas e as escolas públicas que fazem parte de cada subprojeto.

A próxima posição organizacional presente nas disposições do Pibid é o Professor Supervisor, peça extremamente fundamental no processo de construção da iniciação à docência. É o Professor responsável pelo apoio, supervisionamento e acompanhamento das atividades realizadas pelos bolsistas/voluntários dentro da escola de educação básica das redes públicas de ensino que compõe o projeto institucional. Essas disposições são organizadas dentro do Projeto Institucional, documento que deverá ser submetido por cada instituição de nível superior que esteja habilitada a participar do programa, para avaliação da CAPES, contendo os objetivos, metas e estratégias que almejam ser aplicadas no decorrer das atividades, devendo também ser composto dos referenciais utilizados para seleção dos participantes, bem como as metas de avaliação e acompanhamento das ações que serão desempenhadas. (BRASIL 2019)

Sabendo quem são os atores sociais responsáveis pela composição do Pibid, em termos de designações e responsabilidades dentro do Projeto Institucional, torna-se relevante evidenciar como será a articulação de todos esses atores na futura inserção no contexto escolar, sendo efetivados em pressupostos práticos, a partir do momento em que começam as atividades na rede pública de ensino. Para que isso ocorra de forma adequada, o Pibid precisa seguir devidamente o padrão determinado pela CAPES, para que lá no fim do processo, toda essa troca de saberes se torne positiva e enriquecedora para ambas as partes, tanto para os integrantes do ensino superior, quanto para os sujeitos da educação básica.

Tendo isso em vista, com a intenção de contribuir para melhorar a qualidade do ensino básico e também a formação docente, as escolas escolhidas para sediar o projeto institucional do Pibid são, de modo geral, aquelas com algum déficit nos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), reforçando a necessidade de seguir o

regulamento e etapas programadas pelo Pibid para um bom aproveitamento das atividades e possibilidade de favorecer uma melhora educacional para essa instituição de ensino.

Levando em consideração esses pressupostos, Oliveira (2018, p. 35), destaca como esse processo irá desembocar na escola básica, começando no que é concernente a organização do Pibid, critério de escolha e inserção do estudante de licenciatura no programa da escola básica, bem como as metas e objetivos educacionais necessários para a construção e desenvolvimento da relação de ensino-aprendizagem:

As Coordenações Institucional e de Gestão são escolhidas através de indicações da Reitoria e Direção do Centro ou da IES, respectivamente. A Coordenação de Área é escolhida após passar pelo Colegiado do Curso. A Supervisão e o Bolsista de Iniciação à Docência (ID) passam por uma etapa de avaliação documental e escrita. Logo após a aprovação são inseridos no programa e no cotidiano escolar onde planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando superar problemas identificados nos processos de ensinar e de aprender. Geralmente as escolas escolhidas possuem algum déficit com as disciplinas específicas expresso, na maioria das vezes pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) está abaixo da média. (OLIVEIRA, 2018, p. 35)

De acordo com esses parâmetros, o Pibid se dispõe em termos de sua distribuição institucional, havendo ainda a articulação de todos os participantes em regime colaborativo e por meio do trabalho em grupo, motivo que favorece a sedimentação do aprendizado e a qualidade final das atividades, sendo necessária a prestação de contas por intermédio de relatórios, publicação de artigos e organização de eventos acadêmicos para socializar os resultados obtidos através das ocupações que foram realizadas durante a vigência do programa. Sendo imprescindível, seguir os requisitos estabelecidos previamente pelo Pibid, com os participantes cumprindo devidamente as suas atribuições, assim como expressam Burggrever e Mormul (2017, p. 102), sintetizando como essa etapa ocorre dentro do programa:

Para a organização e desenvolvimento do Pibid na instituição, é necessário coordenador institucional, coordenador de área, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, que são os discentes dos cursos de licenciatura. Todos os envolvidos são os responsáveis pela execução do projeto, cabendo aos coordenadores de área prestar conta por meio de relatórios de todas as atividades desenvolvidas, que somados aos demais subprojetos da instituição compõe o relatório final que é sistematizado pelo coordenador institucional.

Levando todos esses fatores em consideração, podemos afirmar que as dinâmicas proporcionadas pelo Pibid são essenciais para o desenvolvimento de uma educação de

qualidade e para fortalecer o processo de iniciação à docência, que só acontece pelo regime de colaboração entre os sujeitos envolvidos no programa, desde os indivíduos em nível superior até os interlocutores no ensino básico, uma vez que, cada sujeito envolvido eleva o potencial de resultados positivos que o Pibid pode gerar, assim como destaca Oliveira (2008, p. 62):

O programa contribui para a formação docente por meio das experiências nas escolas que permite conhecer a realidade escolar; as práticas com diversos recursos e metodologias oferecendo inúmeras ferramentas de apoio para a aplicação dos conteúdos; das práxis, conseguindo transpor da teoria para a prática, 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.

Sendo definidos os sujeitos que realizarão as atividades e a escolha das escolas que participaram do projeto, o Pibid, após realizadas as devidas reuniões e definidos as tarefas de cada integrante, começa suas ações dentro do ambiente escolar. Uma das escolas selecionadas para participar do Subprojeto de Sociologia, no ano de 2018, foi uma instituição de ensino estadual, que se localiza no centro da capital de Alagoas, Maceió, que por ser localizada em um bairro central da cidade, o Centro Educacional de Jovens e Adultos - Paulo Freire, conhecido também através da sigla CEJA, acaba sendo frequentado por estudantes provenientes de diversos outros bairros e da Região Metropolitana de Maceió, elevando a diversidade de alunos acolhidos pela instituição.

O Pibid, por meio de suas etapas graduais de ação, nos permite conhecer várias nuances da escola, começando primeiramente com o processo de planejamento, o qual acontece com a capacitação dos licenciandos que participam do programa, estabelecendo alguns esclarecimentos prévios sobre o universo escolar e deliberando quais serão as funções de cada um nas fases subsequentes, podendo essas definições serem redefinidas de acordo com a devida necessidade de melhor articulação dos procedimentos e diversificar a experiência de todos os integrantes.

Após o planejamento, dá-se início a fase de diagnóstico da instituição de ensino, que visa conseguir reunir informações prévias sobre a escola e sobre os alunos, de forma que se conheça o ambiente antes da fase das regências. Essa fase inclui a utilização de alguns recursos, como por exemplo, analisar o contexto socioespacial das escolas para que seja feito o diagnóstico da estrutura física da escola, análise e discussão de alguns documentos norteadores, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, de forma que sejam analisadas as

configurações do ensino de Sociologia e demais características pedagógicas da escola, sendo essas atividades ponderadas e orientadas em reuniões semanais entre os integrantes do Pibid, Professoras Supervisoras e Coordenador de Área.

Por meio dessa etapa, foi possível levantar relevantes informações acerca da escola em que atuamos, como por exemplo, que o CEJA fornece o acesso para a educação de Jovens, Adultos e Idosos para os alunos que precisam concluir os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental, bem como também oferece formação para os alunos que necessitam concluir o Ensino Médio, por meio de modalidades divididas entre os turnos matutino, vespertino e noturno. Embora, não tenhamos atuado neste último turno, por conta do choque com os horários de aula na universidade.

A escola, possuía dezesseis salas, sendo duas com ar condicionado e seis adaptadas para alunos com deficiência, contendo também uma sala de vídeo com projetor e notebook próprio, sendo necessário reservar com antecedência para poder usufruir desse ambiente. Por meio desse diagnóstico também foi possível conhecer o perfil dos alunos que frequentam o CEJA, sendo eles provenientes em sua maioria de bairros carentes e periféricos, entre eles: Clima Bom, Bom Parto, Cleto Marques Luz, Levada, Vergel, Trapiche, Tabuleiro dos Martins e Jacintinho. Valendo salientar inclusive, a existência de alunos que frequentam a instituição e que são moradores de outros Municípios, residindo distante da escola, como por exemplo, Rio Largo e Marechal Deodoro¹.

Ainda falando sobre os alunos que frequentavam o CEJA, durante o tempo que ficamos na escola desenvolvendo as ações de diagnóstico e demais atividades do Pibid, foi possível observar a variedade de estudantes presentes naquele contexto, pois, como dito no parágrafo precedente, a escola se localiza no centro da capital alagoana, contribuindo para a alta variedade de alunos, que tinham idade entre 18 e 71 anos, sendo as salas de aula bastante heterogêneas, pois muitos estudantes têm filhos e trabalhavam nos horários contrários as aulas.

Quanto a esse fato, vale ressaltar algo que foi notado durante as fases de ação do programa, com relação ao perfil dos alunos do CEJA - Paulo Freire, que é a alta presença de estudantes jovens no contexto escolar da EJAI, sendo um dos fatores que geraram surpresa em nossa equipe, uma vez que nosso primeiro encontro com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos foi proporcionado pelo Pibid, e de acordo com o senso comum, é convencionalizado que a presença maior da população da EJAI deveria ser de adultos com idade mais elevada. Além

¹ Taís informações foram produzidas por meio da aplicação de um *survey* entre os estudantes do turno matutino e vespertino do CEJA, que gerou a um banco de dados no SPSS.

desses fatores, também foi observado que alunos deficientes visuais e auditivos frequentavam as aulas de Sociologia, sendo eles acompanhados por intérpretes e auxiliares de sala, que transmitiam para eles os conteúdos das aulas, para que estes conseguissem participar do processo de ensino-aprendizagem.

Passado esse momento de chegada no ambiente escolar, conhecimento do público e da estrutura física e administrativa da escola, a próxima etapa do programa consiste em familiarizar o estudante da graduação com a sala de aula na escola básica, através das *ações de docência compartilhada*, nas quais, os participantes do Pibid, acompanhados pelos Professores Supervisores, desenvolvem atividades referentes ao processo de ensino e aprendizagem e observam as aulas do Professor da escola básica, participando nas escolhas dos temas a serem trabalhados na aula e na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados, fazendo em conjunto, uma reflexão acerca de quais são os objetivos de aprendizagem que serão verificados no processo de avaliação das abordagens praticadas.

Feito o devido processo de inserção dos bolsistas na sala de aula, chega o momento de planejar as ações de docências em que nós, participantes do Pibid, estivéssemos, efetivamente, nas regências das aulas de Sociologia da escola CEJA – Paulo Freire. Isso vem a ocorrer na próxima etapa do Pibid, na qual, os integrantes do programa realizam as Ações de Docência, que visam promover a autonomia docente nos bolsistas, de forma que sejam desenvolvidos planos de aula e metodologias de ensino a serem conduzidas em sala de aula por cada licenciando, na turma em que ele ficou designado durante as ações de planejamento. Ocorrendo ainda um revezamento entre as turmas, para que seja promovido um amplo processo de experiências na fase em que cada integrante pode ficar à frente da turma, praticando suas primeiras atividades como docente em formação, no Pibid.

Ações de produções de recursos didáticos também foram realizadas, com a elaboração de elementos com funções didáticas necessárias para o aprimoramento e inovação da docência por parte dos licenciandos, tendo em vista a ampliação das possibilidades de proporcionar o ensino de uma Sociologia plural e inclusivo, como por exemplo, a produção de jogos, *podcasts* e músicas, sendo manufaturados e aplicadas levando em conta a realidade presente no CEJA – Paulo Freire, por meio da contribuição das informações levantadas nas fases anteriores do Pibid, objetivando potencializar a práxis docente da nossa disciplina na escola.

Ademais, é imprescindível cumprir com os três pilares fundamentais, pesquisa, ensino e extensão, os quais o Pibid dispõe, para que os resultados de todo esse processo desenvolvido dentro da educação básica seja difundido e possibilite que outros licenciandos e a comunidade

escolar possam usufruir das experiências realizadas dentro do programa, maximizando a qualidade do ensino público e da formação docente.

Para tal, precisamos seguir a tríade pesquisa, ensino e extensão, relações que foram efetivadas ao longo do Pibid, considerando as atividades realizadas dentro do CEJA- Paulo Freire. Sendo a Pesquisa correspondente as atividades de diagnóstico do contexto escolar, quando foram levantadas informações sobre a parte administrativa, estrutura da escola e com relação aos alunos da escola; a parte de Ensino, sendo propiciada nos momentos em que cada licenciando esteve acompanhado as aulas da professora supervisora, elaborando planos de aulas e realizando seus momentos de regências em sala de aula e; por fim, as ações de Extensão, onde os resultados de todos os trabalhos praticados dentro desse contexto são socializados para a comunidade acadêmica, com apresentações de Banners, Grupos de Trabalho, Oficinas e apresentações de Artigos Acadêmicos, que são compartilhados nos congressos organizados pelas Instituições de Ensino Superior, podendo ser em nível local, como por exemplo, o Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (EPIBID), que é organizado pela própria Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em nível regional, como é o caso do Encontro Regional das Licenciaturas (ERELIC), e em nível nacional, no Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), locais onde as experiências realizadas dentro do Pibid podem ser socializadas.

Baseado no desenvolvimento de todos esses processos, foi possível realizar algumas considerações importantes acerca do Ensino de Sociologia na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a respeito da construção de uma identidade docente ampla e plural, levando em consideração os pressupostos metodológicos do Pibid e da experiência na EJAI, assim como também foi proporcionado a reflexão acerca de estratégias didático-pedagógicas que sejam eficazes atendendo ao contexto da EJAI.

4.1 A contribuição do Pibid no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para a EJAI

Considerando o Pibid como um programa de formação inicial e continuada de professores, ele permite que a realização dos processos que envolvem a atividade docente seja posto em prática na medida em que são feitas reflexões acerca do desenvolvimento da própria atividade docente, possibilitando por meio de suas etapas e da característica dialética do programa, a efetivação de rearranjos teórico-metodológicos durante o processo de ensino, de

forma que promova a diversificação e a avaliação das práticas pedagógicas executadas pelos licenciandos e pelo docente que atua na condição de Supervisor.

Com a vantagem desses procedimentos acontecerem ainda durante a graduação, no momento em que os integrantes/estudantes do Pibid estão lapidando a sua intelectualidade docente, estes podem refletir a respeito de suas experiências com os demais participantes do programa, além do aporte e acompanhamento direto do Supervisor da escola básica e do Coordenador de Área, sendo pré-requisitos imprescindíveis para a consolidação do conhecimento gerado dentro do programa. É por essa razão que o Pibid sedimenta o amadurecimento do futuro professor, não apenas o aproximando da realidade escolar, mais permitindo que sejam executadas as ferramentas de ensino-aprendizagem necessárias para o aperfeiçoamento de seu trabalho como docente, ao passo que é propiciado a ponderação e o reordenamento *in loco* dessa *práxis*.

A partir desse processo, foram abertas as possibilidades de aplicação de algumas metodologias de ensino no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, de modo que foram implementadas, tentativas de mudança significativas no contexto de aprendizagem daqueles sujeitos que frequentam a EJAI. Para isso, a etapa do Pibid em que foi feito o diagnóstico da escola foi essencial, uma vez que nos permitiu entender algumas questões relacionadas as condições socioculturais dos estudantes, sendo demasiadamente importante para a construção do processo de ensino, pois, se quisermos efetivamente proporcionar metodologias didático-pedagógicas inclusivas e eficazes para a EJAI, precisamos conhecer melhor quais são os sujeitos desse processo, dado que, para a proposição de práticas que privilegiem as experiências dos educandos, dependemos de um elemento primordial: conhecer os alunos.

O contexto da escola CEJA, onde o Pibid atuou, não é diferente da clássica condição da EJAI no Brasil: uma realidade composta por sujeitos que fazem parte de grupos que sofreram com o histórico de exclusão social, buscando na educação uma esperança para retomar seus objetivos de vida. Mesmo dentro do sistema de ensino, buscando completar sua alfabetização, os estudantes que frequentam a EJAI ainda precisam vencer os percalços que as vezes, a própria escola tem dificuldades de promover a superação, por isso, buscar métodos que permitam o seu protagonismo e independência intelectual, por meio de um estudo ativo e transformador, se torna necessário. Arroyo (2008), nos alerta para essa condição imposta ao público da EJAI, precisando ser reconhecida, para só então, ser possibilitada a mudança dessa circunstância histórica:

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos tem condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... - têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com o lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares. (ARROYO, 2008, p. 221)

Portando, uma vez que é necessário a superação de barreiras além das próprias lutas pessoais, adversidades ainda serão encontradas no interior da EJAI, reforçando a necessidade de propor formas de ensino que busquem superar essas contradições e possibilitar a inclusão desses sujeitos. Logo, o que torna esse processo primordial são as complexidades existentes na EJAI, que precisam ser compreendidas e consideradas para elaboração de estratégias didáticas com foco nesse contexto. Sobre esse caráter do público da EJAI, Arroyo (2008), salienta ainda que:

A educação de Jovens e Adultos - EJA tem sua história muito mais tensa do que a educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. (ARROYO, 2008, p. 212)

Sabendo que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos possui características singulares, com um público composto, basicamente, de pessoas de origem pobre e/ou periféricas, com histórico de lutas sociais contra exclusão, precisamos nos atentar em considerar certos pressupostos ao lecionar nessa modalidade. Pois, ao partir desse pressuposto, podemos efetivar uma pedagogia que seja significativa para os objetivos dos grupos que compõe a EJAI, conseqüentemente, sendo mais produtivo do que a mera reprodução de práticas oriundas do sistema regular de ensino.

Partindo dessa condição, a partir do momento em que é dado seguimento as etapas do Pibid e nós já conhecemos algumas características da escola CEJA- Paulo Freire e o contexto na qual ela está inserida, faz-se possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem a autonomia e o pleno aproveitamento intelectual dos educandos pertencentes a EJAI. Uma vez que sabemos as lutas travadas por esses alunos, podemos aplicar metodologias que busquem a superação dos desafios vivenciados por eles. Para que isso seja factualmente realizado, temos a vantagem de estar à frente da disciplina de Sociologia, que tem a capacidade de dialogar suas teorias com o cotidiano dos estudantes.

Para propor melhores estratégias para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, as teorias de Paulo Freire adquirem um caráter primordial. Em seu livro *A Pedagogia do Oprimido* (2019), Freire estabelece que, para superar as relações de opressão através do ensino e promover a independência e liberdade dos educandos, precisamos pautar o processo educacional baseado no cotidiano dos estudantes, tendo como base as relações estabelecidas por eles, sendo o ensino construído com o aluno e não para o aluno. De modo que o ensino seja feito em cima da problematização das próprias relações que o excluíam e o oprimiram ao longo de sua existência, para que esses indivíduos prevaleçam frente as adversidades da vida por meio de uma pedagogia reflexiva e transformadora.

Entretanto, se quisermos efetivar essa postura em sala de aula, é necessário fazer com que os alunos reflitam sobre as questões que circundam as relações que o excluem da sociedade, uma vez que os educandos podem reproduzir ações excludentes oriundas da internalização de hábitos do próprio sistema que o oprimiu. Esse fato poderá ser revertido através do ensino, com forte possibilidade de ser realizado pela sociologia, utilizando as teorias da disciplina para problematizar questões pertinentes as relações firmadas pelos sujeitos da EJAI, pois “somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (PAULO FREIRE, 2019, p. 43).

Visto que foi possibilitado aos integrantes do Pibid conhecer o cotidiano da escola e ter no horizonte pedagógico, a realidade da EJAI, conseguimos chegar a um denominador comum: foi preciso romper com os métodos de ensino que contribuem para reverberar a exclusão dos sujeitos que frequentam a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e, logicamente, propor práticas de ensino libertadoras. Desse modo, nós enquanto futuros docentes, deveríamos evitar reproduzir na EJAI, uma conduta educacional voltada para mera narração de conteúdos, pois o professor acaba, muitas vezes, por conduzir os educandos a memorizar de forma mecânica o conteúdo narrado, sendo esse tipo de prática chamado por Paulo Freire de “Educação Bancária”, em um contexto como o da EJAI, carrega várias nuances negativas nos quesitos referentes aos objetivos que a educação adquire nessa realidade.

Paulo Freire (2019), fala a respeito das características da concepção Bancária de Educação, que tem como foco:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se

torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (PAULO FREIRE, 2019, p. 80)

Ela recebe esse nome, pelas circunstâncias de ação desse método de ensino, que impede a reflexão e coloca os educandos em uma condição passiva, abrindo pouca margem para que haja reflexão. Nas palavras de Paulo Freire (2019, p. 80):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.

Considerando esse tipo de educação, precisamos nos atentar que estamos em um ambiente com sujeitos que vêm de grupos sociais marginalizados, das classes menos abastardas e com um histórico de exclusão social. Assim, a reprodução de uma metodologia que fomenta o silenciamento dos educandos e impede que estes problematizem a própria realidade, contribui para que a opressão contra os participantes da EJA seja perpetuada. Se as aulas são baseadas na mera transmissão de conteúdo, sem que haja reflexão e diálogo com o cotidiano desses sujeitos, desperdiçamos o caráter libertador da educação, pois, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquiete, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2008, p. 81). Isso nos mostra que esse modelo bancário de educação não favorece o desenvolvimento da consciência crítica nos sujeitos, fator primordial para acabarmos com o histórico de exclusão vivenciado pelos educandos que veem na Educação de Jovens, Adultos e Idosos a chance de romper as amarras que o impedem de se desvencilhar da opressão.

Tendo ciência desses pressupostos, evidenciamos a necessidade da efetivação de práticas, estratégias e metodologias didático-pedagógicas que fomentem a reflexão crítica, e que tenham como alicerce a formação de sujeitos com a capacidade de problematizar seu lugar frente as relações sociais. Para isso, enquanto docentes, precisamos assumir uma postura oposta à concepção “Bancária” de educação. Essa atuação precisa ter como foco na verbalização dos educandos, uma das pedras fundamentais para uma educação libertadora. Ele se torna efetivo a partir do momento em que buscamos reproduzir como modelo educacional os elementos

constitutivos do diálogo, que é a soma de duas dimensões essenciais para uma educação emancipadora, a ação e a reflexão, que terá como resultado a práxis. A reflexão em sala de aula, mediada pelo professor, vem a munir os educandos de teorias sedimentadas em seus intelectos por meio de uma aula pautada em cima da dialogicidade. A ação se torna efetiva uma vez que os educandos tomam ciência de seu lugar do mundo, podendo este refletir sobre questões que antes poderiam ser consideradas usuais. (FREIRE, 2019)

Essa metodologia por meio do diálogo problematizador é necessária pela condição dialética dessa metodologia. Uma vez que, na educação Bancária o educando é visto como um receptáculo de informações e lhes é imposto uma conduta passiva, na dialogicidade, através da troca de informações entre educandos e educadores, podemos gerar novas concepções a respeito das relações homens-mundo, problematizando as relações que envolvem sua existência, viabilizando a ampliação das visões de mundo dos estudantes. Sobre a importância do diálogo e da ação-reflexão, Paulo Freire (2019, p. 108) salienta que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nitir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles, um novo pronunciar.

Nesse sentido, a educação pautada no diálogo crítico expressa sua condição primordial na busca pela desnaturalização das relações sociais, servindo como fio condutor para elucidar as questões relacionadas ao lugar que os educandos da EJAI ocupam no mundo, sendo essa, uma condição necessária para que esse sujeito transforme a sua realidade e a si mesmo. Freire (2019, p. 109), deixa claro que essa característica é típica da concepção dialógica de educação:

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Se quisermos fomentar o diálogo dos educandos na EJAI, necessitamos de conteúdos que conversem com o cotidiano dos sujeitos daquela realidade, pois, para que haja engajamento e a ação-reflexão, as aulas precisam estar relacionadas com as dinâmicas que esses indivíduos estabelecem em meio social. É nesse quesito que entram as etapas do Pibid, dado que, através

da imersão realizada no CEJA, foi possível elaborar aulas que venham a promover a pronúncia do mundo e participação desses sujeitos em classe. De modo que venhamos a garantir que essa metodologia seja materializada, Freire (2019, p. 120), afirma que:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

Seguindo essas etapas, os alunos não ficaram alheios ao que está sendo lecionado e se tornam parte atuante no processo de formação do conhecimento. Essa concepção de educação pode ainda ser potencializada pela Sociologia, partindo do princípio que a nossa disciplina pode contribuir se usarmos as suas vertentes teóricas visando desconstruir e desnaturalizar o cotidiano vivenciado pelos educandos da EJAI, principalmente quando aliamos recursos didáticos com as aulas expositivas, buscando ampliar o aproveitamento intelectual dos sujeitos pertencentes a essa realidade, por meio de aplicação de jogos didáticos, músicas, filmes e recursos que sirvam para ativar o lado criativo e transformador nos indivíduos, de modo que todos esses elementos coadunem alicerçando o conhecimento, haja vista que, “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2019, p. 100)

Nesse sentido, uma vez que nos atentamos para a necessidade de incorporar tais métodos em nossos planejamentos e aulas, percebemos através da experiência dentro da EJAI como a postura docente com foco na dialogicidade e as ferramentas de ensino-aprendizagem se tornam efetivas dentro dos objetivos educacionais da sociologia. Por meio da prática, foi possível perceber que, quando trabalhamos o assunto de forma conceitual e teórica, trazendo os significados de forma direta e expositiva, a participação dos educandos da EJAI era praticamente nula, e os alunos se demonstravam alheios e desinteressados ao assunto proposto, sendo identificadas algumas dificuldades de aprendizagem.

Um bom exemplo dessa situação, foi no bimestre em que durante o planejamento da disciplina definimos que seria lecionado as concepções dos três autores clássicos da sociologia, a respeito da definição de cada um sobre o Trabalho. Em uma das aulas, na qual foi exposto os conceitos de Karl Marx a respeito de Mais-Valia, Modos de Produção e Meios de Produção houveram alguns percalços com relação a compreensão do conteúdo. Neste dia, foi optado por focar na explicação dos conceitos e uso do quadro para definição de cada um. Entretanto, assim como descrito acima, a mera aula expositiva enquanto método não se mostrou efetiva, pois, a aula focada na transmissão de conceitos pode vir a não motivar os educandos da EJAI a se engajarem na aula, pelo contrário, acaba provocando um efeito apassivador, gerando bloqueios nos estudantes e influenciando que o foco seja direcionado para a fala do docente, prejudicando o processo de ensino na EJAI, tendo por consequência a reprodução mecânica do conteúdo.

Levando em conta as características dessa experiência, após as reuniões do Pibid e elaboração de novos planejamentos em conjunto com o coordenador e a professora perceptora, ficou estabelecido que seriam necessárias outras abordagens na escola CEJA, pois, focar a aula na mera explanação de conteúdos não se mostrou proveitoso. Nesse sentido, com o intuito de cativar os alunos e deixar a aula mais produtiva no sentido pedagógico, propus a utilização de uma música, para conectar a teoria trabalhada em sala a uma situação concreta do cotidiano, com intenção de facilitar a compreensão e motivar os alunos a participarem. Para isso, na aula seguinte, sobre Emile Durkheim, a aula a respeito de sua teoria a respeito da Divisão do Trabalho Social não teve como foco a explanação de conceitos, mas partimos primeiro de um tema: ‘‘trabalho na sociedade moderna’’. Partindo desse tema, conectamos a teoria com a prática, uma vez que relacionamos a letra da música de minha autoria, chamada de ‘*Rap dos Clássicos*’ com o tema em questão e com os conceitos presentes na teoria de Durkheim. Dessa maneira, foi possível perceber o maior engajamento dos educandos da EJAI durante a aula, tendo em vista que muitos nesse contexto trabalham. O recurso utilizado na aula, que ocorreu na sala de vídeo, funcionou como gatilho para despertar a autorreflexão dos estudantes enquanto sujeitos e trabalhadores, dado que, eles se mostraram surpresos em notar as condições intrínsecas as relações por eles estabelecidas no mundo do trabalho, fator que só foi viabilizado pela postura metodológica que permite relacionar o tema estudado em classe com a vivências estabelecidas pelos sujeitos da EJAI, possibilitando a dialogicidade e a reflexão pedagógica.

Ao se notar a eficiência desses métodos que promovem a interação e o diálogo dos educandos, nós enquanto participantes do Pibid, tentávamos sempre que possível, aplicar essa estratégia, partindo de um tema, e utilizando um recurso didático para que os educandos

estabeleçam sua imaginação sociológica. Partindo desse pressuposto, um dos integrantes do Pibid confeccionou um podcast de autoria própria, e aplicou em sua intervenção. Durante sua aula sobre Cultura, o graduando optou por utilizar o texto “você tem cultura?”, de Roberto DaMatta, que foi gravado por ele e reproduzido em sala. A escolha desse material foi realizada pela potencialidade de se relacionar com o cotidiano dos estudantes, uma vez que o texto descreve relações sociais que ocorrem no seio de nossa sociedade e, os alunos da EJAI, certamente já vivenciaram algumas das situações descritas durante a reprodução do podcast. Essa estratégia foi efetiva por, assim como através do uso da música, possibilitar o estabelecimento de uma nova metodologia, para que desse modo, seja aberta a possibilidade para edificar o conhecimento de forma dialógica, com os educandos participando ativamente da aula, através do engajamento proporcionado pela utilização de recursos didáticos articulados com uma abordagem temática.

Outra alternativa viável foi a utilização de recursos visuais, seja através de Slides ou transmissões de filmes que dialoguem com os assuntos trabalhados. Durante as aulas na EJAI, alguns estudantes, por serem mais velhos e terem outras obrigações, como por exemplo, cuidar dos filhos ou trabalhar no contraturno, se sentem mais confortáveis quando as aulas permitem que eles visualizem algum material, pois, viabilizam que os educandos mantenham sua atenção em algo mais concreto, anotando as informações no caderno ou mantendo seu foco no filme, documentário ou vídeo que esteja sendo exibido. A estratégia ao utilizar estes recursos para as aulas na EJAI funcionou de maneira muito semelhante com as descritas acima. Nessa questão, além dos licenciandos utilizarem slides em algumas aulas, mostrando vídeos, charges e imagens sobre os assuntos de sociologia, no período em que estávamos acompanhando as aulas da Professora supervisora, foi possibilitado notar como a escolha pela transmissão de um filme foi interessante enquanto abordagem na EJAI. Foi realizada a transmissão e discussão posterior do filme “Tempos Modernos”, de Charlie Chaplin, e durante o momento em que os alunos assistiam, poucos desviavam sua atenção dele. Mais uma vez, esta estratégia se mostra interessante por permitir que o aluno não apenas fique refletindo a respeito das teorias sobre o significado conceitual de Trabalho, mas possibilite que os educandos visualizem por meio deste recurso, como ocorrem as relações sociais que a sociologia trata, fato potencializado pela interlocução da abordagem de ensino-aprendizagem utilizada e a realidade em que os sujeitos da EJAI se encaixam, pois, nem todos os sujeitos que compõe essa realidade tem acesso integral a esses recursos, sendo a escola fundamental para viabilizar o aprendizado por meio do uso desses materiais como estratégia para o aprendizado.

Além dessas contribuições proporcionadas pelo Pibid, que promovem a construção de uma metodologia educacional inclusiva e plural dentro do contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, podemos destacar o caráter positivo e enriquecedor que a experiência vivida nessa realidade proporciona que o docente em formação desenvolva um saber profissional múltiplo, que por sua vez, é alicerçado através da efetivação dos pressupostos mobilizados pelo Pibid.

4.2 Contribuições da EJAI para a constituição da identidade docente

A identidade social dos indivíduos é construída através da interação do homem com o meio em que ele está inserido, no processo em que acontece a familiarização entre o indivíduo e as características que aquele espaço social possui, variando de acordo com as experiências que cada ser desenvolve durante sua jornada naquele ambiente. Em seu livro *As Regras do Método Sociológico* (2004), Émile Durkheim destaca o caráter imperativo e coercitivo da sociedade, na qual, são impostos certos comportamentos e pensamentos em cada pessoa ao se ter contato com determinado grupo social, acontecendo a assimilação dos hábitos dessa realidade específica.

De acordo com essa perspectiva, Durkheim avalia como a sociedade age sobre os indivíduos, sobretudo, no que diz respeito aos processos de socialização, onde em um primeiro momento, nós como atores sociais, absorvemos e reproduzimos certas normas e comportamentos básicos que aprendemos na infância ao termos contatos com a nossa família, durante a etapa de socialização primária e, por conseguinte, agregamos a nossa personalidade os demais hábitos, maneiras de agir e de pensar, de acordo com os ambientes coletivos que frequentamos ao longo da vida.

Nesse sentido, é necessário salientar que a socialização, no que diz respeito ao processo de construção da identidade que ocorre ao se frequentar a realidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos não acontece naquele sentido extremo do Fato Social, onde os indivíduos sofrem sanções por não seguirem os padrões daquele determinado grupo, mas acontece paulatinamente, sendo promovida através da imersão na realidade da EJAI, uma vez que as etapas do Pibid proporcionam subir os degraus do conhecimento por meio de passos sistemáticos, primeiro conhecendo a estrutura física da escola, corpo docente e o perfil dos estudantes que fazem parte daquele contexto, conseqüentemente, parte da identidade profissional dos participantes do Pibid, que estão no começo de sua graduação em licenciatura,

irá ser composta de acordo com as características daquele ambiente, contribuindo para que essa identidade seja integrada pelos pressupostos práticos estabelecidos por intermédio do contato com a EJAI.

Considerando que o processo de desenvolvimento da identidade acontece por meio da vinculação do sujeito a determinado grupo, podemos observar uma relação de interdependência, pois é a partir da convivência cotidiana que acontece a interlocução dos processos socioafetivos e cognitivos, partindo do pressuposto de que é necessário a interação entre sujeito e grupo para que isso ocorra. Tendo por base esse pensamento, podemos utilizar o conceito de *Solidariedade Orgânica* para explicar como essa relação de troca entre os participantes do Pibid e o contexto da EJAI é importante para a construção inicial dessa identidade profissional.

Segundo esse conceito, em sociedades modernas, há um processo de interdependência entre os indivíduos, que apesar de desempenharem papéis diferentes, são igualmente importantes, tomando como exemplo os órgãos do corpo humano, que desempenham funções diferentes, mas cada um tem extrema importância para manter o corpo funcionando. Dessa maneira, por mais que cada indivíduo tenha sua esfera própria de ação, um irá precisar do outro para viver em sociedade, em um processo que terá como fim a coesão social. Portanto, a partir do momento em que os integrantes do Pibid tiveram contato e interagiram com a realidade da EJAI, estes construíram a sua identidade profissional baseada nas relações estabelecidas dentro daquele contexto, em um processo de troca, no qual os integrantes do Pibid aprenderam sobre a necessidade de ensinar levando em consideração a realidade da EJAI, propondo um ensino adaptado as demandas desse contexto, e os sujeitos lá presentes se beneficiam desse processo por meio da efetivação de estratégias que fomentaram um ensino que contemple os objetivos daqueles educandos.

Em consonância a isso, temos em questão a necessidade de se estar presente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, para que, dessa forma, possamos vim a desenvolver uma identidade profissional calcada de acordo com as dinamizações pertinentes aquela realidade. Destarte, fica evidente a existência de uma condição para que essa identidade seja construída, que é justamente a prática docente. Viabilizada pela experiência em sala de aula, durante o contato com os educandos da EJAI, bem como, por intermédio das etapas do Pibid, que fazem os licenciandos conhecerem intimamente o campo de atuação e se munir com várias informações prévias a respeito daquele determinado ambiente escolar.

Assim sendo, precisamos entender qual o papel que a experiência na EJAI adquire frente a constituição dessa identidade docente, e quais saberes são mobilizados durante a vivência dos

integrantes do Pibid nas circunstâncias encontradas no CEJA. Logo, como relata a literatura relacionada ao EJAI, as condições encontradas no CEJA durante o período de vigência do Pibid eram de um cenário compatível a realidade discutida no capítulo anterior, especialmente, no que se refere a “juvenilização” da EJAI, onde é observado um número cada vez maior de jovens nessa modalidade, aumentando a complexidade de ensinar em um ambiente cada vez mais plural e diversificado. Tendo isso em vista, a experiência dentro da EJAI torna-se imprescindível que os professores em formação articulem os conhecimentos necessários para promover uma educação de qualidade e constituir sua identidade docente com características profissionais inclusivas e plurais.

Desse modo, precisamos fazer alguns apontamentos acerca dos saberes docentes que são articulados em nível teórico e prático para que seja constituído esse tipo de identidade docente. Até chegar à frente da turma e efetivamente ser responsável por atividades de regência, nós professores precisamos acumular, segundo Tardif (2014), os saberes da Formação Profissional, Disciplinares, Curriculares e Experienciais. Nós iremos desenvolver o primeiro desses saberes ainda no momento em que estamos no curso licenciatura, é nesse momento que iremos estar em contato com os saberes da Formação Profissional, proporcionadas pela ciência da educação, no que diz respeito a formação científica e erudita dos professores, de modo que sejam incorporados no trabalho docente por meio da reflexão das práticas educativas, orientando o trabalho do educador por meio de normas e análises racionais, que são, por sua vez, transmitidas pelas instituições de formação de professores.

Durante as aulas na universidade, também entramos em contato com o Saberes Disciplinares, que são aqueles relacionados a cada campo do conhecimento, selecionados e definidos por cada instituição de ensino, no caso em questão, podemos usar como exemplo os conteúdos das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, presentes no curso de Ciências Sociais, que serão estudadas pelos licenciandos que participam do Pibid para serem ensinados durante sua passagem pela EJAI e, posteriormente, na carreira profissional de cada professor. (TARDIF, 2014)

Os Saberes Curriculares, por sua vez, são aqueles definidos pela instituição escolar, estabelecendo objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem usar como base e também aplicar durante as aulas. Geralmente são definidos por documentos norteadores capitaneados pelo Estado, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular, que é um documento de caráter normativo responsável por definir o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos da educação básica. E, finalmente, os Saberes

Experienciais, que assumem papel primordial na prática docente, sobretudo na questão da EJAI, pois, estes saberes apenas são articulados quando os professores estão efetivamente em sala de aula, seu campo de atuação, desenvolvendo saberes específicos, que tem por base o trabalho cotidiano e o estrito conhecimento de seu meio, sendo incorporados e validados por meio da prática. (TARDIF, 2014)

Dessa maneira, a existência e a necessidade de articulação de todos esses saberes demonstram o alto grau de complexibilidade do trabalho docente, evidenciando que a prática dos professores depende da sua capacidade de mobilizar, integrar e dominar todos esses saberes prévios - que são exteriores aos professores, uma vez que são elaborados por outros grupos sociais - como condições para a sua atividade profissional. E esse fato torna os Saberes Experienciais extremamente importantes, pois, é por meio deles, que os professores irão sedimentar todos os saberes docentes apreendidos anteriormente por intermédio da prática, assim como destaca Tardif (2014, p. 54):

Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘‘polidos’’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Diante dessa condição imposta a profissão docente, quanto mais rápido o então licenciando estiver presente no contexto da Educação Básica, imerso no ambiente escolar, vivenciando todas as dinâmicas concernentes ao trabalho docente, tanto antes ele consegue desenvolver as habilidades necessárias para articular todos os saberes pertinentes a atividade profissional do professor. Fatores que reforçam o fato de que a identidade docente é construída por meio do contato com o campo de ação e pelo provimento da prática, sobretudo, dentro da escola, de forma dinâmica.

Frente a essas questões, o Pibid ganha recortes primordiais, na medida que ele viabiliza a prática docente e, principalmente, quando este promove as suas atividades dentro do contexto da educação de Jovens, Adultos e Idosos, pois, é baseado no contato com essa realidade que os licenciandos que participam do Pibid irão lapidar a sua identidade profissional docente, construindo suas práticas como professor levando em conta as características encontradas dentro da EJAI. Nesse sentido, ao frequentar a EJAI, vamos encontrar um cenário complexo, no qual os indivíduos têm as mais diversificadas ambições e diferentes objetivos, compondo

um amplo processo educativo. Tendo em vista essa vertente, Carvalho define alguns fatores que marcaram essa reconfiguração da EJAI:

Diante da realidade vivenciada com este fenômeno, observa-se um aspecto novo no que se refere à configuração dos sujeitos da EJA, onde as turmas, anteriormente compostas, em sua maioria, por adultos que haviam se afastado da escola por longos ou curtos períodos, devido a diferentes situações, agora se configuram por grupos de jovens que não estavam fora da escola, mas que, mesmo estando, regularmente, frequentando as salas de aula do ensino regular, não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas e ora são “convidados” a ingressarem na EJA. (CARVALHO, 2017, p. 99)

Portanto, ao se estar presente na EJAI, o primeiro impacto atual que será sentido em termos de trabalho docente é lidar com essa questão da juvenilização. Considerando que está configuração demandará do professor a necessidade de lidar com pessoas de gerações diferentes, com vivência e histórias de vida distintas. Ademais, temos a questão social da EJAI, na qual, os alunos que frequentam essa modalidade de ensino, são um grupo proveniente de um contexto de lutas e exclusão, fatores que reforçam a especificidade e complexidade de trabalhar nesse contexto, evidenciando ainda a necessidade de se conhecer bem a EJAI antes das atividades de regência. Segundo Carvalho, vamos encontrar um ambiente com uma vasta multiplicidade de sujeitos, fatores que precisam ser levados em consideração se quisermos compreender os processos educativos que precisam acontecer na EJAI:

O primeiro aspecto que precisa ser levado em conta é que pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus, asiáticos e dentre outros aspectos. Ao pensar em sujeitos da EJA, é preciso considerar homens e mulheres maiores de 15 anos, sujeitos de toda a diversidade étnica, religiosa, sexual, política brasileira e sujeitos a toda desigualdade social existente nesse país. Por isso, a EJA, em sua essência, é marcada pela diversidade. (CARVALHO, 2017, p. 103)

De acordo com essas características, nós enquanto participantes do Pibid, somos desafiados a procurar formas para desenvolver uma postura que adeque o ensino a essa realidade, visando o melhor aproveitamento escolar desses educandos que compõe a EJAI, percebendo as necessidades dos sujeitos como norteadores do processo educacional.

Nesse sentido, alguns fatores precisam ser levados em consideração durante o contato com essa realidade. Para tal, Freire (1996), destaca que não existe docência sem discência, já constatando a importância que os sujeitos adquirem na construção da atividade do professor. Dessa maneira, cabe ao docente adequar suas metodologias para aquela realidade. Para isso, torna-se significativo explorar a capacidade crítica dos alunos, por meio do estímulo a curiosidade e na persistência de problematizar o próprio espaço de onde esses educandos são provenientes.

Respeitar os saberes dos educandos, sobretudo, no que diz respeito ao diálogo dos conteúdos e temas da disciplina com as experiências dos sujeitos oriundos das camadas populares, promovendo uma reflexão crítica de sua realidade. Superar as contradições do senso comum, de modo que, estimule os educandos da EJAI a desenvolverem sua curiosidade epistemológica, desnaturalizando fatos considerados normais por meio da criticidade proporcionada pelo estudo científico. É preciso também, considerar no processo formativo a presença de diversas identidades culturais dos sujeitos, respeitando as vastas e diferentes experiências sociais e culturais presentes na sala de aula, para que, dessa forma, permita que os alunos possam assumir-se enquanto sujeitos sociais e históricos, seres transformadores e comunicadores, quesitos que só podem ser despertados mediante o reconhecimento e valorização das individualidades de cada educando presente na EJAI. (FREIRE, 1996)

Através da efetivação desses procedimentos durante as etapas de formação docente, iremos, paulatinamente, construir nossa identidade profissional baseada em hábitos que promovam uma educação horizontal, por meio da articulação dos saberes docentes durante as atividades na escola, conhecimento acerca do ambiente escolar e, especialmente, por meio da reflexão crítica das práticas estabelecidas durante o processo de formação e de troca com entre os integrantes do Pibid e as características encontradas dentro do espaço escolar. À vista disso, Freire (1996, p. 17), destaca como a reflexão sobre a experiência docente é importante para o aperfeiçoamento das práticas educativas:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 17)

Esses pressupostos, enquanto constitutivos da identidade docente do professor em formação, serão propriamente incorporados nos licenciandos por meio da troca de experiências educador-educandos, sobretudo, com o auxílio dos professores formadores integrantes da equipe do Pibid, que são fundamentais para que esse processo de formação docente ocorra efetivamente. A esse respeito, Freire (1996, p. 12), afirma que:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar 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. (FREIRE, 1996, p. 12)

Levando em conta essas informações, se faz necessário fazer um apontamento. Nós que temos acesso ao Pibid possuímos certa vantagem no que diz respeito ao início da carreira docente, pois, as condições em que o programa se desenvolve favorece que o princípio da carreira profissional ocorra de maneira menos abrupta frente aos outros graduandos, haja vista o fato de que, os estudantes da graduação só irão ter contato com o ensino básico quando chegarem ao quinto período do curso de licenciatura, enquanto aqueles que optarem pelo acesso ao Pibid terão seu início desde o primeiro período. Outra vantagem que encontramos no Pibid é a troca de experiências em campo com os outros integrantes do projeto, nas reuniões mensais de planejamento e também na própria escola média, situação que não ocorre no estágio supervisionado, uma vez que esse trabalho ocorre de maneira individual.

Outro fato que requer evidência na questão que envolve as dinâmicas de ensino pertinentes a EJAI é que, se o licenciando não tiver a oportunidade de ter experiência dentro desse contexto, dificilmente ele estará apto de forma integral para lidar com as necessidades dessa modalidade de ensino, dado que, durante a graduação, nós temos acesso aos saberes curriculares, profissional e disciplinares, mas não necessariamente será proporcionado pela graduação uma efetiva passagem pela EJAI, impossibilitando o pleno desenvolvimento dos saberes Experiências nessa modalidade de ensino (TARDIF, 2014). Dessa forma, caberá ao aluno da graduação buscar por conta própria, durante o estágio supervisionado, uma escola da modalidade EJAI, ou procurar fazer parte de programas como o Pibid, para assim, em momento oportuno, conseguir de forma efetiva estar presente nesse contexto. Tendo isso em vista, precisamos nos atentar no seguinte aspecto, o curso não irá permitir efetivamente que todos os

licenciandos tenham as experiências necessárias para mobilização de todos os saberes pertinentes a profissão docente, ao término da graduação, ainda existirão algumas lacunas no que diz respeito ao processo de formação do professor, fator que reforça a necessidade de fortalecimento do Pibid, tanto com o fornecimento de reajuste nas bolsas, quanto de maior quantidade de vagas, sobretudo, estando presente nas variadas modalidades de educação, pois assim, iremos caminhar para a consolidação da formação docente, fornecendo meios e as condições para alicerçar a construção de um processo formativo mais amplo.

Ademais, cabe salientar que, nesse contexto de inserção na EJAI, quando estamos imersos em determinado campo, internalizamos as normas e padrões daquele espaço social no qual estamos inseridos (BOURDIEU, 2007), tendo isso como pressuposto, a identidade docente, por meio do contato com a EJAI, será forjada com base nos pressupostos práticos lá presentes, onde vamos encontrar um contexto de bastante diversidade, que desafia os integrantes do Pibid, os futuros docentes, a buscarem formas e metodologias que contemplem toda a complexidade de sujeitos presentes naquele ambiente, especialmente, em uma conjuntura onde a própria escola não propõe metodologias efetivas para superar as contradições dispostas para o público que frequenta aquela modalidade, pela falta de abertura de diálogos para compreensão das trajetórias daqueles sujeitos e não reconhecimento do “jovem” que tem dentro daquele aluno, fatores que são reforçadores de uma carência a respeito do atendimento educacional para esses educandos (CARVALHO, 2017).

É nesse sentido que o Pibid, por meio de todas as suas etapas e ações, auxilia para que o processo de conhecimento desses sujeitos e do ambiente escolar, permitam a construção paulatina de desenvolvimento de um processo educativo, no qual, o contexto da EJAI se encontra com o início da carreira de professor dos licenciandos, fomentando uma troca de informações e vivências necessárias tanto para que se desenvolva práticas docentes inclusivas para o público da EJAI e outros, quanto para a construção de um saber docente múltiplo e plural, que serão incorporados na personalidade daqueles licenciandos e reproduzidos de forma positiva durante as suas respectivas carreiras profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os fatos mencionados, cabe salientar que, apesar de ter passado praticamente toda a minha graduação em programas de formação professores, dado que, assim que meu vínculo com o Pibid se encerrou, eu migrei para o programa Residência Pedagógica, não é possível apreender todas as nuances pertinentes a profissão docente durante a graduação, pois, o professor trabalha em uma área de atuação demasiadamente complexa, que requer anos de experiências em sala de aula, para aprender a lidar com todas as adversidades encontradas no cotidiano docente. Entretanto, sem a existência de tais programas, meus primeiros passos como professor com certeza teriam ocorrido de forma bem mais sinuosa.

Diante da experiência realizada junto a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, fica evidente a importância do Pibid como política pública de educação, haja vista que, é através dele que conseguimos envolver estudantes e professores da Educação Básica, com estudantes de licenciatura e professores da universidade, proporcionando uma interação universidade-escola que às vezes é difícil de acontecer sem a intervenção de políticas públicas, podendo assim, não só aprimorar a formação e o ensino das disciplinas, mas cativar os alunos da escola básica a cursar licenciatura e se tornarem futuros professores.

Além do diálogo entre universidade e Ensino Básico ser ampliado, o Pibid junto a EJAI possibilita a constituição de um saber docente plural, pois, permite que o licenciando esteja presente em um contexto com demandas diferentes do ensino regular, que necessita do professor mais atenção, mais sensibilidade e mais respeito com os educandos, sobretudo nas questões relacionadas a sua postura em sala de aula, dado que, o professor que atua na EJAI estará lidando com sujeitos que possuem diversas histórias de vida, marcadas pela luta contra exclusão social, buscando na retomada dos estudos a oportunidade de recuperar o seu lugar frente a sociedade e a autoestima que lhes foi tomada. Nesse sentido, afirmo que, ao ensinar na EJAI, os professores precisam durante o planejamento, procurar o diálogo entre seus planejamentos com o cotidiano dos educandos ali presentes, pois, dessa maneira, podemos aumentar a sensação de acolhimento e representatividade nesses sujeitos, viabilizando que eles participem ativamente do processo pedagógico como protagonistas e não meros receptáculos de informações. Destaco ainda que a escola, em conjunto com os docentes, precisa munir os alunos da EJAI com conhecimentos que desenvolvam o senso crítico e criativo nos estudantes, pois dessa forma, os sujeitos conseguirão adquirir os pressupostos teóricos necessários para problematizar a realidade em que estão inseridos e, posteriormente, conseguir modificá-la.

Dito isso, sabendo que a realidade da EJAI é diversificada, o professor que está presente nesse contexto terá contato com as especificidades que ocorrem naquele ambiente, sendo necessário a compreensão daquele contexto, para que, posteriormente, o professor possa elaborar aulas que venham a incluir os educandos presentes na EJAI. Nesse aspecto, a EJAI viabiliza a constituição da identidade docente que respeite os saberes dos educandos, reconheça o lugar que o aluno ocupa na construção do conhecimento e parta do pressuposto de que, as aulas devem ser realizadas de acordo com o perfil dos alunos presentes naquele contexto, pois assim, os processos de ensino-aprendizagem acontecerão de maneira muito mais fluída e adequada.

A experiência estabelecida na EJAI também possibilitou reflexões acerca de quais são as melhores abordagens metodológicas para um público que, em sua maioria, trabalha no horário contrário as aulas e são mães e pais de família. Nesse quesito, cabe destacar que, atividades em que esses estudantes possam manter sua atenção em algo concreto são mais efetivas, pois, aulas meramente expositivas dificilmente serão efetivas em prender a atenção dos estudantes. Desse modo, a utilização de músicas, vídeos, *slides*, filmes, *podcasts* e materiais semelhantes, quando relacionados com os conceitos da disciplina de Sociologia, se apresentaram como mais adequados enquanto estratégias didáticas.

Tendo em vista os fatos mencionados acima, podemos afirmar que o Pibid, quando realizado dentro da EJAI, possibilita por meio da experiência e imersão dentro do contexto escolar, o contato do licenciando do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, com ferramentas de apoio para aplicação de conteúdos, fomenta uma formação docente crítica e reflexiva, a elaboração de estratégias didáticas, articulação entre teoria e prática e outros tantos fatores que contribuem para consolidar a formação inicial docente, auxiliando os primeiros passos realizados pelos alunos de licenciatura como professores no ensino básico.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Brasil, Ministério da Educação**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos; páginas 222-230 - 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Jan./Abr. 1997, nº 4, p. 26-34.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. **Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.
- _____. **[Portaria nº 259/2019]**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Revoga: Portaria Capes nº 45, de 12 de março de 2018. Brasília: DF. CAPES, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>> Acesso em: 22 de setembro de 2022.
- BURGGREVER, T.; MORMUL, M. N. A importância do Pibid na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de geografia da União-Francisco Beltrão. In: **Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia-MG**, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez. 2017.
- CARVALHO, R. M. **Docência Na Educação De Jovens e Adultos (EJA) & a prática de educação física**. Editora CRV. Curitiba, Brasil, 2017
- DAMATTA, R. **Você tem cultura?** Jornal da Embratel, Rio de Janeiro, 1981.
- 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.
- _____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.
- _____. a educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. In: **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- DURKHEIM, E . **Da divisão do trabalho social**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DURKHEIM, E . **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **revista inter-ação**, v. 36, n. 2, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 25^a ed. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71^a ed. (1^a edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, n.14, 2000, pp. 108-130.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 197–211, 2007.

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

_____. Ministério da Educação, Fundação CAPES. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pibid>>. Acesso em: 22 de setembro de 2022

MORAIS, L. S. P. MELO, S. R. G; Professores e jovens na EJA: desafios para o ensino de sociologia em um Centro de Educação de Jovens e Adultos em Maceió/AL. In: **VI Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica**. ENESEB, 06 a 08 de julho de 2019.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 85, p. 359–382, 2011.

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, p. 88. 2018.

PONCIANO, R.R; LUZ, L.C.S.O.; SANTOS, A.C.O. ensino de sociologia na educação de jovens e adultos: a aprendizagem pela experiência. In: **EBR – Educação Básica Revista**, vol.2, n.2, 2016. Trabalho apresentado no VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem, realizado no Instituto Politécnico de Bragança – Portugal.

SILVA, A. J. Os desafios para o ensino de sociologia na educação básica a partir da BNCC. In: **Revista Perspectiva Sociológica**, p. 45-57. N°. 27, 1o sem. 2021.

SOUZA FILHO, A. A. DE; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio**, v. 29, n. 112, p. 718–737, 2021.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 17^a ed, 2014.

MACHALA, B, N; A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia. In: v. 14 n. 2, p. 17-25. **Dossiê “Ensino de Sociologia: Docência e Experiências na Educação Básica”** 2017.

MILLS, W. C; **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.