



O PIBID E ITINERÁRIOS FORMATIVOS: UM DIÁLOGO SOBRE A PRÁXIS

Andrea Barros D. de C. Costa¹; Carine Moreira de Souza²

¹ Mestra em Educação de Jovens e Adultos, Secretaria Municipal de Educação de Salvador, membro do FORINLEJA – Uneb e FIARE – UFBA. andrea.barros75@gmail.com;

² Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal da Bahia, moreiracarine3@gmail.com.

EIXO TEMÁTICO 3: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA EJA

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantida como direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, exige dos docentes que nela atua conhecimentos acerca das especificidades dos seus sujeitos, estudantes-trabalhadores que ao longo dos seus processos de escolarização tiveram seus direitos furtados ou interrompidos por situações, muitas vezes, de sobrevivência. Com base na defesa de Miguel Arroyo (2017) esses sujeitos, trabalhadores e trabalhadores que tiveram seu tempo de estudo sobreposto pelo tempo de trabalho urgem por uma pedagogia de reconhecimento dos seus itinerários singulares e complexos, por isso, uma pedagogia de humanização.

Esse contexto impõe um desafio na formação inicial de docentes, visto que os cursos de Licenciatura estruturam-se privilegiando a formação para o ensino regular, voltado para crianças e adolescentes. Dito isso, a EJA ainda ocupa um espaço marginalizado no que tange a formação docente, pois ou ocorre de forma aligeirada, disciplina optativas nos cursos de graduação, ou componente curricular apenas teórico (Soares, 2006) sem contato com os sujeitos desta modalidade. Assim, gera-se um foço no processo formativo inicial: o/a futuro/a docente gradua-se sem experiências formativas na EJA, o que gera um despreparo para lidar com as diversidades dessa modalidade, tanto em relação às organizações metodológicas, como os saberes e demandas dos sujeitos da EJA.

É neste construto que o processo formativo exige condições de itinerários formativos multirreferenciais e complexos envolvendo diversos sujeitos permitindo a circularidade de saberes entre universidade e escola básica, o que pode ser potencializado com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIDIB). O PIBID, programa financiado pela CAPES (CAPES, 2024), propõe a inserção dos/das estudantes da licenciatura fortalecendo a formação docente e a melhoria da qualidade da educação básica.

Este escrito caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa por reconhecer a complexidade e dinamismo da realidade e suas possibilidades de transformação (Triviños, 2012) e as interrelações entre experiência, vivência, senso comum e ação que nos constituem como seres humanos (Minayo, 2021). Fundamentada nos pressupostos da pesquisa-intervenção considera a afetação da subjetividade na prática validando a indissociação da razão, emoção e afetos (Almeida; Aguiar, 2017).

O percurso metodológico relata a experiência em andamento do PIBID – UFBA, do Curso de Pedagogia em parceria com uma escola da rede municipal de ensino de Salvador de uma turma da EJA, no turno noturno, articulando a fundamentação teórica e a ação



empírica de forma engajada e dialética focada na reflexão e transformação colaborativa da práxis pedagógica dos sujeitos envolvidos nessa atuação (licenciandas, todas mulheres, supervisora e coordenação).

A etapa inicial constituiu-se com o processo de formação para além dos conhecimentos técnicos, possibilitando uma imersão das licenciandas nos seus itinerários educacionais, discussões sobre experiências e formações docentes, envolvendo seus saberes, fazeres e sentires, discutindo sobre ética e estética na educação (Almeida; Canda, 2023), com base no exercício do saber-fazer-sentir-reflexivo (Almeida; Costa, 2022) e estudo sobre a EJA (Freire, 1987; Arroyo, 2017) e documentos locais que normatizam essa modalidade em Salvador. É importante destacar as visitas de campo em museus da cidade de Salvador ampliando o repertório cultural e sensível das pibidianas e também o ambiente virtual (moodle) utilizado como repositório das produções, comunicados e troca de saberes.

Esse período inicial não se configura como uma etapa estanque e desarticulada com as outras fases, mas como subsídio para a fase que se encontra atualmente em curso, a etapa de intervenção materializada com acompanhamento direto e participação ativa nas atividades na escola-campo. Nesta etapa, consideramos a produção de dados de maneira contínua e processual, mediada pela observação participante, análise, reflexão, coparticipação e elaboração de planejamentos, reuniões semanais propondo estudos sobre as práticas e rodas de conversas formativas com as bolsistas. Esses encontros possibilitam a construção de conhecimentos com os sujeitos da pesquisa, criando a tessitura da teoria estudada e os desafios, antagonismos e saberes emergentes da prática do fazer diário no contexto da sala de aula.

É importante salientar que esta imersão não ocorre de forma automática e nem homogênea para todas as pibidianas e nem isenta de tensões, pois o grupo é constituído de pessoas diferentes, com experiências diversas e tempos distintos de estudos, na universidade ou outros espaços formativos. Assim, o PIBID também se enriquece enquanto dispositivo de formação docente voltado para EJA aberto às divergências, na busca em compreender como este programa fomenta a construção de uma práxis pedagógica crítico-reflexiva alinhada às especificidades dos sujeitos da EJA, seus saberes e demandas, superando a simples transposição de conteúdos, mas articulando o significado e significância dos conteúdos historicamente construídos, os afetos e as experiências.

A EJA por seu caráter de modalidade, não se constitui como educação bancária, mas como um ato político de leitura de mundo que precede a leitura da palavra (Freire, 1987). Nesse programa, diferentemente do estágio obrigatório supervisionado, muitas vezes, pontual e no final do curso, temos uma imersão longitudinal com possibilidades de superar a dicotomia tradicionalmente instituída entre universidade como espaço do “saber sobre”, a teoria e o “saber fazer”, a prática e alimentar o movimento dialético de reflexão-ação-reflexão (Pimenta, 1994; 2007).

Conforme defende Tardif (2005) o professor se constitui na intersecção da pluralidade e heterogeneidade de diversos saberes e a articulação dessa multiplicidade de saberes é que faz existir os profissionais professores que dominam, integram e mobilizam esses saberes na condição *sine qu non* para a prática. E nessa intersecção insere-se o PIBID propondo a circularidade de saberes entre universidade e escola básica (Borges; Fontoura, 2010). Materializar esse espaço que não se caracteriza pela teorização da universidade e nem apenas o chão da escola, é construir um espaço formativo a partir da reflexão da prática e na interação com os colegas, é a construção do entre-lugar (Nóvoa, 2017), ancorado no



diálogo que reforça a presença da universidade no espaço do exercício da prática e a presença da docência no espaço da formativo.

Esse movimento que impulsiona o ciclo de ação-reflexão-ação possibilita às licenciandas a desconstrução de estereótipos no contexto da EJA, reconhecendo as complexidades de seus sujeitos de direito, que superam o cansaço de um longo dia de trabalho para ampliar sua potência e diversidade de saberes construído ao longo de suas trajetórias de vida e de vivências educacionais. Impulsiona a buscar metodologias inspiradas na prática freiriana, reconhecendo as peculiaridades da EJA sem querer traspor materiais utilizados no diurno para o noturno, refletindo sobre a gestão do tempo, a organização curricular atrelada ao mundo do trabalho.

Dessa forma o espaço formativo para as pibidianas se constitui também com o espaço autoformativo visto que a docente-supervisora se possibilita apoiar o outro sujeito distanciando-se da sua prática como executora para ser a docente pesquisadora que investe na sua prática como fonte de conhecimento no ciclo citado anteriormente que se constitui como a constituição de identidade docente que se reconhece como sujeito inacabado pertencente a um processo social de busca com rigorosidade metódica, criticidade, ética, estética pesquisa constante e respeito aos sujeitos de múltiplos e diversos saberes (Freire, 2004)

Diante do exposto, percebe-se o PIBID como um dispositivo criativo, estético, ético e potente para a formação inicial e autoformação qualificada, contribuindo para o reconhecimento e valorização da EJA e seus sujeitos, articulando os fundamentos do ser docente e as demandas dessa modalidade, sendo assim um programa que se constitui como itinerários formativos a partir do diálogo com a práxis de todas as pessoas envolvidas com seus saberes, experiências, sentires e fazeres.

Claro que não podemos esquecer de pontuar que esse contexto ainda é pequeno para retroalimentar as organizações curriculares das licenciaturas, mas isso seria um novo estudo e neste, decidimos por abrilhantar as possibilidades desenvolvidas a partir do PIBID, ressaltando que esse programa possa se constituir como uma política de formação de docentes.

Palavras-chave: PIBID; Itinerários formativos; EJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. de; AGUIAR, R. M. R. A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. In.: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 89-101, abr./jun. 2017.

ALMEIDA, Verônica D; CANDIA, Cilene N. Potências da iniciação à docência: PIBID, PRP e a inserção de licenciandos/as em contextos profissionais. Revista Eletrônica de Educação, v. 17, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4304/1316>. Acesso em: 28 out. 2025.



ALMEIDA, Verônica D.; COSTA, Andrea B. D. C. Educação sensível e de direito: experiências formativas na/com a EJA. Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, v. 26, n. 51, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2557/3157>. Acesso em: 27 out. 2025.

ARROYO, Miguel G. Passageiro da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BORGES, Luis P. C.; FONTOURA, Heloísa A. Diálogos entre a escola de educação básica e a universidade: a circularidade de saberes na formação docente. Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.143-156, jul./dez. 2010.

CAPES (Brasil). **Edital nº 10/2024: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. In.: Ciência & Saúde Coletiva, 17(3):621-626, 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In.: Cadernos de Pesquisa. V.47 n.166 p.1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Leôncio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD/MEC; UNESCO, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.