



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GRAZIELE DE CASTRO VIEIRA PONTES

**AS SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NO PROJETO PARANOÁ-ITAPOÃ NO CONTEXTO DE
PANDEMIA**

Brasília
2022

GRAZIELE DE CASTRO VIEIRA PONTES

**AS SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NO PROJETO PARANOÁ-ITAPOÃ NO CONTEXTO DE
PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Doutora Maria Clarisse Vieira.

Brasília (DF)

Julho de 2022

Pontes, Grazielle de Castro Vieira.

As significações da formação de professores para Educação de Jovens e Adultos no Projeto Paranoá-Itapoã no contexto de pandemia – UnB/Grazielle de Castro Vieira Pontes. – Brasília, 2022.

Monografia (Graduação - Pedagogia) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – UnB/FE.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira

GRAZIELE DE CASTRO VIEIRA PONTES

**AS SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NO PROJETO PARANOÁ-ITAPOÃ NO CONTEXTO DE
PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como exigência parcial para
obtenção do grau de licenciada no curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação (FE)
da Universidade de Brasília (UnB).
Apresentação ocorrida em 22/07/2022.

Banca examinadora:

Professora Doutora Maria Clarisse Vieira
Orientadora – MTC/FE/UnB

Professora Doutora Márcia Castilho de Sales
Examinadora – FE/UnB

Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias
Examinadora – MTC/FE/UnB

Brasília
2022

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.

O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece, não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O amor nunca falha.

(Carta do Apóstolo Paulo aos Coríntios, capítulo 13, versículos 1-8. Versão Almeida e Corrigida)

AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço para ser grata às pessoas que me cercam e que, direta ou indiretamente, fazem parte da minha vida, dessa trajetória acadêmica e influenciam em quem sou e onde cheguei.

Agradeço em primeiro lugar a Deus por ter me dado a vida e por sempre estar comigo nos momentos alegres e difíceis. Ele é Aquele que me protege, me capacita e me dá força todos os dias, sobretudo nessa triste fase pandêmica em que vivemos.

Ao meu esposo pela presença em minha vida, pelo apoio incondicional que me oferece em todos os aspectos e por me fazer sonhar, traçar metas e buscar realizá-las. Seu amor, companheirismo e palavras de incentivo, que sempre me faziam perceber que eu iria conseguir mesmo quando parecia um trabalho tão árduo, foram como uma ponte para que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, que são a minha base, me criaram com tanto amor e dedicação, sempre me proporcionando o que havia de melhor ao seu alcance. Agradeço por dedicarem a vida por mim e meus irmãos e por nunca deixarem de acreditar em nós. Muito obrigada por me estimularem a permanecer firme mesmo em momentos difíceis.

Aos meus sogros que se tornaram uma forte rede de apoio, pelas orações e o amor que sentem por mim. Por me acolherem em sua família e me fazer sentir como parte dela desde o início de nossa convivência.

Aos meus irmãos por fazerem parte da minha vida desde sempre, pela amizade, apoio, conselhos e por me inspirarem com seu exemplo a permanecer estudando.

Às minhas cunhadas que com sua amizade conquistaram meu coração e se tornaram irmãs. Agradeço pelas conversas e pelos momentos felizes que passamos.

Às minhas colegas de graduação pelas conversas, trocas de conhecimentos e companheirismo nas atividades formativas.

À minha orientadora Maria Clarisse Vieira por ter me guiado e sempre ter lido e avaliado meu trabalho com atenção, dedicação e comprometimento.

A todos os professores da Faculdade de Educação da UnB que participam com esforço e comprometimento do processo de formação dos pedagogos.

A todos aqueles que fazem parte da minha vida e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

PONTES, Grazielle de Castro Vieira. **AS SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROJETO PARANOÁ-ITAPOÃ NO CONTEXTO DE PANDEMIA**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2022

RESUMO

A pandemia do novo Coronavírus atingiu a vida de milhões de pessoas no Brasil e no mundo. Afetando a sociedade nos aspectos econômico, emocional e político. No campo das políticas públicas, em diversos países, a educação precisou sofrer adaptações para possibilitar que o ensino, antes presencial, se tornasse remoto. A Universidade de Brasília possui na Faculdade de Educação um projeto de extensão desenvolvido em parceria com movimento popular na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que existe desde a década de 1980, na região do Paranoá-DF. O Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Educadores Populares do Paranoá-Itapoã é desenvolvido pelo Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (Genpex), junto ao Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP - no Distrito Federal). Considerando a importância da formação inicial dos pedagogos na EJA, este trabalho busca refletir, a partir das condições do contexto pandêmico entre os anos de 2020 e 2021, como se deu a atuação e formação dos pedagogos envolvidos neste projeto. Esta pesquisa analisa o significado do percurso formativo e as repercussões dessas vivências na vida profissional dos extensionistas participantes do projeto de extensão. Os sujeitos que compõem o presente estudo são estudantes e egressos do curso de Pedagogia da FE-UnB e que participaram do Projeto de Extensão durante o período de pandemia. As pesquisas de Borges et. al. (2011), Haddad e Di Pierro (2000), Reis (2000, 2011), Ventura e Bomfim (2015), Vieira (2018, 2022), Soares (2008) e outros compõem o referencial teórico. Esta monografia é de natureza qualitativa e traz apontamentos acerca dos desafios e problemas enfrentados no projeto durante o ensino remoto, assim como o interesse dos estudantes extensionistas pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos, principal fator motivacional de enfrentamentos em meio às dificuldades e a luta por uma educação popular de qualidade e emancipadora.

Palavras-chave: Pandemia; Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos; Formação de pedagogos; trajetórias formativas.

ABSTRACT

The new coronavirus pandemic has affected the lives of millions of people in Brazil and around the world. Affecting society in the economic, emotional and political aspects. In the field of public policies, in several countries, education had to undergo adaptations to enable teaching, which used to be face-to-face, to become remote. The University of Brasília has an extension project at the Faculty of Education developed in partnership with a popular movement in the area of Youth and Adult Education (EJA), which has existed since the 1980s, in the region of Paranoá-DF. The Youth and Adult Literacy Project and Training of Popular Educators of Paranoá-Itapoã is developed by the Teaching-Research-Extension Group in Popular Education and Philosophical and Historical-Cultural Studies (Genpex), together with the Center for Culture and Development of Paranoá (CEDEP - in the Federal District). Considering the importance of the initial training of pedagogues in EJA, this work seeks to reflect, from the conditions of the pandemic context between the years 2020 and 2021, how the performance and training of the pedagogues involved in this project took place. This research analyzes the meaning of the training course and the repercussions of these experiences in the professional life of the extension workers participating in the extension project. The subjects that make up the present study are students and graduates of the Pedagogy course at FE-UnB and who participated in the Extension Project during the pandemic period. The research by Borges et. al. (2011), Haddad and Di Pierro (2000), Reis (2000, 2011), Ventura and Bomfim (2015), Vieira (2018, 2022), Soares (2008) and others make up the theoretical framework. This monograph is qualitative in nature and brings notes about the challenges and problems faced in the project during remote teaching, as well as the interest of extension students in the modality of Youth and Adult Education, the main motivational factor of confrontations in the midst of difficulties and struggle for a quality and emancipatory popular education.

Keywords: Pandemic; Popular Education; Youth and Adult Education; Training of pedagogues; formative trajectories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Marcos Históricos do Projeto Paranoá	36
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos participantes da pesquisa	58
Gráfico 2: Razões da permanência no Projeto Paranoá-Itapoã na pandemia	68

SUMÁRIO

PARTE I – MEMORIAL	14
INTRODUÇÃO	19
PARTE II – MONOGRAFIA	23
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	23
CAPÍTULO 2 – O PROJETO PARANOÁ-ITAPOÃ: GENPEX-CEDEP-FE/UNB	35
CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	43
CAPÍTULO 4 – A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS	52
CAPÍTULO 5 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA DE DADOS: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PANDEMIA	54
5.1 Critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa.....	56
5.2 O questionário.....	56
5.3 Dados sobre quem são os sujeitos que compõem a pesquisa.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
PARTE III – PERSPECTIVAS FUTURAS	74
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE 1 -	-
Questionário.....	81
APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	84

APRESENTAÇÃO

O presente estudo refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC intitulado “As significações da formação de professores para Educação de Jovens e Adultos no Projeto Paranoá-Itapoã no contexto de pandemia”. Ele está estruturado em três partes: I) Memorial Educativo; II) Monografia; e III) Perspectivas futuras de atuação profissional. Na primeira parte é exposto o Memorial Educativo. Nele relatei fatos relevantes da minha jornada de vida e educativa que constituíram quem sou hoje, em minha vida acadêmica e também ao tema desta pesquisa acadêmica. Na segunda parte é apresentada a Monografia, espaço dedicado para uma análise do percurso histórico da EJA e da formação de professores para essa modalidade no Brasil. Esta parte trata também dos impactos da pandemia de Covid-19 na trajetória formativa dos extensionistas que atuaram na educação popular de jovens e adultos do CEDEP nesse período. O estudo é constituído por cinco capítulos que trazem o desenvolvimento teórico, a metodologia e a análise dos dados. Na terceira e última parte, externo minhas perspectivas futuras de atuações social, profissional e acadêmica.

PARTE I – MEMORIAL

Reservei este espaço para lembrar e compartilhar fatos relevantes da minha jornada de vida e algumas das circunstâncias que constituíram quem sou hoje, abordando minha vida pessoal, familiar, acadêmica e também destacar meu envolvimento com o tema deste trabalho final de curso.

Em minha concepção, a infância representa um período que marca o desenvolvimento em todas as áreas da vida humana. A apropriação cultural e social pela convivência em família e em sociedade é significativo nessa fase e perdura até a fase adulta. Quando adultos, infelizmente não somos capazes de lembrar de tudo o que ocorreu na infância. Porém, embora essas memórias sejam limitadas, isso não significa que essa fase não tenha sua importância. Pelo contrário, é uma época essencial e que, sem dúvidas, influencia em escolhas importantes como quem nos tornaremos, onde iremos, o que queremos.

O ano de 1999 foi o que nasci, em Brasília. Desde essa época resido na cidade de São Sebastião. Meus pais são naturais do Ceará e vieram para cá por volta do ano de 1994, explicarei mais para frente as motivações para isso. Cresci com meu pai, minha mãe, duas irmãs e um irmão, sou a filha mais nova.

Meu pai garçom e minha mãe dona de casa sempre nos incentivaram a estudar. Assim, comecei minha vida escolar no ano de 2005 em uma creche da cidade. Lembro que tinha muito medo de ir à escola e sentia muitas saudades de casa, mas minha mãe precisava que eu fosse porque tinha que cuidar de algumas outras obrigações. Depois, em 2007, fui para o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. Nesse período, felizmente, já estava habituada com o ambiente escolar. Lá fiquei até o 5º ano, tive professoras que marcaram minha trajetória e uma delas me inspirou a também querer ser professora, ela tinha um jeito carinhoso e sempre levava atividades bastante lúdicas e bem visuais para ilustrar os conteúdos escolares. Lembro que nesse período minha brincadeira favorita era "escolinha". Aos finais de semana, eu e minhas primas, nos reuníamos em casa para brincar. Quando eu era a professora da vez, utilizava o livro didático e imitava a minha professora da escola, gostava de ensinar Matemática e Língua Portuguesa, pois eram as disciplinas que mais gostava nessa fase. Me recordo de algumas vezes em que

minha tia olhava para a brincadeira e comentava: “Essa menina ainda será uma professora de verdade”.

A partir do 6º ano muitas coisas mudaram, já estava com 11 anos de idade, e precisei ir para outra escola, também mudaram minhas amigas de classe e eu já não tinha apenas uma professora, mas sete, uma para cada disciplina. Além disso, algumas disciplinas, como matemática, já não eram mais tão estimulantes, ficaram difíceis e sentia que a escola não era mais tão encantadora. Minha mãe me matriculou em uma escola que se localizava em outra cidade, então a rotina ficou mais cansativa para mim, pois nesse momento precisava ficar por quase 1 hora no ônibus para chegar na escola e mais 1 hora para voltar para casa, tirando o fato de que eram ônibus cheios e que demoravam um tempo considerável para passar. Eram dias cansativos, mas eu não tinha escolha, uma vizinha contou a ela que as escolas da outra cidade tinham mais qualidade e eu teria mais oportunidades para aprender, então como minha mãe dizia que era o melhor para mim, me contentei e fui me adaptando, tentando me acostumar e buscando permanecer com bons rendimentos.

E, então, em 2015, chegou o Ensino Médio. Voltei a estudar na mesma cidade em que morava. Foram três anos de descoberta, busca pelo autoconhecimento e muita ansiedade. Desde o 1º ano me preparei para o processo seletivo do Programa de Avaliação Seriada (PAS). Mesmo sem saber qual profissão queria, era inevitável que eu não fosse para uma faculdade. Como irmã mais nova, recebi muita influência dos irmãos mais velhos e, de certa forma, sabia que iria seguir esses passos. Além disso, passei a vida me dedicando aos estudos e tinha vontade de permanecer assim. Durante o ensino médio trabalhei por um tempo como professora particular de duas primas menores, uma do 4º ano e a outra do 2º ano do ensino fundamental. Para ambas eu ensinava Língua Portuguesa e Matemática. Acredito que isso me fez colocar Pedagogia dentre as minhas opções de curso, juntamente com Psicologia, pois gostava de escutar as pessoas e pensava que essa característica já era um bom início para colocar psicologia dentre minhas opções.

Ao fim do 3º ano, quando fiz a última prova do PAS, optei por colocar Pedagogia na inscrição. Posso dizer que me encontrei no curso, obtive muitos conhecimentos e hoje sonho em atuar na sala de aula. Agora vou contar um pouco da história da minha família, pois a história deles influenciou em muitas de minhas escolhas profissionais.

Agora vou contar a história de meus pais. Eles são cearenses e vieram para Brasília por volta de 1990, dois anos após se casarem. Minha mãe conta que gostava muito da vida no Ceará. Ela nasceu em uma cidadezinha do interior do estado em 1965 e na época algumas famílias tinham o costume de entregar um dos filhos aos avós, seja por questão de saúde da mãe ou por já terem muitos filhos. Então quando minha mãe completou 7 meses de vida, minha avó a entregou aos meus bisavós. Minha mãe foi criada por seus avós, que felizmente, tinham condições financeiras para oferecer boas condições de alimentação, moradia e até mesmo educação, diferentemente de seus irmãos, pois meus avós não tinham as mesmas condições. Quando criança estudou até o 4º ano do ensino fundamental, aprendeu a ler e escrever e também a fazer cálculos básicos das quatro operações. Mas depois de cerca de 10 anos de idade parou os estudos pois o 4º ano era a série máxima oferecida na cidade. Então permaneceu trabalhando em casa e no campo também. Até que, com 22 anos de idade, casou-se com meu pai. A partir daí a história dela mudou bastante.

O mesmo que aconteceu com minha mãe também ocorreu com meu pai. Ele foi morar com sua avó com 7 anos de idade. A família dele passava por muitas dificuldades financeiras, assim como sua avó, então ele não teve muitas oportunidades de estudo. Trabalhava no campo desde criança e suas responsabilidades lá aumentaram após ir morar com minha bisavó porque ela era uma mulher viúva e de idade avançada. Ele conta que aprendeu a ler com um amigo de vizinhança que ia à escola e o ensinava nas horas que tinham vagas. Os dois tinham aquele momento como um momento de descontração da vida que levavam. Meu pai e minha mãe se conheciam desde criança, começaram a namorar na juventude e quando ele tinha 21 anos se casaram.

Depois do casamento, meu pai permaneceu trabalhando no campo e minha mãe como dona de casa. Eles tiveram um filho um ano depois, mas faleceu por ter sido um parto prematuro e também por causa das poucas condições hospitalares na região. Depois de um ano tiveram outra filha e dois anos depois outra filha. Porém, esta segunda filha caiu da cama e teve complicações, o que resultou em uma grave meningite. Eles resolveram, então, vir para Brasília em busca de melhor assistência médica para ela, meu tio já estava aqui e falou para eles sobre o Hospital Sarah. Meu pai decidiu vir primeiro para conseguir um emprego. Ele começou a trabalhar como garçom em um restaurante da Asa Sul, e logo depois minha mãe veio com minha irmã, a filha mais velha ficou com uma de minhas avós e veio para cá depois de alguns

meses depois que meus pais estavam organizados em questão de emprego e moradia. Por muito tempo, eles ficaram morando de favor na casa do meu tio. Infelizmente o caso gerou sequelas à minha irmã, que não anda, nem fala e também teve comprometimentos cognitivos e mentais. Assim mesmo meus pais continuaram construindo nossas vidas por aqui, tiveram mais dois filhos (meu irmão e eu).

Em 2007, quando eu e meus irmãos já estávamos estudando, minha mãe conseguiu uma vaga na escola à noite na modalidade da EJA, pois tinha o sonho de terminar seus estudos, chegou a concluir o 5º ano, mas infelizmente não conseguiu permanecer por causa da minha irmã especial. Ela, então, incentivava e fazia o possível para que nós pudéssemos estudar. Minha irmã mais velha se tornou enfermeira (realizando o sonho da minha mãe de ver uma filha com jaleco branco), meu irmão cursou licenciatura e bacharelado em História e eu estudo Pedagogia. Sonho em trabalhar como professora de EJA, acredito que seja por causa da trajetória dos meus pais. E na faculdade descobri outras duas paixões: Educação Inclusiva e Educação Infantil, pois foram as áreas em que tive maior contato teórico-prático durante a graduação. Cursei o projeto 3 com a professora Edeilce Buzar que é especialista na área da surdez e experienciei uma vivência prática em ação voluntária com a Educação Infantil com crianças de 3 a 5 anos de idade.

O ano de 2021 também foi um ano que marcou minha vida, porque casei com o meu amor e melhor amigo. Posso dizer que tê-lo em minha vida é um presente de Deus. Ele tem um jeito único, apesar de jovem já teve muitas vivências o que o tornou sábio, compreensivo, cuidadoso e protetor. É alguém que me inspira a querer ser alguém melhor todos os dias. Desde o início da nossa união ele sempre me estimulou a sonhar, traçar metas e buscar realizá-las, graças ao seu incentivo concluí este trabalho de conclusão de curso. E posso dizer que além da inspiração vinda da história de vida dos meus pais, também tive como incentivo a história do meu marido para a escolha do meu tema de pesquisa. Ele veio de uma família situada na classe baixa e precisou iniciar sua vida no mercado de trabalho já na adolescência. Seus pais, no entanto, nunca deixaram de incentivar e estimular que ele estudasse, assim, a solução encontrada foi que ele cursasse o Ensino Médio no período noturno. Apesar de estar no ensino regular, de certa forma, ele estava inserido no contexto da modalidade em foco deste trabalho: a Educação de Jovens e Adultos, em que os estudantes trabalham durante o dia e estudam à noite. Por meio dos relatos dele, pude

ter uma compreensão ainda maior quanto a realidade dos estudantes da EJA, uma realidade marcada pela exaustão, persistência e força.

Minha sogra tem uma história parecida com a da minha mãe, casou aos 18 anos e, por falta de oportunidades, não concluiu o ensino médio na idade própria. Dedicou a vida à sua família e, em 2020, com 42 anos de idade, retornou à sala de aula a fim de dar os primeiros passos para alcançar seu sonho de infância: ser pedagoga. Ela retornou em um contexto ainda mais conturbado por causa da pandemia do coronavírus, teve dificuldades quanto ao uso de computadores e acesso a boa Internet, porém, felizmente, ela, com muita garra, passou por todos os desafios e hoje está cursando a licenciatura de Pedagogia. Posso dizer que fui muito abençoada por Deus por ter essa mulher como sogra, ela me inspira com sua história cheia de determinação e coragem.

Desta forma, minha formação inicial em Pedagogia está envolta do contexto da Educação de Jovens e Adultos desde o início e meus relacionamentos pessoais me proporcionaram experiências e acesso à histórias de vida singulares e que me influenciam a percorrer pelo caminho da EJA em busca de contribuir com uma educação pública de qualidade, justa, que traz liberdade social e reivindica demais direitos básicos. Estou na Universidade de Brasília desde o ano de 2018 e justamente no período em que precisei escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso, todos nós passamos por um momento ímpar em todo o mundo: a pandemia global do Covid-19. Sendo assim, surgiu a ânsia por compreender o significado da formação de professores diante da pandemia no Projeto de Extensão da Faculdade de Educação vinculada à Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular por meio do Genpex e do Cedep nas cidades Paranoá e Itapoã do Distrito Federal.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos dias de hoje, é concebida “como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação – o que representa uma conquista e um avanço.” (Ministério da Educação, 2002). Sendo assim, segundo o Ministério da Educação (MEC) essa modalidade educacional segue os parâmetros de escolaridade e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, sua cidadania e bom desempenho na vida social, tanto no mercado de trabalho como na vida familiar, cultural e política. Além disso, em nossa Constituição Federal de 1988, esse direito descrito no artigo 208 inciso I, alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, declara que a educação básica deve ser assegurada, gratuitamente, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Além do mais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/1996) trouxe uma nova visão da EJA, transferindo sua função de supletiva e repositória, com currículo adaptado e redução do tempo e do conteúdo para uma nova ótica, que visa garantir o direito a uma educação de qualidade para seus estudantes que, acima disso, são pessoas de direitos. E, podemos dizer que essa ação começa pela formação inicial docente de preparação para a EJA.

Assim, partindo para a perspectiva dos profissionais da educação, temos nos artigos 61 e 62 da Lei nº9.394/96 o plano legal que cita os profissionais da educação escolar básica, estes são considerados aqueles que tenham sido formados em cursos reconhecidos que atendam às características e objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Sendo a formação docente desses profissionais da educação básica realizadas em nível superior, em curso de licenciatura plena.

Quanto a formação docente em nível superior para a Educação de Jovens e Adultos, o Parecer nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) dispõe que os cursos de licenciaturas e as demais habilitações ligadas aos profissionais de ensino não podem deixar de lado a realidade da EJA, modalidade de ensino composta por jovens com mais de 15 anos e adultos trabalhadores ou filhos deles, em sua maioria, subalternizados e impossibilitados de ter o acesso a uma escola. Isso porque é levando em conta esta realidade que os educadores serão capazes de (re)significar conhecimentos e valores a fim de lutar contra a “infantilização” da EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos.

Porém, ocorre que, apesar de amparada por legislações educacionais específicas e possua uma base teórica bem fundamentada, a nossa Educação de Jovens e Adultos ainda possui grandes lacunas e desafios a serem superados, como por exemplo a formação inicial. Considerando que as universidades, de um modo geral, são voltadas para a formação de educadores para a Educação Infantil e Educação Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos ainda encontra-se em um contexto silencioso e, pode-se dizer também, esquecida pelos cursos de licenciatura. Segundo Ventura e Bomfim (2015) esse triste fato retrata a realidade contextual da EJA no Brasil, ou seja, “a frágil situação da formação docente inicial em EJA, em nível superior, se confunde com a da própria modalidade no Brasil. [...] a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos não é prioritária”.

Dentro deste cenário, o tema central deste trabalho de conclusão de curso foi elaborado com base no desafio de pensar a formação inicial dos pedagogos considerando a qualidade do ensino e que os estudantes da EJA são sujeitos de direitos que necessitam ter esses direitos garantidos e uma educação de qualidade. E, mais, busca-se refletir esta temática a partir das condições do contexto pandêmico entre os anos de 2020 e 2021 em que muitos estudantes da licenciatura tiveram acesso às disciplinas voltadas a esta modalidade em condições virtuais e remotas.

O Projeto de Extensão Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Educadores Populares do Paranoá- Itapoã é o objeto de estudo deste trabalho. O projeto é uma associação ao Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Históricos e Culturais da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (Genpex/FE/UnB). Trata-se de um grupo de pesquisa-ação que se fundamenta pela dimensão histórico-cultural marxista (perspectiva estratégica pedagógica-política com bases no mundo do trabalho e no capital) e que se inicia na década de 1980 com a Professora Marialice Pitaguary, primeira a buscar associação com a FE/UnB em prol da causa da EJA associada ao movimento de ocupação da Região Administrativa do Paranoá e do Itapoã no Distrito Federal (Vieira; Assis; Reis, 2021).

Atualmente o Genpex configura-se como um projeto de extensão da Faculdade de Educação, pois desde sua origem, conta com a participação de estudantes da graduação de Pedagogia da UnB e, juntos, desenvolvem o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos pautado em alguns pilares da educação inspirados por Paulo

Freire, como as relações sociais e a convivência; o senso político, no sentido de aprender a analisar criticamente a realidade; e o desenvolvimento de um ser epistemológico, que produz conhecimento e transforma a si e a sua sociedade (idem, 2021).

Durante o isolamento social, os trabalhos do projeto de extensão foram afetados e tiveram de passar por um processo emergencial de readaptação para que continuasse oferecendo aos educandos jovens, adultos e idosos a possibilidade de estudar. Os educadores e estudantes em formação que fazem parte do corpo docente do Genpex, mais uma vez, passaram por um grande desafio, pois além da necessidade de buscar estratégias de ensino que fossem aptas para a nova “sala de aula”, ainda tiveram a dificuldade gerada pela desistência dos estudantes por diversas razões específicas como a falta de acesso ao mundo das tecnologias de comunicação e informação, pois, em sua maioria, são estudantes de classe renda baixa e que, em certos casos, ainda são totalmente excluídos destas ferramentas tecnológicas. Existiram, ainda, percalços marcados pela condição de analfabetismo em que os educandos se encontravam, impossibilitando-os de ler mensagens e também navegar nas plataformas virtuais de ensino. Neste sentido, algumas questões foram emergindo neste estudo, como:

- a) Quais os desafios e problemas enfrentados pelos universitários durante essa trajetória no Projeto Paranoá-Itapoã na educação remota emergencial?;
- b) Quais motivos levam o estudante de Pedagogia da UnB a interessar-se pela EJA mesmo em meio às dificuldades geradas pela pandemia?;
- c) Quais os pontos positivos observados pelos graduandos durante seu processo de formação no grupo de extensão em meio ao isolamento provocado pelo Covid-19?;
- d) Quais lições puderam ser aprendidas pelos graduandos de Pedagogia dessas vivências no Genpex no período de pandemia?

Com base nestas questões, este trabalho tem como objetivos:

- 1) Objetivo Geral: Compreender o significado da formação docente de extensionistas participantes do Projeto Paranoá-Itapoã - GENPEX/FE-UnB e CEDEP - em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos durante o contexto de pandemia.
- 2) Objetivos específicos:

I) destacar os principais desafios e problemas enfrentados pelos universitários durante sua trajetória no projeto de extensão na educação remota emergencial dos anos 2020 e 2021;

II) descobrir os motivos que levam o estudante de Pedagogia da Universidade de Brasília a interessar-se pela Educação de Jovens e Adultos mesmo em meio às dificuldades geradas pela pandemia;

III) pesquisar pontos positivos observados pelos graduandos durante seu processo de formação no Genpex em meio ao isolamento social provocado pelo Covid-19;

IV) identificar as lições aprendidas das vivências no projeto de extensão no período de pandemia.

Essa pesquisa integra o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Ela se faz importante pelo fato de que traz relatos de experiências concretas vividas por estudantes da graduação de Pedagogia da Universidade de Brasília que tiveram sua formação completamente influenciada por um contexto singular de pandemia que trouxe o isolamento social como principal meio de combate à transmissão do vírus. Nesse sentido, buscamos entender como os graduandos de Pedagogia da UnB participantes do projeto de extensão enxergam sua formação inicial no período pandêmico de 2020 e 2021 e como esse período acarretou em sua formação.

PARTE II – MONOGRAFIA

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

De modo geral, podemos dizer que a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem origens remotas, pois desde o início da colonização do país, por volta dos anos 1530, século XVI, com a determinação de que os indígenas, adultos e crianças, fossem catequizados ao catolicismo já existiam atividades educativas voltada para pessoas adultas. Os jesuítas foram os responsáveis pela tarefa de ensinar a prática evangelista e também a língua portuguesa, em sua versão falada e escrita. Com o passar do tempo, as normas de comportamento e ofícios necessários ao funcionamento da economia na Colônia também foram acrescentados aos ensinamentos tanto para indígenas como para pessoas negras escravizadas advindas dos países africanos. Os jesuítas educadores, “mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos” (Haddad; Di Pierro, 2000).

Depois de diversas modificações sociais, culturais e econômicas no Brasil Colônia, a educação, no século XVIII, no âmbito educacional e religioso, sofreu algumas alterações importantes, principalmente depois da expulsão dos jesuítas do país em 1759 e também por causa da chegada da Família Real. Nesse período, o número de pessoas analfabetas era de 84,25% da população incluindo pessoas livres e escravos (Brasil, 1872). Ainda neste século, na Europa, surgiam os ideais da Revolução Francesa, que influenciara os debates sobre a educação, com ênfase na formação de professores, pois esse seria um dos caminhos para a valorização e universalização da instrução escolar.

Na visão de Saviani (2009), foi a partir daí que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário. [...] Dessa forma, a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Em sequência, os países como França, Itália, Alemanha,

Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais. (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 95-96)

No caso do Brasil, a formação de professores não era uma pauta de tanta relevância social, até mesmo porque a educação era um privilégio para poucos. Entretanto, observa-se o início dessa preocupação, de forma explícita, depois da independência, nos anos 1822, século XIX, quando houve, paralelamente, a retomada dos assuntos voltados ao campo da educação, com a Constituição Política do Império do Brasil de 1824, por influência do iluminismo. Essa carta afirmou a garantia da educação primária e gratuita a todos os cidadãos, ou seja, incluía o direito aos adultos. Porém, de certo modo, esse artigo constitucional não foi executado fielmente e, no sentido da educação para adultos, houve poucos avanços. Alguns outros motivos também influenciaram nesse cenário, um deles é o de que neste Período Imperial apenas uma pequena parte da população, os que pertenciam à elite econômica, possuía verdadeiramente a cidadania, ficando excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Mas, apesar disso, o interessante é que, pela primeira vez, a educação como um direito que se estendia para todos estava escrita explicitamente em uma legislação maior. Esse acontecimento “tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

O ano de 1827 representou um marco histórico para a formação de professores no Brasil devido à promulgação da Lei das Escolas das Primeiras Letras. Ela determinava conteúdos e conhecimentos necessários à prática docente, mas não considerava o preparo didático-pedagógico. Nela também constava que os custos da graduação deveriam ser arcados pelo futuro mestre, sem haver investimento governamental para esse nível de ensino. Logo após, a publicação do Ato Adicional de 1834, designou-se às Províncias a responsabilidade pela instrução primária, assim, “elas tinham que adotar, para a formação dos professores, o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais”, que, na prática, seguiam o modelo da Escola das Primeiras Letras (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 96).

Chegando às fases da República Brasileira, por volta dos anos 1889, Primeira República, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, primeiro marco legal da nova era, privilegiou o ensino secundário e superior, porém, outra vez, não trouxe amparos para educação às pessoas pobres e marginalizadas do

país. E, mais, trouxe a exclusão do direito eleitoral aos adultos analfabetos, mesmo que esse público analfabeto e iletrado ainda representasse uma grande proporção da população. À respeito da formação dos professores, em 1890, houve uma importante reforma da Escola Normal de São Paulo. “Saviani (2009) destaca que na visão dos reformadores, “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pôde ser regenerado e eficaz”. (São Paulo, 1890)”. (*apud* Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 97)

Um dos principais motivos para a reforma era organizar um currículo que atendesse ao preparo para os conteúdos científicos, mas também a preparação didático-pedagógica dos professores, com destaque aos exercícios práticos de ensino, a fim de garantir uma boa formação docente. Contudo, não foi possível sobrepor a reforma à velha preocupação de uma educação com bases fixas apenas na transmissão de conhecimentos.

Chegando ao século XX, com a explosão dos ideais modernos, manifesta-se a Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, um espaço destinado à discussões em torno da educação e das novas formas de ensinar no viés didático-pedagógico. Este ideário desenvolveu-se tanto que, em 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação (Borges; Aquino; Puentes, 2011). A década de 1920 representou um período importante também para os movimentos tanto de educadores como da população. Um grupo de educadores, ligados ao pensamento liberal lutou por escolas públicas, que o Estado fosse o responsável por esta oferta, e educação de qualidade, o que condicionou a implementação de políticas públicas naquele período (Haddad; Di Pierro, 2000). Então, entre as décadas de 1920 e 1940, associada ao início da industrialização, às mudanças sociais e à aceleração da urbanização no Brasil, a escolarização foi um ponto que repercutiu e trouxe muitos questionamentos a nível nacional (Melo; Lopes, 2020). Principalmente porque nesse período as ideias que cercavam o direito à democracia associavam-se ao direito de alfabetização, que ainda não era acessível a todos.

O Censo do ano de 1920 registrou cerca de 72% da população brasileira como analfabeta (Haddad; Di Pierro, 2000) - e o uso dela como forma de instrumento de participação política e de evolução social, visto a necessidade do aprender a ler e escrever e da leitura por causa dos avanços do mundo contemporâneo que estavam

surgindo. O direito à educação, nesse cenário, começava a se tornar um dever perante a sociedade como cidadão brasileiro.

[...] ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania. (Beisiegel, 1974, p. 63)

Diante disso, a década de 1930, início do governo de Getúlio Vargas e enfrentamentos da crise internacional da economia, deu espaço a mudanças políticas, econômicas e sociais, bem como a reformulação do papel do Estado no Brasil, que se manifesta na nova Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.

Com os movimentos e manifestações populares em alta em favor de renovação, modernização e universalização da educação pública, além de movimentos formados por grupos intelectuais de educadores, contando com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Lourenço Filho, Cecília Meireles, etc., foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Sokolowski, 2013). Sobre o documento, Azevedo *et. al.* (2006, p. 191) comenta:

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.

O Manifesto trazia consigo o desejo de que a educação fosse universal para todos os brasileiros e, com isso, os pioneiros também lutavam pela criação de uma universidade para a formação do profissional docente, pois, até então, o ofício era exercido por profissionais sem registro profissional ou autodidatas. A criação de uma Universidade calcada sobre a função tríplice de criar ciência, transmiti-la e divulgá-la seria o primeiro passo para as necessárias mudanças no sistema de educação brasileiro. Concomitantemente, a Constituição de 1934 traz a disposição de direitos sociais que prevalecem até os dias de hoje pela população brasileira, por exemplo a determinação, de maneira explícita, da competência da União, dos Estados e Municípios para com sua responsabilidade legal de manter e desenvolver a educação para todos; e a preocupação com um Plano Nacional de Educação, que deveria ser fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal (Haddad; Di Pierro, 2000).

Deste modo, foram criadas a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935, idealizada por Anísio Teixeira. Logo após promulgou-se o Decreto de Lei nº 1.190 em 1939, que criou o curso de Pedagogia ao trazer a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. A formação se dava durante quatro anos de estudo, sendo que, em um primeiro momento, o estudante se dedicaria por três anos ao estudo das disciplinas específicas e conteúdos cognitivos e, depois, por mais um ano, para a formação didática. O Decreto, em seu artigo 51, determinou a necessidade do diploma bacharel em pedagogia para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, que mostrava o objetivo principal do curso de Pedagogia: a formação de um profissional apto para a atuação na administração pública da educação (Sokolowski, 2013).

Na década de 1940, após discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos, o Estado assumiu que a modalidade era um problema que poderia vir a ser solucionável através de políticas nacionais, o que propiciou a criação de legislações de amparo ao ensino primário gratuito e extensivo aos adultos. As pesquisas promovidas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938, indicaram a necessidade de recursos orçamentários para a educação, levando a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942 para oferecer e ampliar a Educação Primária e o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. “Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio

deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Em âmbito internacional, a Unesco, em 1945, divulgou as profundas desigualdades entre os países e a necessidade de que as nações atrasadas em questão educacional se desenvolvessem, em especial na categoria da EJA, numa luta contra o problema ainda recorrente: a falta de acesso e/ou permanência a uma educação de qualidade para jovens e adultos analfabetos.

Podemos dizer que esse intenso percurso histórico envolto da questão educacional brasileira, sobretudo na EJA, por intermédio dos movimentos populares que almejavam tornar real o sonho de uma educação como instrumento para o domínio da cultura e, assim, por meio da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos os brasileiros participassem de fato da sociedade, independentemente de gênero, classe econômica, idade, etc., era uma questão de cidadania e direitos humanos (Silva; Spigolon, 2022). Tais reivindicações vieram através da Educação Popular e da Educação de Base.

A Educação Popular era reservada, especialmente, para as pessoas que residiam nas periferias urbanas e nas zonas rurais (Vale, 1992), já a Educação de Base

era entendida como o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura - como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISIEGEL, 1989, p. 14. *apud* Silva; Spigolon, p. 99)

Esses foram os primeiros passos de uma luta que desenvolveu-se ao ponto de, por volta do final da década de 1940, o Estado instalar um órgão governamental encarregado de influenciar na reorientação dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, era o Serviço de Educação de Adultos (SEA). Este serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, desencadeou outro importante evento: o I Congresso Nacional de

Educação de Adultos, promovido pelo Governo Federal. Este congresso marcou o início da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), “primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil, [...] tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais” (Costa; Araújo, 2011, p. 1). Os trabalhos da CEAA foram significativos, “principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais” (Haddad; Di Pierro, 2000)

Além disso, a nova Constituição de 1946 concedeu à União o papel de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e também definiu a educação como um direito de todos, descrito no artigo 166. Além de definir os princípios de um ensino primário gratuito para todos.

Nesse sentido, duas outras campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. Nesse mesmo ano, 1958, ocorreu o II Congresso de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, com o tema “Educação Cidadã” com vistas à alfabetização de todos. Esse evento contou com “grande participação de educadores que primavam por uma educação que estivesse presente nas camadas populares e que possibilitasse a conscientização dos direitos políticos sociais” (Silva; Spigolon, 2022, p. 99). Trouxe consigo críticas à ausência de formação específica para o educador de jovens e adultos (Soares, 2008) e novas reflexões para o modo de pensar pedagógico na andragogia, pois, ainda nesse período, tinha-se a concepção de que o adulto não-escolarizado era alguém imaturo e ignorante, pensamento que direcionava a prática dos educadores atuantes na EJA às mesmas características da ação docente na Educação Infantil. Nesse sentido, o educador Paulo Freire compartilha s e propostas inovadoras para a alfabetização de adultos, que propunham uma educação que fosse coerente com a realidade dos estudantes e que o trabalho educativo fosse desenvolvido juntamente com o aluno e não para ele (Paiva, 1973).

Essas foram as etapas primordiais para a construção da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Prova disso foi a queda dos índices de analfabetismo para 46,7% no ano de 1960. Entretanto, em um viés macro, “os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam [...] em patamares reduzidos quando comparados à

média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Vale ressaltar também que, na dimensão da região Centro-Oeste do Brasil, no ano de 1962, fundou-se a Universidade de Brasília, desenhada pelo arquiteto Oscar Niemeyer e idealizada pelos educadores Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, pensada para fazer parte do princípio de uma educação pública e de qualidade que proporcionasse uma experiência educadora por meio da união de pesquisas tecnológicas e produções acadêmicas capazes de melhorar a realidade brasileira.

Segundo os estudos de Haddad e Di Pierro (2000) nos anos de 1960 a 1964 percebeu-se grandes avanços na educação para jovens e adultos no Brasil, agora vista sob a ótica de uma educação política. Seguindo as tendências das diversas propostas ideológicas, principalmente de caráter nacional-desenvolvimentista, a educação de adultos trazia, para além dos conteúdos, a prática educativa como meio de refletir o social. No período que vai de 1959 a 1964 esse campo foi marcado pelo acontecimento de campanhas como o Movimento de Educação de Base em 1961; a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e em 1964 o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

Após este período histórico houve alguns acontecimentos fundamentais que contribuíram significativamente para mudanças no cenário da educação. O Regime Militar (1964-1985) alterou o modo de funcionamento dos movimentos populares em favor da educação. Os movimentos anteriores foram esfacelados, tendo seus líderes presos ou perseguidos. Neste momento, Paulo Freire, precisa se exilar do Brasil, devido seu pensamento ser visto pelas elites como “perigoso”. Em um primeiro momento, surgiu a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), de caráter educacional, assistencial e religioso para jovens e adultos, substituída, devido a algumas críticas, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 e pela implantação do Ensino Supletivo, em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 (Lei nº 5.692/1971), que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus.

A Fundação Mobral, criada em 1967, se desvincula ao Departamento Nacional de Educação, e graças a recursos vultosos oriundos da loteria esportiva se torna, em 1970, uma grande campanha, com tentáculos em todos os estados e rincões do Brasil. O Mobral prometia, dentre outros, acabar com o analfabetismo em dez anos, porém

com o desenrolar de seu trabalho, destinou-se pouco tempo de fato para a alfabetização. Assim, seus esforços na superação do analfabetismo no Brasil foram fracassados. Já o Ensino Supletivo, consolidado pela LDB de 1971 e explicitado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699/1972, tinha como objetivos repor a oportunidade de escolarização regular aos adolescentes e adultos, formação de mão-de-obra e atualização de conhecimentos através de um novo modelo de escola, promovendo a sala de aula para além do espaço físico escolar, mediante a utilização de meios de comunicação, como rádio, televisão e carta.

O Ensino Supletivo, assim como toda reforma promovida no Regime Militar para a educação, deveria voltar-se ao desenvolvimento nacional, no caso da educação de adultos, visava formação e aperfeiçoamento da força de trabalho. E, mais uma vez reforçava a ideia de uma educação para jovens e adultos que se limitasse à reposição de escolaridade, com menos tempo e conteúdos em comparação ao ensino regular e um currículo adaptado e reduzido ao mundo do trabalho (Ventura; Bomfim, 2015)

Os documentos de apoio ao Ensino Supletivo recomendaram que os professores dessa modalidade tivessem uma formação específica, porém na prática, durante esse processo, os próprios professores do Ensino Regular eram remanejados para o ensino de jovens e adultos, depois de participarem de cursos rápidos de aperfeiçoamento para sua adaptação ao Ensino Supletivo (Haddad; Di Pierro, 2000)

A formação de professores dos demais níveis e modalidades de ensino também passou por alterações durante o Regime Militar. A começar pela Reforma Universitária em 1968, por meio da Lei nº 5.540/1968, que definiu normas de organização e funcionamento do ensino superior. O sistema educacional oferecia um ensino profissionalizante para o mercado de trabalho destinado à maioria da população e um ensino preparatório para uma especialização posterior àqueles que faziam parte da classe econômica alta.

Nesse período e no seguinte, a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção

capitalista. (LUCKESI, 2005; *apud* Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 100)

A aprovação do Parecer nº 349 de 1972 estabeleceu a habilitação profissional docente por meio do Magistério, em substituição das Escolas Normais. O magistério estaria organizado

em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. série do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus. (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 100)

Na década de 1980, surgiram os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), objetivando a revitalização da Escola Normal em meio a situação preocupante causada pela habilitação desordenada. E o movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, marcado pelo início do rompimento com o pensamento tecnicista na área da educação, por influências da Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire. Nesse contexto, começava-se a perceber a necessidade de uma formação ampla do professor, que abordasse a plena “compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las” (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 101)

Em 1985, então, encerraram-se os trabalhos do MOBREAL e também o Regime Cívico-Militar. Sob uma perspectiva de redemocratização, o Brasil passa por novos momentos na educação, no sentido de que apenas saber escrever o nome já não era mais o suficiente. É deste período, o retorno de Paulo Freire ao Brasil. Seu retorno reacende os movimentos populares em torno de uma educação pública emancipatória e libertadora. A partir deste momento, alguns estados e municípios criam propostas coerentes com os princípios da educação popular, dentre elas, a escola candanga em Brasília, a escola plural, em Belo Horizonte, a escola cidadã no Rio grande do sul dentre outras.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, trouxe a educação como um direito social para todos e um dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade. Além disso, o grande educador Anísio Teixeira dizia que a educação é o direito dos direitos, pois é o meio pelo qual se alcança os demais direitos.

A história da educação brasileira passou por um longo percurso até tornar-se um direito fundamental para o acesso de todos. Felizmente, nos dias atuais, este direito está bem amparado por legislações específicas da área e o sistema educacional público e gratuito, garantido pelo Estado, organiza-se dentro da Educação Básica obrigatória que atende a população a partir dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (LDB, 1996). Para além das etapas da Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) também estabelece as modalidades em que o ensino público pode ser ofertado. O enfoque desta pesquisa é a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, que se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, além disso a EJA objetiva-se a ser um instrumento de educação e aprendizagem ao longo da vida, como disposto na LDB do ano de 1996. Em seu artigo 37, parágrafo 1º, temos que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Ainda assim, a Educação de Jovens e Adultos precisa ir além e ultrapassar os limites de uma sala de aula comum. Ela representa o recomeço e é um importante instrumento de cidadania que nasceu em meio às lutas pela “emancipação humana, conscientização social, direitos populares, [...] respeito às diferenças, justiça e fraternidade cultural” (Silva; Spigolon, 2022, p. 99). E, um dos principais meios para que os indivíduos alcançassem essa transformação social é justamente o acesso a uma educação pública e de qualidade para todos.

Mediante toda essa linha temporal da formação de professores e da contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos, o ano de 1986 trouxe o

significado do motivo deste Trabalho de Conclusão de Curso. Período que marcou a associação do campo teórico-prático na EJA, por meio da iniciativa de alfabetizar moradores da cidade do Paranoá e, posteriormente, o Itapoã (DF), no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB. As ações do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX na FE/UnB surgem em decorrência do movimento do Projeto Paranoá-Itapoã de Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Educadores Populares que atua desde 1986, juntamente ao Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP, e que proporciona ao estudante extensionista que participa oficialmente do Projeto de Extensão¹ da UnB na vivência com a EJA, encorpada pela alfabetização acolhedora, uma experiência de sentir-fazer-pensar e que é capaz de transformar a realidade social vivida (Reis, 2011).

¹ O artigo 207 da Constituição Federal estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, a UnB desenvolve estes três eixos de forma equivalente. No que tange à extensão, esta tem como objetivo criar uma relação entre a comunidade e a universidade. Assim, são desenvolvidas ações que possibilitem uma troca de conhecimentos, de forma recíproca. A universidade leva à comunidade os saberes construídos em seus espaços e presta auxílio à comunidade, seja por meio de atendimento gratuito, clínica, escola, orientação, etc. Bem como a comunidade retribui compartilhando os conhecimentos que possui, o que contribui para uma oferta educativa de qualidade. De um modo geral, os projetos de extensão são desenvolvidos por professores ou técnicos da universidade, contando com a participação de estudantes universitários, chamados de extensionistas.

CAPÍTULO 2 – O PROJETO PARANOÁ-ITAPOÃ: GENPEX-CEDEP-FE/UNB

A nova estrutura curricular do curso de Pedagogia, de 2018, trouxe algumas modificações significativas, como por exemplo, a disciplina de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que no currículo em vigência anterior era uma disciplina optativa, se tornou obrigatória. No currículo antigo, os Projetos Curriculares, 1 e 2 eram voltados a orientações acadêmicas sobre a universidade, o curso de Pedagogia e as diversas áreas de atuação do pedagogo; o Projeto Curricular 3 possuía duas fases e era uma oportunidade para que o estudante se inserisse em uma área de identificação/interesse profissional, iniciando sua práxis entre teoria e prática. Já o projeto 4 era a inserção do estudante à prática docente por meio do estágio obrigatório. E o projeto 5, elaboração do TCC. No currículo novo houve a retirada da nomenclatura “Projetos Curriculares”, a estrutura curricular é composta por disciplinas que fazem parte da formação inicial. A organização dos estágios se dá em torno da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, da Gestão Escolar e do contato com espaços educativos não escolares.

O curso de Pedagogia, como as demais licenciaturas, é impossibilitado de aprofundar assuntos como a EJA durante seus nove semestres e, portanto, o faz por meio de uma disciplina de 60 horas. Felizmente, o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão traz a abordagem necessária nos diversos campos de cada curso superior. A extensão universitária constitui-se como vivência formativa que ocorre dentro e fora da universidade (Viana, 2012, p. 39). Desta maneira, a Faculdade de Educação da UnB possibilita o acesso do(a) graduando(a) à formação para a EJA por meio do projeto de extensão na Alfabetização e Formação de Educadores de Jovens e Adultos do Paranoá-Itapoã, “por meio de uma práxis político-pedagógica fundamentada numa ação transformadora, em interação e parceria com movimentos sociais e iniciativas da Educação Popular” (Vieira, 2017, p. 3).

Marcos históricos do Projeto Paranoá	
1986	Início da práxis do Projeto Paranoá
1989	O prof. Dr. Renato Hilário inicia a coordenação do Projeto Paranoá em substituição da professora Marialice Pitaguary.
2000	Criação do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Histórico-culturais, o Genpex.
2003	Integração do Projeto Paranoá na Proposta Acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB a partir da inserção dos Projetos Curriculares.

Quadro 1: Marcos Históricos do Projeto Paranoá

(Fonte: Viana, 2012, p. 59)

E é neste contexto que iniciaremos a reflexão acerca do Genpex-Cedep-FE/UnB, que nasceu paralelamente ao processo de ocupação e enfrentamento popular na cidade do Paranoá do Distrito Federal, por volta da década de 1980, durante a construção de Brasília, momento em que diversas famílias do Brasil, sobretudo as que residiam no interior do país, migraram para a capital federal em busca de melhores condições de sobrevivência.

Nesse cenário de mobilização popular na busca por direitos e bens de serviços necessários à sobrevivência - água, energia elétrica, habitação, educação, emprego, etc.-, desenvolveu-se o Projeto Paranoá de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores/as jovens e adultos de camadas populares: uma iniciativa do CEDEP – Centro de Cultura e Desenvolvimento Popular do Paranoá – e da Faculdade de Educação da UnB. O Genpex é um desdobramento histórico do Projeto Paranoá. Esse grupo realiza um conjunto de atividades abrangentes, porém, neste espaço, iremos considerar somente as ações desenvolvidas no Projeto Paranoá de alfabetização e formação de alfabetizadores(as) de Jovens e adultos, tendo em vista ser um dos mais antigos projetos de extensão da Faculdade de Educação da UnB.

A constituição do Projeto Paranoá-Itapoã foi um processo marcado pela associação do acesso à educação como elemento essencial nessa luta (Vieira; Assis; Reis, 2021) e

emerge como necessidade da luta coletiva, a alfabetização de jovens e adultos, marcada por uma intencionalidade: ensinar a ler, escrever, calcular, discutindo e buscando solução para os problemas do Paranoá (posição da Associação dos Moradores e posteriormente do

CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá). (Reis, 2000)

É exatamente nessa circunstância que o CEDEP solicita apoio à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), na pessoa da professora Marialice Pitaguary, que até então era voltada, quase totalmente, para a formação inicial de professores de crianças. Ditosamente, a FE se propõe a participar do projeto de alfabetização de jovens e adultos e formação de educadores populares no Paranoá-Itapoã com seus estudantes de Pedagogia e outras licenciaturas, e juntos promovem, desde este período, relação dialógica “do acontecer histórico do processo de alfabetização e a sua repercussão” entre alfabetizadores e alfabetizados (Reis, 2000, p. 8). À princípio a proposta de alfabetização fincava sua base teórica, sobretudo, os estudos de Paulo Freire - através de sua formulação teórico-epistemológica-prática - e Emília Ferreiro - por meio da Psicogênese da Língua Escrita.

Coordenado pela professora Marialice Pitaguary, o projeto se inicia no segundo semestre de 1986, com as primeiras turmas de alfabetização de adultos, “concebidas e encaminhadas dentro de uma estratégia ampla de fortalecimento e intensificação da luta coletiva dos moradores pelos seus direitos e maiores e melhores condições de vida” (Reis, 2000, p. 4). Essas primeiras turmas tinham aulas ministradas na Escola de Lata, ficou conhecida assim por se tratar de uma escola construída pelo governo de material leve, tipo alumínio.

No ano de 1989, a professora Marialice precisou deixar a coordenação e foi substituída pelo professor Renato Hilário dos Reis que deu continuidade até o ano de 2016 contando com a participação e colaboração de pesquisadores, professores, estudantes, alfabetizados, técnicos e dirigentes da organização popular. A partir deste momento, a professora Maria Clarisse Vieira assume a coordenação do Genpex e do projeto de extensão.

Em 1987, surge o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP), que compõe o movimento popular em “rearticulação política e jurídica do grupo que estava à frente da Associação de Moradores” (Reis, 2000, p. 52). O Cedep trabalha em conjunto com a UnB, por meio de ações na área cultural e educativa. Por causa da alta demanda pela alfabetização, o CEDEP precisou de mais espaço para atender aos jovens e adultos. Assim, o projeto ajudou a mobilizar, com o auxílio do diretor regional de ensino da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), o órgão

executivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a construção de uma unidade escolar, que iniciou-se como Escola Classe e depois tornou-se Centro de Ensino. Durante a noite, o espaço era destinado à alfabetização de adultos, e de dia, das crianças.

Faz-se importante destacar que desde o ano de 1986, o Projeto desenvolve atividades no eixo da alfabetização e da formação de Educadores de Jovens e Adultos. Porém, de modo a continuar os processos de ensino e incluir aprendizagens relevantes para a vida em sociedade do pública da Educação Popular e da EJA, o Cedep ampliou suas turmas de alfabetização e, junto com a UnB, em 2015, iniciou

“um trabalho de inclusão digital na educação de jovens e adultos [...] por meio da articulação de estudantes do curso de Pedagogia e da Informática. [...] a parceria desenvolvida pelas Comunidades de Práticas CEDEP e UnB, define-se por um processo expansivo da aprendizagem, uma vez que a prática de ensino no CEDEP não ficou “estacionada” na Alfabetização de Jovens e Adultos, mas também avançou de modo coletivo, ou seja, para uma aprendizagem expansiva na e com a inclusão digital. (Vieira, 2017, p. 10)

O Cedep passou por muitos desafios e superou muitos problemas, inclusive assistenciais do Estado, mas segue promovendo a oportunidade à uma educação de qualidade e o acesso a alfabetização contextualizada aos sujeitos invisíveis e injustiçados socialmente.

O ano de 2000 representou um marco: o Genpex foi registrado no CNPq e hoje atende as comunidades do Paranoá, Itapoã, Brazlândia, Ceilândia e Taguatinga. O grupo cresceu e seu trabalho se caracteriza, principalmente, por: Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos e o Processo de Formação de Alfabetizadoras(es) no Paranoá, Itapoã e Brazlândia; Educação Profissional articulada com a Educação de Jovens e Adultos em Ceilândia; Acompanhamento Socioeducativo de adolescentes em conflito com a lei em Taguatinga Sul e a Alfabetização de jovens e adultos catadores de lixo em Brazlândia. Desde sua criação o objetivo primordial do grupo era oportunizar para os licenciandos uma rede de ensino, pesquisa e extensão de teor teórico-prático com vistas a superar os problemas vividos pelas comunidades. “Com isso, a Universidade contribui para a transformação das realidades e estas

oportunizam ainda uma maior qualidade de ensino, pesquisa e extensão na UnB”. (Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico - CNPq, 2011)

O Genpex foi constituído como estratégia de fortalecer uma concepção de formação em que a produção de conhecimento é decorrente da inserção contributiva de cada pessoa na sociedade (REIS, 2011). Nesse sentido, o grupo vai ao encontro da função social da universidade quanto a sua principal característica, que é a articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão. [...] se caracteriza pela busca do diálogo com a sociedade, a fim de um trabalho feito em parceria. (Viana, 2012, p. 43-44)

Os extensionistas participantes do Projeto de Extensão Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Educadores Populares do Paranoá- Itapoã (projeto incluso do grupo Genpex e Cedep, também conhecido por Projeto Paranoá-Itapoã) são estudantes do curso de Pedagogia da FE-UnB e egressos do curso de Pedagogia voluntários. Estes extensionistas são inseridos dentro da práxis educativa embasada pela dimensão histórico-cultural marxistas com base em autores como Paulo Freire, Karl Marx, Antonio Gramsci, entre outros.

Darcy Ribeiro (1997) entende a universidade como aquela que contribui para a transformação social e não para a manutenção de uma lógica de mercado que concebe a educação como produto e, conseqüentemente, como fim em si mesma. Nesta mesma direção, Reis (2021, p. 41), ao conceituar a extensão universitária e sua práxis, traz que esta ação se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades interligadas ao processo formativo - o ensino - e a produção de conhecimento - a pesquisa - da universidade, linha de ação conceituada como *processual-orgânica* por sua “parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante”. Nesse sentido, quanto a projetos de extensão como o promovido pelo Genpex-Cedep-FE/UnB no espaço universitário, a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 062, de 2003, destaca que estes contribuem para o fortalecimento da proposta acadêmica do curso de Pedagogia e isso se dá pelo fato de que tais projetos constituem a associação dos três eixos integradores da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Constituindo os projetos em atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações, espera-se que os ditames da práxis sejam suficientemente provocadores para romper com os esquemas rígidos nos quais tende a fechar-se uma concepção disciplinar que tende a reificar-se burocraticamente. (Resolução CEPE nº 062, Proposta Acadêmica do Curso de Pedagogia, 2003, p. 15)

Este grupo de extensão, em suas bases teóricas, pensa a educação de jovens e adultos por meio de teorias como a de Gramsci, Freire, Vygotsky, Foucault, em que sua função na sociedade será a de contribuidora para a superação da desigualdade social e da garantia dos direitos a todos.

Entretanto, isto só pode ocorrer ou só pode existir a partir de iniciativas político-pedagógicas, em que sob determinadas condições objetivas, se proporcione não só a constituição de um sujeito de saber (epistemológico), mas, também de um sujeito de poder (político). Saber como forma de poder. Poder como forma de saber. [...] pressupõe-se uma estratégia de ação, de reversão ou superação do capitalismo e sua desigualdade social, dentro da qual está presente e considerada uma ação educativa, no caso, um processo de alfabetização, que se configure contra-ideológico à ideologia dominante. E que se expresse como um contra-poder ao poder predominante. (Reis, 2000, p. 41)

Considerando isto, todos são sujeitos transformadores de sua circunstância social, desde o morador, o alfabetizador, o alfabetizando, o dirigente do movimento popular, o aluno e o professor da UnB, pessoas de outras instituições. Superando a ingenuidade e o desamor acrítico do antidiálogo por meio do contato ativo em sua e com sua realidade, pela ponte da pedagogia do diálogo e comunicação, no sentido de que no diálogo se fazem críticos na busca de algo, “só o diálogo comunica”; e da cultura, como aquisição de toda criação humana (Freire, 1967, pág. 141-143)

[...] transformação de si mesmos, de seu cotidiano, de sua história e na história da sociedade, individual e ou coletivamente, desde que na prática política-epistemológica da alfabetização se oportunize o transformar-se, o ser transformado e o transformar simultâneo do contexto social, econômico, cultural (histórico-cultural) em que está inserido. (Reis, 2000, p. 41)

O Projeto Paranoá-Itapoã participa de ações relevantes para a formação docente e pedagógica do extensionista. Destacaremos, neste texto, dois encontros de comunicação, estudos e reflexões conjuntas:

A reunião mensal *Mantendo a Caminhada* realizada aos sábados pelo Genpex que conta com a participação de professores e estudantes do Projeto Paranoá da graduação e da pós-graduação, e pessoas da comunidade que se interessam ou atuam na Educação de Jovens e Adultos ou Educação Popular. Os objetivos desses encontros, em suma, é “o fortalecimento da produção de conhecimento prático do grupo e a continuidade da interlocução entre os egressos do Genpex/FE/UnB e a Universidade, numa oxigenação mútua” (Vieira; Sobral; Reis, 2021, p. 324), um espaço que promove a riqueza de trocas em sintonia entre a universidade e a comunidade, por meio da ação-reflexão-ação (Viana, 2012, p. 29).

Ainda há o encontro realizado junto aos estudantes de graduação e movimento popular que ocorre toda sexta-feira, à noite. Trata-se de encontro de avaliação e reencaminhamento da práxis que ocorre na Faculdade de Educação da UnB onde “os estudantes-pesquisadores da graduação e pós-graduação avaliam o trabalho da semana, refletem e reencaminham a práxis, em sua continuidade processual. Movimento constante de ação-reflexão-ação em busca de superar as situações-problemas-desafios (REIS, 2000, 2011) da caminhada” (Vieira; Sobral; Reis, 2021, p. 325)

É nessa perspectiva teórica-prática que o estudante e egresso de Pedagogia da FE/UnB experimenta seu processo formativo no contato com as classes de alfabetização e inclusão digital, como também na participação do planejamento das aulas, orientados pelos educadores populares e pelos professores da universidade. Durante a formação no exercício docente “é estimulada a reflexão e ação na e sobre a prática” (Vieira, 2017, p. 10), sob a intencionalidade do Genpex em oportunizar

espaços formativos centrados e articulados com o sujeito da Educação de Jovens e Adultos, trazendo a voz desse público, seus relatos do cotidiano, seus silenciamentos, suas experiências e particularidades, servindo de “base para construção de uma proposta pedagógica de aprendizagem replicada na prática diária, que resultaram na produção de um saber autônomo e crítico” (Vieira, 2017, p. 11) amparada pela metodologia da práxis educativa de Paulo Freire.

CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Há algum tempo, a formação de educadores é concebida como o caminho para se repensar e dinamizar a Educação de Jovens e Adultos composta, principalmente, por pessoas dos setores mais excluídos da sociedade (Messina, 2002). Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo compreender os significados da formação de educadores para pessoas jovens, adultas e idosas, no contexto de pandemia, por meio da pesquisa com estudantes e egressos do curso de Pedagogia participantes do projeto de extensão - Projeto Paranoá-Itapoã - da FE/UnB em associação ao Genpex e a Educação Popular do Cedep.

Desde a criação do Projeto seu propósito é de que todos os envolvidos - professores, estudantes extensionistas e estudantes jovens, adultos e idosos - façam uso da educação para a reflexão crítica de estratégias pensando na solução dos problemas identificados na população do Paranoá-Itapoã em contexto de acolhimento, trocas mútuas e relacionamento do *eu* com o *outro*. (Viana, 2012)

A construção de vínculos, o encontro com o outro e o confronto inerente a esse processo de conhecer, ouvir e aceitar as diferenças de cada um são marcas desse percurso no/pelo Projeto Paranoá vivenciado pelos sujeitos desta pesquisa. Essa relação eu e outro, presente nessa formação, tem uma forte sintonia com uma concepção de educação que reconhece o ser humano em sua totalidade, em sua condição física, mental, social, afetiva e espiritual. (Viana, 2012, p. 68)

O Projeto Paranoá-Itapoã expõe seus extensionistas a uma aprendizagem oposta às atividades tradicionais de absorção e memorização técnica de conhecimentos, mas se dá pela inserção prática, no diálogo entre a teoria e a prática pedagógica. E é justamente através desse movimento prático, que os conhecimentos são produzidos (Viana, 2012, p. 69). Observamos, nestas condições, que a intencionalidade do Projeto coloca em prática as orientações da legislação formal de uma formação docente para a EJA, proporcionando a compreensão acerca da dimensão social, econômica e cultural, que envolve esse segmento, permitindo o

desenvolvimento da autonomia, responsabilidade social e intencionalidade pedagógica no fazer docente por meio da realidade.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria. (Brasil, Constituição Federal de 1988, art. 208)

A desigualdade no acesso e domínio da leitura e escrita, a divisão entre os alfabetizados e os analfabetos, os letrados e os iletrados fez parte da realidade cotidiana de milhões de brasileiros durante um longo período de tempo como resultado do processo perverso de exclusão de grupos específicos das instituições socioeconômicas da sociedade. Negros, índios, periféricos, mulheres e trabalhadores braçais compunham este quadro de pessoas impedidas de exercer sua cidadania. Essa raiz plantada há séculos atrás, reflete e condiciona a vida dos descendentes desses grupos ainda na realidade atual, caracterizados pela população empobrecida da classe trabalhadora do mercado formal e informal, os residentes dos campos e das periferias urbanas e pessoas em situação de rua (Ventura; Bomfim, 2015). “Em meio a toda essa diversidade, todos possuem algo em comum: não tiveram a oportunidade de acesso e permanência na escola, seja na infância ou na juventude” (Vieira, 2018, p. 282)

Mediante a isso, no atual cenário histórico, social e político, ao ser citada nos documentos formais oficiais, a Educação de Jovens e Adultos preza por “fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade.” (Brasil, 2000, p. 6). Reafirma, portanto, e reconfigura o modo de pensar o significado dessa modalidade como educação contínua e ao longo da vida com finalidades e funções específicas, como consta também na Lei 9.394/1996, alterada, recentemente, pela Lei 13.632/2018.

Neste sentido, o direito à educação, na EJA, passa a ser instrumento de participação e convivência social por meio do domínio da leitura e escrita, ou seja, a educação representa um instrumento de poder. Porém, como muito bem colocado pelo Parecer 11/2000, “a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma

visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado" (2000, p. 5). Olhar apenas para a condição do analfabetismo, encobre a rica cultura oral dos jovens e adultos, pessoas que possuem todo potencial, talentos e saberes, como prova a literatura de cordel, os repentistas, festas populares e religiosas, o teatro popular, composição de canções da cultura popular brasileira e memórias culturais dos indígenas e africanos (Brasil, 2000). Diante da especificidade sócio-cultural, política e didático-metodológica, a Educação de Jovens e Adultos possui, em seu bojo, funções que se complementam e são totalmente necessárias para amparar o processo de "reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas" (2000, p. 9). São essas funções: reparadora, equalizadora e permanente.

A função reparadora na EJA representa a inserção dos sujeitos aos direitos civis sociais negados, por longos anos, pela omissão do Estado brasileiro e agora descritos na Constituição Federal de 1988. É, portanto, por meio do acesso a esse direito que haverá maior igualdade no espaço social. Deste modo, o reconhecimento dessas pessoas como cidadãos ativos e sujeitos histórico-sociais que os torna "capazes de compreender e transformar as relações sociais" (Ventura; Bomfim, 2015, p. 216). Tal função carrega a responsabilidade também de promover a extinção de traços da discriminação ainda presentes no consciente e inconsciente da sociedade em relação à educação destinada aos jovens, adultos, idosos e trabalhadores. Simplificadamente, a reparação da EJA se faz pela igualdade perante a lei (Brasil, 2000).

A função equalizadora, neste caso, representa a igualdade de oportunidades, no amparo aos "trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados" (idem, 2000, p. 9), sendo que devem receber maiores oportunidades, justamente por estarem posicionados à margem e em vulnerabilidade e exclusão social, primeiro porque o educando da EJA, em maioria, situa-se nas camadas populares, ou seja, a população pobre, que acaba por vivenciar, no dia a dia, o não acesso aos quesitos básicos de sobrevivência, como saúde, alimentação e educação (Vieira, 2018); segundo porque se trata de pessoas que não estão na chamada "idade apropriada" para estudar; e, por último, porque já são adultos ou idosos, o que as condicionam ao estado de estagnação sem evoluir social

ou cognitivamente. Esses são os principais motivos que causam a falta de oportunidades e mesmo motivação para que os jovens e adultos desenvolvam seu potencial e suas experiências de vida.

Logo, na “tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida [...], mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA”, (2000, p. 11) a função permanente, também conhecida como qualificadora, leva em conta o princípio da aprendizagem ao longo da vida, visando o ser humano como ser incompleto e em desenvolvimento constante, mesmo na vida adulta. “Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (Brasil, 2000, p. 11).

A Educação de Jovens e Adultos, direito necessário oferecido pelo Estado, em colaboração e complementaridade entre os poderes públicos, e também com a presença e a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil, ainda é um desafio para o Brasil, por implicar ações integradas, políticas públicas e adequado estatuto de formação de educadores para a EJA mediante suas diferenças específicas (Brasil, 2000).

Historicamente, a educação de adultos foi vista como uma proposta de “educação pedagogicamente frágil, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento” (Ventura e Bomfim, 2015, p. 213). Esta concepção negativa deixa lacunas ainda hoje na formação docente para a EJA no Brasil. A ausência de preocupação com relação à formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos possui raízes históricas e relaciona-se a uma herança cultural que atravessa as práticas sociais e influencia as práticas docentes educacionais.

No caso da EJA, há uma idealização de que o jovem, adulto e idoso “com nenhuma ou pouca escolarização são vistos como “alguém que deixou de cumprir, por deficiências próprias, a tarefa que lhe cabia na infância: estudar”.” (Fávero; Rummert, 1999, p. 43; *apud* Vieira, 2018, p. 282). Em razão disso, em grande parte das instituições escolares brasileiras, vemos a infantilização das práticas pedagógicas de EJA, por causa da visão cultural distorcida sobre o educando jovem e adulto (Vieira, 2018). E é por isso que existem tantos educadores pesquisadores na busca pela superação das concepções errôneas que circundam a Educação de Jovens e Adultos, em ênfase em uma formação inicial e continuada de qualidade que prepare adequadamente o professor para trabalhar com adultos “a fim de se alcançar uma

qualidade efetiva na educação ofertada aos educandos que frequentam o ensino noturno e as classes de ensino regular de jovens e adultos” (Vieira, 2018, p. 283-284). Esse é um dos pilares para que a EJA cumpra sua função na sociedade: a profissionalização de seus agentes, ou seja, os professores.

Contudo, segundo as pesquisas de Ventura e Bomfim (2015, p. 214), apesar de haver um plano formal bem articulado nesse sentido da formação de educadores:

vários estudos têm destacado o silêncio existente nos cursos de licenciatura em relação à EJA, em que pese a complexidade dessa modalidade. Diante disso, nossa hipótese central é que a frágil situação da formação docente inicial em EJA, em nível superior, se confunde com a da própria modalidade no Brasil. Alvo de metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, iniciativas focais e aligeiradas, a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos não é prioritária. (Ventura e Bomfim, 2015, p. 214.)

Por esse motivo, recentemente, no Brasil, constituiu-se o início de um consenso sobre as características e roupagens próprias da Educação de Jovens e Adultos, o que contribui para que se tenha uma vasta literatura produzida a respeito e documentos legislativos que englobam as questões referentes aos conteúdos multi e interdisciplinares, aos métodos condizentes com o perfil do estudante jovem e adulto e aos processos de ensino e aprendizagem diferenciados de como ocorre no ensino regular (Brasil, 2000).

A preparação do educador para a EJA, além das exigências previstas na Lei 9.394/96, artigo 61, em que sua formação deve atender às especificidades e objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, descritas para todo professor, possui também a necessidade de que a formação do educador da EJA abarque as características da realidade do público jovens e adultos, na perspectiva de atender e adequar as propostas pedagógicas e curriculares voltadas à uma educação que contemple as subjetividades, os processos de formação histórico-sociais do público estudantil da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Vieira, 2018).

Nesta sequência, cabe trazer as palavras de Reis (2011, p. 71; *apud* Viana, 2012, p. 32) sobre esta compreensão acerca do trabalho docente com jovens, adultos e idosos:

Nessa lógica diferente de alfabetização, alfabetizados são chamados a falar, a se expressar, rompendo o silenciamento que trazem consigo. Falam e discutem sobre os problemas que vivem e enfrentam no cotidiano junto com vizinhos e moradores do Paranoá. Falam. Conversam consigo mesmo e entre eles. Compartilham ações, experiências, ideias, alegrias, derrotas, vitórias, contam histórias. Mobilizam-se e organizam-se na superação de situações existenciais. (Reis, 2011, p. 71; *apud* Viana, 2012, p. 32)

Afinal, o papel da educação é este: “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988) e o uso dela como meio para libertação e transformação social, acabando com a visão limitada de que sua função seria apenas perpassar pelos conhecimentos científicos escolares. Pensar a educação como uma ponte que nos leva para os mais diversos caminhos é o segredo para uma prática docente que é capaz de tocar o íntimo do ser humano, prática essa que é capaz de ir muito além do ensino vago dos algarismos. Dotada de amor, afetividade e diálogos reflexivos, é essa a educação que buscamos: aquela que estimula a

cabeça baixa torna-se cabeça erguida. O olhar triste e para baixo passa a ser um olhar alegre e para cima. A indiferença torna-se reconhecimento do outro. O rosto carregado e triste transmuta em rosto alegre, expressando prazer de viver e estar na vida. (Reis, 2011, p. 73; *apud* Viana, 2012, p. 32)

Nesse sentido, as universidades públicas brasileiras, apesar de que parte delas ainda não oferecem espaços para o aprofundamento da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial, possuem um papel fundamental na formação de professores para a EJA, trazendo oportunidades de experiências e despertando toda a comunidade acadêmica para essa questão ainda problemática e buscando a erradicação completa da predominância de práticas docentes que se baseie na

“oferta compensatória, aligeirada, residual, em grande parte inadequada às necessidades dos estudantes da EJA no seu processo de escolarização.” (Serra, *et al* 2017, p. 27; *apud* Vieira, 2018, p. 284)

No caso da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, espaço-objeto de estudo deste trabalho acadêmico, esta oferece aos futuros pedagogos que possuem interesse na temática da EJA, atuação na alfabetização de jovens e adultos, por meio do projeto de extensão “Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Educadores Populares do Paranoá- Itapoã”, uma parceria entre o Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históricos Culturais - Genpex - e a FE/UnB. O projeto, orientado pela “práxis político-pedagógica fundamentada numa ação transformadora, em interação e parceria com movimentos sociais e iniciativas da Educação Popular” (Vieira, 2017, p. 3), oportuniza aos estudantes da graduação e egressos voluntários o acesso às práticas na perspectiva histórico-cultural marxista e a metodologia da pesquisa-ação, ou seja, os extensionistas “são desafiados a contribuir para a melhoria das condições de vida de educandos jovens, adultos e idosos” (Vieira, 2017, p. 5) utilizando-se da educação como chave.

Viana (2012), em sua dissertação intitulada “As significações e repercussões do percurso formativo de pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá em suas trajetórias profissionais na Educação de Jovens e Adultos” (UnB-Faculdade de Educação), investigou o percurso formativo de pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá, analisando as significações e ressignificações da formação inicial e continuada em Educação de Jovens e Adultos e em espaços escolares e não escolares. Dentre suas principais conclusões, os relatos dos entrevistados destacam que as vivências no Projeto

os possibilitaram pisar “no chão” da realidade, enfrentando as situações-problemas-desafios. Esse percurso formativo contribuiu também para ampliação e ressignificações de suas concepções e de seus horizontes de possibilidade em torno da constituição de pedagogo(a) e da responsabilidade desse profissional frente às pessoas e à sociedade. Não era aprender a repetir o que os autores dizem, mas, sim, a partir de uma experiência/vivência relacionar o que

liam, pensavam, faziam, e produzir um conhecimento com um sentido transformativo. (Viana, 2012, p. 83)

É importante mencionar que a prática desenvolvida neste projeto de extensão nos remete aos três grandes espaços de formação delineados por Pineau (1985): a heteroformação, a ecoformação e a autoformação. As duas primeiras - heteroformação e ecoformação - seriam a aprendizagem pela ação dos outros, como por exemplo os professores e a aprendizagem pela influência do meio ambiente, respectivamente. Porém, “o ser vivo não é só o resultado, o produto de indivíduos mas também palco de individualização” (Simondon, p. 22, 1964; *apud* Pineau, p. 94, 1985), sendo assim existe um terceiro espaço: a autoformação, processo interno que liga-se e depende dos dois anteriores. Diante de suas vivências na universidade, na Educação Popular e na sua vida pessoal, os estudantes extensionistas passam pelos três espaços de formação.

A autoformação consiste no exercício da capacidade de autonomização do sujeito, que acontece quando o estudante decide ir além do que a heteroformação lhe oferece. O sujeito torna-se e vê-se, então, “como objeto específico entre os outros objetos”, passa a “diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se”. Esse é um processo interno de desenvolvimento e trata-se da busca pela “[...] forma significativa, ou seja, a que se estabelece uma ordem transdutiva no interior de um sistema de realidades, que contém potencialidades. [...] a ressonância interna que opera a individualização” (Simondon, 1964, p. 22; *apud* Pineau, p. 94, 1985). “É, então, o resultado conjunto da hetero e da ecoformação. Mas, a partir desse aparecimento entra em jogo um terceiro termo, o próprio indivíduo formado” (Pineau, p. 94, 1985).

O autor aborda, ainda, que a formação de professores passa por esse mesmo processo em sua reflexão educativa, até mesmo porque para se resolver um problema, o ser humano não se adapta a ele, mas modifica-se a si próprio, desenvolvendo estruturas interiores novas para alterar sua realidade (Pineau, 1985). “A formação torna-se, então, função da evolução humana” (Honoré, 1977, p. 57; *apud* Pineau, p. 93, 1985).

Os alunos envolvidos no projeto de extensão da UnB aprendem de várias formas, sendo uma delas a autoformação, que possibilita as reflexões internas através do ambiente e das experiências que vivem dentro do projeto, gerando um aprendizado

único e subjetivo de cada indivíduo e também coletivo, pois o aprendizado singular agrega no plural. Desta forma, “por mais frágil e dependente dos outros e do meio ambiente físico que seja” a autoformação, ela “constitui, todavia, o ponto de partida, o suporte permanente e cada vez mais ativo das fases ulteriores de desenvolvimento” (Pineau, p. 94, 1985).

O processo da autoformação foi ainda mais imprescindível a partir do início do ano de 2020 com a crise sanitária causada pelo vírus Sars-Cov-2 que mudou a vida de mais de milhões de pessoas em todos os âmbitos, econômico, cultural e também educacional.

CAPÍTULO 4 – A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Com a crescente propagação do número de casos do novo Coronavírus - Sars-Cov-2 -, o Brasil reconheceu estado de calamidade pública pelo Decreto Legislativo nº 6 de 2020, caracterizado pela emergência de saúde pública de importância internacional relacionada ao coronavírus (Covid-19).

A partir desse decreto federal a vida mudou, o objetivo dos países em todo o mundo era conter a alta transmissibilidade deste vírus mortal.

restaurantes que antes não tinham atendimento no formato *delivery* viram a necessidade de começar a atender dessa forma; empresas recorreram ao *home office*; a adaptação se tornou medida de sobrevivência. (Moreira, 2021, p. 42)

Os diversos setores passaram por esse período de adaptação ao “novo normal”. O Decreto 40.520/2020 estabeleceu, assim, a adoção do distanciamento social como medida de emergência para contenção do alto número de pessoas contaminadas. No âmbito da educação, a Lei nº 14.040/2020 definiu algumas normas que deveriam ser adotadas pelas instituições educacionais durante o período de pandemia, como a reorganização do calendário escolar do ano letivo e os processos de ensino mediados pelo uso de tecnologias da informação e comunicação. Esta lei, no tocante aos diferentes níveis e segmentos de ensino, dispõe em seu artigo 2º, § 6º, que os sistemas de ensino,

no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O ensino remoto emergencial representou um novo desafio na Educação de Jovens e Adultos, impactando diretamente o processo de alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos, sua formação educacional e o trabalho docente,

precisamente pelo estado de vulnerabilidade econômica e social das pessoas que compõem a presente modalidade de ensino e que se intensificou nesse período.

A manutenção das aulas à distância pode representar um desafio ainda mais complexo para educandos e professores, haja vista as exigências do novo modelo de ensino quanto à conectividade e manejo dos recursos digitais e o agravamento das desigualdades sociais em decorrência da pandemia (Lopes; Vieira, 2022, p. 2)

A Educação de Jovens e Adultos, ainda nos dias de hoje, é uma das modalidades mais frágeis e vulneráveis.

A EJA é uma modalidade carregada de especificidades, sujeitos que pertencem ao proletariado e que lutam diariamente pela inclusão. Muitas vezes precisaram romper barreiras como a vergonha e o passar do tempo para regressarem ao sistema educacional e usufruir de seu direito de escolarização. No ano de 2020, mais uma vez, seu acesso à escola foi negado. (Moreira, 2021, p. 43)

Os anos de 2020 e 2021 revelaram, novamente, a exclusão educacional de seus educandos. A pesquisa realizada por Santos (2021), acerca da transição do ensino presencial de adultos e idosos para o ensino remoto no Paranoá/Itapoã, mostrou que a realidade dos estudantes jovens, adultos e idosos do projeto de extensão associado ao Genpex-Cedep-FE/UnB nesse período pandêmico era de desconforto e inacessibilidade, marcado por dificuldades associadas ao acesso à Internet, falta de dispositivos tecnológicos e habilidades para lidar com esses, e até mesmo local de estudo apropriado. Como se deu a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos na pandemia?

CAPÍTULO 5 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA DE DADOS: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PANDEMIA

O objeto de estudo da presente pesquisa é a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos sob a ótica da prática pedagógica realizada no Projeto de Extensão “Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Educadores Populares do Paranoá- Itapoã” da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em associação à Educação Popular no contexto da crise sanitária do Covid-19. Contexto que provocou a necessidade de isolamento social tomada para conter o avanço da pandemia no Brasil e no mundo. Mediante a isso, a vida da equipe e dos educandos jovens e adultos do projeto de extensão se viu totalmente alterada com a transposição do ensino presencial para o ensino remoto.

Fazer este estudo sobre os(as) estudantes de Pedagogia e egressos(as) da Faculdade de Educação e do Projeto implica compreender as realidades e contextos que vivenciaram dentro desse espaço de produção de conhecimento durante um período ímpar de experiências.

Este capítulo contém os procedimentos metodológicos e as análises dos dados qualitativos. *Methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação, segundo Fonseca (2002). Sendo assim, metodologia é o estudo da organização, estudo dos caminhos percorridos para se realizar uma pesquisa. A construção do presente estudo teve como base metodológica a abordagem qualitativa que se fundamenta a partir dos estudos de González Rey (2002).

Rey (2002) constrói o modelo de pesquisa qualitativa com bases fixadas no estudo da subjetividade humana, desta forma, seus estudos contribuíram significativamente para o processo de construção da interpretação das informações sobre o problema de pesquisa das Ciências Humanas e Sociais, especialmente a Educação e a Psicologia, justamente por considerar a singularidade de cada indivíduo que compõe o estudo (Peres, 2019).

No processo de desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, o autor emerge como sujeito do conhecimento, cria a Epistemologia Qualitativa e propõe o método construtivo-interpretativo que exige dos pesquisadores um pensamento complexo, um pensamento sobre a

singularidade do processo de desenvolvimento humano e sua generalização em conceitos (Peres, 2019, p. 146)

González Rey (2002) trouxe, com o estudo da subjetividade, a concepção da complexidade de elementos individuais e sociais, internos e externos, dinâmica e contraditoriamente inter-relacionados e a visão de que esta questão influencia mutuamente nos processos teórico-metodológicos, fazendo-se, então, necessário que o pesquisador possua o conhecimento para enfrentar a complexa tarefa de produzir conhecimento sobre fenômenos humanos (Peres, 2019, p. 146).

Alves (1991) esclarece que a pesquisa qualitativa, por englobar múltiplas variantes, traz a reflexão das crenças, das percepções, dos sentimentos, dos valores à análise dos dados, em uma busca pelo desvelar do significado partindo do entendimento integral dos acontecimentos e eventos da questão.

Este Trabalho de Conclusão de Curso é continuidade de um conjunto de pesquisas que estão sendo desenvolvidas desde 2020 coordenadas pela Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira, coordenadora do Genpex, acerca da prática desenvolvida pelo grupo de extensão Genpex/Cedep/FE-UnB na pandemia. Nessa perspectiva, já foram desenvolvidos, pesquisas em torno do olhar dos educandos da EJA durante seu processo de aprendizagem no ensino remoto (Santos, 2021); as superações e impressões dos educandos dois anos após o início da pandemia (Félix, 2022); a perspectiva do ensino remoto para os educadores populares (Moreira, 2021) e a presente monografia vem nessa contribuição, focando na visão dos(as) estudantes de Pedagogia e egressos(as) acerca de seu processo formativo em Educação de Jovens e Adultos na pandemia.

Seguindo essa linha metodológica, refletiremos sobre a formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos na pandemia do Coronavírus considerando os aspectos e singularidades de cada um dos estudantes extensionistas, as dificuldades enfrentadas coletivamente, como o suporte tecnológico e assistencial, e também em contexto individual, financeiro, emocional e familiar. Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos a aplicação de questionário aos graduandos extensionistas do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e egressos que participam do projeto de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos do Paranoá-Itapoã - Distrito Federal - em associação à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O propósito desta etapa é levantar o perfil dos

sujeitos participantes da pesquisa e extrair concepções relacionadas às suas vivências no projeto de extensão durante o contexto de pandemia dos anos de 2021 e 2022 para, assim, compreender o significado dessa experiência na formação profissional docente para a Educação de Jovens e Adultos.

5.1 Critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa

- 1) Ser estudante ou egresso(a) do curso de Pedagogia da FE-UnB e ter participado do Projeto Paranoá-Itapoã;
- 2) Ter participado, em seu percurso formativo, do Projeto Paranoá-Itapoã - FE-UnB - durante o período de ensino remoto na pandemia de Covid-19.

5.2 O questionário

O questionário composto por perguntas fechadas e abertas foi aplicado para seis (6) extensionistas, todos eles respondidos on-line, por meio da plataforma virtual Google Formulários. Após termos em mãos os relatos descritos no questionário, organizamos as respostas dadas às questões considerando o perfil dos extensionistas - com perguntas sobre o gênero, local de nascimento, faixa etária, experiência no mercado de trabalho - e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos em sua formação no período pandêmico.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi o meio utilizado para apresentar o projeto desta pesquisa, seu tema e finalidades, bem como a autorização do participante do uso de suas respostas do questionário. Todos os respondentes consentiram a utilização das respostas do questionário para análise e descrição, além da permissão para a citação dos depoimentos do questionário para fins acadêmicos, tanto desta monografia como também em publicações futuras e como fonte em pesquisas realizadas no interior do grupo Genpex.

Os anos de 2020 e 2021 representaram um período de inúmeras dificuldades para os trabalhos na Educação Popular do Projeto Paranoá-Itapoã e CEDEP, sejam tecnológicas, emocionais, financeiras e outras mais (Félix, 2022). A medida emergencial mais eficaz e segura para conter a crise de saúde pública foi o fechamento de locais e instituições onde o fluxo de pessoas fosse intenso. Quanto menos contato social, mais controle no número de contaminações. As escolas e instituições de ensino decretaram, então, que as aulas seriam remotas, totalmente

virtuais. Em 2022, apesar de ainda existir, o estado de caos da pandemia já estava, de certa forma, equilibrada, principalmente por causa das campanhas de vacinação e dos decretos de obrigatoriedade do isolamento social. Assim, algumas turmas do CEDEP retornaram ao presencial e em

[...] maio de 2022, o CEDEP possui seis turmas, cada uma com uma educadora popular responsável pela turma. No total são oito educadoras populares, sendo que duas delas não estão regendo nenhuma turma durante o primeiro semestre de 2022. Das seis turmas ativas, duas estão funcionando presencialmente (na residência das educadoras), enquanto outras três se preparam para o retorno presencial e híbrido (turmas que possuem tanto aulas presenciais quanto atividades remotas assíncronas) e, por fim, a turma de preparação para o Encceja seguirá em formato de EaD. As seis turmas ativas, atualmente possuem 103 educandos(as). (Félix, 2022, p. 72)

O questionário conta com depoimentos das vivências pessoais de extensionistas que trabalharam no Projeto Paranoá-Itapoã no período de aulas remotas, sendo que apenas um(a) dos(as) participantes não era inscrito no projeto antes da pandemia, ingressou durante. O questionário abordou 16 itens com respostas abertas e de múltipla escolha, abordando assuntos semelhantes, considerando os objetivos geral e específicos da pesquisa, assim como as questões norteadoras do trabalho.

5.3 Dados sobre quem são os sujeitos que compõem a pesquisa

A equipe do projeto de extensão que atua juntamente com o CEDEP é formada por graduandos(as) da graduação e pós-graduação de Pedagogia e egressos(as) voluntários(as) - sujeitos desta pesquisa -, educadores/alfabetizadores(as) do Cedep, técnicos(as), professores da FE/UnB. Das pessoas que participaram desta coleta de dados acerca da formação inicial e continuada em EJA durante a pandemia:

- a) **Por gênero:** Dos(as) 6 extensionistas participantes, 5 são mulheres e 1 é homem (16,7%). Os(as) estudantes e egressos(as) de Pedagogia, em sua

maioria, são mulheres. As participantes desta pesquisa representam 83,3% do total.

- b) **Por local de nascimento:** Os(as) extensionistas são, em sua maioria, originários do Distrito Federal, sendo 4 naturais de Brasília (DF), 1 de Valparaíso de Goiás e 1 do Rio de Janeiro.
- c) **Por faixa etária:** Os(as) educandos(as) da pesquisa possuem as seguintes variações na faixa etária: 3 (50%) possuem entre 20 e 30 anos de idade; 2 (33,3%) possuem de 41 a 50 anos; e 1 (16,7%) possui 51 a 60 anos de idade. Representando o interesse pela EJA tanto na formação inicial como continuada.

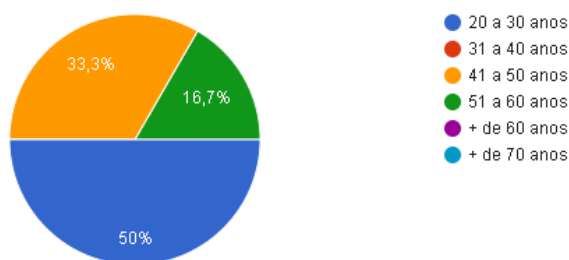


Gráfico 1: Faixa etária dos participantes da pesquisa

(Fonte: autora, 2022)

- d) **Por experiência no mercado de trabalho:** Dos(as) pesquisados(as), 1 (16,7%) não possui experiência no mercado de trabalho; e 5 possuem, constituindo a percepção de que são estudantes trabalhadores(as) (83,3%), este fato, pode ser, um dos motivos da identificação e empatia pelo público da Educação de Jovens e Adultos. Apenas 2 especificaram sobre sua experiência: um(a) dos(as) participantes atuou em escolas e órgão públicos; enquanto que o(a) outro(a) foi monitor(a) de turmas de alfabetização e letramento e atualmente trabalha no apoio pedagógico com desenhos instrucionais de cursos para a Escola de Governo (ENAP), na condição de estagiário(a).
- e) **Por ser aluno da UnB:** 2 dos respondentes (33,3%) ainda eram estudantes da UnB no momento da pesquisa e 4 (66,7%) já não são mais, sendo que os anos de colação de grau foram: 2022 (2); 2021 (1); 2016 (1). Ao serem indagados

sobre o motivo de continuarem no projeto Paranoá-Itapoã, obtivemos respostas que condizem com o que Soares e Simões (2004) descreveram, em suas pesquisas no curso de Pedagogia com habilitação em EJA da UFMG, com base na visão de estudantes e egressos sobre a formação inicial e continuada de professores para a Educação de Jovens e Adultos, que as vivências e o percurso formativo nessa modalidade possibilitaram

uma visão mais ampla da educação, como um processo que não ocorre só dentro da escola, mas no interior dos movimentos sociais e que se relaciona à luta por uma sociedade melhor. Ou seja, a formação adquirida potencializava o profissional, mesmo que ele não fosse atuar especificamente com o público jovem e adulto – e mesmo que a habilitação não ocupasse um lugar de destaque no interior do curso de Pedagogia (Soares e Simões, 2004, p. 31).

Os extensionistas, ao iniciarem sua prática no projeto de extensão, passam a ter acesso à histórias reais da vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Saem dos livros e textos teóricos e começam a se relacionar e interagir com pessoas sofridas, excluídas e marginalizadas socialmente, mas que também são exemplos de fé, esperança e força que almejam a realização de seus sonhos em busca de uma vida de qualidade. Nessa luta percebem que o papel mediador do professor é fundamental, ele é o agente da modalidade, juntamente com seus estudantes, a oportunidade do acesso à educação traz o sentimento de inclusão dos educandos na sociedade por meio de uma gestão e ação pedagógica contextualizada, dialógica e que gera o desenvolvimento da compreensão crítica nos âmbitos da política, da economia e da vida em geral. Além disso, alguns dos extensionistas desabafaram que certos conteúdos referentes à docência abordados nas disciplinas da graduação só foram de fato compreendidos na prática do projeto de extensão em EJA e Educação Popular. Esse entendimento sobre a amplitude e repercussão das vivências em EJA para a educação em qualquer nível e modalidade está presente na fala dos(as) participantes F e B, quando dizem:

O projeto tem enorme potencial para proporcionar espaços de experiências aos educadores, planejar aulas, projetar materiais

didáticos, fazer dinâmicas pensando no público-alvo da educação popular é muito gratificante. Os educandos(as) reconhecem demais os esforços da galera envolvida e comprometida, não só para que eles(elas) dominem a leitura, a escrita e o cálculo de maneira sistematizada e apropriada mas para além do que a alfabetização pode proporcionar: senso crítico, visão de mundo mais ampla e mais base em suas lutas sociais. (extensionista F)

O que me fez permanecer no projeto foi a compreensão real do significado de tudo que aprendi e apreendi na graduação, foi vivência prática que a disciplina de EJA e o Genpex-Unb me oportunizaram. Pois todas as leituras, atividades, teorias, métodos; afinal os conceitos que na academia são tão referenciados para mim só foram compreendidos e internalizados neste território de saberes. Então a troca de aprendizado, amorosidade, conflitos, desafios, superação, enfim sentido para uma construção coletiva de uma outra sociedade possível encontrei neste espaço. E é todo este repertório de experiências que me fazem continuar. (extensionista B)

O depoimento de F e B destaca mais um dado já levantado por outros pesquisadores do Projeto Paranoá-Itapoã. A ação conjunta entre os trabalhos do Genpex/FE/UnB e o Cedep possui a singularidade de uma ligação entre movimentos populares e espaços educativos que abrange a realidade social e se compromete com a transformação dessa realidade. De acordo com Reis (2011) o trabalho pedagógico realizado com base nas situações do cotidiano e nos conteúdos escolares é um processo envolto, primeiramente, de acolhimento mútuo e aprendizagem coletiva. O espaço da sala de aula é o lugar de ouvir, de falar, de se sentir acolhido sem ser julgado, é o lugar de troca de dor, de alegria e de histórias. As salas de aula do Cedep, nos primeiros dias de aula, são espaços de acolhimento e discussão para que cada turma de alfabetização escolham, coletivamente, uma situação-problema-desafio que representa a turma

referem-se às necessidades econômicas, financeiras, sociais, culturais e afetivas que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá, como decorrência da lógica excludente

[...] produzida do modo de produção dominante no país (Reis, 2011, p. 161; *apud* Vieira; Sobral; Reis, 2021, p. 311).

Em seguida, em um espaço macro, no *Fórum*, as turmas se reúnem para compartilharem suas situações-problema-desafio e, coletivamente, escolhem a prioritária para o grupo. “As demais não são excluídas; apenas são colocadas em uma sequência de prioridades” (Vieira; Sobral; Reis, 2021, p. 311). A partir disso, a situação-problema-desafio será a questão norteadora da prática educacional, será o centro do processo alfabetizador. O interessante é o que vem após a escolha da situação-problema-desafio: cada turma produz uma espécie de cartilha, uma construção histórica com as vozes de todos, na forma de um texto escrito coletivamente, a partir da indagação: “como as diversas linguagens dialogam com a situação-problema-desafio?”.

Educadores e educandos têm a oportunidade de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, mas não ficam somente nele, pois também são produtores e autores de novos conhecimentos. Produção de um conhecimento encarnado na vida dos sujeitos. (Vieira; Sobral; Reis, 2021, p. 311)

Esse é um dos exemplos de atividades que os extensionistas têm acesso durante seu percurso formativo no Projeto Paranoá-Itapoã. Sobre o motivo de continuar ativo(a) neste trabalho mesmo com as dificuldades ocasionadas pela pandemia, C diz em seu relato:

me identifico com o trabalho das educadoras do Cedep. Para mim, faz sentido trabalhar a partir da realidade do educando para alfabetizar. Quero continuar aprendendo com elas. [...] se eu puder tocar e transformar a vida de um educando, me sentirei realizada como educadora. (extensionista C)

A relação entre a teoria e a prática, muito citada pelos estudantes do Projeto Paranoá-Itapoã, é uma singularidade do projeto. Semanalmente, os estudantes-pesquisadores da FE/UnB e a equipe pedagógica do Genpex-Cedep se encontram para conversarem sobre o trabalho da semana, em um momento de

reflexão e reencaminhamento da práxis. É um “movimento constante de ação-reflexão-ação em busca de superar as situações-problemas-desafios” (Vieira; Sobral; Reis, 2021, p. 325) da caminhada.

Os relatos coletados deste questionário demonstram que o(a) graduando(a) ao inserir-se na extensão Genpex/FE/UnB/Cedep participam de momentos pedagógicos, desde o início do processo de formação, em contexto real-concreto por meio de situações-problemas-desafios vivenciadas pelos sujeitos jovens, adultos e idosos da classe popular, onde “planejam, avaliam e reencaminham cotidianamente e coletivamente as ações-reflexões-ações, para seu enfrentamento. Movimento formativo em que teoria e prática são indissociáveis” (Vieira; Sobral; Reis, 2021, p. 328).

Dos participantes desse estudo, 83,3% participaram do projeto desde antes da pandemia, o que representa a grande maioria. Destes, a extensionista A, diz que “os estudantes e as educadoras que conheci. Dá vontade de ajudar. Dá vontade de melhorar a vida deles” em resposta à mesma questão acerca de não desistir da extensão durante a pandemia. Seu relato condiz com os estudos de Lima (1999, *apud* Vieira; Sobral; Reis, 2021) de que os(as) estudantes e egressos(as), aprendem na Educação Popular do Paranoá e Itapoã “que o sentido da vida e do viver está não em desanimar diante dos problemas, mas em enfrentá-los, superá-los e ir fazendo a vida” (2021, p. 319).

f) ***Pelo motivo que levou a participar do Projeto:*** Este item do instrumento de coleta dos dados era de múltipla escolha, dentre as opções obtivemos as seguintes respostas:

A) Experiência Profissional: 0

B) Interesse pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos: 6 (100%)

C) Por ser um projeto de extensão da UnB: 0

D) Indicação: 0

E) Curiosidade: 0

Em relação a essa pergunta, Soares e Simões (2004, p. 31) em suas pesquisas com estudantes do curso de Pedagogia e egressos da UFMG sobre a formação inicial e continuada de professores para a EJA constataram que

a maioria dos egressos, tanto aqueles que atuam na EJA quanto aqueles que trabalham em outro tipo de ocupação, havia vivenciado

alguma experiência com adultos anteriormente ao curso. [...] O contato com jovens e adultos das camadas populares parecia despertar o interesse em se profissionalizar como educador.

Esta pesquisa recebeu alguns relatos que chamam atenção para o fato de que os extensionistas, ao escolherem a Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, possuem algum vínculo, seja social ou mesmo afetivo, com a modalidade antes do início da habilitação em Pedagogia. No caso do(a) participante F, recém formado(a) do curso, o amor pela EJA vem da história de superação e força da sua mãe – mãe-solo –, uma mulher trabalhadora que dedicou a vida à criação de seus filhos.

Mas, também, existem alguns casos de autodescoberta que aconteceram dentro das paredes da sala de aula da disciplina optativa de EJA na FE/UnB. Isso ocorreu com o(a) estudante C, quando recordou-se do primeiro contato com a leitura da obra *Pedagogia do Oprimido* (1968) de Paulo Freire e da ânsia que emergiu por contribuir, como professor(a), com a transformação social de sujeitos através da educação. E que isto o(a) levou pelos caminhos da EJA, optando por escolher a modalidade em uma das etapas do estágio obrigatório da graduação.

- g) ***Sobre a relação entre as vivências no Projeto Paranoá-Itapoã e as disciplinas do curso de Pedagogia:*** observa-se, pelo relato dos(as) extensionistas, que no dia a dia do projeto puderam, de fato, sanar dúvidas e compreender as teorias estudadas nas disciplinas, em uma relação entre a teoria, a metodologia e a práxis pedagógica. As vivências no projeto proporcionaram que enxergassem as questões pedagógicas da vida real. Como pontuado por F:

Entender o conceito de "práxis pedagógica" realmente na prática, vivendo. O Genpex proporciona isso. Muito dos teóricos e acadêmicos em disciplinas que tive me ajudaram a compreender muita coisa da vida fora dos livros e PDFs. No Projeto colocamos em prática isso, experimentando, agregando, modificando.

(extensionista F)

Segundo os estudos de Viana (2012), o currículo de Pedagogia da FE-UnB é composto por disciplinas curriculares que, em sua maioria, abrangem somente a teoria e não desafiam os estudantes a criarem e resolverem problemas com o enfrentamento da realidade. A metodologia do Projeto Paranoá-Itapoã se caracteriza pelo oposto de apenas assistir a uma aula expositiva. Durante as atividades, o extensionista precisa participar ativamente, fazendo, conversando e ajudando na organização pedagógica da aula. Esse espaço formativo conduz aos estudantes extensionistas e toda a equipe pedagógica a produzirem conhecimentos a partir da busca de resoluções dos problemas sociais na realidade de vida dos educandos da EJA (Viana, 2012, p. 44). Isto é a chamada “pesquisa-ação”, termo muito abordado pela equipe do Genpex. A extensão universitária promove “espaços formativos que proporcionaram a inserção e a participação numa perspectiva dialética entre teoria e prática, além de trabalhar a dimensão política fundamental na formação de pedagogos(as)”, que se constitui em uma “forte contribuição na constituição orgânica do(a) pedagogo(a)” (Viana, 2012, p.70).

O Genpex nos dá a oportunidade de colocar em prática o que discutimos em sala de aula, educação libertadora, valorização dos conhecimentos prévios, alinhar os interesses dos educandos e o conteúdo que deve ser abordado. (extensionista A)

O Projeto Paranoá-Itapoã proporciona o diálogo entre os sentidos reais e existenciais e os conhecimentos teóricos, fornecendo eficazes condições para uma formação que desenvolva vínculos pessoais e profissionais significativos e que integre a totalidade do ser (Viana, 2012, p. 70).

Uma formação complexa, dinâmica e dialética. Pois nos permite movimentos que nos fazem desenvolver uma visão crítica e mutável. (extensionista C)

h) Descrição dos desafios e problemas enfrentados no projeto durante a educação remota emergencial:

De acordo com o trabalho de Santos (2021), o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) assumiu o papel fundamental para as ações e

processos de ensino e aprendizagem. “ A tecnologia, em tempos de pandemia, passou a ser “sala de aula”, meio de socialização, ambiente de trabalho, estudo e lazer” (2021, p. 66). Os estudantes jovens, adultos e idosos do Cedep, trabalhadores de baixa renda, desempregados e aposentados, possuíam *smartphones* como equipamento para acompanhar as aulas remotas, a maioria fez uso da tecnologia de modo individualizado, porém uma parte deles dividia o celular com algum outro membro da família - como filhos ou cônjuge.

O IBGE (2020) trouxe a afirmação de que o celular é o meio mais utilizado para acessar a internet, certamente por ter preço mais acessível e facilidade no manuseio, no sentido de manter conversas. Outros recursos são pouco ou não utilizados por essas pessoas. [...] Nossos estudantes têm acesso à celular smartphone. 100% dos estudantes não possuem computador, tablet ou TV Smart para acessar as aulas. (Santos, 2021, p. 67)

O estudo de Santos (2021, p. 68) indica que a Internet dos estudantes da camada popular da região do Paranoá-Itapoã é a Internet de pacote de dados móveis da operadora de celular, logo de baixa qualidade para as exigências do ensino remoto. Os valores variavam “entre R\$ 29,90 (Vinte e nove reais e noventa centavos), para a maioria dos estudantes, e R\$ 50,00 (Cinquenta reais), para alguns outros”. Uma parte dos entrevistados por Santos (2021, p. 68) ainda possuíam filhos que moravam com eles. Os filhos dos educandos, por estarem trabalhando em *home office*, contrataram o serviço de rede sem fio e esta abrangia toda a residência. Assim, essa parte dos educandos da EJA também acessavam ao *wi-fi*, além da Internet móvel, o que era ótimo pois os dados móveis possuem limitações para algumas ações, como capacidade do pacote para *downloads* de arquivos e também para assistir às aulas com a câmera aberta.

Santos (2021) nos mostra, com sua pesquisa, que a situação econômica dos educandos é um fator que está interligado com o acesso às tecnologias digitais “uma vez que a realização das atividades remotas com algum conforto e qualidade técnica exige custos que ultrapassam as possibilidades financeiras de muitos educandos” (Nicodemos; Serra, 2020, p. 883). Esse fato presente na pesquisa de Santos (2021) foi justamente um dos principais desafios e problemas destacados pelos(as)

estudantes e egressos(as) participantes do presente estudo. A maioria das respostas apontou a dificuldade da equipe pedagógica com relação às ferramentas digitais, pois os(as) educandos(as), em maioria, não possuíam os materiais adequados, como computadores/notebooks, e nem conexão à uma Internet de qualidade tão importante para a fluidez das aulas síncronas audiovisuais.

O maior desafio foram as questões tecnológicas para nossos estudantes que não sabiam/sabem ler ainda. (extensionista B)

Trabalhar com a ferramenta digital, nem todos possuíam bom celular, internet boa. (extensionista C)

A dificuldade de alcançar os estudantes e educadoras. Algumas das vezes o acesso à internet era um grande empecilho. (extensionista D)

A preocupação dos professores e extensionistas atuantes no contexto da pandemia com jovens, adultos e idosos era de produzir atividades que possibilitassem continuidade ao trabalho que realizavam antes do contexto pandêmico, sem causar prejuízo aos(às) educandos(as), indivíduos já tão prejudicados socialmente.

As TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Entender como tantos recursos, ferramentas e aparelhos digitais funcionam e podem ajudar nossa vida acadêmica e profissional foi desafiador para quase todo mundo do Projeto, desde coordenadoras, educadoras e educandos(as) do CEDEP até o grupo do Genpex (acadêmicos graduandos(as), mestres e doutores(as) da UnB). (extensionista F)

Assim, decidiram por explorar novas metodologias, as novas formas de interagir com os(as) educandos(as) e as novas formas de realizar atividades. O possível deveria ser realizado, com muito ânimo, força e dedicação: *o inédito é viável!* (fala do(a) extensionista B).

O 'inédito-viável' é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um 'percebido destacado' pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 2014, p. 225).

A expressão de Paulo Freire, citada pelo(a) extensionista neste estudo, remete ao trabalho cuidadoso realizado pela equipe nesse processo. Em que diante das adversidades olharam para a situação-limite sob novas percepções, buscando identificar ações possíveis, soluções praticáveis despercebidas, que antes não emergiram como soluções (Paro; Ventura; Kurokawa e Silva, 2020)

Félix (2022) em sua pesquisa sobre percalços e superações na Educação Popular do Cedep durante a pandemia, em entrevista com os(as) estudantes da EJA abordou a questão da influência da pandemia para a vida escolar e social. “É possível analisar, a partir das falas dos(as) educandos(as), que suas vidas foram afetadas em diversas áreas, com ênfase na vida profissional e social” (2022, p. 80) e também emocional.

Neste sentido, o(a) extensionista F aborda a questão emocional no isolamento social e os abalos da pandemia, aspecto que afetou uma grande porção da sociedade, inclusive os(as) educandos(as) da EJA e os(as) estudantes/egressos(as) do projeto de extensão:

*Excesso de carga cognitiva. Com tantas coisas durante a pandemia, senti que as demandas da vida, da faculdade e pessoas deixava a gente do projeto cansados, sobrando pouca energia para se debruçar 100% nas atividades e engajamentos, mas mesmo assim ainda aconteceu muitas coisas produtivas e significativas no projeto.
(extensionista F)*

De fato, a pandemia sobrecarregou as pessoas em diversos sentidos, especialmente no que tange aos aspectos psicológicos e emocionais justamente por afetar a saúde, causar sofrimentos e mortes. Diante de um período tão triste e difícil, o que terá levado estes extensionistas a permanecerem firmes no projeto? A resposta dada foi quase unânime:

A) Realização Pessoal: 0

- B) Profissionalismo: 0
- C) Bem comum de todos: 1 (16,7%)
- D) Todas as alternativas acima: 5 (83,3%)

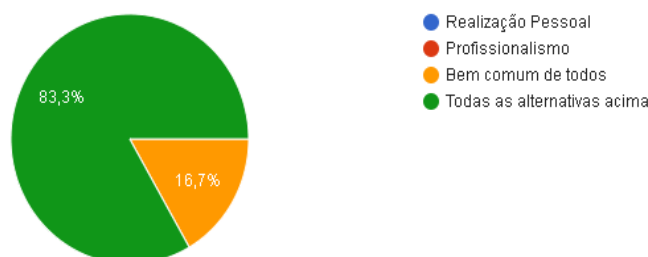


Gráfico 2: Razões da permanência no Projeto Paranoá-Itapoã durante a pandemia
(Fonte: autora, 2022)

De acordo com os(as) estudantes participantes desta pesquisa, a demanda social da comunidade do Paranoá e Itapoã foi uma das causas, pois ainda há um grande número de adultos em processo de alfabetização. A experiência e relevância das ações do projeto e da educação popular proporcionam para sua formação docente também foi um motivo apontado quase unanimemente, no sentido de que esta modalidade, por si só, é um desafio, porque demanda que o professor oportunize espaços de desenvolvimento do senso crítico e uso da educação como instrumento para as lutas sociais e qualidade de vida.

Além dos momentos de desafios, os extensionistas mencionam a troca de aprendizado, as superações e a amorosidade que envolve o processo de aprendizagem mútua e o sentimento de conquista pessoal e profissional no processo de formação nesta extensão. O processo de alfabetização no Cedep constitui, em sua essência, um ambiente educacional agradável e de muito acolhimento e amorosidade para com os educandos da EJA. Suas ações partem

do pressuposto que quando se atua com pessoas as quais foi negado algo tão essencial como o acesso à escola e a própria língua escrita, trabalha-se com pessoas excluídas de várias formas e que não têm como habitual tal acolhimento. Ser acolhido no processo de alfabetização garante o bem estar do educando e conseqüentemente a permanência do mesmo no ambiente educativo. (Vieira, 2017, p. 13)

Como fica claro nas falas de F e D:

O projeto cria vínculos e laços intensos. (extensionista F)

O Genpex desenvolve em nós o olhar amoroso aos educandos, incentivo ao trabalho em equipe, solidariedade, incentivo ao estudo. (extensionista D)

O relato de F traz a menção de que foi a partir das suas vivências no projeto, que pôde compreender e internalizar as leituras, teorias e métodos que aprendeu teoricamente na graduação e esse é um dos motivos de sua vontade de permanecer no CEDEP mesmo após o término de sua graduação. Assim como C:

A práxis no Genpex-UnB é subsidiada por ações dialógicas, pedagógicas e amorosas nos processos de formação no período da graduação. Afetando todo o percurso sempre. (extensionista C)

Os(as) extensionistas, aos serem indagados(as) sobre os pontos positivos e lições aprendidas na sua trajetória profissional na pandemia, citaram as novas possibilidades metodológicas associadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a possibilidade de participação em eventos e o contato com diversos docentes e pessoas da academia nas comemorações do centenário de Paulo Freire em 2021. Alguns trouxeram também o companheirismo que existia no grupo, dado que, com certeza, agregou valor e motivou a continuidade no projeto com a EJA e Educação Popular com os estudantes das cidades Paranoá e Itapoã.

Contatos com muita gente distante que, no presencial, não seria possível; muitos eventos, muitos mesmo. A equipe é tão tão engajada, além do fato de ter sido tempos de comemorações freirianas, centenário e outras coisas. [...] A formação de Educadores populares sob a perspectiva de Paulo Freire foi tão boa e possível e com tanta gente por ser remoto... presencial não teríamos a mesma experiência. (extensionista F)

A descoberta de novas ferramentas e meios de comunicação relacionados ao uso das tecnologias. Além disso, foi possível aprender mais ainda sobre a vontade de ajudar o próximo e como é linda a importância que as educadoras, e todos os envolvidos no grupo dão para os estudantes e seus parceiros. (extensionista E)

O processo de ensino e aprendizagem não pode parar, apoio mútuo. (extensionista D)

Para os participantes desta pesquisa, a formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos no Projeto Paranoá-Itapoã/GENPEX permite a vivência cotidiana do trabalho do professor no processo ativo de ensino e aprendizagem dos educandos. O projeto representa um

enorme potencial para proporcionar espaços de experiências à educadores, planejar aulas, projetar materiais didáticos, fazer dinâmicas pensando no público-alvo da educação popular. (extensionista F)

Ao serem indagados sobre o significado do seu processo de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos no Projeto Paranoá-Itapoã/Genpex/Cedep - FE/UnB cada um dos extensionistas descreve que este espaço formativo teve um papel social e profissional essencial para sua formação pedagógica. Essa extensão preza pela promoção de aprendizagens significativas pautadas pelo conhecimento da realidade dos estudantes que estão se formando na docência com o principal objetivo de melhorar a qualidade da intervenção educativa e pedagógica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Vóvio, 2002).

Nesse sentido, o Projeto Paranoá-Itapoã é convidado a participar dos encontros mensais *Mantendo a Caminhada* do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (Genpex) que, de acordo com Viana (2012, p. 75-77), é um espaço de interação e interlocução da universidade aberto para estudantes, egressos e docentes para discutirem e trocarem experiências da práxis de atuação profissional.

O projeto de extensão, ao aderir a mais essa rede de apoio à formação docente, permite ao extensionista um espaço para discussão de dúvidas, pesquisas e

trocas de experiências possibilitando que os educadores em formação “construam sua própria prática” (Biccas; Vóvio, 2002, p, 324) pedagógica. O *Mantendo a Caminhada* faz-se, assim, um lugar de construção e fortalecimento daqueles que desenvolvem o trabalho como princípio educativo, transformador do sujeito e da realidade e que acreditem na transformação e emancipação do ser humano e da sociedade (Viana, 2012).

Em relação a esse rico espaço de aprendizagem, de compartilhamento de dúvidas, troca de conhecimentos e pesquisas, os extensionistas responderam que não costumam participar do *Mantendo a Caminhada* rotineiramente, a minoria chegou a participar por cerca de duas vezes.

Acho que por sobrecarga da graduação a gente se ausenta bastante nos sábados de encontros. Em períodos letivos nós (alunas/os) ficávamos bastante ativos durante a semana.. não só por conta dos nossos TCC's mas com as demandas mesmo. Daí chegava os sábados a gente não participava. (extensionista F)

A graduação, apesar de ser um período de grandes aprendizados, demanda muita dedicação dos estudantes. Além das demandas obrigatórias e próprias do curso de Pedagogia, os extensionistas participantes do projeto Paranoá-Itapoã escolheram aprofundar sua formação, reservando tempo e esforços a mais um trabalho em busca de conhecimento e de se tornarem profissionais de excelência na docência e que fazem a diferença na vida do público tão subjetivo que compõe a modalidade de EJA. Esse período de pandemia, difícil, árduo e cheio de desafios deixou marcas de muito aprendizado, superação, fé e amor e contribuiu trazendo significados singulares e únicos para a formação subjetiva de cada pedagogo em curso e egresso, graças ao seu esforço e envolvimento e também por estarem amparados por um projeto de extensão universitária comprometido e que privilegia

momentos e espaços específicos para uma formação contínua e sistemática: por meio de reuniões de estudo, de troca de experiências; possibilitando a participação em seminários e cursos; buscando materiais de pesquisa; adquirindo livros; acompanhando o trabalho com jovens e adultos, pelo planejamento, pelo registro e por visitas à sala de aula. (Biccas; Vóvio, 2002, p, 324)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu a partir de inquietações referentes à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos em meio aos transtornos causados pela pandemia de Covid-19. Nesse sentido, teve como objetivo compreender o significado da formação docente de extensionistas participantes do Projeto Paranoá-Itapoã - parceria GENPEX/UnB e CEDEP - em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos durante os anos de crise na saúde pública em 2020 e 2021.

A aplicação de questionário à seis extensionistas, sendo eles estudantes em curso e egressos de Pedagogia da FE/UnB, foi o meio utilizado para coleta de relatos e de depoimentos em busca de compreender as significações acerca da concepção que cada estudante tem de seu percurso formativo em período pandêmico, bem como destacar os principais desafios e problemas enfrentados, descobrir os motivos que os levaram a permanecer atuando no Projeto e identificar as lições e pontos positivos das vivências no projeto de extensão na pandemia.

Esta pesquisa mostrou que apesar de todas as adversidades econômicas, físicas, psicológicas e, principalmente, as perdas durante esse período de pandemia, todos os membros - inclusive os estudantes extensionistas - continuaram trabalhando e oferecendo o seu melhor à equipe pedagógica e aos educandos da EJA diante do contexto citado (Moreira, 2021).

Um dos principais desafios mencionados foi com relação às ferramentas digitais, pois os educandos da EJA, em maioria, não possuíam os materiais adequados, como computadores/notebooks, e nem conexão à uma Internet de qualidade essencial para a fluidez das aulas síncronas audiovisuais, além da preocupação da equipe pedagógica em produzir atividades que possibilitassem continuidade ao trabalho que realizavam antes do contexto pandêmico, sem causar prejuízo aos(as) educandos(as). Apesar disso, os(as) estudantes e pedagogos(as) egressos(as) enfatizam que experiência formativa perpassada pelo Projeto Paranoá-Itapoã oportunizou um espaço de superação a mais esta dificuldade novamente relacionada à posição socioeconômica da Educação de Jovens e Adultos.

Os(as) extensionistas destacam que, as vivências no projeto, permitiram seu acesso à prática docente na formação dos alfabetizandos e também ao processo por

trás da prática, no ato de planejamento da aula e na produção de materiais de uso didático pensados no público-alvo da Educação Popular.

Segundo a maioria dos participantes desse estudo, a metodologia teórico-prática do Projeto Paranoá-Itapoã os leva à compreensão e internalização, de fato, da teoria aprendida nas disciplinas da graduação, no processo de enfrentamento às situações-problemas-desafios da vida real dos educandos jovens e adultos da Educação Popular. Assim, a continuidade dos(as) estudantes no Projeto, apesar dos obstáculos, se relaciona com a possibilidade de estar em um espaço de desenvolvimento do seu senso crítico profissional frente à responsabilidade do(a) pedagogo(as) com as pessoas e a sociedade.

As vivências formativas no contexto de pandemia representaram uma nova experiência, sob o olhar atento às novas ações possíveis, novas metodologias de ensino, novas percepções diante do novo para se chegar ao objetivo final: uso da educação como instrumento para enfrentar as lutas sociais em busca de direitos básicos, qualidade de vida e transformação da realidade de exclusão em que vivem os estudantes jovens, adultos e idosos trabalhadores das camadas populares.

PARTE III – PERSPECTIVAS FUTURAS

Esta monografia deixa marcas de interesse pessoal quanto à futuramente continuar pesquisando sobre a Educação de Jovens e Adultos, já que ela está presente em minha vida desde a infância com a realidade da minha mãe.

Mas, inicialmente, pretendo estar em sala de aula. Quero ficar próxima e ver na prática tudo o que estudei nesses quatro anos de graduação. Quero ter experiências com meus alunos, alfabetizar e letrar, ver os sorrisos na conquista de conseguir escrever e ler o mundo, ouvir e contar histórias, compartilhar, viver junto.

Vou fazer a prova do concurso público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, dentro de 3 meses, em outubro. Desejo imensamente ser aprovada, convocada e nomeada, esse será meu primeiro passo na caminhada profissional como, oficialmente, uma pedagoga.

Logo após, pretendo continuar minha formação docente, buscar mais e mais conhecimentos, tenho interesse em cursar o Mestrado na UnB. Já penso em incluir nos meus estudos sobre a EJA, a Educação Inclusiva, que também faz parte da minha identificação profissional. Ainda não sei como, mas tenho muitas questões e acredito que este é o início de uma boa pesquisa.

Por agora, meu maior desejo é ser uma professora que marque positivamente a vida dos meus educandos. Quero fazer a diferença na vida de cada um deles, no sentido de que a sala de aula realmente seja um local agradável, leve, amigável e de muito aprendizado coletivo.

Seja trabalhando com crianças ou com jovens, adultos e idosos, minha intenção é mediar o processo de aprendizagem de forma adequada para cada nível e modalidade. Não apenas oportunizando o acesso à ciência, mas, juntos, transformando a própria realidade, por meio de uma educação justa e de qualidade, que promova espaços de diálogo, reflexão e ação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Faculdade de Educação UFRJ. Cad. Pesq. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

AZEVEDO, Fernando de.; et. al. **O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) - A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL - AO POVO E AO GOVERNO**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado de Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Presidência da República. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: . Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Secretaria de Educação a Distância – 1ª ed. – Brasília: MEC, FNDE, 2015. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fpe/ce_censo_escolar.pdf acesso em 27 de maio de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos : segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série** : introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf acesso em 27 de maio de 2022

BRASIL, Império do Brasil. **Quadro geral da população em relação aos sexos, raças, religião, nacionalidades e grau de instrução.** Recenseamento do Brasil em 1872, Império do Brasil. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf acesso em 27 de maio de 2022

BRASIL, Ministério da Educação. **RESUMO TÉCNICO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Brasília-DF Inep/MEC 2022 Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf acesso em 27 de maio de 2022

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS E A ATUAÇÃO DE LOURENÇO FILHO (1947-1950): A ARTE DA GUERRA.** In.: Simpósio Anpae, 2011.

FÉLIX, Letícia Araújo. **Educação Popular de Jovens e Adultos no CEDEP-DF: Recortes narrativos de percalços e superações durante a pandemia de COVID19** – UnB/Letícia Araújo Félix. – Brasília, 2022.

FREIRE, Ana M. A. **Notas explicativas.** In: FREIRE, Paulo (Org.). Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 273-333

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade (1967).** 47° ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n°14

MATTOS, Fernando Augusto Mansor. Exclusão digital e exclusão social: elementos para uma discussão. Transinformação, Campinas, v. 15, n. spe, p. 91115, Dec. 2003. Disponível em: Acesso em 18 de abril 2021.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; LOPES, Eliete Borges. **UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL:** Mato grosso 2020 Disponível em:

<https://revista.institutoiesa.com/wp-content/uploads/2020/11/12-UM-BREVE-HISTORICO-DA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-NOSandra-Maria.pdf>

acesso em 27 de maio de 2022

MESSINA, Graciela. SIMPÓSIO 7 O desenvolvimento da EJA e a formação de professores na América Latina - **A formação de educadores: um caminho para a transformação da educação de pessoas jovens e adultas**. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1. : 2001 : Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação : formação de professores. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). __ Brasília : MEC, SEF, 2002.

MIRANDA, Leila Conceição de Paula; *et.al.* **TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL E SUAS PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE**. SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 5., 2016, Montes Claros. EVENTOS DO IFNMG, 2016, Montes Claros. Anais. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>

acesso em 27 de maio de 2022

MOREIRA, Abigail Raquel Pestana. **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC'S) COMO FERRAMENTA DE ENSINO UTILIZADA POR EDUCADORES POPULARES DO PARANOÁ NO CONTEXTO DE PANDEMIA**. 2021. 78p. Trabalho Final de Curso (Graduação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2021.

NICODEMOS, Alessandra, e SERRA, Ênio. **Educação de Jovens e Adultos em Contexto Pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v.20, n.3, p. 871-892. UFRJ. set./dez. 2020.

OLIVEIRA, L. D. G. de C. **Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13. Curitiba, 2017. Anais eletrônicos. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

PAIVA, Vanilda Pereira - **Educação Popular e Educação de Adultos**-5ª edição - São Paulo -Edições Loyola – Ibrades – 1987

PARO, César Augusto; VENTURA, Miriam; KUROKAWA e SILVA, Neide Emy. **PAULO FREIRE E O INÉDITO VIÁVEL: ESPERANÇA, UTOPIA E TRANSFORMAÇÃO NA SAÚDE**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 2020; 18(1):e0022757. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00227>

PERES, Vannúzia Leal A. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Rev. Bras. Psicodrama, São Paulo, v. 27, n. 1, pp. 145-148, jan.-jun., 2019

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação(1985)**. In: O método (auto)biográfico e a formação; Organizadores: Nóvoa, António; Finger, Matthias. Trad. Maria Nóvoa. - 2. ed. -Natal, RN: EDUFRN, 2014

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos** | Renato Hilário dos Reis. -- Campinas, SP: [s.n.], 2000. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/reis.pdf> Acesso em 27 de maio de 2022

_____, Renato Hilário dos. (2021). **Histórico, tipologias e proposições sobre extensão universitária no Brasil**. Linhas Críticas, 2(2), 41–47. <https://doi.org/10.26512/lc.v2i2.2610>

SANTOS, Mônica Pinto Gama dos. **EDUCAÇÃO/ALFABETIZAÇÃO POPULAR DE ADULTOS E IDOSOS NO PARANOÁ/ITAPOÃ: DA APRENDIZAGEM PRESENCIAL À APRENDIZAGEM REMOTA**. Universidade de Brasília, 2021.

SILVA, César Ferreira; SPIGOLON, Nima Imaculada. Um sonho do passado e uma utopia do futuro: os percursos históricos da Educação Popular Brasileira. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 98-111, maio 2022. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1353> Acesso em: 1 jul. 2022.

SOARES, Leôncio. **O EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS E SUA FORMAÇÃO**. Educação em Revista | Belo Horizonte | n. 47 | p. 83-100 | jun. 2008

_____, L., & Simões, F. M. (2004). **A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos.** *Educação & Realidade*, 29(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25389>

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.** *Comunicações*, Piracicaba, Ano 20, n. 1, p. 81-97, jan.-jun. 2013, ISSN Impresso 0104-8481. ISSN Eletrônico 2238-121X 81 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>

VALE, Ana Maria. **Educação Popular na Escola Pública.** 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992. v. 1. 111p.

VENTURA, Jaqueline. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos.** 2011. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendomarcos.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

VENTURA, Jaqueline. BOMFIM, Maria Inês. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O FORMAL E O REAL NAS LICENCIATURAS.** *Educação em Revista*. 31 (2) • Apr-Jun 2015 • <https://doi.org/10.1590/0102-4698127011>

VIANA, Sttela Pimenta. **As significações e repercussões do percurso formativo de pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá em suas trajetórias profissionais na Educação de Jovens e Adultos.** Universidade de Brasília, 2012.

VIEIRA, Maria Clarisse. **COMUNIDADES DE PRÁTICAS COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO GENPEX /UNB.** In: 38 Reunião anual da anped, 2017, SãoLuiz - Maranhão.

_____, M. C. **Contribuições da Obra Pedagogia do Oprimido ao (Re) Pensar da Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** *Revista Interinstitucional Artes De Educar*, v. 4, p. 279-293, 2018.

_____, M. C., REIS, R. H., SOBRAL, J. B. L. **Educação de Jovens e Adultos como ato de amor, poder e saber: os desafios do Genpex.** Fundação Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação. Brasília. 2015.

_____, M. C., REIS, R. H., SOBRAL, J. B. L. **SINGULARIDADES DA EDUCAÇÃO POPULAR DO PARANOÁTAPOÃ (DF): UMA CONSTRUÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E MOVIMENTO POPULAR ORGANIZADO.** Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021.

_____, Maria Clarisse; ASSIS, Marli Vieira Lins; REIS, Renato Hilário dos. **FUNDAMENTOS PRÁXICOS DA PROPOSTA FREIREANA DE EDUCAÇÃO E VIDA: INDICAÇÕES PRÁXICAS, A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO GENPEX/FE/UNB-CEDEP.** Revista Icesp, 2021

_____, Maria Clarisse. LOPES, Rosimeire Aguiar Pereira. **Trilhas calcadas na pandemia: o ensino remoto e o novo normal na Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal.** Revista Cocar. Edição Especial N.11/2022 p.1-18. ISSN: 2237-0315. Dossiê: A educação de Jovens e adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências em políticas e práticas de currículo.

VÓVIO, Cláudia Lemos; BICCAS, Maurilane de Souza. **SIMPÓSIO 22 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Programas de Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a formação dos educadores** In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1. : 2001 : Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação : formação de professores. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). __ Brasília : MEC, SEF, 2002.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Pesquisa/Título: As significações da formação de professores para Educação de Jovens e Adultos no Projeto Paranoá-Itapoã no contexto de pandemia

Estudante: Grazielle de Castro Vieira Pontes

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira

1)Nome:

2)Sexo: ()Feminino ()Masculino

3)Local de nascimento:

4)Faixa etária:

()0 a 30 anos

()31 a 40 anos

()41 a 50 anos

()51 a 60 anos

()+ de 60 anos

()+ de 70 anos

5)Possui alguma experiência no mercado de trabalho? ()Sim ()Não

6)Se sim, qual?

7)Você ainda é aluno da UnB? ()Sim ()Não

8)Se respondeu "não" à questão anterior, qual o ano da sua colação de grau?

9)Se não é aluno da UnB, o que o(a) faz participar do projeto no Paranoá-Itapoã?

10)Qual motivo o(a) levou a participar do Projeto de Extensão?*

()Experiência Profissional

()Interesse pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos

()Por ser um projeto de extensão da UnB

()Indicação

()Curiosidade

11)Qual a relação entre suas vivências no Genpex e as disciplinas do curso de Pedagogia?

12)Você chegou a atuar no Genpex antes do contexto de pandemia? ()Sim ()Não

13)Quais os desafios e problemas enfrentados no projeto durante a educação remota emergencial?

14)Quais motivos o(a) levaram a continuar no Genpex mesmo em meio a essas dificuldades?

()Realização Pessoal

()Profissionalismo

()Bem comum de todos

()Todas as alternativas acima

15)Quais foram os pontos positivos observados e/ou lições aprendidas durante seu processo de formação no Genpex em meio ao ensino remoto?

16) Como você percebe a formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos no Projeto Paranoá-Itapoã/GENPEX?

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históricos Culturais - GENPEX

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Clarisse Vieira

Orientanda: Grazielle de Castro Vieira Pontes. Mat.: 18/0113461

Pesquisa: As significações da formação de professores para Educação de Jovens e Adultos no Projeto Paranoá-Itapoã no contexto de pandemia.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) colaborador(a),

Em 2022, eu, Grazielle de Castro Vieira Pontes, estudante de Pedagogia, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Clarisse Vieira, iniciei uma pesquisa com o objetivo de compreender o significado da formação docente dos extensionistas participantes do projeto de extensão Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Educadores Populares do Paranoá- Itapoã (GENPEX) em associação à FE/UnB em Educação de Jovens e Adultos no contexto da pandemia.

Nesse sentido, solicito a sua permissão para a citação dos depoimentos do questionário no Trabalho de Conclusão de Curso, bem como em publicações futuras e também como fonte em pesquisas realizadas no interior do grupo GENPEX. Comprometo-me com a não utilização indevida ou antiética do material coletado, gentilmente cedido por você.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____, concordo em participar do questionário e autorizo a pesquisadora a utilizar o material coletado, em registro escrito, verbal e áudio-visual.

Para contato com a pesquisadora, utilizar o telefone 61 98169-5714 e o e-mail graziele.vyeira14@gmail.com

Brasília - DF, ___/___/____.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura da pesquisadora