UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS

LETÍCIA ARAÚJO FÉLIX

EDUCAÇÃO POPULAR DE JOVENS E ADULTOS NO CEDEP-DF: Recortes narrativos de percalços e superações durante a pandemia de COVID-19

Brasília
2022

LETÍCIA ARAÚJO FÉLIX

EDUCAÇÃO POPULAR DE JOVENS E ADULTOS NO CEDEP-DF: Recortes narrativos de percalços e superações durante a pandemia de COVID-19

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
2022

Félix, Letícia Araújo.

Educação Popular de Jovens e Adultos no CEDEP-DF: Recortes narrativos de percalços e superações durante a pandemia de COVID-19 – UnB/Letícia Araújo Félix. – Brasília, 2022.

Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas – UnB/FE-MTC.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira

LETÍCIA ARAÚJO FÉLIX

EDUCAÇÃO POPULAR DE JOVENS E ADULTOS NO CEDEP-DF: Recortes narrativos de percalços e superações durante a pandemia de COVID-19

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).

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira – Orientadora/Docente do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC)

Faculdade de Educação (FE) - Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Eliene Novaes Rocha –

Universidade de Brasília (UnB) Campus Planaltina

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis – Membro Externo

Faculdadede Educação (FE) - Universidade de Brasília (UnB)

Brasília
2022

Dedico estas linhas aos estudantes da educação de jovens, adultos e idosos e da educação popular. Que suas narrativas de vida influam transformações no fazer social, político e pedagógico.

"[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo." (HEIDEGGER, 1987, p. 143, apud LARROSA, 2002, p. 25).

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão, primeiramente, para Deus que tanto me amou. O Senhor Jesus Cristo intercedeu pela minha vida, me ensinou a ser forte, resistente, perseverante e paciente. Todos os percalços e superações que tive ao longo da minha vida foram amparados pelas orações e intervenções de Cristo e, compondo parte de seus vários propósitos em minha vida concluo esta missão.

Em segundo lugar, meus agradecimentos vão para a minha família querida. São muitas as pessoas que torcem por mim e isso me motiva. Mas o núcleo familiar, as pessoas com quem eu moro são a minha base. Toda a minha graduação foi trilhada superando obstáculos que vinham de fora do campo acadêmico. Nesses momentos, a minha força era alimentada pelas energias alegres e escandalosas, que em grande parte provinham da minha família. Obrigada por existirem e por estarem comigo nos melhores e piores momentos: mãe Ildenita, irmã Samara, irmãos Fernando, Pedro Vitor, João Miguel e Hedon e, por fim, pai Jerônimo, meu maior apoiador de sonhos. Amo imensamente vocês.

À minha família espiritual, obrigada. Minha igreja foi parte importantíssima para a minha caminhada. Bem como aos meus líderes espirituais Berenice e Luiz. Meu carinho por vocês é gigante e minhas sanidades, mental e espiritual, também agradecem.

Agradeço também às minhas amigas. O apoio e confiança de vocês em mim, além das inúmeras ajudas concretas, foram essenciais e infindáveis. As minhas amigas e amigos da escola durante o ensino médio: Vitória, Giovanna, Fernanda, Sabrina e Pedro, muito obrigada por me acolherem, me aceitarem e me mostrarem alternativas de vida enriquecedoras para trilhar. Amiga Ananda, obrigada pela sua alegria e parceria em minha vida. Amigas de estágios: Ana Karolina, Gabriella, Natasha, Andreza e amigo Matheus, meu mais sincero e avassalador afeto e gratidão pela existência e amizade de vocês! Rendemos milhões de momentos, aprendizados e companheirismo. Sou feliz por isso!

Agradeço ao Projeto Paranoá e à equipe do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (CEDEP) por me acolherem no ano de 2019. Costumo dizer que aquele ano foi um dos melhores da minha vida, pois os afetos que me foram dados, os projetos que pude conhecer, as pessoas que pude tocar e as

experiências me atravessaram de forma inesquecível. Agradeço às educadoras populares e, sobretudo, aos educandos(as) populares que se dispuseram a compor esta pesquisa.

Obrigada Profa. Orientadora Maria Clarisse Vieira, por me guiar e acompanhar nesse mar infinito de conhecimentos, desafios e alegrias que é o meio acadêmico. Foram vivências significativas, alegres e repletas de aprendizados.

Por fim, à todas aquelas pessoas que me acompanharam, torceram, vibraram ou me admiraram nos últimos anos, obrigada. Foi difícil ser forte e corajosa, mas concluí a missão, por isso, reconheço também o meu esforço para comigo mesma. No fim dessa caminhada busquei me cuidar melhor e estou numa jornada sem fim de autoconhecimento, desconstrução e reconstrução de mim mesma. Um dia após o outro sendo a melhor versão de mim.

RESUMO

Os anos de 2020 e 2021 foram intensos devido à pandemia de COVID-19 que se alastrou pelo Brasil e pelo mundo ceifando vidas e deixando consequências nos âmbitos social, econômico e político. Assim como em diversas áreas fundamentais da sociedade, a área da educação necessitou de inúmeras adaptações e transformações, sendo a principal delas, a mudança do ensino presencial para o ensino remoto, opção adotada em todas as regiões do país. Posto isso, a presente pesquisa teve por objetivo identificar os aspectos que influenciaram no processo e na disposição de educandos e educandas populares do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá a ingressarem e permanecerem no projeto de educação popular mesmo em um contexto de ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19. Para alcançar tal objetivo, a pesquisa percorreu alguns pontos específicos e que foram viáveis por meio da metodologia utilizada. A abordagem adotada para a presente pesquisa foi a de natureza qualitativa, e para tanto, valeu-se dos seguintes instrumentos: entrevista, usando um questionário com itens abertos e fechados, e grupo focal, para uma mostra aprofundada do tema em questão. Tais instrumentos foram efetivos por meio das narrativas dos(as) educandos(as), pois a pesquisa demonstrou que os relatos de experiências dos(as) educandos(as), assim como o reconhecimento sensível e atento sobre os mesmos são de extrema potência social e pedagógica, devendo esses esforços, estratégias e perseverança para superar os percalços enfrentados durante a pandemia, serem considerados nos planejamentos pedagógicos, intervenções e ações da educação popular.
Palavras-chave: Educação popular. Pandemia. Superações.

ABSTRACT

The years 2020 and 2021 were intense due to the COVID-19 pandemic, which spread across Brazil and the world, claiming lives and leaving consequences in the social, economic and political spheres. As in several fundamental areas of society, the area of education required numerous adaptations and transformations, the main one being the change from face-to-face teaching to remote teaching, an option adopted in all regions of the country . That said, the research aimed to identify the aspects that influenced the process and the willingness of students of the Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá, to join and remain in the popular education project even in a context of remote teaching, due to to the COVID-19 pandemic. To achieve this objective, some specific points were covered and that were feasible through the methodology used. The research is qualitative in nature and makes use of the following approaches: interview using a questionnaire with open and closed items, and focus group, for an in-depth show of the topic in question. Such approaches were effective through the students' narratives. The research showed that the reports of experiences of the students, as well as the sensitive and attentive recognition of them, are of extreme social and pedagogical power, and these efforts, strategies and perseverance must be overcome to overcome the obstacles faced during the pandemic be considered in the pedagogical plans, interventions and actions of popular education.
Keywords: Popular education. Pandemic. overruns.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Alfabetização da População de Quinze Anos e Mais - Brasil - 1900/1991	58
Gráfico 1	Quando entrou na educação popular promovida pelo CEDEP/MEB?	78
Gráfico 2	Quais equipamentos você tem em casa?	81

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Foto clichê de Currículo	15
Fotografia 2	Nós por nós	17
Fotografia 3	Turma de 2003/2004 Jardim III – CEIC	19
Fotografia 4	O aniversário do ano	21
Fotografia 5	Do ensino médio para a vida	23
Fotografia 6	Minha base e minhas almas amigas do SENAC	25
Fotografia 7	Aprovações, reprovações e processos	27
Fotografia 8	Chamado Ministerial	29
Fotografia 9	Ubuntu	32
Fotografia 10	Da UnB para a vida toda!	34
Fotografia 11	Aula na casa da educadora Waléria	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEDEP	Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEF01 Paranoá	Centro de Ensino Fundamental 01 do Paranoá
CGDes	Coordenação-Geral de Desenvolvimento de Curso
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGEP	Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas da Secretaria Especial da Receita Federal do Brasil
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
Cruzada ABC	Cruzada Ação Básica Cristã
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
DEX	Decanato de Extensão
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EC01 Itapoã	Escola Classe 01 do Itapoã
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enap	Escola Nacional de Administração Pública
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FE	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GENPEX	Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais
GTPA	Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

	MEMORIAL EDUCATIVO.....	
	MONOGRAFIA.....	
	INTRODUÇÃO.....	37
1	**CAPÍTULO 1 _ METODOLÓGICO**.....	44
1.1	O PROBLEMA DA PESQUISA ANUNCIADO.....	44
1.2	A QUESTÃO-PROBLEMA DA PESQUISA.....	45
1.3	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	45
1.3.1	**Objetivo Geral**.....	45
1.3.2	**Objetivos Específicos**.....	45
1.4	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	46
1.5	ASPECTOS METODOLÓGICOS E REFERENCIAIS DA PESQUISA.....	47
1.5.1	**Técnica da Pesquisa**.....	51
1.5.2	**Instrumentos da Pesquisa**.....	52
2	**CAPÍTULO 2 _ TEÓRICO**.....	55
2.1	APROXIMAÇÕES CONTEXTUAIS DA EDUCAÇÃO E AS LEIS QUE AMPARAM O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	55
2.2	LEGISLAÇÕES IMPORTANTES PARA A EJA NA HISTÓRIA E AS VIGÊNCIAS NO PERÍODO PANDÊMICO.....	59
2.3	A EDUCAÇÃO POPULAR NO CEDEP E AS NARRATIVAS DE EDUCANDOS(AS) POPULARES: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTES E DURANTE A PANDEMIA.....	64
3	**CAPÍTULO 3 _ ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS**.....	70
3.1	INSTRUMENTOS DE PESQUISA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE 2021....	70
3.2	APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO EM 2022 COM PARTE DE EDUCANDOS(AS) DO CEDEP.....	72
3.3	DADOS SOBRE QUEM SÃO OS SUJEITOS EDUCANDOS E EDUCANDAS QUE COMPÕEM A PESQUISA.....	74
3.3.1	**Por gênero**.....	75
3.3.2	**Por local de nascimento**.....	75
3.3.3	**Por local de residência e zona atual**.....	76
3.3.4	**Por faixa etária**.....	77

3.3.5 **Por raça/etnia**..... 77
3.3.6 **Por ingresso na educação popular pelo CEDEP/MEB**..... 78
3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO E DO GRUPO FOCAL: A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA..... 78
4 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... 97
PERSPECTIVAS FUTURAS..... 99
REFERÊNCIAS..... 100

MEMORIAL EDUCATIVO

“Não tenho um caminho
novo, o que tenho de novo
é o jeito de caminhar.”
Thiago de Mello

Fotografia 1 – Foto clichê de Currículo

Fonte: Autora (2018).

O termo “memorial” é o puro relato descritivo e subjetivo de memórias. Enquanto o termo “educativo”, categorizando o tipo de memorial, remete aos fatos e acontecimentos envoltos na educação, seja ela uma educação formal, informal e/ou não formal, experienciada pelo sujeito de memória.

Em minha vida há muito disso, vários tipos de educação, podendo eu confortavelmente parafrasear Freire (1987), pois não foi um saber mais ou um saber menos, mas sim saberes diferentes.

O fato é que, ora seja em âmbito familiar ou religioso, ora seja no acadêmico e profissional, ou até mesmo na área socioeconômica como um todo, a rememoração de meus caminhos trilhados na educação para alicerçar este trabalho foi ao mesmo

tempo acalentador, como também um processo reflexivo e inquietante devido à nostalgia e desafios enfrentados.

Educação Infantil – Parte I

“Engraçada a vida, quando somos crianças o tempo não passa. E de repente, de um dia para o outro, nós temos 50 anos. Depois da infância, tudo que nos resta cabe numa caixa velha.”

O fabuloso destino de Amélie Poulain

Fotografia 2 – Nós por nós

Fonte: Autora (2002 a 2005).

A creche Caminho de Luz, fundada em 1990, era uma instituição mantida pela Associação Caminho de Luz, entidade de Assistência Social, situada na Candangolândia-DF.

Fui cuidada e educada pela equipe da creche, dos meus 2 anos até os 6 anos de idade. Minha família e eu podemos testificar a competência e cumprimento da proposta da instituição em atender crianças de baixa renda ou em situações de extrema vulnerabilidade socioeconômica. Dado que eu sou a filha mais velha de mãe solo, negra e, na época, camareira, ela necessitava de auxílio do Estado e da comunidade para proporcionar a nós o cuidar e educar, enquanto ela trabalhava diariamente das 7h às 17h.

Experienciar minha primeira infância nessa creche, além de possibilitar que minha mãe trabalhasse despreocupada, confiante de que suas duas filhas estavam sendo adequadamente cuidadas, educadas e alimentadas, promoveu também o meu acesso a um mundo de aprendizagem e sociabilidade amplamente novo. Lá fiz minhas primeiras e longas amizades de infância, encontrei paixão pelo desenho e artes infantis, e estabeleci relacionamento com as educadoras de modo muito especial e acolhedor.

Foi também a época de experimentação e total encantamento por dançar, plantar, correr e atuar, pois participei de todas as peças teatrais que aconteciam na creche. Além disso, pude, por meio dos vínculos estabelecidos a partir dos diálogos e interações diversas, me apropriar da fala e manifestar a escuta com mais sensibilidade.

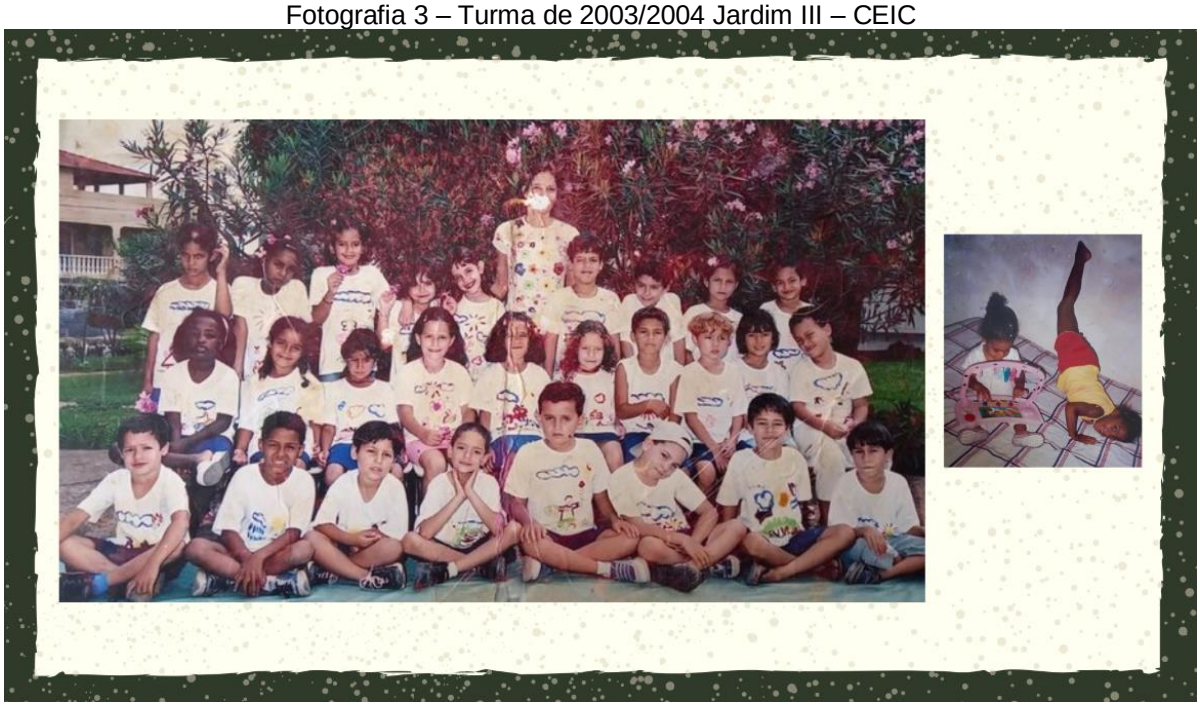
Lembro-me que nos momentos ao ar livre, como os da hora do parquinho ou mexer na horta coletiva, eu e minhas colegas deitávamos no chão entre o escorregador e os balanços apenas para apreciar as nuvens. Era literalmente isso, apreciação e manifestação simples da criatividade infantil. Eu me encantava com as nuvens se movendo e assumindo formas de objetos, animais, e até números no céu. O tempo parecia tão infinito quanto o céu daquele pequeno parquinho, principalmente quando procurávamos tatu-bolinhas pelos cantos.

Finalizei o meu período nessa instituição deixando, tanto nas educadoras quanto em mim mesma, imensa saudade, sendo que com uma delas, a tia Dominguinhas (Dona Domingas), até os dias de hoje mantemos contato e, quando nos vemos, fortuitamente no bairro, é uma alegria imensa, cheia de exposição de novidades, admiração e lembranças.

Educação Infantil – Parte II

"O amor cura. Nossa
recuperação está no ato e
na arte de amar."
Bell hooks

Fotografia 3 – Turma de 2003/2004 Jardim III – CEIC



Fonte: Autora (2003/2004).

O Centro de Educação Infantil da Candangolândia foi a instituição pública da região onde tive meu primeiro contato com a escola propriamente dita. Eu não mais ficaria o dia inteiro na instituição, como ocorria na creche, no ano anterior. Pontuo que minha adaptação foi um pouco mais complicada do que minha mãe gostaria, mas, no fim, antes do primeiro mês na escola, eu já estava familiarizada com a turma e com um amor imenso pela professora do Jardim II, a Débora.

Jardim III, último ano antes de findar a educação infantil e também o ano onde minhas lembranças mais marcantes, infelizmente, não são positivas. Nunca me perguntaram, mas julgo ser um questionamento deveras importante para qualquer pessoa afrodescendente: quando me "entendi/descobri" uma pessoa negra?

Bom, foi em 2004, não por interesse meu, mas por manifestações externas a mim. Foi nesse ano onde os apelidos se tornaram mais frequentes, a exclusão de determinadas brincadeiras, atividades e *rankings* coletivos feitos por alunos(as) a respeito de “a mais bonita da sala” se tornaram mais intenso e passaram a magoar por mais tempo. Foi quando meu cabelo não estava mais tão curto quanto de costume, logo, por ser crespo, não ficava tão baixo e alinhado como o das colegas de classe. Por consequência, também foi o ano em que minha mãe aceitou, conforme meus inúmeros pedidos, levar-me em salões de beleza a fim de “só abaixar a raiz”. Iniciamos o processo utilizando um produto chamado Toin, da linha Embelleze. Esse produto cumpria o que se propunha: desencrespar, alterar a estrutura capilar original. Todavia, com o passar dos meses o resultado das aplicações não era mais agradável e minha rotina de puxar, prender e esconder o máximo possível do *Black Power* se tornou rigidamente habitual.

Mas assim segui durante meu jardim de infância todo. Cabelo sempre preso, introspectiva, mas cheia de ideias criativas e com um afeto enorme pelas artes passei a desenhar e pintar com mais frequência, dando continuidade a algo que iniciei na creche. Decorei duas das quatro paredes do quarto que eu dividia com minha irmã. Ela adorava minhas ilustrações, que eram todas inspiradas nos desenhos animados dos anos 2000. Minhas amigas de classe me incentivaram muitíssimo a desenvolver minhas antigas habilidades, e assim fiz.

Ensino Fundamental I

“Eu não sou
discriminada porque eu sou
diferente, eu me torno
diferente através da
discriminação”.
Grada Kilomba

Fotografia 4 – O aniversário do ano

Fonte: Autora (2006).

A primeira etapa do ensino fundamental eu estudei em algumas escolas do bairro. Foram anos divertidos, mas não tão leves quanto deveriam. Por ainda não ter maturidade suficiente para desvincular minha autoimagem física das relações sociais que eu estabelecia perdi diversas experiências alegres e sociáveis nas escolas. Por exemplo, não participei de eventos como Dia de Banhos de Mangueira e passeios a clubes, por causa da total insegurança com meu cabelo. Isso sempre foi uma questão para mim. Meramente reflexo social, todavia não o único.

Toda criança preta e de classe baixa tem inúmeras histórias de como sua existência era lida e concebida pelas pessoas à sua volta. Eu, para não fugir da regra e, sobretudo, por não ter contato com uma educação antirracista, também possuo essas vivências. Entre os 7 e 10 anos, a cor da minha pele e o tamanho do meu nariz se tornaram um marco vexatório em ambiente escolar e espaços com crianças da mesma faixa etária. Atualmente, ainda acho incompreensível o nível de alguns pensamentos e memórias que eu manifestei durante essa idade. Havia dias de extrema tristeza em que eu conjecturava situações fantasiosas, como por exemplo, um sabonete especial, que magicamente, com o simples ensaboar tornaria a minha pele branca, lisa e sem nenhum defeito. Inconscientemente, entendendo a facilidade

que seria isso, eu até criava certas problemáticas na fantasia. O sabonete só funcionaria se o uso fosse diário, ou seja, se eu não usasse alguma vez, por qualquer intercorrência, automaticamente as pessoas da escola saberiam que eu era uma criança negra, de nariz largo e cabelo fuá. A insatisfação que eu tinha com o meu nariz é uma memória profundamente marcante. Eu passava vários minutos por dia com um prendedor de roupa de madeira no nariz, quando eu o retirava, dava a rasa impressão de que meu nariz era delicadamente desenhado e fino.

Esse relato não tem por objetivo deixar lânguido o meu memorial, acontece, que de fato eram ideias constantes por um tempo e que me impregnaram e atrapalhavam meu desenvolvimento pessoal comigo mesma. Hoje, compreendo a violência psicológica estruturada e alimentada por uma sociedade preconceituosa que naturaliza o racismo e outras discriminações , e que engatilha pensamentos negativos e excludentes em crianças pretas. Além do mais, aponto a importância da comunicação e acolhimento entre pessoas adultas e suas crianças.

Com o passar dos anos, após várias vivências e as mudanças durante o meu ensino fundamental, minhas relações com a família e as amigas do colégio também mudaram. Passei a partilhar melhor minhas frustrações, alegrias, afetos e a valorizar o apoio que eu tinha ao meu lado. Minha família cresceu e, assim, ganhei um irmãozinho. Daí em diante meu amadurecimento familiar também expandiu, pois como a mais velha, eu cuidava dos dois irmãos mais novos.

Prossegui desenhando e pintando bastante na escola e em casa. Com um ímpeto empreendedor pulsando em mim, passei a vender, sob encomenda, meus desenhos na escola, e os valores variavam entre R$ 0,20 (vinte centavos) a R$ 0,80 (oitenta centavos).

No fim dessa etapa escolar, minha mãe, meu padrasto, tia Preta e tio Evaristo organizaram uma grande festa com direito a bolo gigante, balões, convites e vários presentes. Minha autoestima estava exponencialmente elevada e transformada nesse período, e muita coisa se deve ao olhar atento e afetuoso de minhas professoras, que reconheceram meu empenho e esforço em aprender, além da minha habilidade de ser prestativa. Finalizei essa etapa e, posteriormente, minha família e eu nos mudamos para o Recanto das Emas-DF.

Ensino Médio

“Marty McFly: E se eles não gostarem? E se disserem que eu não sou bom? E se disserem: “Se manda daqui que você não tem futuro”? Eu acho que não aguentaria tamanha rejeição...”

De volta para o futuro

Fotografia 5 – Do ensino médio para a vida

Fonte: Autora (2014 e 2015).

A travessia pelo ensino médio foi o ápice das mudanças durante minha vida até aquela etapa. Após conseguir me desvincular das amizades que não me incentivavam a dar o melhor de mim, ingressei no ensino médio. Posso resumir esses três anos como a época mais divertida da minha vida. Meu período de maturação começou pelo contato com pessoas incríveis que expandiram minha visão, até então limitante, sobre aprendizado, afeto, amizades e a atingir potenciais antes inexplorados. Compreendo quem tem lembranças negativas do ensino médio, mas na minha vivência pessoal eu cresci como cidadã, como filha, como cristã, como amiga e companheira, de maneira exponencial, nesse período. Foram anos de muito estudo, estágio, cursos, me empreitei em participar de Simulações de modelo ONU[1], persisti firmemente em aprender inglês no Centro Interescolar de Línguas (CIL), visitei lugares por Brasília, me apaixonei por literatura brasileira e cinema, e muitas outras experiências que me educaram.

Em questão de desenvolvimento pessoal, após aceitar a imposição da minha "bolha" social sobre a minha beleza ser abaixo da média por não me enquadrar nos padrões eurocêntricos ou estereótipos da "negra do corpão", desenvolvi minha personalidade baseada no humor, "memes" e amizades. Poder encontrar pessoas como as minhas amigas Fernanda, Giovanna, Vitória, Sabrina e o amigo Pedro foi verdadeiramente um acontecimento necessário e prazeroso. Minha caminhada foi mais leve, engraçada e emocionante na companhia deles.

A bell hooks[2] fala bastante sobre a autoestima do sujeito preto em seus escritos. No ensino médio eu ainda não a conhecia. Ainda assim, consegui, finalmente, me desvencilhar das ideias que os **outros** possuíam e possuem sobre mim e minha pele, cabelo, nariz e tudo que me constitui. Com o surgimento dos influenciadores, no ano de 2014 fui influenciada por outras mulheres pretas a assumir meu cabelo natural, e assim dei início ao processo chamado transição capilar, que é o período em que deixei de realizar qualquer procedimento químico capilar para que ele crescesse em sua textura natural, ficando 100% crespo. *Spoiler*: deu tudo certo!

---

[1] As simulações da Organização das Nações Unidas (ONU) são programas e eventos educativos que acontecem nas escolas. Podem ser internamente entre as turmas da mesma escola ou entre escolas diferentes. A partir de um tema que afeta uma dada sociedade, nação ou até a população mundial, os estudantes assumem papéis de decisões dentro dos casos propostos. Participei de casos simulatórios do Supremo Tribunal Federal (STF), Organização Mundial da Saúde (OMS) e Organização Mundial do Comercio (OMC), com casos específicos e variados.

[2] Pseudônimo de Gloria Jean Watkins foi autora, ativista feminista e antirracista, acadêmica e artista, natural do estado do Kentucky nos Estados Unidos da América. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks. Acesso em: 28 maio 2022.

Mas que fase, hein! Processo profundo de autoconhecimento, busca pela minha própria aceitação em afeto. O apoio e companheirismo das minhas amizades e dos familiares mais próximos foi essencial para a construção e fortalecimento da minha autoestima e do meu respeito próprio. Para bell hooks é extremamente importante a construção de subjetividades desprendidas da ganância e bens materiais, pois descolonizar nossas interações é prezar e cultivar autoestima, espiritualidade e amor. Hoje, compreendo!

Menor Aprendiz – SENAC

"Se aprendesse
qualquer coisa, necessitaria
aprender mais, e nunca
ficaria satisfeito".
Vidas Secas

Fotografia 6 – Minha base e minhas almas amigas do SENAC

Fonte: Autora (2014 e 2015).

Em 2014, durante o segundo ano do ensino médio, meu anseio pelo primeiro emprego pulsava fortemente. Nessa época, minha mãe trabalhava como camareira

em um hotel pomposo na Asa Sul. Lá fui contratada com carteira assinada pelo período de dezoito meses assumindo a função de jovem aprendiz – aprendizagem em hotelaria[3].

Concomitante às atividades em hotelaria, nós, jovens aprendizes, tínhamos que nos dedicar ao cumprimento dos cursos ofertados pela instituição parceira do hotel, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Tínhamos aulas de espanhol e inglês introdutório, informática, história e gramática, além de outras disciplinas que nos preparavam para melhor integrar uma empresa.

Conheci muitas pessoas interessantes, de todas as Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal e das cidades do entorno do DF. Entre os coleguismos que conquistei por lá, depois de muito lutar buscando ser mais sociável e simpática, conheci minhas duas almas amigas, um grande amigo e a professora de história mais icônica e memorável em afeto e didática do mundo. Essas foram as pessoas que conquistaram meu coração, minha amizade e que cultivaram em mim amizade sincera e duradoura até os dias de hoje.

Ter contato com gente tão diversa assim me influenciou de várias formas, tanto que passei a desenvolver gostos por coisas que, ou eu não me permitia experienciar, ou simplesmente não tive oportunidade de conhecer. Comecei a ler livros de ficção científica, romance e literatura brasileira diversa. Passei a ser fã de bandas geniais, mergulhei no universo cinematográfico com tudo e hoje sou uma pseudocinéfila com muito afeto. Iniciei meu processo, que até hoje persiste constante, em deleitar-me verdadeiramente no processo do aprender a apreender. Entendi a importância de valorizar o que eu tinha acesso. A educação e oportunidades que me foram proporcionadas são direito e honra imensuráveis.

Os processos desafiadores a caminho da UnB

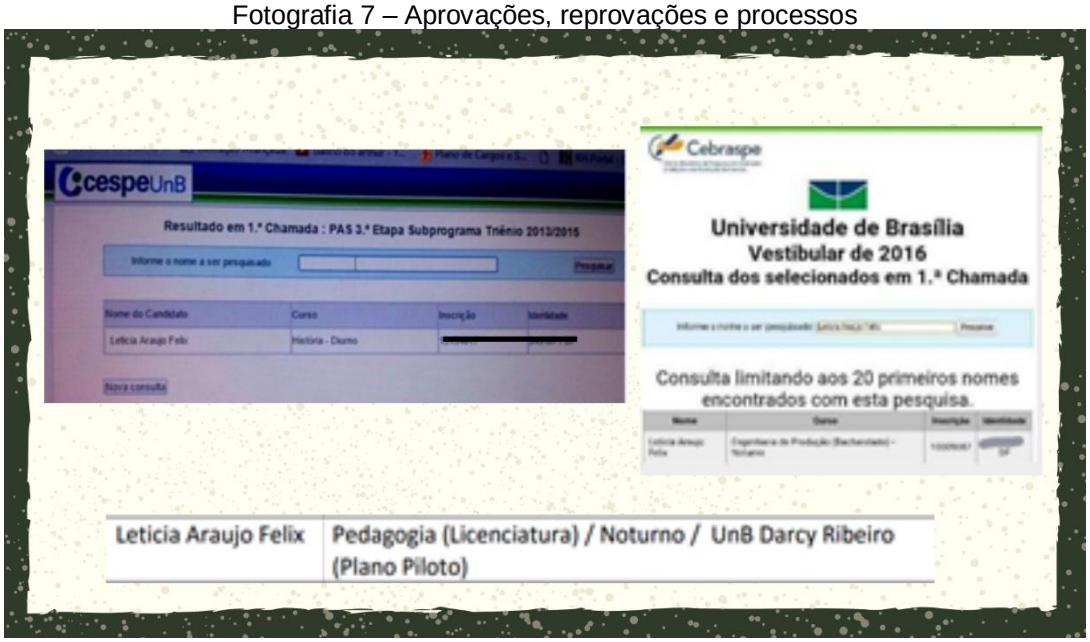
"Tudo que é bom de
passar é ruim de contar. E
tudo que é ruim de passar é

[3] A Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, estabeleceu as condições para o trabalho remunerado de jovens entre 14 e 18 anos na condição de aprendiz. Ficou popularmente conhecida como a Lei do Jovem Aprendiz. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em: 29 maio 2022.

bom de contar".

Ariano Suassuna

Fotografia 7 – Aprovações, reprovações e processos



Fonte: Autora (2016 e 2017).

Em 2013, no Centro de Ensino Médio Júlia Kubitscheck 01, da Candangolândia, as turmas do 1º ano do ensino médio foram informadas sobre uma importante prova que parecia ser uma das melhores oportunidades de ingresso à Universidade de Brasília (UnB). Com isso, a empolgação do meu ciclo de amigas em prospectar um futuro lindo em que todas nós estivéssemos nos nossos cursos dos sonhos, nos esbarrando nos intervalos, entre aulas e partilhando novidades pós-ensino médio começou a ser uma possibilidade. Todavia, éramos tão novinhas nesse mundo de vestibulares diversos que nossa autogestão e comprometimento nos estudos só veio no ano seguinte.

Durante o 2º ano montamos um "quase grupo de estudos". Estudávamos algumas matérias sozinhas, outras os professores/as abarcavam durante o conteúdo, já sinalizando possibilidade de cobrança ou não na prova, e em outras ocasiões nos reuníamos para partilhar o que foi estudado e progredir juntas. Foram dois anos bem intensos, pois nos desdobramos sobre os conteúdos do edital, mas nossa vida acadêmica de 2º e 3º anos prosseguia cheia de trabalhos, provas e atividades extracurriculares, como os esportes e ações que ocorriam na escola (eventos, festas

culturais, passeios, simulações). Meus momentos mais produtivos nos estudos, investidos naquele ano, eram dentro de cinco ônibus, diariamente. Nessa altura, todas nós já havíamos decidido com veemência os nossos cursos. Eu, por afinidade e depois de muito namorar a grade curricular, além de muitas aventuras no The Sims[4], escolhi cursar Arquitetura e Urbanismo, na UnB.

Posto isso, afirmo que minha trajetória até à Pedagogia foi muito conturbada, vagarosa e complicada, justamente por eu negar essa ânsia pulsante pelo campo da educação que havia em mim há muito tempo. O meu foco, enquanto estudava para o Programa de Avaliação Seriada (PAS)[5] da UnB, nos três anos do ensino médio, era passar em Arquitetura e Urbanismo. Esse caminho ficou cada vez mais longo pois mesmo obtendo pontuações significativas e esperançosas nas provas do PAS e vestibulares, eu não consegui me mostrar apta a passar na prova de Habilidades Específicas da UnB, que até hoje é pré-requisito para cursar determinados cursos.

Enfim, o resultado foram três tentativas que culminaram em reprovações e desânimo. Nessas tentativas, e na esperança de, talvez, encurtar o caminho, no primeiro semestre do ano de 2016 passei para o curso de História e cursei um semestre, pois como era a segunda opção de curso elencada no PAS, se eu não fui aprovada em Arquitetura, a nota ia para outro curso reserva. Depois, no meio do ano, passei para Engenharia de Produção, cursei um ano. Naquele curso tive um encontro necessário com educadoras doutoras que expandiram minha visão, e finalmente aceitei aquela voz que clamava dentro de mim, tracei o plano, e depois de muitos cronogramas, dias de estudos na Biblioteca Nacional de Brasília e na Faculdade de Tecnologia, fui aprovada em Pedagogia.

Hoje, finalizando minha graduação, vejo que adentrar à universidade foi a melhor decisão que eu poderia ter tomado. As oportunidades que várias pessoas sinalizaram que viriam, anos atrás, se mostraram muito reais para mim nesses anos de graduação, o suficiente para eu conseguir ascender acadêmica e socialmente, sem ressentir no que eu poderia ou não ter me tornado com escolhas diferentes. Fui impelida a criar novas perspectivas bem fundamentadas na realidade e no que eu poderia modificá-la. Ingressar em Pedagogia, na Faculdade de Educação (FE) da

---

[4] The Sims é uma série de jogos eletrônicos de simulação de vida real criado pelo *designer* de jogos Will Wright e produzida pela Maxis.

[5] O PAS é um processo seletivo da UnB que permite aos jovens, durante o Ensino Médio, prestarem provas para acesso à Universidade de forma gradual e progressiva. Disponível em: https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/. Acesso em: 28 maio 2022.

UnB, foi uma das conquistas mais marcantes da minha vida, pois o amor e fascínio pela educação me atravessaram de tal forma, que eu não pude mais ficar distante dessa área. Fui encontrada pela Pedagogia. Me encontrei na educação.

Minha congregação e o ministério infantil

"Mas, sobretudo, tende ardente amor uns para com os outros; porque o amor cobrirá a multidão de pecados".
Pedro 4:8

Fotografia 8 – Chamado Ministerial

Fonte: Autora (2020).

Sou cristã desde muito nova. Minha mãe foi educada por pessoas religiosas de viés católico e evangélico, o que a impeliu a educar todos os filhos e filhas no mesmo caminho. Em 2011 conhecemos uma congregação assembleiana pequena e fomos contagiados pelo afeto e fervor pentecostal daquele ambiente. Depois de uns anos me tornei líder do ministério infantil e foi transformador. Nessa igreja aprendi a alicerçar minha fé em algo que está muito além dos meus medos, aflições e angústias. Conhecer Jesus e tê-lo intimamente como Senhor é um privilégio.

Vida profissional

"Como sei pouco e sou
pouco, faço o pouco que
me cabe me dando inteiro".

Thiago de Mello

Durante a minha graduação eu sabia que precisaria ter algum tipo de renda fixa, pois apenas as bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC) não seriam suficientes para me manter na UnB, como aluna que precisaria de xerox, salgados e de um *notebook* com certa urgência.

Em 2017 e 2018, primeiros semestres de Pedagogia, estagiei no Colégio Militar Dom Pedro II, que é uma instituição de ensino militar brasileira renomada, com sede em Brasília e administrada pelo Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal. Nessa escola, eu acompanhei, como monitora da educação infantil, as turmas do infantil IV e V. No segundo semestre de 2018 me aventurei estagiando na Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas da Secretaria Especial da Receita Federal do Brasil (COGEP). No ano seguinte, após minha vaga como estagiária ser extinta, devido à reorganização estrutural e administrativa do novo Governo federal, fui indicada, por uma grande parceira da educação, para estagiar no Colégio La Salle do Núcleo Bandeirante. Fui muito bem acolhida e me atribuíram responsabilidades que me engrandeceram como educadora e cidadã. A turminha do 1º ano marcou minha vida, saí rica de experiências

bem-sucedidas, impregnada de afetividade e reconhecendo na prática, que a educação sem amor não flui, não vinga e não frutifica em outros seres.

No ano seguinte, optei por não renovar meu contrato nessa instituição, mesmo querendo imensamente. Eu decidi que, faltando um ano para me formar, naquela época (janeiro de 2020), iria me dedicar a finalizar as matérias que faltavam, me debruçar em meu trabalho de conclusão de curso e, por fim, assumir minha vida como concurseira para alcançar a aprovação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Todavia, surgiu a oportunidade para eu atuar como bolsista na Escola Nacional de Administração Pública (Enap). Ao ser convocada para a entrevista conheci um pouco da instituição, o caráter que esse órgão federal possui e qual seria a função que eu poderia assumir, me apaixonei perdidamente!

Iniciadas as minhas atividades no novo estágio, na função de apoio aos desenhistas instrucionais da Coordenação-Geral de Desenvolvimento de Curso (CGDes), atuando há apenas duas semanas, foi decretada, inicialmente por quinze dias, a quarentena em Brasília, devido à Pandemia de COVID-19[6] que assolava o mundo e se alastrava, em rápida velocidade, pelo país. Sendo assim, tive que dar prosseguimento às demandas e serviços, assim como toda a equipe e funcionários da Enap, de forma remota e/ou em teletrabalho.

Posto os acontecimentos pelo Brasil e pelo mundo, no contexto pandêmico, meu estágio na Enap foi, predominantemente, executado no formato remoto. Porém, isso não me restringiu a aprender, produzir e contribuir tanto quanto seria possível no presencial, dada a gestão alinhada da equipe e nossas demandas. Os ensinamentos adquiridos durante meus 27 meses de bolsista e estagiária foram incontáveis. O acolhimento da equipe foi, e continua sendo, fonte de boas memórias, dotadas de empatia, afetividade e carisma.

Sou inteiramente grata pelas oportunidades que me foram ofertadas ao longo da minha graduação. Ser estudante e atuante na educação me possibilitou estabelecer uma práxis mais efetiva na minha existência como educadora e eterna

---

[6] Em 30 de janeiro de 2020, após a ocorrência de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, e o avanço de um novo tipo de coronavírus em vários países, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou que esse surto se tratava de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), objetivando conter a propagação do vírus e proteger o comércio e o tráfego internacional de pessoas. Entretanto, como a doença continuou avançando de forma descontrolada em várias partes do mundo, em 11 de março de 2020, a OMS a caracterizou como uma pandemia. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos. Acesso em: 29 maio 2022.

educanda.

Minha base e os percursos da matriarca com a educação de adultos

“Ohana quer dizer
família. Família quer dizer
nunca abandonar ou
esquecer”.
Lilo & Stitch

Fotografia 9 – Ubuntu

Fonte: Autora (2017).

Meu núcleo familiar é formado por uma mãe solo, mulher negra e extremamente batalhadora, e seus seis filhos e filhas. Minha família é minha base. Com e por ela eu tenho motivação, disciplina e muita fé para alcançar os lugares mais incríveis que eu almejo, e construir o futuro que eu tenho tanto planejado para eles e para mim.

Dadas as dificuldades, condições de vida e acesso aos direitos fundamentais básicos, por vezes precários, que a classe trabalhadora bem conhece, meus pais decidem sair do interior de Tocantins para tentar construir um lar, uma família e conquistar melhores empregos. Todavia, sem terem concluído os estudos, ambos

passaram por inúmeras dificuldades em Brasília. Foram acolhidos por parentes muito queridos e, quando conseguiram empregos, e se erguer, acabaram se separando.

Minha mãe seguiu numa maternidade solo, com duas meninas. Trabalho, igreja e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim finalizou o ensino fundamental anos iniciais, depois concluiu, ainda na EJA, o ensino fundamental anos finais. Mas, chegando ao ensino médio, a família já estava bem maior, assim como o número de desafios, pois éramos, em 2017, seis filhos e uma mãe. Foi difícil para ela, naquela época, prosseguir tentando estudar.

Todavia, hoje, minha mãe está se planejando para, mesmo ainda em contexto de pandemia, concluir o ensino médio na EJA. O objetivo é finalizar com máximo proveito e realização, mesmo em formato remoto para, em breve, realizar o almejado grande desejo de cursar Enfermagem. Recomeçar e poder tentar, agora de uma forma diferente, ter uma carreira, uma profissão escolhida por ela e não imposta pelo sistema. Isso será, de fato, uma realização.

A arte do acontecimento da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Bondía (2002)

Fotografia 10 – Da UnB para a vida toda!

Fonte: Autora (2018 e 2021).

Analisando tantos acontecimentos, eu vejo que a EJA já estava em minha vida na prática, há algum tempo, mas até ingressar na Pedagogia, eu não havia reparado com atenção, tal contexto. Isso mudou quando, após ser encontrada pela educação, em 2017, minha nova luta se tornou encontrar minha área, meu campo, minha sina, meu âmago, meu foco de pesquisa como estudante graduanda. Aquela coisa de “sou universitária e minha linha de pesquisa é X coisa”. Bom, eu ainda não tinha essa “coisa”, mas estava em busca.

Posteriormente, vi na grade currricular do curso de Pedagogia, que Educação de Adultos era uma excelente disciplina optativa para aprofundamento sobre o tema.

Matriculei-me. A disciplina foi ministrada pela Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira, todas as quintas-feiras, à tarde. Foi uma experiência única. Tudo que eu lia da bibliografia base e complementar do curso e todo o cronograma do semestre me encantava. Era uma temática tão social, humana, palpável e acessível a minha realidade. A cada autor, tendência, movimentos e questões abordadas na turma eram recheados de muita interação, trocas e construções interventivas e de aprendizados múltiplos. Foi nessa disciplina que eu tive verdadeiramente contato com a literatura de Paulo Freire, pois antes eu só ouvia falar. Foi onde adentrei, por meio de um dos trabalhos de campo, promovidos pela professora, numa sala de aula da EJA do meu bairro. Essa foi uma experiência transformadora, pois nossos encontros com a turma começaram sendo uma mera entrevista, devendo durar entre uma e duas horas. Mas se tornaram vários encontros, acompanhamento de aulas, que frequentemente, terminavam em bolo, café e muitas conversas de vida, aprendizado, trabalho e sonhos. Lembro-me que ninguém dessa turma era de Brasília, todos vieram de outras cidades, a maioria do Nordeste, o que nos motivou a trabalhar com cordéis para nossas dinâmicas na turma.

Já no fim da disciplina, eu grudei na professora ansiando por mais vivências como aquela, por mais teorização e politização das coisas reais que eu conhecia e precisava saber. Fui indicada pela professora a pesquisar um pouco sobre o grupo que ela coordenava, naquela época era bem recente sua coordenação, o Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX). Esse Grupo atuava, e ainda atua, na educação popular de jovens, adultos e idosos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP), desde 1986.

Entrei no Projeto Paranoá e me engajei enormemente em tudo que me foi oferecido e tudo onde cabia me envolver. Todavia, devido à pandemia, as atividades no CEDEP ficaram suspensas durante todo o ano de 2020. Fiquei bastante receosa nesse período, além das crises que o país e o mundo vivenciavam em âmbito educacional, dentro da comunidade a chance de os educandos desistirem totalmente dos estudos, quando a situação no país voltasse ao presencial, era muito alta. Em 2021, todo o grupo de EJA já esperançávamos retornar com as atividades o mais breve possível, e assim o fizemos, porém, totalmente remoto. Tanto nós, quanto as educadoras do Projeto, melhoramos em 100% nossas habilidades com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e nos ajudamos durante as formações

docentes e encontros virtuais durante todo o ano.

Devo admitir que fazer parte dessa construção coletiva que é o Projeto me abriu portas, expandiu meus conhecimentos e me promoveu vivências inexplicáveis. As amizades com os(as) educandos(as) do Projeto, as educadoras, as formações presenciais e remotas, a Galera da van que ia toda segunda, quarta e sexta, partindo da FE/UnB até o Paranoá e Itapoã, além das reuniões de planejamento, me atravessaram, moldando meus processos. A confluência entre a graduanda inexperiente, mas curiosa, e a comunidade do Paranoá e grupo da EJA, me tornou a educadora que sou hoje.

Pontuo que durante todo o ano de 2021 eu fiquei fascinada e encantada com a ânsia e garra dos educandos(as) das turmas que funcionaram de forma remota do CEDEP. Acompanhei, junto às educadoras, alguns planejamentos e o processo de adaptação ao ensino remoto e pude vislumbrar o engajamento, mesmo diante de certa resistência e dificuldade, fossem essas de acesso ou da ausência no domínio e apropriação com as ferramentas e as linguagens tecnológicas. As pessoas queriam continuar aprendendo, treinando a caligrafia, a fala, a leitura, acessando as palavras, frases e interagindo com os colegas de turma. Essa propensão em continuarem sendo alfabetizados(as), mesmo em um contexto pandêmico, utilizando ferramentas não necessariamente planejadas para o ensino e para a aprendizagem, mas que viabilizavam a comunicação e a partilha de informações educativas, me instigou a querer saber mais sobre essa conjuntura.

Sendo assim, decidi investigar esses educandos(as) mais de perto. Para tanto, considerei que em 2021 havia sido aplicada uma pesquisa colaborativa entre educandos(as) do CEDEP, por parte das graduandas de Pedagogia do Projeto Paranoá.

Se fez necessário ter conhecimento sobre os(as) educandos(as) ativos na alfabetização de jovens, adultos e idosos da Educação Popular, porque após o retorno remoto do Projeto, compreendemos que o distanciamento do ensino e a ausência de interação com as educadoras abriu caminho para que houvessem desistentes, ou seja, o índice de evasão foi expressivo e as coordenadoras do Projeto precisavam saber quem continuava e quem tinha desistido. Isso influenciou no grau de intensidade que a Busca Ativa, nome usado para a ação de ir em busca de novos estudantes adultos na comunidade e entorno do Paranoá, deveria exercer no retorno das atividades do Projeto.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva, considerando o atual contexto pandêmico oriundo do coronavírus, que causa a doença COVID-19, identificar os aspetos que influenciaram no processo e na disposição de educandos(as) populares do Cedep, na perspectiva da eucação popular, a ingressarem e permanecerem no projeto de alfabetização e letramnto, em um contexto de ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19 na Região Administrativa (RA) Paranoá, no Distrito Federal (DF), no ano de 2021.

Pesquisar as narrativas desses sujeitos e fazer com que suas histórias sejam partilhadas, daria notoriedade à força, à resistência e à subversão ao sistema que esses sujeitos põem em prática em seu cotidiano. A relevância da pesquisa se dá em explorar como a pandemia afetou o acesso à educação, comprometendo os direitos educativos dos sujeitos da educação popular durante a crise sanitária. O fato é, que por muito tempo mesmo antes do contexto pandêmico, o silenciamento nas políticas públicas inviabilizou que pleiteassem seus direitos ao ensino básico.

Interessa saber, o que fez com que esses sujeitos almejassem e se dispusessem a ingressar e/ou permanecer e progredir nos estudos em face a uma pandemia global? O que os fizeram resistir e prosseguir na educação popular? Como foram afetados pela pandemia e como superaram os percalços enfrentados?

Cabe questionar também como as ações promovidas por Organizações não Governamentais ONGs), instituições e movimentos populares de cunho social e educacional influíram na disposição de ingresso e permanência de inúmeros sujeitos nas turmas de alfabetização de adultos nas últimas décadas? Embora essas ações não sejam novidades no país, é importante reconhecer o papel da sociedade civil nos movimentos a favor dos direitos à educação.

O Brasil é fortemente marcado por processos históricos de reformas educacionais, protestos e manifestações sociais, as quais impulsionaram as camadas populares a reivindicar mais acesso à educação gratuita e com melhor qualidade. No entanto, ao longo da história da educação brasileira, constata-se, repetidamente, a educação básica sendo negligenciada ao povo. Os aspectos resultantes são inúmeros, pois contribuem para o agravamento das desigualdades social, econômica e educacional, que dão origem, desencadeiam e mantêm vários processos e estruturas excludentes na sociedade.

Reconhecendo tais problemáticas, deveras significativas para o país, e a ausência de soluções efetivas e duradouras, as novas necessidades demandadas nos âmbitos educacional e econômico continuam emergindo, sem que os problemas que historicamente fizeram parte da trajetória das camadas populares do país fossem, sequer, resolvidos ou modificados.

Entre os anos 1956 e 1960, no anseio de melhores condições de vida, salário, moradia e, principalmente, oportunidades de trabalho para subsidiar tais melhorias, cidadãos de variadas regiões do país se dispuseram a tentar tudo isso na nova capital do Brasil. Uma cidade inteiramente planejada se levantando do zero no Cerrado. Era promissor fazer parte disso. Ter parte nisso.

Todavia, à medida que a capital da esperança foi sendo erguida, os enormes acampamentos e as instalações temporárias, onde operários e famílias residiam, às margens da cidade, cresciam em alta velocidade. Ocorreu com frequência e certa violência a remoção e/ou realocação dessas pessoas para quilômetros longe do centro, distanciados da parte central da capital, o que inviabilizou o acesso desses sujeitos a empregos e serviços diversos. Esses territórios ocupados se expandiram e, assim, novos bairros iam sendo formados, a fim de residir as camadas populares e de baixa renda sem possibilidades de acesso às moradias idealizadas e construídas no Plano Piloto ou próximas dele.

O desenvolvimento urbano desordenado e acelerado, oriundo do crescimento demográfico exponencial, ocasionou um fluxo intenso, além das demais relações de dependências estabelecidas entre o Plano Piloto e as novas periferias. Os novos bairros surgiram fora da capital, mas os empregos e serviços ainda se concentravam no centro. Com isso, pode-se inferir que, para a própria concretização do planejamento urbano do Plano Piloto, foi necessário o constante e diário deslocamento dos moradores dos acampamentos instalados no Núcleo Bandeirante e na Candangolândia e, posteriormente, daqueles que foram realocados em Taguatinga, a primeira RA de Brasília[7].

Com a movimentação migratória de tantos operários e suas famílias para os serviços que a nova capital demandava, tornou-se necessária a criação de mais

[7] Taguatinga foi fundada em 5 de junho de 1958, a 25 km de Brasília, para realocar os migrantes nordestinos que montaram acampamento na Cidade Livre (Núcleo Bandeirante), pois não tinham para onde ir, e o denominaram Vila Sara Kubitschek. Disponível em: http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=77#prettyPhoto. Acesso em: 29 maio 2022.

bairros e mais espaços de moradia. Além disso, há o fato de o Plano Piloto ter sido planejado para os servidores públicos da antiga capital, o Rio de Janeiro, logo, os operários atuantes nas obras da construção do Plano ou em outras obras pela região, não usufruíriam do resultado, cabendo a eles ocupar outros espaços.

Um desses diversos espaços ocupados deu origem ao Paranoá, inaugurado em 1964, e localizado a cerca de 18 km de distância do centro da capital. Atualmente, possui cerca de 62.337 habitantes, sendo que muitos deles vivenciaram o período da construção de Brasília de perto, bem como, vários deles foram as mãos-de-obra que levantaram ambas as cidades.

O processo de assentamento, fixação e legitimação do território antes da consolidação efetiva do Paranoá foi árduo, longo e repleto de lutas. Os ocupantes desse lugar passaram por muitas situações de desrespeito e negação de direitos sociais que hoje em dia são, no mínimo, básicos para a dignidade humana, como por exemplo, moradia e educação. Durante essas tentativas de marginalização territorial das classes sociais de baixa renda, as pessoas que eram contra as ocupações, alegavam que o povo, já em maioria, era invasor. Para sustentar tal terminologia e pôr em prática o afastamento e/ou realocação desses sujeitos para outros territórios, pessoas do âmbito governamental alegaram que o território não era propício à instalação e construção de redes elétricas e saneamento básico, logo, não poderiam ser construídas moradias.

Os movimentos sociais organizados na região, a cada novo enfrentamento e tentativa de expulsão da população, passaram a se fortalecer ainda mais. Dentre os vários grupos ativos, um com grande força na luta por espaço e residências para o povo era o Grupo Pró-Moradia, após muitas movimentações, brigas, parcerias e ativismo político de todas as pessoas engajadas, fez com que o Paranoá se estabelecesse e o *boom* populacional tornar-se mais visível.

Sérgio Haddad (1995), traz um dado relevante na coluna *Opinião,* da Folha de S.Paulo, pontuando que “Há uma tendência histórica de diminuição na taxa de analfabetismo e de aumento no número absoluto de analfabetos: em 1960 eram 15,9 milhões de jovens e adultos (39,6% da população nessa faixa etária)”. É um quantitativo objetivamente exorbitante, bem como o percentual de não alfabetizados por população, que a cada década aumentava intensivamente até aquele ano.

Todavia, houve uma queda na taxa de analfabetismo nacional entre os anos de 1950 e 1960, diminuindo em 11% a taxa da população na faixa etária de 14 anos de

idade ou mais, não alfabetizada. Tal acontecimento evidenciou, segundo Haddad (1995), que:

> Três fatores principais contribuíram para isso: crescimento econômico com mobilidade social, expansão da oferta do ensino primário com qualidade, programas de educação de jovens e adultos com recursos específicos para esse fim.

Tanto os altos índices de pessoas não alfabetizadas, quanto a queda de 11% elencada acima, bem como os fatores sociais e econômicos extraídos daquele contexto, culminam na compreensão de que os elevados índices de analfabetismo entre jovens e adultos é uma das várias consequências da pobreza.

Posto isso, é valido ressaltar que durante a década de 1960 houve enorme agitação dos movimentos de base, o que influenciou os trabalhos de Educação Popular e de outros âmbitos e espaços. Essa movimentação em prol de melhorias efetivas se torna mais nítida quando considerados e analisados os acontecimentos entre 1959 e 1964, pois vários programas, campanhas e importantes eventos se fizeram presentes nessa conjuntura, como elencado por Haddad e Di Pierro (2000, p.113):

> Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

Fica explícito que a influência advinda dos movimentos sociais atravessa positivamente a educação no Brasil, posto isso, Hadadd e Di Pierro ainda sustentam que:

> Diversos grupos buscavam junto às camadas populares formas de sustentação política para suas propostas. A educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também, e principalmente, por suas características de prática política. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.112).

Todavia, em outra vertente, indo contra a educação emancipadora desenvolvida com muita luta pelos movimentos populares, inicia-se por parte do

governo militar, em 1967, a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Sua origem partiu do que Haddad e Di Pierro descreveram como sendo:

> […]a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114).

A fundação do MOBRAL foi um dos “tentáculos” criados durante a ditadura no campo da educação e se promoveu destruindo todo o processo de educação construído e conquitado pelos movimentos sociais. O MOBRAL sucedeu o trabalho feito por um grupo interministerial, a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), que era um programa amplo, de caráter conservador e intensamente apoiado pelo Estado, mas que estava sendo encerrado devido às críticas que vinha recebendo pela forma de atuação (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Não sendo muito diferente da Cruzada ABC, em questão de críticas a sua forma metodológica, ideológica e social, o MOBRAL foi atravessado por mudanças, realinhamento de eixos, ações e programas, inúmeras trocas de gestão e tentativas externas de finalização do Movimento, que, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 116):

> […]“ao final da década de 1970, passaria por modificações nos seus objetivos, ampliando para outros campos de trabalho – desde a educação comunitária até a educação de crianças –, em um processo de permanente metamorfose que visava a sua sobrevivência diante dos cada vez mais claros fracassos nos objetivos iniciais de superar o analfabetismo no Brasil.

Com o encerramento da fundação MOBRAL, em 1985, e o país caminhando para um processo de redemocratização nacional, a população sentiu a necessidade de finalizar a educação básica por completo, pois estar limitada a saber escrever apenas o nome já não era mais o suficiente.

Nessa perspectiva de acontecimentos, campanhas e programas na área da educação de adultos, em 1986 o Decanato de Extensão (DEX), da UnB, expandiu o campo da educação de jovens e adultos à luz de iniciativas de alfabetização no Paranoá, que tiveram sua origem por disposição da Associação de Moradores do Paranoá. Nesse bojo, é criado em 2000, o Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX), na Faculdade de Educação (FE), que pode ser definido como um desdobramento

histórico do Projeto Paranoá de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares. O Projeto Paranoá é atuante há anos na comunidade, desde 1987, juntamente ao Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP (VIEIRA *et al.*, 2015, p. 15).

No CEDEP, os envolvidos nos grupos sociais e acadêmicos da UnB deram prosseguimento às atividades. As educadoras e voluntários ministravam aulas e faziam encontros entre os jovens, adultos e idosos sem escolarização para, assim, promover espaços de fala, escuta ativa e aprendizados diversos, além do ler, escrever e calcular.

O CEDEP expandiu e com maior apoio da FE/UnB e de alguns docentes da Universidade, outros voluntários foram sendo integrados ao Projeto, além daqueles que estavam dispostos a desbravar inúmeras barreiras para viabilizar a educação na comunidade, ou seja, todos os que possuíam o mesmo objetivo: promover dignidade aos habitantes do Paranoá, revelando que eles eram sujeitos epistemológicos, políticos e amorosos (REIS, 2000, p. 72).

Atualmente, no contexto da pandemia, podemos fazer uma reflexão sobre a educação a partir de uma perspectiva diferente. Dado o fato de que a situação educacional no país já estava bastante preocupante, em decorrência das políticas públicas vigentes, e ainda, o estabelecimento do teto de gastos ocorrido em 2016[8], considera-se, pois, nesse debate educacional, as ações dessa política de austeridade. Nessa conjuntura, as condições da população se agravaram e as disparidades e exclusões, sejam em âmbito econômico, social, político, epistemológico, cultural, familiar, amoroso e/ou afetivo, se amplificaram exponencialmente (REIS, 2000, p. 72).

Sendo assim, a pandemia atingiu todo o processo pedagógico que estava em curso no Brasil, influindo no planejamento pedagógico das escolas e na vida de milhões de crianças, jovens e adultos estudantes. No Distrito Federal, a educação foi intensamente perpassada pelas necessárias medidas governamentais que determinaram o fechamento de escolas. Assim, desde março de 2020 até meados de 2021, as escolas públicas se mantiveram fechadas, como uma das várias ações preventivas para evitar e/ou minimizar o contágio e a contaminação do vírus letal, até que a vacina alcançasse a população.

---

[8] A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, foi promulgada pelo Congresso Nacional com o objetivo de limitar os gastos públicos por um período de vinte anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 29 maio 2022.

Em meio às condições citadas, as quais, a sociedade vivenciou e, em algumas situações, ainda vivencia, e numa tentativa de intervir de algum modo, o GENPEX/UnB e o CEDEP decidiram retomar as atividades e o desenvolvimento de múltiplas ações na comunidade do Paranoá, ainda no contexto pandêmico. Essa decisão teve como premissa uma concepção humanizada, amorosa e epistemológica dos sujeitos educandos que participam do CEDEP, objetivando dar continuidade aos trabalhos que eram desenvolvidos com a comunidade antes da pandemia. O projeto como um todo visa trabalhar o pleno desenvolvimento humano nos âmbitos político, pedagógico, histórico e cultural, além de conceber a práxis educativa como essencial na construção do processo educativo, como sendo fundamental para a formação de um sujeito de amor, poder e saber, conforme (VIEIRA *et al.*, 2015, p. 15).

Este trabalho de conclusão de curso objetiva, ao longo do seu desenvolvimento, Identificar os aspectos que influenciaram no processo e na disposição de educandos e educandas populares do CEDEP, na perspectiva da educação popular, a ingressarem e permanecerem no projeto de alfabetização e letramento, em um contexto de ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19.

CAPÍTULO 1 _ METODOLOGIA

1.1. O PROBLEMA DA PESQUISA ANUNCIADO

A letalidade da COVID-19 foi uma das maiores preocupações da população brasileira nos últimos dois anos, sobretudo nos meses angustiantes que antecederam à produção, distribuição e implementação das vacinas contra o coronavírus, principalmente nos grupos de pessoas idosas e com comorbidades.

No âmbito escolar, muitos dos(as) educandos(as) das instituições de ensino que estavam na faixa etária que apresentavam maiores complicações na saúde ou os que se encontravam no grupo de risco foram, de alguma forma, alcançados pelos impactos da doença. Posto isso, essa e outras variáveis sociais foram questões muito debatidas localmente, pela comunidade do Paranoá e pela comunidade acadêmica da UnB, a fim de alcançar intervenções sociais e educativas, por parte das coordenadoras e equipe integrante do Projeto Paranoá, no CEDEP.

Considerando a condição do país e do mundo em relação à pandemia, o que se fez mais básico, urgente e atual, para os sujeitos da classe trabalhadora, foi se empenhar em serviços que subsidiassem alimentação e moradia da família. O *status quo* desses sujeitos não se alterou e as condições de acesso aos direitos sociais básicos, como moradia, alimentação, trabalho e educação, persistiam em defasagem com relação às suas condições objetivas e concretas de vida humana.

O crescimento das desigualdades sociais, econômicas e educacionais dos jovens e adultos se apresenta com peso na realidade cotidiana dos brasileiros. Tendo em vista tantas formas de direitos violados, o GENPEX, que possui uma equipe disposta a acompanhar e intervir nas vivências educativas e sociais de luta dos(as) seus(suas) educandos(as) e educadoras, a fim de viabilizar melhores acessos aos direitos educacionais, propôs intervenções durante o ano de 2021 junto ao CEDEP. Algumas dessas ações foram: mapeamento dos(as) educandos(as) ativo nas turmas atuantes remotamente; levantamento da situação socioeconômica e viabilidade tecnológica dos docentes e discentes populares do CEDEP; formação de educadores(as) populares sob a perspectiva de Paulo Freire; dentre outras.

A partir das ações desenvolvidas de fevereiro a dezembro de 2021, se fez necessário questionar o que aconteceu com esses estudantes durante esse período de pandemia. Importava saber como se deu o processo de alfabetização, pois a pausa

dos estudos no primeiro momento pandêmico, em 2020, e a mudança do ensino presencial para o remoto, em 2021, foi notoriamente drástica para toda a população, principalmente
para os educandos da EJA e educação popular.

Considerando os educandos(as) do Projeto Paranoá e suas narrativas de vida, salienta-se alguns questionamentos: as pessoas não alfabetizadas ingressantes naquele período permaneceram nas turmas do CEDEP? Se sim, por quê? Os que desistiram, por que o fizeram? Que tipo de apoio a educação popular promoveu durante esse período? Para os estudantes que já faziam parte do Projeto antes da pandemia, como conceberam o fechamento do espaço CEDEP durante o período pandêmico, bem como, o fechamento das escolas onde ocorriam as aulas presenciais? Como assimilaram as aulas em encontros e atividades virtuais em formato remoto? Esses e outros questionamentos incitam, tanto a equipe do CEDEP, quanto a comunidade do Paranoá, e também, a comunidade acadêmica da FE/UnB, a reavaliarem ações e intervenções sociais e humanas exercidas em sua práxis.

1.2. A QUESTÃO-PROBLEMA DA PESQUISA

Esta pesquisa parte da seguinte questão norteadora: como e em quais aspectos educacionais e sociais a pandemia de COVID-19 afetou a vida dos educandos e educandas jovens, adultos e idosos da educação popular, no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá, durante o período de 2021? Com base nesta questão, é apresentado a seguir, os objetivos deste estudo.

1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA

1.3.1. **Objetivo Geral**

Identificar os aspectos que influenciaram no processo e na disposição de educandos e educandas populares do CEDEP, na perspectiva da educação popular, a ingressarem e permanecerem no projeto de alfabetização e letramento, em um contexto de ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19.

1.3.2. **Objetivos Específicos**

Para chegar a este amplo objetivo, o trabalho percorre os seguintes objetivos específicos:

- contextualizar as políticas públicas na área de educação de jovens e adultos, com enfoque nas legislações criadas e alteradas durante e para o contexto de pandemia no âmbito nacional e distrital;
- analisar em que medida as ações realizadas pelo CEDEP contribuíram para o ingresso e para a permanência dos(as) educandos(as) durante os anos de 2020 e 2021;
- compreender quem são os sujeitos da educação popular, qual a familiaridade com os meios digitais usados no ensino remoto e a importância das narrativas de vida desses educandos(as) para pensar como o direito à educação foi contemplado pelo CEDEP; e
- apresentar as percepções dos educandos e educandas que ingressaram, permaneceram ou desistiram da educação popular no CEDEP - Paranoá, nos anos de 2020 e 2021.

1.4. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Durante o segundo semestre de 2020 o CEDEP se reorganizou para iniciar o retorno gradual e remoto das atividades, interações e intervenções, assim como fez a maioria das instituições de ensino. Em princípio, em 2021, a retomada das ações do movimento e da educação popular se configurou na integração e mapeamento de todo o corpo docente e discente. Sendo assim, foram aplicados aos(às) educandos(as) e educadores(as) um questionário de caráter socioeconômico. Além disso, foi realizado um teste diagnóstico de conhecimentos prévios com os(as) educandos(as). Foram dois os instrumentos utilizados para essas ações: o primeiro foi o questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado em dois formatos, um para ser respondido pelos educandos(as) por ligação telefônica e o outro feito no Formulário do Google para ser respondido pelas educadoras do CEDEP; o segundo instrumento foi o denominado pelo Projeto como “Teste da Psicogênese da Educação Popular – CEDEP”. Tais instrumentos foram desenvolvidos especificamente para as turmas do CEDEP, durante os meses de março, abril e maio de 2021

Ambos os grupos, educandos(as) e educadoras, participaram das ações para

fins pedagógicos e organizacionais do Projeto Paranoá. Os(as) educandos(as) respondentes o fizeram por meio de ligações telefônicas, pois outras estratégias que demandavam conhecimentos e habilidades fundamentadas na escrita e leitura não seriam uniformemente viáveis aos aprendizes, como foi para as educadoras, devido aos níveis de alfabetização dos(as) educandos(as). Com os dados dos(as) educandos(as)
foi possível mapear as necessidades sociais e de aprendizagem desses sujeitos. Mas seus conhecimentos prévios se tornaram mais evidentes para a equipe do Projeto após os testes da psicogênese, pois tinham como foco as especificidades e saberes de cada educando(a). Após isso, as aulas em formato remoto prosseguiram até o final daquele ano, assim como algumas ações sociais.

A relevância desta pesquisa se dá ao postular reflexões sobre o trajeto dos(as) educandos(as), suas motivações em prosseguir os estudos e a influência do CEDEP e GENPEX referente ao enfrentamento dos conflitos educacionais e sociais vivenciados pelos sujeitos da EJA na educação popular. Os(as) educandos(as) do CEDEP fazem parte dos percentuais que expressam os índices de analfabetismo, pois:

> No Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%. Dessas pessoas, 56,2% (6,2 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 21,7% (2,4 milhões de pessoas) na Região Sudeste. Em relação a 2018, houve uma redução de 0,2 pontos percentuais (p.p.). no número de analfabetos do País, o que corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil analfabetos em 2019 (PNAD Contínua, 2019).

Considerando os exorbitantes dados percentuais nacionais, o trabalho volta-se aos processos e ações desenvolvidas no início de 2021 pelo CEDEP, pois se fez necessário compreender como foi o percurso desses(as) educandos(as) em meio à pandemia. É importante recuperar suas vivências e narrativas para intervenções mais significativas, prósperas e realmente concretas, a fim de influenciar as vidas dos(as) educandos(as) populares e motivá-los a prosseguir nos estudos, saindo assim, desses percentuais de analfabetismo.

1.5. ASPECTOS METODOLÓGICOS E REFERENCIAIS DA PESQUISA

Em 2020, Alessandra Nicodemos e Enio Serra publicaram o artigo *Educação*

de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares (NICODEMOS e SERRA, 2020), tema este de extrema relevância para o período e âmbito de abordagem. Considerando o problema cerne e objetivos do trabalho dos autores, fez-se viável para eles analisar os efeitos da crise sanitária na vida dos trabalhadores que cursam a educação básica, além de evidenciar quais foram as repercussões de tais efeitos no tocante às políticas curriculares específicas para esta modalidade de ensino (NICODEMOS e SERRA, 2020, p. 871). A partir de dados referente à pandemia, que foram disponibilizados por universidades, institutos de pesquisa e órgãos educacionais, bem como das legislações pós-2016 na EJA, os autores conseguem alertar sobre a complexidade que o contexto educacional brasileiro está inserido e sobre os próximos períodos em que a educação irá proceder rumo à garantia desse direito social fundamental para os sujeitos jovens, adultos e idosos.

No ano seguinte, em 2021, Mônica Pinto Gama dos Santos, graduanda em Pedagogia pela FE, publicou o trabalho de conclusão de curso pela UnB intitulado *Educação/alfabetização popular de adultos e idosos no Paranoá/Itapoã: da aprendizagem presencial à aprendizagem remota* (SANTOS, 2021). A autora apresentou como objetivo analisar de que forma os estudantes da educação popular perceberam a transposição do ensino presencial para o ensino remoto em decorrência da pandemia. O trabalho apresenta a relevância da continuidade de ações da educação popular, a fim de suprir as necessidades educativas dos estudantes da educação/alfabetização, bem como ajudá-los no uso e desafios com as tecnologias utilizadas para ensino remoto na aprendizagem, durante a pandemia. Esse trabalho é muito relevante para a monografia em questão, visto que, parte da metodologia desenvolvida pela autora foi executada em conjunto, ou seja, com parte da equipe do Projeto Paranoá. Santos, em 2021, aplicou um questionário socioeconômico aos(às) educandos(as) (2021, p. 56), obtendo, assim, uma visão detalhada, baseada em dados quantitativos e qualitativos sobre os sujeitos de sua pesquisa, quais sejam, os estudantes do CEDEP no ensino remoto.

Já em 2022, as autoras a trilhar esse caminho de divulgações acadêmicas no campo da educação são Rosimeire Lopes e Maria Clarisse Vieira, por meio do artigo intitulado *Trilhas calcadas na pandemia: o ensino remoto e o novo normal na Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal* (LOPES e VIEIRA, 2022), pela

Revista Cocar[9].

O estudo das autoras se concretiza pela análise dos desafios impostos à EJA em decorrência da pandemia de COVID-19, salientando os impactos desse contexto no ensino remoto durante a formação dos sujeitos e em suas relações com a escola, além de abarcar o trabalho docente nessas considerações. A partir de dados oriundos de questionário aplicado a docentes e discentes; de documentos institucionais; e da conjuntura histórico-social, as autoras observam as transformações no fazer pedagógico e na relação com o trabalho, além de trazer à tona os esforços e superações que expõem as demandas sociais e educacionais.

Postas as discussões elencadas e considerando as bibliografias levantadas para conhecimento prévio sobre o campo de investigação, faz-se notória a carência de mais pesquisas sobre educação popular e sobre os sujeitos educandos da educação popular
no âmbito da educação de adultos em contexto pandêmico.

Dado tal fato, este trabalho procura expandir os caminhos para discussões reflexivas e geradoras de práticas interventivas sobre como os estudantes de educação popular lidaram com as questões de saúde, isolamento, trabalho/desemprego, família e moradia durante a pandemia, e como isso afetou seu ensino durante o ano de 2021.

O procedimento metodológico escolhido para a execução deste trabalho foi o grupo focal, que, conforme descrito por Gui (2003)

> Não se trata, portanto, propriamente de uma coleta, como se o dado ali estivesse à espera de ser capturado, mas sim de captar os significados que emergem no “aqui e agora” da situação de pesquisa, à medida que os participantes refletem e discutem sobre o tema proposto (GUI, 2003, p.3).

Bruce L. Berg (1998), um grande pesquisador do campo metodológico de grupo focal (*focus group*) em pesquisa qualitativa aplicada, explana sobre a longevidade dessa técnica, sendo utilizada desde o início da Segunda Guerra Mundial para indicar o grau de efetividade dos programas de rádio, na intenção de aumentar a influência das tropas americanas. Durante os anos de 1990, a técnica passou a ser melhor

[9] A **Revista Cocar** é um periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, com contribuições de autores do Brasil e do Exterior. Publica, em fluxo contínuo, trabalhos de ciências humanas, com ênfase em educação, na forma de artigo, relato de pesquisa ou experiências educacionais e resenha de livro. ISSN Eletrônico 2237-0315. **Qualis CAPES:** A4.

concebida no campo da pesquisa social, vencendo as barreiras e resistências que os pesquisadores expunham enfrentar.

A pesquisa por grupo focal tem sido enormemente utilizada em estudos exploratórios, onde o objeto de estudo aborda parte dos sujeitos da pesquisa. Além disso, é um procedimento metodológico relevante quando se trata de produção e elaboração de hipóteses e interpretações que poderão ser utilizadas como ponto de partida em outras pesquisas, principalmente se tratando de temas pouco pesquisados (LIMA e MIOTO, 2007, p. 40).

Desse modo, torna-se cabível elucidar que o presente trabalho se trata da continuidade das ações executadas no CEDEP pelo grupo de extensão universitária da UnB, durante o ano de 2021, no Projeto Paranoá. Naquele ano, o grupo do Projeto Paranoá entrou em contato com parte dos(as) educandos(as) ativos no projeto em 2021. A partir dos contatos estabelecidos, foram feitas entrevistas por telefone, a fim de conhecer as condições que os(as) educandos(as) estavam vivenciando (o que foi efetivo por meio do instrumento questionário) e as possibilidades de acesso ao ensino remoto durante aquele ano.

O caráter exploratório é devido ao fato de haver poucas pesquisas sistematizadas referentes a educandos(as) em contexto pandêmico no âmbito da educação popular de jovens e adultos. Analisar o ponto de partida dos sujeitos pelo qual o projeto popular se destina e compreender como foi seu percurso até os dias de hoje pode auxiliar os
trabalhos pedagógicos e sociais do CEDEP.

O instrumento grupo focal foi escolhido para compor parte relevante da pesquisa. Ele se baseia na busca pela pluralidade de ideias com foco na interação entre os participantes e o pesquisador durante a construção dos dados que são gerados pelas discussões pontuais. Posto isso, este instrumento deve viabilizar e favorecer a expressão dos pensamentos e sentimentos dos informantes de maneira livre, permitindo emergir os significados relacionados ao tema (ASCHIDAMINI E SAUPE, 2004).

Pretende-se, a partir dessa metodologia, recriar um contexto ou ambiente social para que o indivíduo possa interagir com os demais envolvidos, abrindo a possibilidade de ser defendido, revisto, ratificado e até contestado em suas próprias opiniões, ou ainda, influenciar as opiniões dos demais.

Por fim, essa abordagem metodológica oferece vantagens em sua utilização,

como por exemplo: promover uma interação maior entre os participantes na discussão do tema proposto, num dado intervalo de tempo, sendo assim, o pesquisador tem liberdade para direcionar e focalizar os tópicos abordados no tema da pesquisa. Outra vantagem é que a técnica viabiliza ao pesquisador aprofundamento da compreensão das respostas alcançadas.

1.5.1. **Técnica da pesquisa**

Com a finalidade de alcançar o objetivo geral, foi realizada uma pesquisa empírica de caráter exploratório, com abordagem qualitativa de dados. Esse tipo de pesquisa éfundamentada na exploração, neste caso, das narrativas. Para concretizar a pesquisa, foram levantadas informações sobre os aspectos que influenciaram no processo e na disposição de educandos e educandas populares do CEDEP tanto a ingressarem e permanecerem, como também desistirem do Projeto Paranoá durante a pandemia.

É importante salientar que este trabalho é um desdobramento extensivo de uma ação realizada no início de 2021, no trabalho de conclusão de curso que o precedeu. Conforme apresentado anteriormente, em 2021 foi realizado um mapeamento dos(as) educandos(as) utilizando um questionário socioeconômico. Tal instrumento, bem como seus dados, foram desenvolvidos pela graduanda em Pedagogia pela UnB, Mônica Pinto Gama dos Santos, integrante tanto do Projeto Paranoá e também do GENPEX. Nesse sentido, este trabalho parte dos processos e sujeitos da pesquisa apresentados na monografia de
Santos (2021), intitulada *Educação/alfabetização popular de adultos e idosos no Paranoá/Itapoã: da aprendizagem presencial à aprendizagem remota* (SANTOS, 2021), publicada naquele ano pela editora da UnB.

Após conhecimento dos processos e resultados do trabalho de Santos (2021), a pesquisa empírica começou a partir da adaptação do questionário socioeconômico, pois o instrumento utilizado por Santos era coerente ao período pandêmico de 2021. Já para os devidos fins da pesquisa, e os objetivos geral e específicos, aqui propostos, as questões e itens requeriam adaptação para cumprir a proposta de impacto sob uma perspectiva inicial de pós-pandemia.

Depois da adaptação do questionário, foi feito o levantamento dos dados de parte dos(as) educandos(as) que compunham o banco de alunos(as) ativos,

ingressantes ou desistentes em 2021.

Após isso, foi estabelecido contato prévio com os(as) educandos(as) para agendamento das conversas sobre a participação no questionário socioeconômico. A pesquisa contou com 22 estudantes respondentes de 103 educandos(as) das 6 turmas ativas do CEDEP. A partir desses 22 estudantes entrevistados foi possível, por meio das interações e respostas, conhecer os perfis que melhor se adequariam ao cumprimento dos objetivos desta pesquisa. Portanto, desses foram escolhidos cinco educandos(as) e verificada a possibilidade de ambos comporem o grupo focal da pesquisa que consistiu em interações entre eles, não mais por um questionário, mas sim por assuntos dentro do tema discutidos pelos próprios educandos(as). Desse grupo de 5 educandos(as), quatro concordaram e prosseguiram para a etapa do encontro virtual *on-line* por chamada de vídeo no WhatsApp.

O instrumento utilizado no grupo focal foi um Roteiro Guia, onde constam os pontos possíveis a serem abordados, interagidos e destrinchados pelos participantes durante o encontro. O encontro ocorreu de forma virtual, dadas as condições de acesso e mobilidade urbana de parte dos estudantes da educação popular no CEDEP. Ocorreu um único encontro virtual que deu subsídios argumentativos e conteúdos de análise qualitativa suficientes para a pesquisa.

1.5.2 **Instrumentos da pesquisa**

Posto que esse trabalho apresenta duas partes práticas de campo para a pesquisa, sendo elas: a aplicação do questionário socioeconômico aos educandos(as) e o encontro virtual com o grupo focal, será apresentado a seguir os instrumentos utilizados para ambas as práticas. Vale expor que o questionário adaptado para os objetivos desta pesquisa acadêmica e intitulado de *Questionário de Avaliação Social dos Estudantes da Alfabetização Popular - Realização 2022,* partiu do questionário criado pela equipe do Projeto Paranoá, da UnB, em 2021, e utilizado por Santos (2021). Enquanto o Roteiro Guia do grupo focal foi elaborado especificamente para esta pesquisa.

Questionário Socioeconômico: distribuído em quatro sessões, possui 38 itens, vertendo entre questões abertas e fechadas, conforme exposto a seguir:

1. Informações Pessoais

1.1 - Turma da Educadora:

1.2 - Nome do educando/da educanda:

1.3 - Gênero:

1.4 - Local de Nascimento:

1.5 - Onde mora atualmente?

1.6 - Faixa etária:

1.7 - Raça/Etnia:

1.8 - Mora em área:

2. Sobre sua vida escolar

2.1 - Frequentou a escola em algum momento da vida (quando, quantas vezes)?

2.2 - Relate de forma breve algum detalhe sobre a sua trajetória de estudos antes da educação popular.

2.3 - Quando entrou na educação popular promovida pelo CEDEP/MEB?

2.4 - Sente saudade da escola?

2.5 - Tem filhos(as)? Quantos filhos(as)?

2.6 - Você atualmente tem algum emprego/exerce algum trabalho?

2.7 - Se respondeu que sim, que trabalho/serviços exerce? Conte se trabalhou durante todo o período de pandemia ou não: Se respondeu que não, fale sobre os motivos.

2.8 - Se respondeu que sim, qual o turno de trabalho?

3. Sobre as tecnologias de acesso

3.1 - Quais desses equipamentos você tem em casa?

3.2 - Possui internet em casa?

3.3 - Tipo de acesso à internet?

3.4 - Qualidade da sua internet:

3.5 - Sabe navegar na internet: fazer pesquisas no Google, Youtube, e-mail e outros?

3.6 - Quais desses aplicativos utiliza com mais frequência? (Marcar mais de um item se for o caso).

3.7 - Mesmo voltando ao presencial em breve, quais desses aplicativos gostaria de aprender a usar? (Marcar mais de um item se for o caso).

3.8 - Tem ajuda de alguém para efetuar os acessos à internet quando necessário?

3.9 - O que achou de ter aulas remotas (por Meet, WhatsApp, celular, tarefas impressas, ligação) durante 2021?

3.10 - Recebeu atividades de ensino a distância (virtual) em 2021?
3.11 - Conseguiu realizar as atividades remotas? Como foi essa experiência?
3.12 - Você possui material escolar em casa para seu próprio uso?
3.13 - Em sua opinião, você acha que aprendeu, que conseguiu render na vida escolar durante a pandemia?
3.15 - Em sua opinião, gostaria de retornar a ter aulas presenciais ou híbridas (alguns dias presenciais, mas com atividades e conteúdos a distância) na escola? Você está em condições de voltar a estudar presencial a partir do segundo semestre de 2022 (junho)?

4. Efeitos da Pandemia

4.1 - Quais suas expectativas para retornar com os estudos presenciais em 2022?
4.2 - O que fez com que você desejasse e se dispusesse a ingressar e/ou permanecer e progredir nos estudos em face a uma pandemia global?
4.3 - Como a pandemia de COVID-19 afetou sua vida? Quais áreas mais afetadas?
4.4 - O que as vivências, desafios e experiências durante a pandemia te ensinam até aqui?
4.5 - Você tem algum sonho que espera realizar/conquistar?
4.6 - Você atualmente (2022) é aluno(a) ativo(a), participante do Projeto no CEDEP/MEB?
4.7 - Recebeu algum auxílio, apoio ou instrução sobre benefícios sociais do CEDEP ou das educadoras durante a pandemia?
4.8 - Tem alguma mensagem final que queira partilhar?

Guia do encontro virtual do Grupo Focal: foi elaborado considerando o objetivo geral da pesquisa a partir dos assuntos com potenciais dentro dos objetivos específicos da pesquisa.

- Em março de 2020, quando as notícias sobre o coronavírus começaram a ser divulgadas, como foi que vocês lidaram com isso? Acreditaram? Ficaram com medo? Seguiram em frente? Pararam tudo de vez?
- E quando os decretos de isolamento e fechamento dos comércios, escolas e outros espaços começaram a ser concretizados, como isso afetou vocês?
- Suas vidas tiveram mudanças por causa da pandemia? Quais mudanças?
- Vocês trabalharam durante o período de pandemia, 2020, 2021 todo? Como foi

trabalhar dentro desse contexto pandêmico?

- Dados esses desafios, como vocês faziam para contornar os dias ruins?
- Sentiram ansiedade, tristezas profundas ou solidão durante a pandemia? Como lidavam com isso? O que costumavam fazer para que esses momentos ruins fossem superados?
- Sobre a saúde física, como foi esse período? Adoeceram? Pegaram COVID-19? Foram ao hospital? Fizeram testes? Se sim, quantas vezes? Tiveram sequelas da COVID? Pegaram outras doenças? Desenvolveram outros problemas? Tomam remédios?
- Se vacinaram? O que acham sobre a vacina?
- Como acham que esse período sem aulas presenciais impacta o aprendizado de vocês?
- Acham que o afastamento e isolamento social prejudica ou melhora as relações pessoas dos seres humanos?
- Vocês acham que o aumento da gasolina afeta o aumento dos alimentos?

CAPÍTULO 2 _ TEÓRICO

2.1 APROXIMAÇÕES CONTEXTUAIS DA EDUCAÇÃO E AS LEIS QUE AMPARAM O DIREITO À EDUCAÇÃO

Para melhor compreensão da historicidade da alfabetização no Brasil é necessário entender a relevância das políticas públicas, sobretudo no âmbito educacional, considerando as nuances dos variados contextos históricos vivenciados no país.

Analisa-se, pois, a terminologia da sentença Políticas Públicas Educacionais, isoladamente, para a devida aproximação e coerência do que o tópico se propõe a explanar. De acordo com o Politize, site educacional coordenado por pesquisadoras e cientistas políticos, política é o termo oriundo da língua grega, *politikó,* e se refere à condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre a *pólis*, ou seja, diz respeito ao caminho que a cidade irá percorrer para um fim. De forma mais

abrangente, a terminologia refere-se também à sociedade organizada. Já a palavra pública tem origem latina, *publica,* trazendo consigo os significados povo, do povo. Por fim, o termo educacional é relativo à educação, ato e ação de educar. Palavra intimamente ligada ao processo de ensinar alguém a aperfeiçoar suas capacidades intelectuais ou morais a partir de métodos intencionalmente educativos.

As políticas públicas educacionais podem ser compreendidas como um conjunto de ações e decisões do governo voltadas para a solução de problemas e desafios da sociedade na área da educação. As soluções podem ocorrer por meio de ações, metas e planos que os governos de diversas esferas (como nacional, estadual, distrital e municipal) traçam para alcançar o bem-estar e pleno desenvolvimento da sociedade e o interesse público.

A aplicação de leis e normas são dependentes de ações práticas de respeito, da aceitação e das demandas dos pressupostos estabelecidos, quando for o caso, sobre os recursos para efetivação e cumprimento. Posto isso, deve-se considerar que as legislações estão também fundamentadas sob óticas sociais. Os dispositivos legítimos e assegurados por lei não são mera e isoladamente ações dos legisladores. Quando unidos à representação parlamentar, representam as forças sociais expressas em leis, a fim de avançar, ou não, um estatuto para o bem coletivo.

A partir dessa perspectiva, várias são as legislações amplamente relevantes no decorrer do século XX até os dias atuais e que foram constituídas, promulgadas e aprovadas sob necessidades e exigências da população. Salienta-se, aqueles instrumentos legais que focalizam os sistemas de ensino e a educação em seus distintos aspectos.

A garantia do direito à educação se fez presente na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, sendo nesta Carta, a primeira vez que a educação foi contemplada. A Constituição de 1934 também é conhecida como a Segunda Carta Magna, promulgada após a queda da Primeira República do Brasil e aprovada na Era Vargas. Esse período é marcado por avanços em muitos campos, além do educacional, como por exemplo na área trabalhista e eleitoral, que impactaram direta e indiretamente na ampliação da cidadania no país. A relevância da Constituição de 1934 não se limita à compreensão histórica do período vigente, mas também porque os direitos sociais constantes e garantidos nela são usufruídos até os dias de hoje pela população brasileira.

A Constituição de 1934, em seu Capítulo II, intitulado *Da Educação e da Cultura*, constante do art. 149, dispunha:

> Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da
> vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Mais adiante, décadas depois, os anos de 1950 e 1960 se apresentaram fortemente caracterizados por múltiplos e calorosos debates referentes à educação. Os movimentos sociais expuseram propostas de mudanças para tornar o sistema de ensino brasileiro mais popular, acessível e democrático. Dentre os inúmeros objetivos em prol de uma educação que abarcasse todas as classes sociais proposta pelos intelectuais e movimentos sociais, havia sempre a meta que focava na superação definitiva das desigualdades sociais, culturais e econômicas que estavam alicerçadas numa estrutura historicamente excludente.

Dadas as proporções que as manifestações exigindo cidadania e educação estavam sendo expressas pelo povo brasileiro, a visão de que a pobreza era resultado do analfabetismo e este, por sua vez, era validado por mérito, fez-se necessário melhor aprofundamento, reflexão, debate e desconstrução de pensamentos, costumes e estruturas. Era preciso refletir na premissa de que o analfabetismo não era a causa oriunda da pobreza, mas sim uma das diversas e complexas consequências (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2015).

Na década de 1960, o Brasil possuía índices alarmantes de pessoas não alfabetizadas. Além disso, a situação política nacional se encontrava em extrema polarização partidária, o que implicava notadamente nas estruturas educativas, no conceito e plano de educação que o Brasil pretendia desenvolver, principalmente no ano de 1964, com a ditadura militar sendo implementada e entrando rigidamente em vigência.

Conforme dados levantados em discussão por Souza (1999), verifica-se, na tabela abaixo, que o Anuário Estatístico publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 1995, evidencia em números e quantitativos percentuais os dados sobre pessoas alfabetizadas, analfabetas e pessoas sem declaração de escolaridade, no período compreendido entre os anos de 1900 a 1991:

Tabela 1 – Alfabetização da População de Quinze Anos e Mais – Brasil – 1900/1991

Alfabetização da População de Quinze Anos e Mais – Brasil – 1900/1991

Ano	Alfabetizados	Analfabetos	Sem Declaração	Taxa de Alfabetização (%)
1900	3 380 451	6 348 869	22 791	35
1920	6 155 567	11 401 715	-	35
1940	10 379 990	13 269 381	60 398	44
1950	14 916 779	15 272 632	60 012	49
1960	24 259 284	15 964 852	54 466	60
1970	35 586 771	18 146 977	274 856	66
1980	54 793 268	18 716 847	31 828	75
1991	76 603 804	19 233 239	-	80

Fonte: IBGE, censos demográficos, *apud* Anuário Estatístico/1995.

Fonte: SOUZA, 1999. (O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico).

Os desafios que por vezes se apresentaram nos contextos escolares são oriundos de uma história de alfabetização e letramento que nem sempre teve como foco principal o acesso universalizado à escolarização. Os programas e políticas públicas de cada época refletem a concepção de metas de alfabetização e, portanto, metas do Brasil, para cada momento de sua história.

Durante as décadas com distintos contextos, formas e projetos de governos e organizações sociopolíticas, a educação era vista com descaso pela nação, não sendo concebida como prioridade. Somente quando é percebida como instrumento eficaz na divulgação da ideologia dos governantes é que a educação assume um papel de relevância. Todavia, anterior a isso, a população já era consciente desse poder, visto que as mobilizações que antecedem o fim da ditadura militar ganham imensa força devido às influências nas camadas sociais marginalizadas e não ativas na política brasileira. Essas pessoas, desde muito antes, já enxergavam em si o potencial para fazerem parte da sociedade e transformá-la. Estavam cientes de que a educação poderia viabilizar tal atuação e transformação social.

Em 1988, como símbolo do fim do autoritarismo militar, resultante da luta política em prol da redemocratização e marcando o início da Nova República, é promulgada a Constituição, também conhecida como Constituição Cidadã. Sua elaboração é notadamente caracterizada pela participação de grupos populares, sendo considerada a Constituição mais democrática da história brasileira, devido aos avanços nas questões direcionadas aos direitos sociais.

Em âmbito educacional, e agora constando do Capítulo III, intitulado *Da*

Educação, da Cultura e do Desporto, o art. 205 postula:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Desse modo, a educação é direito de todos. É dever do Estado desenvolver a educação, juntamente à família e toda a sociedade, em participação ativa e cooperativa, oportunizando espaços e meios de aprendizagens do sujeito criança, adolescente e jovem brasileiro. Nesse "todos" o Estado deve assegurar a educação básica pública e de qualidade a todas as pessoas entre 4 e 17 anos de idade.

Ao longo dos artigos que procedem ao art. 205, ou seja, até o artigo 214, é abordado sobre as questões da educação no Brasil. Salienta-se dentre esses, o § 2º do art. 208, que dispõe: "O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" (BRASIL, 1988).

Tal lei é fundamental para que a nação brasileira desenvolva a educação da melhor forma possível, a fim de que o pleno desenvolvimento do indivíduo e do coletivo sejam efetivados.

2.2 LEGISLAÇÕES IMPORTANTES PARA A EJA NA HISTÓRIA E AS VIGÊNCIAS NO PERÍODO PANDÊMICO

A EJA está fundamentada no que determina as seguintes legislações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; o Parecer CNE/CEB Nº 11, de 10 de maio de 2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação[10]; a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000; o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014[11]; e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) além de compromissos e acordos internacionais constantes.

---

[10] Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.

[11] Estabelece metas para a educação nacional, em todos os níveis e modalidades, a serem cumpridas no período compreendido entre 2014-2024.

O direito à educação na idade adulta é assegurado àqueles que não tiveram acesso ou que não concluíram durante a idade indicada como adequada à cada etapa escolar. Este direito é constitucionalizado e imbuído de mecanismos jurídicos e financeiros que sustentam a viabilidade de execução das prescrições legislativas.

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.

É assegurada nesta Lei Fundamental, no art. 208, a educação de jovens e adultos como um direito de todos. O texto passa por alterações consideráveis e necessárias (Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009), logo, os incisos I e VII do art. 208 tornam a vigorar com as seguintes mudanças, deixando explícito o direito dos adultos:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996)

Nesse texto normativo são expostas em seu Título V, Capítulo II, as ordens que regem a educação de jovens e adultos, inteiramente assumida como modalidade da educação básica. Em enfrentamento e superação constantes do ideal de ensino supletivo, a LDB regulamenta a sua oferta. Conforme redação dada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, deixa explícito o público contemplado, passando a vigorar da seguinte forma:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.
> § 1º 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.
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.
> Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que

> compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
> § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
> I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
> II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
> § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11, de 2000, e Resolução CNE/CEB nº 1, de 2000)

Até o ano de 2020, o documento que regia as Diretrizes Curriculares para a EJA era o Parecer CNE/CEB nº 11, de 2000, redigido por Carlos Roberto Jamil Curry. O

documento tornava claro conceber a EJA considerando o máximo de particularidades nela envolvida, “[…] a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas" (BRASIL, 2000, p. 5). Essa modalidade de educação é reflexo de dívidas repletas de nuances sociais, econômicas, raciais e históricas contra as pessoas que não tiveram acesso ao domínio da leitura, da escrita, do cálculo básico, como bens sociais, seja em ambiente escolar ou não. Posto isto, torna-se viável entender as três funções indispensáveis e que são a base da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora abarca as pessoas jovens e adultas, a fim de promover a restauração de direitos anteriormente violados e negligenciados, mas especificamente, o acesso à educação gratuita e de qualidade.

A função equalizadora viabiliza a entrada de pessoas adultas e jovens no sistema educacional de ensino, no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e dos canais de participação.

Por fim, a função qualificadora reflete a educação permanente, a atualização de conhecimentos, a qual é exposta no Parecer como “o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11).

- A Resolução CNE/CEB nº 1, de 2000, em conformidade com outras normativas afirma:

> Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos. (BRASIL, 2000).

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA, BRASIL, 2000).

Esse documento curricular promulgado a exatos 22 anos é um dos marcos fundamentais sobre as mudanças na concepção referente à modalidade EJA no país. Conforme Nicodemos e Serra (2020, p. 877),

> [...]as DCNEJA, como produto da Constituição de 1988 (BRASIL, 2016) e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), institui que a oferta nas etapas do Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA deve ocorrer em um modelo pedagógico próprio, onde os "princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais" (BRASIL, 2000, p. 1) são garantidos e validados.)

Uma das várias relevâncias desse documento para a modalidade é que, sob a ótica curricular, a EJA pode pela primeira vez no histórico de políticas públicas educacionais nacional, se relacionar de forma centralizada com os variados aspectos e características do seu público-alvo, os sujeitos educandos(as) jovens e adultos.

- Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 2014)

Na Constituição Federal há a determinação de que um dos objetivos do Plano Nacional de Educação é a integração de ações do poder público conduzindo à erradicação do analfabetismo (art. 214, inciso I). A erradicação do analfabetismo é uma enorme ação e requer mobilização de recursos humanos e financeiros da parte dos governantes e da sociedade. A carência de atendimento efetivo no ensino fundamental apresentou como resultado, durante os últimos anos, um número expressivamente grande de jovens e adultos sem acesso ou sem conclusão do ensino fundamental obrigatório.

No tocante ao financiamento da educação pública que contempla a educação de jovens e adultos, há mecanismos importantes para subsidiar a educação e tornar possível a erradicação do analfabetismo. Como exemplos temos:

- Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 – Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
- Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 – Dispõe sobre o Programa Nacional de

Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, que garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

- Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 – Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, que fundamenta-se na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas com reforma; seguros; licenciamento; impostos e taxas; pneus; câmaras; serviços de mecânica em freio; suspensão; câmbio; motor; elétrica e funilaria; recuperação de assentos; combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos do ensino fundamental da rede pública, residentes em área rural.

- Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – 2014/2017 – Este documento representa avanços no campo da EJA, pois é resultado de debates e discussões coletivas ao longo de três anos com estudantes, professores, orientadores educacionais, coordenadores, gestores, técnicos, universidade e representantes dos movimentos sociais que engajaram a criação do GTPA-FÓRUM EJA/DF[12]. É desejável que as novas diretrizes sejam eixo essencial para o desenvolvimento, a melhoria e o crescimento da modalidade no Distrito Federal. É possível explanar o compromisso, detalhamento e relevância de tal documento para a EJA quando se observa os objetivos expostos:

> Promover o processo educativo escolar de pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, que não tiveram acesso a ele ou o interromperam.
> Orientar a constituição de práticas educativas que atendam às especificidades e à diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a fim de dialogar com seus saberes, culturas, projetos de vida em articulação com o mundo do trabalho, e desta sociedade, com sua cultura e as tecnologias.
> Assegurar o acesso, a permanência, a continuidade e a conclusão do processo educativo escolar em um formato adequado ao perfil das pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, como sujeitos de saberes.
> Orientar os projetos político-pedagógicos das unidades escolares ofertantes

[12] O Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal (GTPA – Fórum EJA/DF) foi constituído em 20 de outubro de 1989 alicerçado nos princípios de educação libertadora de Paulo Freire. Um dos objetivos do Grupo era ser um ambiente que contribuísse na construção da política de Alfabetização de Jovens e Adultos. Para saber mais, acesse o Portal Virtual no site: http://forumeja.org.br/df/node/2568.

da Educação de Jovens e Adultos." (SEEDF, 2014a).

- Resolução nº 2, de 1º de dezembro de 2020, do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF

Publicada no Diário Oficial do Distrito Federal – DODF nº 242, de 24 de dezembro de 2020, em plena pandemia, estabelece normas e diretrizes para a educação básica no sistema de ensino do DF.

Se faz pertinente ressaltar o exposto no parágrafo único do art. 58:

> Podem ser previstas atividades não presenciais, com ou sem suporte de ambiente virtual de aprendizagem, de até 80% (oitenta por cento) das horas do ano ou série correspondente, preferencialmente nos itinerários formativos, quando se tratar do 3º segmento, desde que a instituição educacional garanta suporte tecnológico, atendimento por docentes e tutores e o devido registro nos documentos organizacionais. (Distrito Federal, 2020).

Esse trecho tem sua relevância potencializada se considerado o contexto da educação tentando se efetivar de forma remota, estabelecendo a necessidade de tecnologias que viabilizem esse formato.

Dado o trecho acima e todas as legislações pontuadas, o trabalho adentra agora na realidade da educação popular ofertada pelos CEDEP. Foram inúmeros os percalços
que a população brasileira vivenciou nos dois últimos anos em pandemia. Mas, e quanto aos adultos que estudaram durantes esses meses? Quais são suas histórias de lutas, desafios, resistências, vitórias e desistências? Por que ouvir suas histórias de percalços e superações é tão importante e para quê? Como foi a experiência de pandemia para eles/elas?

2.3 A EDUCAÇÃO POPULAR NO CEDEP E AS NARRATIVAS DE EDUCANDOS(AS) POPULARES: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTES E DURANTE A PANDEMIA

A autora Inês Ferreira de Souza Bragança, pesquisadora na temática de narrativas e (auto)biografias no campo educativo afirma que "As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido, o processo educativo

permeia toda vida humana”. (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

Posta tal premissa, este tópico propõe explanar a relevância das narrativas dos(as) educandos(as) fundamentando-se em: Bragança (2011), em sua abordagem e seus conceitos sobre narrativas, bem como em Oliveira (2017). Fundamenta-se também nos escritos de Brandão (2006), sobre educação popular para evidenciar quem são os sujeitos da EJA no CEDEP, e por que as experiências (LARROSA, 2002) de percalços e superações desses(as) educandos(as) durante a pandemia são relevantes para esta pesquisa, alicerçadas em Santos (2021), além de Lopes e Vieira (2022).

Considerando que “as instituições educativas afirmam-se como espaços sociais em que esse movimento ocorre de forma sistematizada” (BRAGANÇA, 2011, p. 158), a pesquisa toma os espaços físicos, ou seja, as escolas públicas parceiras abarcadas pelo CEDEP, que cedem ambientes para a realização das aulas, quando essas ainda ocorriam de modo presencial, somente para iniciar os argumentos.

Os espaços de desenvolvimento das atividades de práticas pedagógicas e sociais em campo do Projeto Paranoá eram o Centro de Ensino Fundamental 01 do Paranoá e a Escola Classe 01 do Itapoã. Ambas cediam salas no turno da noite para que o projeto de alfabetização popular funcionasse com espaço adequado. Dentre as professoras que lecionavam na Educação de Jovens e Adultos, havia algumas que integravam também o corpo docente de educadoras populares no Movimento de Educação de Base – MEB.

As aulas e práticas pedagógicas pelas educadoras populares nas escolas abarcadas pelo projeto funcionavam da seguinte maneira: iniciavam por volta de 19h30, tempo adequado para a chegada e recepção dos estudantes trabalhadores nas

respectivas turmas. As educadoras utilizavam o quadro de giz para exposição dos conteúdos, além de atividades impressas e outros recursos que viabilizavam associações fáceis do conteúdo abordado. Também eram usados, como materiais de auxílio nas atividades e estudos, jornais, revistas, panfletos, e outros recursos do cotidiano. Nas aulas havia vários debates sobre os temas de cada semana, os quais eram previamente escolhidos e planejados pelas educadoras, bem como treinos constantes da escrita e da leitura, além das aulas de matemática, que geralmente eram as mais agitadas, pois as interações eram mais intensas nas turmas.

Além das escolas, o próprio espaço do CEDEP era palco de acontecimentos

marcantes. Durante o ano de 2019 o espaço do CEDEP foi local de inúmeras atividades, dentre elas, o Festival de Cinema do Paranoá, a Festa das Regiões e a participação da equipe do CEDEP na Semana Universitária da UnB. Destacamos ainda, as reuniões semanais que ocorriam nas sextas-feiras, destinadas a capacitações, formações e, sobretudo, planejamento interno do Projeto, tanto para as educadoras populares quanto para a equipe do Projeto Paranoá e estudantes da UnB.

As reuniões de planejamento no CEDEP ocorriam às sextas-feiras, das 18h30 às 22h. O intuito desses encontros no espaço era o alinhamento da equipe, trocas de experiências em sala de aula, partilha de dicas, desafios e anseios enfrentados no âmbito educativo. Além disso, serviam para o planejamento conjunto das aulas, exposição de vivências e gerenciamento dos eventos que demandavam organização e prospecção dos recursos financeiros a serem desenvolvidos no Projeto. Todas as reuniões eram finalizadas com um intenso abraço coletivo em roda onde todos e todas ficavam de pé, ou sentados, e recitava-se em voz alta uma palavra que representasse aquele encontro em questão. O mesmo ritual acontecia em algumas turmas do Projeto.

Tanto a equipe do CEDEP quanto a comunidade acadêmica do GENPEX e do Projeto Paranoá nutrem a amorosidade, os laços fraternos e vínculos afetivos, pois conforme Freire:

> Não há educação sem amor. O amor implica a luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor impostos. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação de medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. (FREIRE, 1979, p. 15).

Reforçar tais afetos, amorosidade e acolhimento na EJA e na educação popular é fundamental para a aprendizagem e influi bastante no modo como o sujeito permite ser marcado por aquilo que foi aprendido, ou permite que aquele encontro, aquela vivência lhe traga memórias por meio das conexões emocionais e afetivas estabelecidas
ali (REIS, 2011, p. 133 apud VIEIRA; REIS; SOBRAL, 2015, p. 18).

O CEDEP é, de fato, um espaço físico repleto de acontecimentos que envolve os(as) educandos(as) e educadoras, bem como toda a região do Paranoá e Itapoã. Todas as interações reforçam o senso de comunidade, apoio, movimento, como bem sustentado por Brandão:

> Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. E ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular. Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela "ensina" vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia. (BRANDÃO, 2006, p.48).

O CEDEP é uma instituição popular, práxica e necessária. Todos os momentos vivenciados nessa instituição foram de grande relevância para os(as) educandos(as), educadoras, integrantes no projeto e comunidade externa. O saber popular surge, circula, perpassa, atravessa, afeta, transforma e torna a circular (BRANDÃO, 2006, p. 14). Essa é uma das grandes marcas que compõe os processos identitários do CEDEP, pois é justamente esse o início de uma das várias alternativas promovidas pelo projeto, que possibilita às pessoas "[...]aprenderem não apenas diretamente *do* e *com* o seu meio natural, *naturalmente*, mas uns *com* os outros e uns *entre* os outros, culturalmente" (BRANDÃO, 2006, p.7).

Resta indagar: observada sob uma perspectiva de pandemia, como procedeu a educação popular fora de espaços físicos educativos, propícios ao ensino e aprendizagem? Bragança (2011, p. 158) expõe que "[…] o processo educativo não se restringe a elas, ao contrário, perpassa toda vida humana. Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana".

Sendo assim, como os alunos conceberam a transposição do ensino (SANTOS, 2021, p. 26) e como se deu esse formato, considerando os estudantes do CEDEP em 2021?

Dada a imprevisibilidade da pandemia que ocasionou o fechamento das escolas e a urgência em readequar as metodologias utilizadas, bem como os meios para promover o efetivo ensino e aprendizagem, o ensino remoto foi pensado como uma das poucas alternativas viáveis para o contexto de crise na educação popular no CEDEP.

Assim como para as várias áreas da educação básica brasileira, sobretudo do setor público, não havia ainda em 2020 muitas ferramentas, procedimentos e nem mesmo teorias aprofundadas sobre o ensino remoto para a educação de jovens e

adultos em etapa de escolarização, principalmente alfabetização inicial e ensino fundamental.

A coordenadora do CEDEP, Maria de Lourdes, juntamente à coordenadora Vilma e equipe docente, buscaram se atualizar e partilhar possíveis alternativas e formas de organização, para que no início do ano de 2021 acontecesse o retorno das aulas em formato remoto.

Dentre as várias dificuldades encontradas pela equipe, a mais urgente era o domínio, apropriação e acesso aos meios tecnológicos digitais, pois:

> […] o “apartheid digital” encontrou na pandemia e na educação remota uma forma de firmar-se e acentuar o desequilíbrio entre aqueles que detêm as condições favoráveis de acesso às tecnologias e os desprovidos dos recursos tecnológicos básicos que lhe assegurem a conectividade, necessária para o processo de ensino nesse momento atípico (LOPES; VIEIRA, 2022, p.8).

De fato, tal desafio tecnológico e exclusão digital foram vivenciados por parte das educadoras populares, bem como pelos estudantes. Os dados sobre esse acesso tecnológico, conforme as falas narradas dos(as) educandos(as), serão abordados com maior detalhe no capítulo seguinte, pois concernente a isso, Santos (2021, p. 42) afirma:

> Quando uma pessoa opta pelo ensino a distância, ela deve saber que necessitará de acesso à internet, equipamento para acessar as aulas e materiais, disciplina para organizar o próprio tempo de estudo, dentre outras características, inclusive de automotivação para dar continuidade e concluir o curso desejado. Quem estuda a distância sem ter esse entendimento e equipamentos, num determinado momento desiste, aumentando a evasão nessa modalidade de ensino.

Diante disso, e considerando o nível de acesso dos(as) educandos(as) aos meios tecnológicos de informação mais acessíveis, as aulas se deram por meio do ensino remoto. As educadoras populares criaram grupos de WhatsApp com seus educandos(as). Por áudio e por mensagens escritas instruíam, ensinavam e mantinham vínculos com os educandos. As atividades eram enviadas aos educando(as) pelo aplicativo de comunicação. Eles recebiam as atividades, realizavam as tarefas e retornavam para as educadoras pelo mesmo meio de comunicação, usando tanto fotos dos cadernos com as atividades escritas, quanto áudios com as respostas, e também as mensagens instantâneas digitadas.

Foram inúmeras as dificuldades ao longo de 2021, tecnológicas, emocionais,

financeiras e outras mais. Considerando tais desafios intrínsecos, por que as experiências dos(as) educandos(as), por meio das narrativas, são relevantes para esta
pesquisa? O professor e pesquisador em educação na Universidade de Campinas – UNICAMP, Leonardo Davi Oliveira (OLIVEIRA, 2017), em seu artigo *Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações*, postula as seguintes ideias:

> O uso da narrativa contribui para uma tomada reflexiva dos sujeitos que estão inseridos no contexto e na cultura escolar, portanto, ao expressar a subjetividade em forma de narrativa, ou seja, ao compartilhar suas histórias de vida "permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuanças desse caminho percorrido e reaprendendo com ele (OLIVEIRA, 2017, p. 10, apud MORAES, 2000, p.81).

A partir da premissa acima, cabe salientar o quão bom é que educadores(as) considerem e permeiem suas ações pedagógicas, e que os movimentos sociais levem em conta as narrativas de seu público, para efetivar as transformações necessárias. Entretanto, não se trata somente disso, Oliveira evidencia a formação do sujeito, o qual, por meio da narrativa como recurso de sobrevivência, constrói a si mesmo, se transforma, permite afetar o outro e a ser afetado pelas narrativas vivenciais do outro. Oliveira (2017, p. 10), ainda trás para discussão Kramer (1996, p. 23), a qual pontua "resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, re-inventando a dialogicidade, a palavra."

Pensar como os educandos(as) do CEDEP se fortaleceram para superar os percalços durante a pandemia faz refletir sobre como suas narrativas impelem o contexto a sua volta, pois nessa ação também seria evidenciada sua relevância em ser partilhada. As narrativas podem representar uma forma propícia e bastante efetiva de os(as) educandos(as) construírem e comunicarem significados, conceitos e saberes relacionados às superações dos desafios enfrentados durante a pandemia. Tal situação promove aos(às) educandos(as) e ao Projeto Paranoá, a oportunidade de todos e todas expressarem suas histórias, angústias, medos, vitórias e assim, possibilitar novas escritas de histórias (OLIVEIRA, 2017, p. 10), isso implica ressignificar as vivências experienciadas na pandemia.

CAPÍTULO 3 _ ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

3.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE 2021

Dada as proporções da pandemia e os efeitos da crise sanitária na vida dos(as) educandos(as) da educação popular, e conforme já abordado no Capítulo 1, em fevereiro de 2021 a equipe do Projeto Paranoá, juntamente ao CEDEP, sentiu necessidade de conhecer as condições dos estudantes no Projeto.

Posto isto, entre os meses de março e maio de 2021, os(as) educandos(as) jovens e adultos das turmas que ativas em 2019, ou seja, em contexto presencial de ensino antes da pandemia, foram contatados por telefone e chamadas de vídeo, a fim de que fosse construído um banco de informações referente aos educandos(as) (SANTOS, 2021, p. 55).

A pesquisa de Santos com os(as) educandos(as) , juntamente à equipe de graduandos(as) da FE, em 2021, objetivou:

> [...]conhecer esses estudantes e suas condições sociais de acesso tecnológico para acompanhar as aulas no formato remoto, assim como suas expectativas acerca da passagem do ensino presencial ao ensino remoto, assim como sua motivação em continuar a estudar em meio à pandemia. (Santos, 2021, p.55).

Conforme pesquisado por Santos (2021), os estudantes se encontravam em situações similares em diversos aspectos, como por exemplo, a situação financeira. Outro ponto abordado pela pesquisa refere-se aos níveis de empregos, os quais exigiam, em grande parte, trabalho braçal e no âmbito de serviços gerais (SANTOS, 2021). Os(as) educandos(as) afirmaram ter trabalhado o primeiro ano de pandemia inteiro, mesmo que as condições da pandemia fossem de disseminação do vírus, e restrições de circulação impostas pela emergência em saúde pública, no DF e regiões do entorno. Isso se deve, pois, à situação financeira para sobrevivência individual e coletiva dos(as) educandos(as) e de suas famílias, requeriam que trabalhassem de forma constante, mesmo que a situação de isolamento social, fechamento de comércios e afins estivesse mais intensa.

Foram utilizados pela equipe de graduandos(as) do Projeto Paranoá instrumentos de investigação de dados relacionados aos(às) educandos(as). O termo investigação se apresenta mais adequado ao trabalho de monografia de Santos

(2021), pois o trabalho não se restringiu a simples coleta de dados quantitativos e puramente objetivos. A investigação considerou o contexto, as discrepâncias e similaridades dentro das individualidades de cada sujeito educando(a) participante na pesquisa.

De mesmo modo, esta monografia em questão o fez, todavia, agora sob uma perspectiva “pós-pandêmica”, visto que as condições vivenciadas durante os meses de março, abril e maio de 2022, são bem diferentes daquelas vivenciadas no mesmo período, em 2021, conforme explicitado por Santos (2021).

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, afirma não ser cabível fazer educação sem saber sobre o público-alvo dessa educação, sem considerar a realidade do estudante, bem como conhecer suas necessidades e particularidades. Sem tal parâmetro, é complexo intervir de maneira transformativa na realidade dos estudantes (TV UFPB, 2017).

Considerando o exposto acima, no ano de 2022, a situação pandêmica no país apresentou diminuição de casos de mortes por COVID-19. Isso se deve aos constantes estudos em prol de vacinas eficazes e das campanhas de vacinação em massa, todavia, até o término desta pesquisa a vacinação ainda não atingiu 100% da população brasileira. As escolas públicas de ensino básico retornaram com as aulas integralmente presenciais, assim como as escolas particulares, que já vinham encontrando formas de se firmar no presencial e híbrido desde meados de 2021.

Estabelecido efetivamente o retorno presencial nas escolas regulares de ensino no DF, o anseio dos(as) educandos(as), das educadoras e de todos os atuantes na educação popular do CEDEP sobre a possibilidade do retorno das aulas e atividades presenciais no Projeto se proliferaram, com isso, educandos(as) constantemente se encaminhavam à equipe do Projeto questionando sobre “o tal retorno”.

A partir desse novo contexto, que não se tratava de “voltar ao normal”, mas sim de um recomeço, tornou-se necessário saber como poderia ocorrer a volta às aulas do Projeto. Os diálogos com educandos(as) da alfabetização e da turma de preparação para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) trouxeram à tona o fato de que os desafios vividos pelos educandos(as) poderiam ter provocado mudanças em vários aspectos de suas vidas, como luto, tristeza, desemprego, solidão, entre outros. Tantas áreas e tantos traços das vidas dos(as) educandos(as) podem ter sido afetados pela pandemia. Refletir sobre tal possibilidade gerou a curiosidade em querer entender se os educandos(as)

estavam preparados para retornar e quais suas expectativas, metas e anseios em torno disso.

Por isso, a partir do questionário utilizado por Santos (2021), realizou-se ajustes nos itens, acrescentando questões e assuntos pertinentes que abarcassem os objetivos específicos desta pesquisa, para enfim, alcançar o objetivo geral.

3.2 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO EM 2022 COM PARTE DE EDUCANDOS(AS) DO CEDEP

A partir do principal instrumento de pesquisa desenvolvido pelo grupo Projeto Paranoá e utilizado pela integrante Mônica Santos (2021) em seu trabalho de conclusão de curso, o questionário foi adaptado e intitulado de *Questionário de Avaliação Social dos Estudantes da Alfabetização Popular - Realização 2022* e apresentou os seguintes objetivos: preenchimento de dados sobre aspectos objetivos e subjetivos da vida social, cultural e econômica dos educandos de EJA na Educação Popular; atualização dos dados de parte dos estudantes ativos e inativos no CEDEP, dada a possibilidade de terem educandos(as) egressos ou inativos no ensino ofertado pelo Projeto e que devem ser sinalizados no banco de educandos(as); e, por fim, compreensão das experiências de ensino e de vida dos estudantes um ano depois do conhecimento de suas condições para o ensino remoto, portanto, no período compreendido entre abril de 2021 até abril de 2022.

O questionário foi respondido pelos(as) educandos(as) via ligação telefônica, o formato mais adequado para o contexto popular, visto que nem todos os(as) educandos(as) possuíam condições tecnológicas, como aparelhos digitais em boas condições, internet adequada e constante, e domínio das ferramentas tecnológicas e digitais, além de não terem tempo hábil a ser depreendido para participações longas ou em maior quantidade e em horários inacessíveis. Ademais, o principal motivo para a escolha desse formato é o público-alvo da pesquisa, pessoas em processo de escolarização, que ainda não dominam a escrita, a leitura e nem o cálculo, de maneira sistematizada.

Os primeiros contatos com os estudantes se deram por mensagens em áudio via

WhatsApp, sendo o aplicativo de mensagens instantâneas mais utilizado pelas turmas populares do CEDEP. Essa ferramenta de comunicação *on-line* permitiu a apresentação do teor do questionário, que por sua vez foi acolhido com receptibilidade por boa parte dos(as) educandos(as). Além disso, foi possível que os horários com os estudantes fossem marcados previamente, principalmente porque já havia vínculos estabelecidos com grande parte dos estudantes, o que proporcionou suporte e acessibilidade à pesquisa.

Foram contatados inicialmente, por áudios no WhatsApp, cerca de 35 educandos(as) do Projeto. Desses, 22 foram entrevistados por telefonema, os demais educandos(as), 13 restantes, ou não aceitaram participar da entrevista por ligação ou não foi possível estabelecer horários compatíveis para efetuar o telefonema. Esses 22 estudantes são de seis turmas diferentes, cada uma delas com uma educadora popular específica para o nível de ensino inserido. É válido ressaltar que não foram entrevistados exatamente os mesmos educandos(as) respondentes do questionário em 2021.

O consentimento para a liberação de uso de imagem, voz e respostas do questionário também foi adaptado às atuais condições, prezando pela acessibilidade dos(as) educandos(as). Dos respondentes, 20 dos 22 permitiram e/ou consentiram, por meio de vídeo curto de 20 a 25 segundos ou áudio. Assim, cada um se apresentou informando o nome, a turma e o nome da educadora com quem participava no Projeto, e pontuava se era autorizado ou não que a pesquisa utilizasse as respostas do questionário para análise e descrição, além da indicação de autorização do uso da imagem e da voz, no caso do grupo focal, para fins acadêmicos, tanto desta monografia quanto dos demais trabalhos do CEDEP e Projeto Paranoá, pela UnB. Os áudios e vídeos estão sob cuidado das coordenadoras e do Projeto Paranoá, no e-mail do CEDEP.

A divisão dos educandos(as) respondentes por turma e educadora popular ficou assim definida:

- Educadora Ana Cristina: atualmente possui 9 estudantes; 8 participaram da pesquisa.
- Educadora Francisca: atualmente possui 13 estudantes; 1 participou da pesquisa.
- Educadora Lucimar: atualmente possui 16 estudantes; 1 participou da

pesquisa.

- Educadora Tamera (Encceja EaD): atualmente possui 35 estudantes; 1 participou da pesquisa.
- Educadora Waléria: atualmente possui 16 estudantes; 9 participaram da pesquisa.
- Educadora Zamita: atualmente possui 14 estudantes; 2 participaram da pesquisa.

Atualmente, 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 juntas 103 educandos(as).

O questionário abordou 39 itens agrupados em quatro sessões de assuntos semelhantes, considerando os objetivos geral e específicos da pesquisa.

3.3 DADOS SOBRE QUEM SÃO OS SUJEITOS EDUCANDOS E EDUCANDAS QUE COMPÕEM A PESQUISA

A EJA como modalidade da educação básica brasileira é fortemente marcada pelas características de seu público-alvo, os sujeitos educandos jovens e adultos. Da mesma forma, a educação popular no CEDEP é frequentada por pessoas excluídas da escola e dos bens simbólicos a ela ligados. As características fundamentais da EJA refletem a faixa etária desse público e as fases da vida humana, mas não só isso, conforme sustentam Nicodemos e Serra (2020) é possível verificar particularidades que viabilizam a compressão tanto sobre os motivos que cooperaram e culminaram na criação da EJA e da educação popular (como extensão e parte da EJA), como modalidade básica e assim, fortalecem os motivos para sua valorização.

> Em razão disso, o debate em torno das identidades dos sujeitos educandos da EJA consiste em ponto central das reflexões sobre a modalidade, tanto no que se refere ao desenho e à implantação de políticas públicas, quanto no que diz respeito ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido (NICODEMOS E SERRA, 2020, p.873).

Postos tais argumentos, é válido o interesse em saber “quem são, o que fazem, em que territórios vivem, que experiências de vida carregam e que lugar ocupam na sociedade de classes.” (NICODEMOS E SERRA, 2020. p.873).

Nesta pesquisa se faz ainda mais necessário apresentar esses sujeitos realizando pontes intencionais, aprofundadas e humanas, bem como sociopolíticas em suas narrativas de vida pessoal, estabelecendo paralelo com outros aspectos que constituem suas individualidades.

3.3.1 **Por gênero**

Dos 22 educandos(as) respondentes, 9 são homens, o que equivale a 40,9% do total, já as mulheres, 13 respondentes, representam 59,1% do total de respondentes. Embora de fato as turmas do CEDEP sejam maioritariamente compostas por mulheres, verifica-se que esses percentuais se devam ao quantitativo de homens que aceitaram participar da pesquisa, dentro do recorte estabelecido para o grupo de educandos(as) do CEDEP.

3.3.2 **Por local de nascimento**

Os(as) educandos(as) são, em sua maioria, de estados interioranos da região Nordeste, sendo: seis da Bahia; um de Brasília; um do Ceará; um da cidade de Goiás; um de Luziânia; dois do Maranhão; seis de Minas Gerais; um de Pernambuco; e três do Piauí. As regiões de nascimento, bem como as condições de vida de cada um, nesses espaços geográficos, tiveram grande relevância na construção identitária desses sujeitos. Todavia, as condições negativas vivenciadas em suas regiões de origem no tocante à saúde, educação e trabalho foram muito agressivas e negligenciadas durante a vida desses educandos(as).

A problemática social e regional citada no tópico anterior pode ser ainda mais expandida quando considerada as ponderações dos(as) educandos(as) ao relatar se já haviam frequentado escola em algum momento de suas vidas. Dos 22 educandos

respondentes 19 educandos(as), ou seja, 86,4% afirmaram que “Sim” e 3 educandos(as), 13,6% afirmaram que “Não/Nunca”.

Considerando os dados, é válido ressaltar que como critério para a resposta se encaixar ou não em uma das opções, caberia ao educando(a) dizer se a possível experiência educativa foi significativa para a construção de aprendizados, e se a breve passagem pela escola ou por educadoras informais foi o suficiente para ser considerada como vivência escolar.

É possível compreender melhor esse critério a partir dos argumentos narrados nas respostas abaixo, pois foi sinalizado ao educando(a) respondente que relatasse alguma vivência, lembrança, ou experiência da trajetória de estudos anterior à educação popular, alertando-os para que detalhassem aspectos como: quando ocorreu, quantas vezes e onde se deu.

> Muitos anos atrás. Fugia para ir trabalhar. Capinava roça, limpava feijão e milho. (estudante anônimo).
> Fiz até a 4ª série. Parei porque o local onde eu morava e onde era a escola era de difícil acesso. Não dava certo ir sempre por ser zona rural. Trabalhei desde cedo. (estudante anônimo).
> Não tínhamos condições de estudo, daí mudei para minha vó e fiz só até a 3º da educação municipal. (estudante anônimo).
> Parei na 3ª série. Comecei a trabalhar cedo. Era trabalho braçal, exigia muito de mim. (estudante anônimo).

Fundamenta-se os relatos acima com as linhas de Nicodemos e Serra (2020, p. 874), quanto à relação entre a condição social e a educação formal:

> [...]a condição de classe social, invariavelmente articulada e potencializada por um ou mais desses aspectos identitários, constitui a razão que, historicamente, leva a maioria dessas pessoas a não conseguir acesso ou a abandonar a escola durante a infância ou a adolescência.

De acordo com o relato dos entrevistados, é válido salientar que em relação aos educandos que responderam de forma afirmativa ao questionário, verificou-se o quanto a região de origem influenciou na vida escolar, econômica e social daquele sujeito.

3.3.3 **Por local de residência e zona atual**

Atualmente, esses educandos(as) residem nas seguintes regiões

administrativas do DF: 9 (40%) no Café Sem Troco[13]; 1 (4,5%) em Planaltina; 7 (31,5%) no Itapoã; 1 (4,5%) no Paranoá; 1 (4,5%) em Sobradinho; 1 (4,5%) em São Sebastião; 1 (4,5%) em Luziânia; e 1 (4,5%) educando retornou para sua terra natal, a Bahia.

Nesses locais assinalados pelos 22 educandos(as), 11 (50%) deles disseram morar em zona rural e os outros 11 (50%) disseram morar em zona urbana.

3.3.4 **Por faixa etária**

Os educandos(as) da pesquisa possuem as seguintes variações na faixa etária:

3 (13,6%) possuem entre 31 e 40 anos de idade; 9 (40,9%) possuem entre 41 e 50 anos de idade; 9 (40,9%) possuem entre 51 e 60 anos de idade; e 1 (4,5%) possui mais de 60 anos de idade.

3.3.5 **Por raça/etnia**

Nicodemos e Serra trazem para discussão os dados e argumentos dos estudos feitos por Amanda Batista (2020), no qual se expõe que:

> Estudo realizado com base em informações obtidas em diferentes municípios brasileiros, no mês de maio, (BATISTA et al., 2020) examinou os dados de aproximadamente 30 mil pacientes com casos confirmados e encerrados (com óbito ou recuperação) de covid-19 e verificou a influência de fatores socioeconômicos na progressão da doença. Ao analisar a taxa de letalidade considerando variáveis socioeconômicas a pesquisa aponta, por exemplo, forte relação desse indicador com o nível de escolaridade e com a cor ou raça do paciente. (NICODEMOS E SERRA, 2020, p. 874, apud BATISTA, 2020).

Posto isso, a pesquisa apresentou no questionário o item “raça/etnia”. Dentre os 22 educandos(as) respondentes: 4 (18,2) disseram ser brancos(as); 15 (68,2%) disseram ser pardos(as); 3 (13,5%) disseram ser pretos(as). Nenhuma pessoa (0%) sinalizou ser amarelo(a), indígena ou então não soube informar a qual raça/etnia se

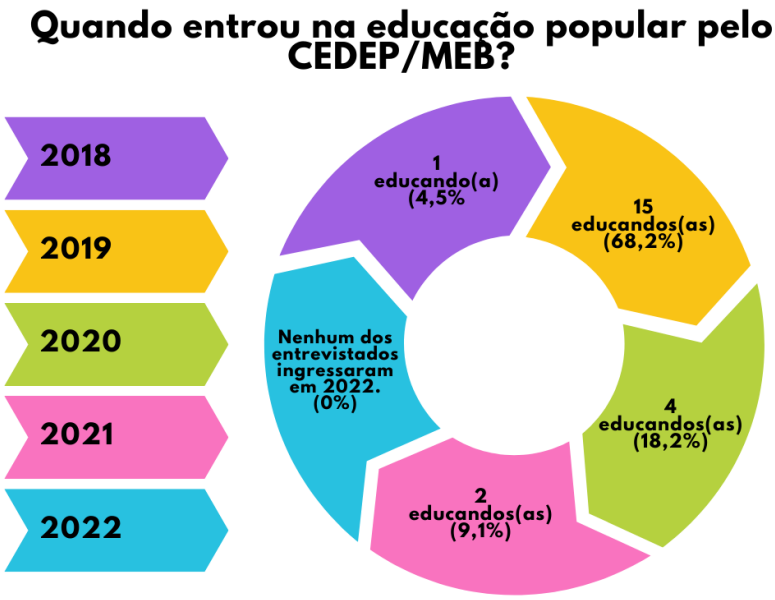
[13] O Núcleo Rural Café Sem Troco é uma comunidade da região administrativa do Paranoá, no Distrito Federa – DF. A comunidade surgiu em 1975, a partir de um pequeno estabelecimento comercial que servia de opção para quem passava pelo trecho ainda de terra da BR-251, na altura do entroncamento com a DF-130. A comunidade fica a 56 km de distância do centro de Brasília. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caf%C3%A9_Sem_Troco. Acesso em: 27 maio 2022.

percebe incluso.

3.3.6 **Por ingresso na educação popular pelo CEDEP/MEB**

Dos 22 educandos(as) sujeitos da pesquisa: 1 (4,5%) ingressou no Projeto em 2018; 15 (68,2%) ingressaram no Projeto em 2019; 4 (18,2%)ingressaram no Projeto em 2020; e 2 (9,2%) ingressaram no Projeto em 2021. Nenhum (0%) dos participantes da pesquisa ingressou na educação popular do CEDEP em 2022. Apresenta-se abaixo os percentuais sobre ingresso por ano.

Gráfico 1 – Quando entrou na educação popular promovida pelo CEDEP/MEB?



Fonte: Autora (2022).

3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO E DO GRUPO FOCAL: A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

A educação é um campo da sociedade extremamente amplo e complexo (BRANDÃO, 2006). Posta tal complexidade, refletir sobre a educação popular implica pensar e revisar o sentido da educação. A educação popular é lida como algo de caráter social, porém externo à escola, literalmente à margem dos sistemas de educação. Ela prossegue, assim, resistindo a tal distanciamento.

Considerando tantos fatores, Brandão (2006), em seu segundo livro, de uma

trilogia de livros intitulados *O que é educação, O que é Educação Popular e O que é o método de Paulo Freire,* disserta questões relevantes e transversais ao contexto pandêmico que serão exemplificadas e tecidas no discorrer deste tópico em diante.

Brandão (2006) comenta sobre o quão longe, à margem, verdadeiramente distante está a educação popular da educação escolar, não se encaixando no "sistema de educação" ou não sendo "da educação", cabendo a ela apenas resistir a todo esse distanciamento, pois, conforme o autor:

> [...]a educação popular não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de idéias e práticas regido pela diferença, para explorar o próprio sentido da educação, através de percorrer os diferentes modos de seu ser como educação popular. (BRANDÃO, 2006, p.6).

E ainda complementa, afirmando que:

> [...]aprendemos quase todos a pronunciar a expressão: educação popular. Aprendemos a experimentar o ofício da forma de compromisso com o homem — com o povo — a que ela conduz. Aprendemos, finalmente, a crer que, se é com palavras que são escritas as regras que oprimem e consagram a opressão, com elas também os homens entre si podem falar e escrever frases e modos de saber que, pronunciados e exercidos, poderão um dia libertar o homem e os seus mundos. (BRANDÃO, 2006, p.6).

Em certa passagem do texto *O que é Educação Popular*, Brandão (2006) faz pontes referenciando a evolução dos seres humanos primitivos, e sobre a gradativa criação das relações humanas e culturais, as quais já apresentavam vestígios desde muito antes de serem percebidas, evoluídas e refletidas. A ideia de que a educação se dá pela socialização e interação do ser com o meio, com o outro e consigo mesmo é valiosa, dado que:

> Ora, essas trocas de olhares e gestos de afeição não estão longe de ser o repertório dos momentos que garantem o surgimento de sentimentos de "eu" e de "nós", o que possibilita um relacionamento entre iguais, tão estável e profundo que possa ser, por isso mesmo, a condição de um modo diferente de ensinar-e-aprender. O ensino, que entre os homens é um bailado de gestos de corpos dóceis, mãos hábeis, olhos acurados que se encontram face a face e, juntos olham em uma mesma direção, de inteligências conscientes e identidades capazes de sentimentos até então inexistentes, precisou esperar que o corpo da vida tomasse tais formas e fosse capaz de estabelecer tais relações com o outro, no mundo, para então aparecer plenamente. (BRANDÃO, 2006, p.8).

A habilidade de socialização a partir de ambientes educativos foi intensamente

prejudicada durante os dois anos de pandemia para os educandos(as) e educadoras do Projeto. Os sentimentos desencadeados pela ausência da escola podem ser percebidos em algumas falas extraídas do questionário. Quando perguntados(as) se sentiam saudade da escola, obteve-se algumas respostas que sustentam as premissas anteriormente mencionadas, vejamos:

> Sinto saudades. Eu achava legal. Era muito mais divertimentos no presencial (estudante anônimo).
> Saudades de fazer perguntas nas aulas, de interagir, ensinar os colegas, aprender com a turma, falar com a professora, ser ouvida, ir no quadro, escrever na lousa. (estudante anônimo).
> Oh muié, é bom demais, fiz muita amizade... amo escrever. Tenho muita vontade de aprender matemática. (estudante anônimo).
> Sim. Escola é gostoso demais. Como casei cedo e tive filho rápido, com 24 anos eu já tinha 6 filhos. Tive a depressão pós-parto. A escola era meu alívio. Marido desempregado durante a pandemia ficou mais difícil. (estudante anônimo).

Se antes, em formato de ensino presencial, a prática de estabelecer vínculos com os(as) educandos(as) e fazê-los se sentirem confortáveis em ambiente escolar e com

as pessoas que se prestavam a viabilizar o aprendizado já se apresentava com barreiras complexas e duradouras, tornar isso viável em contexto de pandemia, em formato remoto, foi desafiador.

Conforme as respostas dos(as) educandos(as), quando perguntado sobre o que acharam de ter aulas remotas (por Meet, WhatsApp, celular, tarefas impressas, ligação), durante o ano de 2021, houve respostas bem objetivas e outras mais detalhadas. As respostas podem ser categorizadas em três tipos:

1) Os que utilizaram em suas falas os termos: “Achei bom/Foi bom/Foi boa/Tranquilas”, pois nessa resposta, oito educandos(as) afirmaram ter achado bom e gostado. Os que detalharam melhor, complementaram em suas respostas que foi bom por terem interagido socialmente com seus familiares quando tinham dúvidas das atividades, além de poder recorrer à educadora quando tinham dúvidas, fazendo esse processo ser mais tranquilo;

2) Os que usaram os termos “Não gostei/Ruim”. Aqui, cerca de sete educandos(as) afirmaram não terem gostado ou achado ruim ter aulas remotamente. Justificaram pontuando questões como a internet que não funcionava quando precisava participar das aulas *on-line*, ou responder as mensagens, enviar ou receber atividades virtuais. Os respondentes dessa categoria também sentiram que não

aprenderam, ou que sem as mesmas condições do presencial não deu para aprender nada, ou até aprenderam, mas foi pouca coisa nesse formato;

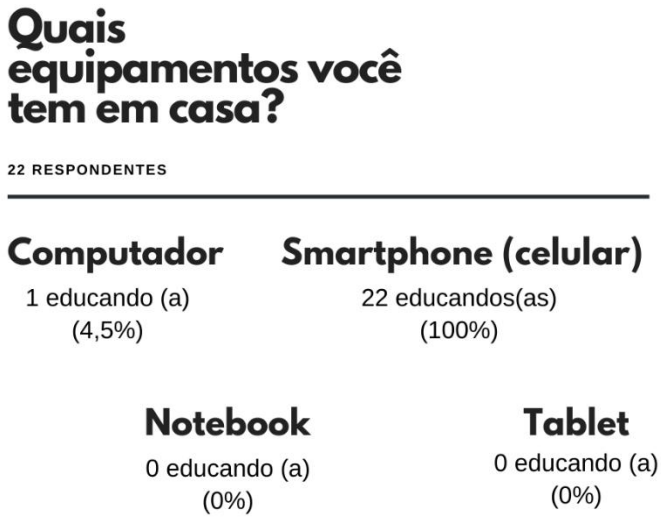
3) Por fim, a pesquisa teve seis respostas que expandiram a discussão, elencando elementos ainda mais subjetivos, intrínsecos as suas vivências e que fogem do “achei bom” ou “achei ruim”. Dois (2) educandos afirmaram não ter participado das aulas, um por não ter tempo e outro por não saber utilizar o celular. Um (1) educando relatou que durante a pandemia sua baixa visão piorou bastante, com isso, ele não conseguia mais ler as mensagens e manusear o celular até que finalmente comprasse os óculos de grau. Um (1) educando relatou ter aprendido bastante de matemática, quantos as outras disciplinas, foi pouca coisa aprendida. Um (1)educando apenas, salientou que utilizou as ferramentas, e que a educadora foi muito atenciosa com a turma e instruía bastante nas atividades. Em contraponto, um (1) educando descreveu ter receio/medo em utilizar ferramentas e mídias digitais, devido aos constantes golpes que acontecem no Brasil.

Neste tocante, Nicodemos e Serra (2020, p. 883) pontuam que:

> É preciso sublinhar, de início, que situação econômica e acesso às tecnologias constituem, obviamente, aspectos interligados, uma vez que a realização das
> atividades remotas com algum conforto e qualidade técnica exige custos que ultrapassam as possibilidades financeiras de muitos educandos.

Diante dessa premissa, outro tópico pertinente refere-se ao acesso a ferramentas tecnológicas em casa, as chamadas ferramentas tecnológicas digitais. Quando perguntados sobre quais equipamentos tinham em casa: 22 educandos(as) possuem apenas *smartphone* (celular), e somente 1 educando possui celular e computador em casa. Nenhum(a) educando(a) entrevistado possui *notebook* e nem *tablet*.

Gráfico 2 – Quais equipamentos você tem em casa?



Fonte: Autora (2022).

Na questão sobre possuir internet em casa, dos 22 respondentes: 15 (68,2%) responderam que “Sim”, enquanto 7 educandos(as) (31,8%) responderam que “Não”.

Já sobre o tipo de acesso à internet, dentre quatro opções, foram assinaladas as seguintes: 12 estudantes (54,5%) possuem rede *wi-fi* em casa; 6 estudantes (27,3%) utilizam pacotes de dados móveis; e 4 estudantes (18,2%) têm planos de telefonia pré-pago.

Quando perguntado sobre a qualidade da internet, dentre as opções apresentadas para que os educandos(as) julgassem a qualidade da internet utilizada: 4 (18,2%) dos educandos(as) disseram que é “ótima”; 15 (68,2%) educandos(as) disseram que é “boa, mas falha”; 3 (13,6%) dos educandos(as) disseram que é “ruim” e; por fim, nenhum (0%) educando(a) julgou como “péssima” a qualidade da internet que utilizam.

Tais dados percentuais obtidos sustentam as dificuldades vividas pelos educandos(as) durante o ensino remoto. Participar de vídeochamadas *on-line* para ouvir

os conteúdos expostos pela educadora, socializar com os outros educandos e ter voz nos encontros virtuais foram aspectos bastante difíceis para boa parte dos educandos(as).

Conforme sustenta (ALMEIDA et al., 2005, p.56):

> Exclusão digital pode ser vista por diferentes ângulos, tanto pelo fato de não ter um computador, ou por não saber utilizá-lo (saber ler) ou ainda por falta de um conhecimento mínimo para manipular a tecnologia com a qual convive-se no dia-a-dia. De forma mais abrangente, podem ser consideradas como excluídas digitalmente as pessoas que têm dificuldade até mesmo em utilizar as funções do telefone celular ou ajustar o relógio do videocassete, observando-se assim que a exclusão digital depende das tecnologias e dos dispositivos utilizados.

Todavia, apesar das adversidades sociais que impactaram o processo educativo de forma remota, Brandão (2006) alerta:

> Como ensinar-e-aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo, é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber. (BRANDÃO, 2006, p.9).

Diante disso, na última sessão do questionário, “4. Efeitos da Pandemia”, e no tocante aos temas debatidos no encontro virtual com o grupo focal, o resultado desencadeou discussões interessantes e levantou pontos que se mostraram extremamente significativos para esta pesquisa.

Quando perguntados sobre como a pandemia de COVID-19 afetou suas vidas e quais as áreas mais afetadas, tanto na entrevista por telefone quanto durante a vídeochamada em grupo, verificou-se inúmeras respostas com diferentes descrições. A seguir, é apresentado alguns trechos das respostas dos educandos(as):

> Para mim foi bem tranquilo na questão financeira, eu moro sozinho e ainda consegui o auxílio emergencial. A questão difícil foi dos laços com a família, as interações, as amizades. (estudante anônimo).
> Foi um problema para todo mundo, mas uma área que me atingiu bastante foi pelo fato de eu morar sozinha, só com meus cachorros, o emocional ficou abalado, ficar presa, sozinha e distante. Isso me afetou demais, mas foi só até eu conhecer a Lucimar. Comecei a ter aulas online. Já que entrei nas aulas durante a pandemia, as aulas, mesmo a distância, me fizeram muito bem. (estudante anônimo).
> Ishi, afetou demais. Eu e meu marido pegamos covid até hoje não recuperamos totalmente, fomos para o hospital. Passamos para minha filha, para o marido. Ficamos bem ruins. (estudante anônimo).

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. O isolamento social e o distanciamento físico impeliu que toda a população brasileira tivesse que se organizar em diversos campos, tendo que, até mesmo, se reinventar quanto à forma e aquisição de renda, e os meios para socializar. Como exemplo disso, e ainda sobre os efeitos da pandemia, é exposto a seguir o relato de um educando

que precisou mudar a forma de trabalhar em sua região, contornando a barreira do isolamento social para sustentar a si e sua família:

> Foi um efeito horrível para a vida de todos os brasileiros. Para mim, o comércio foi horrível. Quando fechou os mercados eu tive que sair vendendo nas casas. Colocava a máscara, encaixava tudo na bicicleta e ia entregando tudo nas casas das pessoas. Tínhamos que produzir bem menos... se não estragava, dai a gente dava para o CEASA. Mas era coisa pouca, difícil. Muito investimento. A luta da roça é essa, é tratar para poder sobreviver, porque emprego mesmo é difícil depois dos 50. Dai a gente tem que se organizar onde a gente mora mesmo... tem acompanhamento da terra aqui. Todo mundo aqui me conhece por causa disso. "Zé do Opala". (estudante anônimo).

Consideradas tais inviabilidades sociais vivenciadas, quando suscitada questões sobre reinvenções e reorganizações feitas nas vidas de cada um dos(as) educandos(as) para seguir em frente, dentro de um contexto pandêmico, foi pontuado, pela moderadora do grupo focal, que falassem sobre como e o que os(as) educandos(as) faziam para contornar os dias ruins durante a pandemia. O grupo partilhou várias e diferentes situações, ações e práticas, individuais e coletivas, que faziam durante a pandemia, as quais podemos dividir em duas categorias:

1) Os que disseram que faziam atividades envolvendo movimentos físicos e práticas esportivas, seja por recomendações médicas ou por interesse próprio, ou outros motivos. Dentre as ações partilhadas estão: caminhadas, corridas e andar de bicicleta em locais abertos.

2) Os que buscavam jeitos e recursos para interagir de alguma forma com os familiares, amigos(as) e congregações, citaram terem usado meios como ligações telefônicas, visitas presenciais bem restritas ou encontros em locais abertos.

Quando perguntados sobre o que as vivências, desafios e experiências durante a pandemia lhes ensinaram, os(as) educandos(as) descreveram tanto as situações que puderam aprender a partir da experiência vivida, quanto sinalizaram que não foi possível aprender nada, seja por conta de tantas coisas ruins desencadeadas pelo contexto ou por não terem percebido alterações em suas vidas a partir do meio social em que estão inseridos. As respostas podem ser categorizadas em cinco tipos:

1) Foram seis os educandos(as) que durante suas falas utilizaram termos na negativa, como “Não aprendi nada/Não afetou nada/não prestei atenção”. As justificativas em suas descrições ou mostravam indiferença sobre possíveis aprendizados a partir das experiências vividas na pandemia ou, por acharem um período tão caótico, não vislumbraram no contexto pandêmico possibilidade de

aprendizado. Abaixo são expostas duas respostas:

> Quase nada. Aprendi é que tem que distanciar do mundo. Quando era para pegar a cesta, eu não podia abraçar e agradecer a Waléria por causa da distância. Ela se dedicava, mas não podíamos ficar perto por causa da covid. (estudante anônimo).
> Nham isso aí a gente não tem nada aprendido. Não teve contato na época da pandemia, voltamos a trabalhar este ano. Foi complicado. (estudante anônimo).

2) Foram quatro os(as) educandos(as) que descreveram em suas respostas algo relacionado ao crescimento humano a partir de melhoria nas relações pessoais. Nessa categoria as respostas são majoritariamente ligadas a afeto com o próximo e com os próprios sentimentos e emoções. Isso se deve ao isolamento e distanciamento sociais, o que diminuiu, restringiu e inviabilizou trocas, partilhas, diálogos, gestões, afetos físico e visual, sendo todos esses elementos que compunham a socialização dos(as) educandos(as) do CEDEP. O que é refletido também em suas falas ao descreverem como foi difícil aprender por meio do ensino remoto. A aprendizagem escolar é muito efetiva por meio das interações. A ausência disso ensinou aos(às) educandos(as) outras práticas e conceitos, inclusive que a falta de interação deixa mais evidente sua importância na sociedade. Abaixo são expostas duas respostas:

> Aprender a ser melhor com o próximo. A dar valor a quem está ao seu lado. Dar valor as coisas simples. Justamente as coisas que foram retiradas. Lidar com a saudade das pessoas e das famílias. (estudante anônimo).
> Eu aprendi que quando a gente pode e tem a oportunidade, a gente deve abraçar mesmo, aprender mais a mostrar afeto. O quanto as pessoas são importantes antes que seja tarde. (estudante anônimo).

3) Foram quatro os educandos(as) que em suas descrições se referiram a aprendizados em campos mais diversificados do cotidiano e da vida como um todo. Abaixo são expostas essas respostas:

> A gente que acha gente nunca sai do jeito que a gente pensa e que gente que. A pandemia aconteceu, apareceu e a gente tem que ser mais compreensíveis com as coisas, vivendo. Quando a gente entende o porquê desse tipo de coisa, a gente aprende com as tristezas da gente. A gente pensa que é uma coisa e é outra. (estudante anônimo).
> Aprendi que as coisas sempre podem aumentar de valor. (estudante anônimo).
> Ah, me ensinou a gente relembra coisas que já aprendemos. Cada segundo você vai aprender em qualquer lugar. Aprendi que tem que estudar. No meu tempo não deu para estudar, hoje meu tempo é pouco, mas eu me esforço para estudar um pouco. (estudante anônimo).

> Lição de acontecimentos de vida e que nunca estamos preparados para o que vai vir. De repente vários acontecimentos de vida, com medo de coisas. Mas não podemos parar. Mesmo com o emocional difícil, tem que dar a volta por cima. (estudante anônimo).

4) Foram quatro os educandos(as) que descreveram suas respostas em torno de ações e práticas relacionadas à autocuidado, higiene, saúde física própria e com o próximo. Abaixo estão duas respostas:

> Ter mais higiene. A limpeza me faz muito bem. Use álcool em tudo. Cuidar das coisas. Se preocupe mais com os familiares. Ligar e se interessar mais pelas pessoas, ser altruísta. (estudante anônimo).
> Ensinou a gente se cuidar mais. Eu dava tudo pelos meus netos e não cuidava de mim. Hoje eu cuido. Eu e meu esposo já temos mais de 50, temos que nos alimentar melhor. Aprendemos a cuidar de plantas, plantamos várias frutas e verduras e ervas. (estudante anônimo).

5) Foram quatro os educandos(as) que descreveram em suas respostas aprendizagem, gratidão e força, adquiridas por meio de vertentes religiosas e fé divina. Abaixo há duas respostas citadas:

> Minha família é muito grande, graças a deus estamos todos bens. Aprendi a rezar mais ainda, agradecer a Deus mais e mais. Aprendi a dar valor. Era tanta gente chorando. Os hospitais estavam um caos, choro, tristeza e no meu caso eu só tenho a agradecer que não perdi ninguém da minha família. (estudante anônimo).
> Me ensinou que a gente precisa crer que Deus é maior, Ele quem dá força para sermos melhor durante 2022. (estudante anônimo).

Quando perguntado aos(às) educandos(as) durante a entrevista por telefonema, sobre o que os fizeram desejar e se dispor a ingressar e/ou permanecer e progredir com os estudos mesmo durante uma pandemia global, os poucos que responderam descreveram suas respostas em torno de recuperar aprendizados que não foram devidamente desenvolvidos quando eram mais jovens. Abaixo são apresentadas duas respostas:

> Ah. porque eu sei que eu gosto de estudar, não gosto de televisão. Deito cedo, acabo de estudar e 22h horas para dormir. Trabalho, estudo e resistência todo dia. (estudante anônimo).
> Ah. porque é bom. Estudando aqui a gente não esqueceu do que já pegou antes da pandemia. Vai treinando. Mesmo que não aprenda coisas todos os dias, estar estudando no projeto faz a gente não esquecer o que já sabe. (estudante anônimo).

O CEDEP retornou com as atividades do Projeto com os(as) educandos(as),

em formato remoto, em meados do ano de 2021. Conforme os relatos nas entrevistas e as socializações ponderadas durante o encontro virtual com os quatro educandos(as), de modo *on-line*, o período de pandemia foi um tempo que exigiu muita força, estratégia e perseverança para enfrentar momentos de luto, tristezas, preocupações, medos, angústias e solidão.

Posto isso, o CEDEP e toda a equipe de educadoras populares se apresentaram firmemente presentes na vida dos muitos educandos(as) durante os anos de 2020 e
2021. Tendo ciência da importância do Projeto na vida dos(as) educandos(as), surgiu o interesse em analisar em que medida as ações realizadas pelo CEDEP contribuíram para o ingresso e para a permanência dos(as) educandos(as) na educação popular durante 2020 e 2021.

Considerando tais argumentos, o item 4.7, na sessão 4 do questionário apresenta uma indagação aos(às) educandos(as) sobre quais intervenções, ações e auxílios o Projeto havia promovido durante a pandemia.

Dentre as respostas foram descritas quatro tipos de ações executadas pelas educadoras populares que foram significativas para os(as) educandos(as), são elas:

1) Foram quinze educandos(as) que afirmaram terem recebido e/ou recebem atualmente cestas básicas com alimentos essenciais e não perecíveis durante os anos de 2020 e 2021, pois a insegurança alimentar permeou muitas famílias durante a pandemia. Posto isso, as educadoras buscaram receber, organizar e entregar os alimentos aos(às) educandos(as). Estar matriculado no CEDEP e ativo no Projeto eram requisitos para o recebimento das cestas básicas.

2) Foram seis educandos(as) que afirmaram terem recebido materiais escolar em 2021 para fazer as atividades de casa a partir das instruções recebidas por mensagens no WhatsApp.

3) Foram três os educandos(as) que em suas respostas comentaram sobre algum apoio e/ou incentivo emocional e psicológico oferecido pelas educadoras. Além disso, em 2021 houve diminuição nos casos de mortes e o contágio mostrou queda, de modo que as educadoras se reuniam com determinados grupos de educandos(as) que tinham maiores dificuldades e lecionavam na casa deles. Isso aconteceu com mais frequência nas turmas de alfabetização, no Café sem Troco, região rural do Paranoá, onde tanto os(as) educandos(as) quanto as educadoras disponibilizavam suas casas para os encontros. Isso era muito efetivo para educandos(as), que além

de não conseguirem progredir inteiramente em ensino remoto, não tinham em suas casas espaço adequado para estudar, como o caso de uma educanda que possui um sistema de energia solar antigo e que, por isso fica limitada a fazer certas coisas, contando com a parte elétrica ou boa iluminação nos turnos da noite, período das aulas. Nicodemos e Serra (2020) pontuam, que é justamente por serem motivadoras e facilitadoras de processos educativos e formativos que:

> […]muitos educadores buscaram o contato remoto com os educandos durante o distanciamento social com a intenção de mantê-los em conexão com a escola e ampará-los em suas dúvidas e incertezas diante da crise sanitária. (NICODEMOS E SERRA, 2020, p. 884).

4) Foram três os(as) educandos(as) que comentaram em suas falas que além de outros recursos do CEDEP receberam também apoio e dicas de informações promovidos pelas educadoras populares e que resultaram em benefícios assistenciais oferecidos pelo governo, nas áreas de educação, alimentar e da saúde. Esse apoio ia desde explicações sobre como funcionava o cadastramento para solicitação do auxílio emergencial[14] até viabilizar atendimento no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do Paranoá e Itapoã, além de dicas para o requerimento do Cartão Gás e Prato Cheio[15], entre outros benefícios sociais temporários. Devido à situação de emergência imposta pela pandemia, todo o procedimento era feito *on-line*, utilizando o aplicativo do portal único “gov.br”. Todavia, mesmo com intensas propagandas e informações sendo veiculadas pela TV, rádio e redes sociais sobre o período de cadastro para o recebimento dos benefícios governamentais, além da divulgação do resultado dos beneficiários contemplados, e outras informações úteis, não se podia mudar o fato de que há inúmeras pessoas no Brasil que não dominam a leitura, a escrita, o cálculo e muito menos o manuseio de aparelhos tecnológicos para acesso a mídias digitais e ferramentas *on-line*, como os sites e aplicativos institucionais. Portanto, foi pensando nisso que as educadoras se dispuseram a dar esse suporte aos educandos, lembrando datas, dando dicas sobre o cadastro e viabilizando que eles tivessem acesso a algo que constituía um direito de cidadania, mas que boa parte sequer tinha conhecimento disso.

---

[14] O auxílio emergencial foi um benefício financeiro disponibilizado pelo Governo federal durante alguns meses da pandemia de COVID-19. O principal requisito para o recebimento do benefício era o registro prévio no Cadastro Único, a fim de que as condições de pobreza ou extrema pobreza do solicitante fossem avaliadas e aprovadas.

[15] Cartão Gás e Prato Cheio são benefícios sociais concedidos pelo Governo do Distrito Federal.

Do mesmo modo, os(as) educandos(as) da turma de preparação para o Encceja puderam contar com o apoio e instruções da educadora regente da turma. Ela acompanhava as inscrições dos(as) educandos(as) com maiores dificuldades tecnológicas, já que estes eram escolarizados e almejavam, por meio do Encceja, conseguir a certificação de conclusão tanto do ensino fundamental 1 e 2 quanto do ensino médio.

Nicodemos e Serra (2020) abordam que na “EJA, o contato, o acolhimento e o apoio mútuo são essenciais para o prosseguimento e a conclusão dos níveis de ensino” (NICODEMOS E SERRA, 2020, p. 884). A mesma situação se aplica em relação aos educandos(as) da educação popular no CEDEP.

Por meio das entrevistas por telefonema foi possível perceber a intensa relação de amizade, companheirismo e admiração que os educandos(as) expressam pelas educadoras. Elas, por sua vez, cientes de que “Em função das muitas dificuldades enfrentadas quando se decide voltar a estudar, o envolvimento afetivo é fundamental para a permanência dos educandos na escola” (NICODEMOS E SERRA, 2020, p. 884).

Nicodemos e Serra (2020) ainda trazem para a discussão em seu artigo, uma experiência investigativa realizada por Geovania Santos (2003), bastante frutífera e relacionada às ponderações elencadas anteriormente.

> [...]algo observado por Santos (2003) através de sua pesquisa sobre os impactos da escolarização tardia em adultos das classes populares. A investigação revelou que, para a maioria dos entrevistados, os educadores mostraram-se aliados essenciais para que ultrapassassem as dificuldades com as quais se deparavam ao longo da trajetória escolar. Nas narrativas dos depoentes, esses profissionais apareciam “como figuras sempre atentas, carinhosas e dispostas a fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento, respeitando seu ritmo e contribuindo para a superação de seus limites [...]” (SANTOS, 2003, p. 34), tornando-se, na verdade, principais motivadores e facilitadores desse processo.” (NICODEMOS E SERRA, 2020, p. 884)

Essas práticas humanas foram importantes para que os(as) educandos(as) não atravessassem a pandemia inteiramente desamparados e distantes do Projeto que anteriormente os acolhia, ensinava e buscava constantemente entender e os ajudar a travar suas lutas sociais. Saber que não se está só mesmo em meio a contextos tão improváveis de sucesso e superação de desafios, como o que foi observado durante o período da pandemia.

As expectativas dos(as) educandos(as) referentes ao eminente retorno

presencial pelo CEDEP em 2022 se mostraram diversas, tanto sobre as aulas quanto sobre todas as possíveis atividades e ações educativas e comunitárias no espaço do Projeto e nas escolas parceiras, que estão acontecendo gradativamente.

Para melhor compreensão das respostas descritas pelos(as) educandos(as), torna-se válido categorizá-las em cinco tipos:

1) Foram treze os(as) educandos(as) que em suas respostas demonstraram anseio pelo retorno das aulas e que irão prosseguir no Projeto quando retornar o ensino presencial: Abaixo são apresentadas cinco das treze respostas:

> Presencial todos os dias. Como moro perto da casa de Waléria é melhor presencial. Antes assumimos lá também. Bem mais perto. Moro longe das escolas daqui. (estudante anônimo).
> Espero recuperar as coisas que eu sabia da pandemia. Treinar mais. Ver meus colegas. (estudante anônimo).
> Ah, mulher. Estudar e prestar bastante atenção para ver a gente aprender. (estudante anônimo).
> No presencial dava para ajudar outras pessoas. (estudante anônimo).
> Quero muito presencial. Ficar de frente, cara a cara com as pessoas. (estudante anônimo).

2) Foram quatro os(as) educandos(as) que demonstraram gostar da ideia do retorno presencial. Todavia, descreveram alguma impossibilidade de prosseguir no Projeto se for integralmente presencial ou em escolas muito distantes de suas residências e bairros. Abaixo são apresentadas duas respostas:

> Gostaria de estudar com o projeto. Mas, como mudei para muito longe fica bem difícil estudar de noite. Talvez de tarde e sendo uma ou duas vezes por semana seria melhor. Ou eu continuo indo para a casa professora estudar. (estudante anônimo).
> Eu não conseguiria ir. Aqui na região a escola é bem longe, complicado. A noite é pior ainda, perigosa. A associação é perto, onde tem aulas. Mas a escola mesmo e a casa da professora é bem longe, não dá para andar só, área rural é ruim assim. (estudante anônimo).

Quanto à zona rural, mesmo antes da pandemia, os(as) educandos(as) residentes dessas áreas já enfrentavam inúmeras barreiras que dificultavam a mobilidade até à Escola Classe do Café Sem Troco, isso antes do fechamento permanente da escola. O transporte público não circulava dentro da zona rural e, mesmo que os(as) educandos(as) tentassem pegar os ônibus na BR, suas residências são em sítios e loteamentos distantes da BR. Outros fatores também inviabilizam seus percursos até à escola, como por exemplo a quantidade de tempo usado para o deslocamento, tanto na ida quanto na volta, o grau de perigo no trajeto, por vias e ruas

não sinalizadas e mal iluminadas, a ausência de policiamento adequado gerando insegurança durante a circulação, além da complexidade em conciliar a saída do trabalho para chegar em tempo hábil até à escola. Mesmo quando há transporte escolar para a escola, o horário de partida não considerava a chegada dos(as) educandos(as) que vinham do serviço. Para os que têm moto ou carro, dividir a gasolina é inviável devido à precariedade dos serviços e o medo de assaltos, que na região é frequente.

É válido ressaltar que até o momento, maio de 2022, as duas turmas de alfabetização no Café Sem Troco já estão no presencial: a turma da Waléria e da Lucimar. Muitos dos(as) educandos(as) de ambas as educadoras moram próximos delas. Os que moram mais distantes se comunicam entre si para irem e voltarem juntos nos dias de aulas nas casas das educadoras.

Abaixo apresenta-se um registro fotográfico cedido pelas educadoras Ana Cristina e Waléria para a pesquisa:

Fotografia 11 – Aula na casa da educadora Waléria

Fonte: Ana Cristina e Waléria. 2022 (Na foto estão: educandos(as) sentados: Armezinda, Raimunda Maria, Wanderley, José Lúcio, Carlos e Zenida. Em pé: educadoras da turma Alfabetização Ana Cristina e Waléria durante uma aula na casa da Educadora Waléria).

3) Foram dois os educandos(as) que em suas respostas descreveram não poder frequentar a educação popular presencialmente se for em um turno específico:

> Como trabalho até às 18h, se as aulas fossem a partir das 19h consigo ir para a escola, se for no café sem troco. (estudante anônimo).
> Sim. Se fosse presencial eu queria. Mas eu só poderia se fosse de dia. De tarde, não posso e não ando sozinha de noite. Minhas vistas ficam piores da noite, no escuro, tenho medo, além de ser perigoso onde eu moro. (estudante anônimo).

4) Apenas um educando, pontuou em sua fala, a partir da experiência durante a pandemia, que por mais que o presencial fosse bom, o período de aulas remotas foi bem melhor. Em justificativa, explicou que achou isso por conta da liberdade em fazer as tarefas durante o tempo que quiser e quantas vezes quisesse. Era bem mais produtivo em casa, além de não gastar tempo para deslocamento até à escola.

5) Apenas uma educanda sinalizou argumentos em sua resposta que divergiram dos argumentos apresentados pelos demais educandos(as), “Eu optei por voltar com a Tamera no presencial. Ela já está recuperando e eu estou indo. Bem melhor assim (estudante anônimo)”.

A educadora Tamera é a regente da turma de preparação para o Encceja. Conforme já pontuado, essa turma é a única que pretende seguir em formato remoto. A educadora expôs que isso se deve por diversas questões, indo desde a localidade de moradia dos(as) educandos(as), sendo alguns de fora do Distrito Federal (não participantes desta pesquisa), até o fato de que a turma de Encceja ainda não possui um espaço físico escolar para as aulas. Quanto a isso, a solicitação foi feita e a coordenadora do CEDEP, Lourdes, assim como toda a equipe do Projeto Paranoá e UnB aguardam por retorno e permissão de uso.

Nos encaminhamentos para encerrar as questões do questionário, durante a entrevista por telefone, foi perguntado sobre um sonho que o(a) educando(a) desejava muito realizar ou conquistar. As reações dos(as) educandos(as) foram diversificadas, indo de: surpresa pela pergunta; alegria por poder partilhar com a pesquisadora algo que deseja muito; reflexão para ponderar o que iria compartilhar na pesquisa ou até vasculhando nas memórias os sonhos que se esvaíram com o tempo; além, é claro, dos que não tinham nenhum desejo, apenas seguiam sobrevivendo um dia após o outro.

A pergunta, numa primeira ideia, partindo do senso comum e não muito reflexivo, não apresentou ligação explícita com a educação para os(as) educandos(as). Todavia, há relação, e ela se dá pelo ato de esperançar a realização

de um desejo, anseio ou sonho por meio de alfabetização, do letramento e de percepções mais críticas da realidade vivida. Como bem sustenta Freire (1992), que a partir de suas vivências e ensinamentos, pontua em *A pedagogia da Esperança*, de 1992:

> Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 1992, p. 5).

O esperançar é fundamental para todo sujeito vivente. Os embates e percalços da vida são constantes e numerosos, e se apresentam de diferentes formas para diferentes pessoas. Em qualquer que fosse a situação vivida ao longo dos dois últimos anos, exigiu das pessoas força, resiliência, luta e sobretudo esperança de superação. Sonhar não é um aspecto do ser humano desconexo da sua realidade. Como bem postula Freire (1992):

> A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão, tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. (FREIRE, 1992, p. 20).

Diante de tais argumentos, e ainda fundamentado em Freire (1992), os dados para o item do questionário que trata sobre sonhos e esperança, podem ser melhor analisados a partir do agrupamento em seis categorias de respostas por assuntos:

1) Foram seis os(as) educandos(as) que esperançam realizar/conquistar algo no campo material ou obter um determinado bem material específico (a aquisição de um bem material foi o item mais relatado no questionário). Abaixo são apresentadas três respostas:

> Sim. Eu tinha um sonho de comprar um lote e construir minha casa, há atrás 4 anos deu certo. Quando eu vim para Brasília, de Goiânia. Daí comprei minha moto e meu carro também, baratinhos aqui no café sem troco. Quero organizar minha casa. (estudante anônimo).

> Ter minha casa própria. Pagar aluguel é bem difícil. (estudante anônimo).
> “Ver minha casinha toda arrumada. Comecei a construir, mas não terminei. E ter saúde. (estudante anônimo).

2) Foram três os(as) educandos(as) que em suas respostas sobre sonhos a serem realizados ou conquistados, descreveram algo no campo familiar, seja algo relacionado a melhorias nas condições de vida dos familiares ou na construção da própria família. Abaixo são apresentadas as respostas:

> Tenho sim. Mulher, o meu sonho é um dia meu filho parar de aprontar, bebedeira, drogas. Meu segundo sonho é um dia eu voltar embora para o Maranhão. Construir minha casa lá, os tijolos já estão lá me esperando. (estudante anônimo).
> Meu maior sonho é ter condições melhores para eu ajudar meus filhos. Eu não sei se estudar na minha idade eu conseguiria mudar isso, mas pode influenciar meus filhos. (estudante anônimo).
> Na verdade, queria casar, ter uma companhia. Hoje em dia quem cuida da gente velho é os filhos. Agora ando preocupado com isso, casar tarde. Quero ter um filho. (estudante anônimo).

3) Foram cinco os(as) educandos(as) que almejam realizar ou conquistar algo no campo educacional, como conclusão dos estudos, ingressar em cursos técnicos, faculdades, e ter suas vidas e de familiares transformadas por meio da educação. Abaixo são apresentadas três respostas:

> Tenho vontade de fazer medicina, meu sonho mesmo. Nem sei quando alcançar, mas tenho esse sonho. Atualmente tenho grande vontade de trabalhar como bombeira. (estudante anônimo).
> Tenho vontade de aprender a ler, ficar muito bom nisso para eu pregar a palavra, lendo e ensinando. (estudante anônimo).
> Formar minha filha. E eu me formar também. Quer fazer um curso de línguas, fazer pedagogia. (estudante anônimo).

4) Foram três os(as) educandos(as) que, conforme suas falas, sonham alcançar uma situação financeira mais estável. Almejam realização profissional, com os empregos ideais escolhidos por eles próprios. Abaixo são apresentadas três respostas:

> “Trabalhar para mim mesma, eu ser dona. A dona da empresa. Uma patroa. A principal em ajudar as pessoas. Ajudar a mim e aos próximos. (estudante anônimo).
> Meu sonho é conseguir um trabalho ideal, uma coisa segura, firme. Ter uma base para eu me estabilizar como contribuinte para a sociedade, para o mundo. (estudante anônimo).
> Voltar para minha terra natal, Bahia. Aqui na capital é muito difícil sustentar. (estudante anônimo).

5) Foram três os(as) educandos(as) que almejam como sonho a ser realizado/conquistado poder tirar a Carteira Nacional de Habilitação. Abaixo são apresentadas as respostas:

> Tirar minha carteira. Por isso estou na escola. Para ter isso, meu carro. (estudante anônimo).
> Só quero aprender a ler, escrever, estudar e tirar a minha CNH. (estudante anônimo).
> Tirar habilitação, comprar um carro. (estudante anônimo).

6) Foram dois os(as) educandos(as) que almejam alguma melhoria pessoal ou até mesmo não almejam nada de específico, apenas seguir a vida encarando como ela é. Abaixo são apresentadas as respostas:

> Eu quero ficar bom da saúde. Sou católico e acredito que posso melhorar a saúde. (estudante anônimo).
> Nhamm, tenho não. Meu sonho mesmo é aprender para sobreviver. Eu penso assim, né? O que eu sei é trabalhar na roça, sou pedreiro, mexo com coisas. Gosto de ser realista. (estudante anônimo).

Quando um(a) educando(a) que ingressa e permanece em um Projeto popular durante uma pandemia como foi a de COVID-19, deve ser concebido por inteiro, não do ponto em que parou antes da pandemia, mas sim considerando todos os seus trajetos, narrativas, desafios, histórias e as superações até chegar ao momento presente, de modo a respeitar suas perspectivas e posicionamentos diante do que foi vivido.

Mesmo entendendo a dificuldade que é assumir lutas e causas por direitos básicos fundamentais no Brasil, a educação popular tem ciência, por meio de seu próprio histórico político e cultural, de que o sujeito é permeado pela força coletiva. Logo, onde há apoio, auxílio, comunicação, espaço e comprometimento, há também a possibilidade para que outros atravessem caminhos superando percalços e barreira sob novas perspectivas, novas práticas e sob novas possibilidades de transformação, pois “Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania.” (FREIRE, 1992, p. 20).

O CEDEP se enxerga e se posiciona nesses processos de embates com e pelos
seus educandos(as), pois enxerga não só potencial de resistência em cada pessoa

que passa pela educação popular, mas também vislumbra o que muitas vezes ainda não foi compreendido pelos próprios educandos(as), ou ainda não foi reconhecido por eles e elas essa colocação: a de sujeitos inteiramente políticos, epistemológicos e amorosos (REIS, 2000), superando barreiras e desafios diversos, em busca da realização e conquista de direitos, de espaços e de sonhos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou identificar os aspectos que influenciaram no processo e na disposição de educandos e educandas populares do CEDEP, na perspectiva da educação popular, a ingressarem e permanecerem no Projeto de alfabetização e letramento em um contexto de ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19.

Tal contexto pandêmico foi fortemente marcado por movimentações nos campos social, econômico e político, os quais, por sua vez, impeliram transformações significativas nas áreas da educação, da saúde e do trabalho a todos os brasileiros. Considerando que o público-alvo da pesquisa são educandos(as) do CEDEP, e considerando ainda, que do mesmo modo que ocorreu com todos os estudantes do país, que foram afetados em muitos aspectos durante a pandemia, há de se ressaltar que para os(as) educandos(as) adultos os desafios enfrentados foram de outra ordem devido à superação dos percalços, negligências de direitos básicos e adversidades vivenciadas durante a pandemia.

No CEDEP esse processo foi intenso e, a partir do percurso trilhado pelos objetivos específicos propostos, a pesquisa explanou argumentos que analisassem as narrativas de percalços e superações dos(as) educandos(as) jovens, adultos e idosos do Projeto.

Por meio da educação popular, mas não somente pela oferta da escolarização às pessoas não alfabetizadas, os(as) educandos(as) puderam manter vínculos, engajamentos, interações e espaços de fala e escuta durante a pandemia. Mesmo que à distância, virtualmente, e sendo mediadas por tecnologias e ferramentas simples de comunicação instantâneas, tais práticas se mostraram válidas, significativas e transformativas para os sujeitos que usufruíram desse apoio e espaço popular. Freire (1992) pontua que:

> A leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como "caminho" para "reescrevê-la", quer dizer, para transformá-la. Daí a necessária esperança embutida na Pedagogia do oprimido. Daí, também, a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido na conquista da cidadania. (FREIRE, 1992, p. 22).

A pesquisa mostrou que os(as) educandos(as) da educação popular não foram restritamente instruídos a prosseguir no Projeto para aprender a ler e escrever, mas

que diversas outras ações do CEDEP viabilizaram oportunidades para que os(as) educandos(as) conseguissem prosseguir. Além disso, a pesquisa se debruçou em compreender e apresentar as narrativas de trajetos percorridos por eles durante a pandemia, pois é fato que as vivências experienciadas ao longo dos anos de 2020 e 2021 afetaram intensamente as pessoas.

O CEDEP, bem como o Projeto Paranoá da UnB, não intenciona apenas problematizar e teorizar sobre os sujeitos da educação popular, mas sim, busca, sob uma ciência práxica, mudanças e melhorias para a comunidade. Freire (1992) detalha sobre isso e afirma que:

> É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engagem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. O que quero dizer é o seguinte: enquanto no meu caso, foi suficiente conhecer a trama em que meu sofrimento se gestava para sepultá-la, no domínio das estruturas sócio-econômicas, a percepção critica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os, dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a idéia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-la. (FREIRE, 1992, p.16).

A pesquisa findou seu desenvolvimento com as percepções apresentadas, mas há espaços para novos desdobramentos práticos e teóricos visando constantes melhorias nas condições da educação ofertada pelo CEDEP. A partir desta pesquisa, educadores(as) populares podem refletir sobre suas abordagens durante o retorno e atuação das atividades educacionais de ensino e aprendizagem, considerando o(a) educando(a) como protagonista dotado de superações e histórias que influenciarão em seus processos didático-pedagógicos. Isso torna a educação cada vez mais humana, e o acesso, permanência e progressão nos estudos dos(as) educandos(as), cada vez mais efetivo. A educação é transformadora de vidas, mas para torná-la concreta é preciso esperançar: crer e lutar!

PERSPECTIVAS FUTURAS

Almejo, como primeira grande perspectiva de futuro bem breve, de preferência assim que concluída a graduação, ser aprovada, convocada e nomeada no concurso público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no cargo de Atividades-noturno. Anseio imensamente atuar profissionalmente na EJA e poder, enfim, colocar em prática todas as experimentações e teorias apropriadas durante a Academia. Quero poder viabilizar espaços de fala, escuta, reflexão e ação em salas de aula, para que os sujeitos adultos transformem por si só o mundo a sua volta, suas próprias realidades, se enxergando inteiramente como seres amorosos-políticos-epistemológicos.

Quero ingressar no grupo de atuação acadêmica Mantendo a Caminhada, do GENPEX/UnB, para estudantes egressos da vida universitária. Poder contribuir com o grupo e prosseguir aprendendo e sendo apoiada e ensinada por esse grupo querido.

Após experienciada a sala de aula de jovens e adultos na educação pública, quero retornar para a Academia e dar prosseguimento na pesquisa em EJA em um mestrado. Atualmente tenho questões, projetos e anseios a serem pesquisados na Universidade. Todavia, nada me chama com tamanha potência e força quanto ensinar e aprender em sala de aula profissionalmente, fazendo uso de toda práxis apreendida nos últimos anos de formação como educadora-educanda.

REFERÊNCIAS

ASCHIDAMINI, Ione Maria & SAUPE, Rosita. **Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico.** Cogitare Enfermagem. (Curitiba, PR). v. 9, n. 1, p. 9- 14, jan/jun 2004.

BELL HOOKS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Bell_hooks&oldid=63641500. Acesso em: 28 maio 2022.

BERG, B. L. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. 3ª ed. MA (USA): Allyn & Bacon. 1998.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. Educação. Porto Alegre,** Porto Alegre, v. 34, n. 02, p.157-167, ago. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822011000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2022.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 26 maio 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 maio 2022.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26 maio 2022.

_____. Parecer CNE/ CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF, 6 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 5 jul. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

_____. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Lei do Jovem Aprendiz**.

Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em: 29 maio 2022.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 maio 2022.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 29 maio 2022.

CAFÉ SEM TROCO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Caf%C3%A9_Sem_Troco&oldid=62368634. Acesso em: 31 maio 2022.

CEBRASPE. **Programa de Avaliação Seriada (PAS)**. Disponível em: https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/. Acesso em: 28 maio 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Brasília: SEEDF, 2014a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Brasília: SEEDF, 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações à rede pública de ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais.** Brasília, SEEDF, 2020a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2020b.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações para a organização do trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino do Distrito Federal.** Brasília, SEEDF, 2020c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Diretrizes-EJA-2a-edicao-marco-2021.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança.** 12ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GTPA – Fórum EJA/DF. Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal**. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/node/2568. Acesso em: 31 maio 2022.

GUI, R. T. **Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido**. Revista Psicologia Organizações e Trabalho v.3 n.1 Florianópolis jun. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007**.** Acesso em: 26 maio 2022.

HADDAD, Sérgio. **Analfabetismo no Brasil: o que há de novo?** Folha de S. Paulo, OPINIÃO. 8 set. 1995. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/08/opiniao/10.html. Acesso em: 31 maio 2022.

_____, Sérgio. e DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Em: Revista Brasileira de Educação. N. 14. 500 anos de educação escolar. Rio de Janeiro: ANPED, mai/jun/jul/ago 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. PNAD CONTÍNUA 2019.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

LOPES, R. A. P.; VIEIRA, M. C. **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. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/180. Acesso em: 19 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja. Acesso em: 26 maio 2022.

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.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)**. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos. Acesso em: 29 maio 2022.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos.** Campinas, SP: [s.n], 2000. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

_____, Renato Hilário dos. **Constituição do Ser Humano: amor, poder, saber na educação de jovens e adultos.** 1ª ed. São Paulo. Autores Associados, 2011.

SANTOS, Mônica Pinto Gama dos. **EDUCAÇÃO/ALFABETIZAÇÃO POPULAR DE ADULTOS E IDOSOS NO PARANOÁ/ITAPOÃ: DA APRENDIZAGEM PRESENCIAL À APRENDIZAGEM REMOTA**. Orientadora: Maria Clarisse Vieira. 2021. 89 p. Monografia (graduação) Pedagogia, Faculdade de Educação - FE, Universidade de Brasília (UnB). Distrito Federal. 2021. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/29161. Acesso em: 26 maio 2022.

SOUZA, M. M. C. de. **O analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico.** Texto para Discussão n.639. Brasília: Ipea, abr. 1999.

TV UFPB. **Programa Paulo Freire Vivo 1 – Vida e Obra de Paulo Freire.** YouTube. UFPB. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BJZlJFq5I-U. Acesso em: 27 maio 2022.

UFBA, Cronologia do Pensamento Urbanístico. **Fundação da cidade-satélite de Taguatinga**. Disponível em: http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=77#prettyPhoto. Acesso em: 29 maio 2022.

VIEIRA, 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.