

Trajetórias das licenciaturas da UnB:
a pesquisa na e sobre a docência



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
Carlos José Souza de Alvarenga
Estevão Chaves de Rezende Martins
Flávia Millena Biroli Tokarski
Jorge Madeira Nogueira
Maria Lidia Bueno Fernandes
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
Sely Maria de Souza Costa
Verônica Moreira Amado

Trajetórias das licenciaturas da UnB: a pesquisa na e sobre a docência

Rozana Reigota Naves
Jeane Cristina Gomes Rotta
(organizadoras)

EDITORA



UnB

Editora de publicações
Coordenadora de produção editorial

Revisão

Diagramação

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Luciana Lins Camello Galvão

Marina Mattioni Schardong

Nathalie Letouzé Moreira

Yana Maria Palankof

Cyro Visgueiro Maciel

© 2020 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,

2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
desta publicação poderá ser armazenada ou
reproduzida por qualquer meio sem a autorização
por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

T768 Trajetórias das licenciaturas da UnB : a pesquisa na e sobre a
docência / Rozana Reigota Naves, Jeane Cristina Gomes Rotta
(organizadoras). – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2020.
166 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-021-3

1. Ensino superior. 2. Licenciaturas - Universidade de Brasília.
3. Prodocência. I. Naves, Rozana Reigota (org.). II. Rotta, Jeane
Cristina Gomes (org.).

CDU 378

Sumário

Apresentação	7
Rozana Reigota Naves e Jeane Cristina Gomes Rotta	
Integração das licenciaturas na UnB: avanços e perspectivas – uma história em construção	11
Ricardo Gauche e Mauro Luiz Rabelo	
Metodologia de investigação e metodologia de ensino baseados em arte na formação de professores no Instituto de Artes da Universidade de Brasília	25
Tatiana Fernández e Laura Fraiz-Grijalba	
A formação docente mediada pela metodologia qualitativa na relação universidade-escola.....	41
Juliana Eugênia Caixeta, Maria do Amparo de Sousa, Paulo França Santos, Delano Moody Simões da Silva, Luciane Alves Rodrigues, Otávio Augusto Moser Prado, Raimunda Leila José da Silva, Helma Salla, Kátia Milene Pereira Caixeta de Jesus, Rodrigo Alves Xavier e Alexandre Magno Maciel Costa e Brito	
A formação de professores de Música na Universidade de Brasília: memórias nas vozes de professores no projeto Prodocência-Música	55
Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo	
Os estágios supervisionados do curso de Ciências Naturais da Faculdade UnB de Planaltina e a formação inicial de professores	85
Jeane Cristina Gomes Rotta, Delano Moody Simões Silva, Franco de Salles Porto e Viviane A. S. Falcomer	
O estágio supervisionado na formação docente e os desafios de ensinar e aprender línguas	103
Alice Tamie Joko, Edna Gisela Pizarro, Josely Bogo Machado Soncella, Yuki Mukai e Yuko Takano	

A contribuição da prática de ensino e do estágio para a formação inicial de educadores de jovens e adultos no curso de Pedagogia..... 117

Maria Clarisse Vieira

Panorama sistêmico da avaliação de qualidade dos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília 137

Danilo Nogueira Prata e Cristiano Naibert Chimpliganond

Posfácio | Qualificar a formação docente: as metas do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência 155

Maria Isabel Montandon

Os autores..... 163

A contribuição da prática de ensino e do estágio para a formação inicial de educadores de jovens e adultos no curso de Pedagogia

Maria Clarisse Vieira

Introdução

Desde o final da década de 1970, vêm se intensificando, no Brasil, as discussões relativas à formação e ao perfil do pedagogo, envolvendo várias entidades, educadores e organizações sindicais. Em decorrência desse debate, o curso de Pedagogia passou por um processo de mudança e de reestruturação, no sentido de suprimir as antigas habilitações criadas pelo Parecer nº 252/1961. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, são resultado desse processo e trazem uma concepção ampliada de docência, também reforçada pelas Diretrizes Nacionais de Formação Docente, aprovadas em 2015. Com base nessa legislação, a formação do pedagogo tem a docência como pilar, em especial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando atividades como a gestão, a pesquisa e a atuação em ambientes escolares e não escolares.

A despeito da relevância desses debates e dos desafios que a visão ampliada de docência abarca, observa-se uma espécie de silenciamento em relação à formação docente em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Levantamento realizado em dissertações e teses defendidas no período de 1986 a 1996 aponta que a maioria das propostas formativas em EJA é caracterizada por uma perspectiva compensatória, com práticas de caráter aligeirado, pautadas na filantropia, na qual para lecionar basta *boa vontade* (Haddad, 2001). Diversas dificuldades no processo de formação e na prática de professores são apontadas, entre elas o trabalho desenvolvido por professores leigos e voluntários que gera um caráter “amador” e provisório nas ações. No âmbito específico da formação inicial de professores, em nível superior, a inexistência de uma preocupação com essa área evidencia-se pela ausência de disciplinas ou de espaços curriculares que contemplem questões referentes a esse campo.

As ausências e contradições presentes nas práticas formativas nos estimulam a analisar como a EJA é compreendida no interior da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), em especial nos espaços da extensão e dos estágios supervisionados. Este capítulo está organizado em cinco partes. Na primeira parte, realizamos uma discussão acerca da relevância da formação inicial universitária no âmbito da EJA. Em seguida, apresentamos como a proposta curricular do curso de Pedagogia se organiza e quais os espaços disponíveis para a formação em Educação de Jovens e Adultos. Na terceira parte, descrevemos a origem da parceria entre movimentos populares e a Faculdade de Educação (UnB), que culminou na criação do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Histórico-culturais. Na etapa seguinte, é analisada a experiência em uma escola pública de EJA, o perfil do educando, bem como os desafios acerca da inclusão digital e da alfabetização. Na última parte, trazemos as vozes de estudantes de Pedagogia, por meio da análise de diários de bordo produzidos nos anos de 2015 e 2016 nas disciplinas Projeto III e IV, espaço no qual os estágios e o trabalho de extensão são realizados simultaneamente.

1. A formação em EJA no interior do curso de Pedagogia: experiências em constituição

Ao discutir o lugar subalterno ocupado pela EJA no interior das políticas públicas, Ventura (2015) afirma que a vinculação dessa área às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora explica muito essa tradição: “ações paralelas ao sistema regular de ensino, circunscritas à precariedade, à provisoriedade e à fragmentação” (VENTURA, 2015, p. 212). Segundo essa autora, essas características expressam a histórica omissão do estado brasileiro em relação a uma população que ainda se encontra destituída do direito à educação básica. Dados do IBGE apontam que a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas). Esse é o público potencial da EJA, que é composto por pessoas que, não tendo tido o acesso e/ou permanência na escola em idade que lhes era de direito, retornam mais tarde buscando esse direito. Nessa perspectiva, os sujeitos que procuram essa modalidade educativa têm trajetórias escolares truncadas e se encontram enredados em teias mais amplas de vulnerabilidade social. Ao mesmo tempo em que vivenciam processos

de exclusão social, materializados em processos de segregação cultural, espacial, étnica e econômica, esses sujeitos experimentam, cotidianamente, o abalo de seu sentimento de pertença social e o bloqueio de perspectivas de futuro social.

A EJA atende, portanto, um público cujo perfil é de um aluno trabalhador e, por isso, deve ter o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura, numa visão de educação para transformação. Assim, compreender o papel da formação inicial do educador que atua nessa modalidade educativa pode contribuir para a melhoria da qualidade dos processos educativos, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades desses sujeitos como alunos-trabalhadores.

No contexto da formação inicial universitária, usualmente há dois espaços formativos privilegiados para a Educação de Jovens e Adultos: os estágios supervisionados/práticas de ensino e a extensão universitária. Ambos os espaços permitem a aproximação à realidade da EJA, ao ampliarem a compreensão dos contextos educativos, espaços e sujeitos da aprendizagem, além de apresentarem ricos elementos de pesquisa que qualificam as ações nos cursos de graduação.

Na maior parte das universidades, a extensão se constitui como a porta de entrada para a EJA. Por meio dela, é possível romper os muros que separam a universidade das comunidades e estabelecer uma variedade de contatos com diversos grupos e interlocutores. Por sua vez, os estágios, a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015, são compreendidos a partir de uma visão ampliada de docência que entende o trabalho pedagógico como desenvolvido em espaços escolares e não escolares, incluindo o ensino, a gestão educacional e a difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, os quais se estruturam “por meio da garantia de Base Comum Nacional das Orientações Curriculares” (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, p. 11).

Desde a década de 1980, a atuação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) na formação de alfabetizadores e de educadores de jovens e adultos tem sido demarcada por meio de uma práxis político-pedagógica fundamentada numa ação transformadora, em interação e em parceria com movimentos sociais e com iniciativas da educação popular. O currículo do curso de Pedagogia, em parte, recebe a influência dos trabalhos de educação popular, nascidos da iniciativa de organizações populares do Paranoá (DF) e de Ceilândia (DF), do Novo Gama (GO), entre outros, desde 1985, influenciando as práticas e projetos pedagógicos desenvolvidos na atual proposta de formação do pedagogo.

Antes de adentrar na discussão relativa aos espaços da extensão e dos estágios que surgem da parceria entre movimentos sociais e universidade, faz-se necessário apresentar algumas características da proposta curricular implementada em 2002, no curso de Pedagogia.

2. A educação de jovens e adultos no interior da reformulação curricular do curso de Pedagogia da UnB de 2002

O processo de reformulação do projeto acadêmico do curso de Pedagogia da UnB teve início em abril de 1997, concomitantemente às discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia. O referencial teórico-metodológico do projeto sustenta-se na teoria da complexidade de Edgar Morin, que tem como pressuposto “vislumbrar novos rumos para a [...] ação formadora e detectar os caminhos que se apresentam para a compreensão do mundo onde ela se inscreve” (UnB, FE, 2002, p. 9).

A teoria acima referida parte do princípio de que o ser humano só pode ser compreendido na sua totalidade e percebido nas suas diferentes dimensões – antropológica, sociológica, psicológica, ética, entre outras.

O projeto menciona o contexto da globalização e das rápidas mudanças tecnológicas e justifica a necessidade de uma nova relação com o saber. Nessa nova concepção de formação, apresenta o aprendizado personalizado e cooperativo em rede no qual o docente passa a ser o mobilizador da inteligência coletiva. Percebe-se, na construção do projeto acadêmico, uma preocupação com a formação de um profissional autônomo, capaz de dar continuidade à sua formação e que esteja apto a atuar em ambientes escolares e não-escolares.

À medida que vai avançando e penetrando no mundo do trabalho educativo em toda a sua complexidade, o futuro educador é levado a fazer opções quanto ao perfil profissional que ele pretende ter a partir de experiências e reflexões, culminando na elaboração de um projeto profissional próprio (UnB, FE, 2002, p.13).

De acordo com o projeto acadêmico de Pedagogia, o egresso do curso será um pedagogo com registro de professor/educador habilitado a trabalhar em espaços escolares e não-escolares, admitindo perspectivas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho. O currículo é organizado por disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, projetos, oficinas e seminários interdisciplinares.

O curso de Pedagogia da FE/UnB não se organiza em uma grade curricular fechada, mas por meio de uma proposta aberta, apoiada na ideia de fluxo curricular. A base docente e a formação prático-teórica ocorrem por meio da inserção de projetos, ou seja, “atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica [...], tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem” (UnB, FE, 2002, p.15). O objetivo de se trabalhar por meio de projetos é a inserção gradativa na vida universitária e na profissão docente e a possibilidade de vivência prática do fazer pedagógico. É uma busca de integração entre teoria e prática ao longo de todo o curso. Da lógica dos projetos, emerge a pesquisa, inserida na articulação prático-teórica, substituindo os estágios de final de curso por disciplinas ao longo de oito semestres, que irão culminar com o trabalho de conclusão de curso.

De acordo com o projeto acadêmico, os projetos favorecem a vivência de duas modalidades das atividades acadêmicas: espaços disciplinares, cuja ênfase é posta na apropriação de teorias e conceitos, e espaços curriculares denominados projetos.

O Projeto 1 tem por objetivo acolher os estudantes e inseri-los no contexto da faculdade e da universidade, mais especificamente na profissão de pedagogo. O Projeto 2 busca discutir o campo de atuação da Pedagogia, com base no estudo e na investigação epistemológica da Educação. O Projeto 3 busca oferecer vivência prática do fazer pedagógico em diferentes contextos institucionais, articulando, no processo formativo, as atividades de extensão, pesquisa e ensino. O Projeto 4 visa à imersão do estudante de Pedagogia nas práticas educativas que ocorrem no contexto escolar formal, seja vinculado a instituições públicas, particulares ou a organizações/movimentos sociais. Também chamado de trabalho de conclusão de curso (TCC), o Projeto 5 constitui a culminância desse itinerário acadêmico.

Com base nessa organização curricular, a FE/UnB forma professores no curso de Pedagogia e contribui para a formação dos estudantes das demais licenciaturas, mediante a oferta de disciplinas teórico-práticas que compõem o eixo pedagógico. A EJA é contemplada nos espaços relativos aos Projetos 3, 4 e 5 e também por meio de disciplina optativa. Em relação aos projetos, vale destacar que, a partir da implementação da proposta curricular de 2002, a EJA foi desenvolvida nos seguintes espaços curriculares:

- a) Projetos 3 e 4 de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, que fazem parte das atividades do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em

Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-culturais (GENPEX);

- b) Projeto 3 de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Movimentos e Redes Sociais – Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (DF) Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD, que corresponde ao Programa de Extensão Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos EJA do Brasil (www.forumeja.org.br).

Para fins de delimitação, trataremos neste capítulo do projeto Paranoá–Itapoã, relacionado ao grupo GENPEX, focando nas contribuições desse espaço para a formação docente em EJA.

3. O GENPEX como espaço de constituição e formação de educadores populares em EJA: gênese e perspectivas atuais

Em 2016, completaram-se 30 anos da parceria entre a Universidade de Brasília e movimentos sociais. Nesse período, a região administrativa do Paranoá conseguiu sua regularização e, em meio a muitas lutas sociais, classes de alfabetização de adultos foram formadas, nas quais jovens e adultos foram alfabetizados e encaminhados para a rede pública de ensino. Alfabetizadores oriundos da comunidade e estudantes de Pedagogia que passaram por esse processo formativo continuaram sua formação em nível de graduação e de pós-graduação e hoje estão na rede pública de ensino, como profissionais da educação numa perspectiva emancipadora no Distrito Federal.

A gênese da trajetória do Projeto Paranoá/Itapoã acompanha a constituição da história de Brasília e a sua relação com o fenômeno do êxodo rural. Forçados por questões econômicas, sobretudo pela ausência da reforma agrária, milhares de migrantes deixam suas terras de origem à procura de melhores condições de vida. A necessidade de moradia os leva a desenvolver uma ação coletiva que atendesse às suas necessidades de existência e sobrevivência. Esse processo de mobilização surge da ação de um grupo de jovens católicos que, no desdobramento de sua ação-reflexão-ação religiosa, se engajam num movimento comunitário em prol do direito à moradia.

Nesse processo, a alfabetização de jovens e adultos se coloca como necessária ao fortalecimento da luta coletiva. É quando esses grupos recorrem à Universidade

de Brasília, buscando o apoio necessário aos seus objetivos: ler, escrever e calcular. Simultaneamente, buscam soluções para os problemas do Paranoá e, posteriormente, criam o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP). Esses jovens encontram apoio na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para o trabalho que desejavam realizar na educação de adultos. Esse desafio é aceito inicialmente pela professora Maria Alice Pitaguarí (1986 a 1989), que, após uma licença médica, retorna à sua cidade natal de Ouro Fino (MG). Posteriormente, assume como coordenador do projeto o professor Renato Hilário dos Reis (1989 a 2015) e, a partir de 2016, os trabalhos ficaram a cargo da professora Maria Clarisse Vieira.

Desde a década de 1980, a UnB é uma parceira importante no processo de construção de uma práxis educativa, com identidade popular que, simultaneamente, ensina a leitura, a escrita e o cálculo e que contribua com a melhoria de vida da população do Paranoá. Em decorrência desse contexto, o GENPEX é criado em 2000, com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (CNPq). A práxis educativa do GENPEX foi construída tendo como pano de fundo contribuir com as necessidades de sobrevivência dos operários que vieram para a construção de Brasília.

A partir de 2005, a região do Itapoã também é incorporada nessa proposta, passando o projeto a se chamar Projeto Paranoá/Itapoã. Até 2015, essa práxis estava restrita aos espaços do movimento popular. No entanto, a partir desse período, esse desafio se estendeu à rede pública de ensino. Esse processo de ampliação tem origem em 2011 com o lançamento do Programa DF Alfabetizado, fruto da adesão, ainda que tardia, do Governo do Distrito Federal ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), lançado em 2003. A referida parceria materializa-se na atuação conjunta do Cedep, Genpex e Coordenação Regional de Ensino do Paranoá, visando à formação dos alfabetizadores do Paranoá e Itapoã e a criação de turmas na região. Foram viabilizadas quatro edições do *DF Alfabetizado*, realizadas em 2012, 2013, 2014 e 2016. Estima-se que, até 2014, houve o atendimento de quase mil educandos, em 52 turmas, com média de 15 alunos cada. Em 2015, por problemas operacionais relativos ao repasse de recursos para pagamento da bolsa aos alfabetizadores e à transição governamental, não foi possível a realização do programa. Nesse momento, o movimento popular questiona-se acerca da continuidade dos estudantes egressos do *Programa DF Alfabetizado*, na rede pública, na EJA. Onde estariam os estudantes egressos? Como estimular e contribuir no acesso e permanência destes estudantes

no contexto da EJA? É a partir dessa preocupação que se inicia a implantação de uma proposta de inclusão digital na escola classe Ipê Amarelo, espaço no qual o estágio supervisionado em EJA é realizado desde 2015 pelo Genpex.²⁰

4. A experiência do GENPEX na sala de informática da Escola Ipê Amarelo

Em 2016 completaram-se 30 anos de parceria com o movimento popular e novos desafios se apresentam ao Genpex: como constituir na escola pública o ideário da educação popular, tendo como base a experiência acumulada em leituras, vivências e experimentações? É possível desenvolver, na rede pública de ensino, uma proposta educativa tal como idealizou Paulo Freire, em que o diálogo e o respeito “ao saber de experiência feito” sejam horizontes da comunidade escolar? É possível superar a concepção cartorial, aligeirada e compensatória da EJA, em favor de uma experiência que se pautar na constituição de sujeitos de amor, poder e saber? (REIS, 2011).

A partir dessas indagações, em março de 2015, por decorrência de uma articulação interinstitucional entre o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, a Universidade de Brasília e a escola pública foi implementado, na Escola Ipê Amarelo, situada no Paranoá, um projeto de inclusão digital para os estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos. A proposta desse projeto é integrar as linguagens curriculares da EJA, com a linguagem informática e a proposta da educação popular desenvolvida pelo Genpex.

A Escola Ipê Amarelo do Paranoá faz parte da Regional de Ensino do Paranoá, pertencente ao Governo do Distrito Federal, e é uma instituição pública que atende ao primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos no período noturno, desde 2013. No período diurno, a escola atende a educação infantil e o ensino fundamental.

Em 2017, o projeto de inclusão digital foi realizado com os educandos das primeira e segunda etapas do primeiro segmento da EJA.²¹ Esses encontros, na Escola Ipê Amarelo do Paranoá, aconteceram quatro vezes por semana, no

20 Nome fictício.

21 De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do DF (2014-2017), a EJA é uma modalidade organizada em três segmentos, correspondentes aos níveis da educação básica (ensino fundamental I e II e ensino médio). Por sua vez, cada segmento é dividido em etapas, correspondentes às séries/anos de cada nível. O primeiro segmento é composto por quatro etapas. Até 2016, todas as etapas eram atendidas pelo projeto.

período noturno, e cada dia era atendida uma turma diferente, com a duração total de 90 minutos, sendo que 45 minutos eram desenvolvidos na sala de aula, junto ao professor, e 45 minutos na sala de informática, onde eram apurados os conhecimentos desenvolvidos anteriormente na sala de aula ou vice-versa. De um modo geral, as turmas eram divididas em dois grupos, sendo um grupo atendido primeiro em sala de aula e depois no laboratório e o outro grupo iniciando no laboratório e depois indo para a sala de aula, isso porque a sala do laboratório de informática só comportava 15 educandos por vez.

As atividades iniciais realizadas junto aos educandos consistiam no processo de auto-apresentação de cada educando/a por meio de roda de conversa, com vistas a buscar valorizar as histórias de vidas dos educandos e estimular as produções textuais que abordassem aspectos relacionados ao contexto no qual os alunos viviam/trabalhavam/sonhavam e estudavam. Tanto o momento da sala de aula como o do laboratório de informática eram planejados, coordenados e direcionados por professor da UnB, com a participação de graduandos, mestrandos e doutorandos do curso de Pedagogia que faziam parte do GENPEX. As atividades desenvolvidas eram articuladas em encontros semanais com a professora orientadora e os participantes do projeto na universidade.

A maioria dos educandos da EJA que participou das atividades afirmou nunca ter tido contato com o computador, a não ser para limpar a máquina ou comprar o computador para os filhos/netos. Nesse aspecto, além do trabalho educativo de alfabetização e de integração das linguagens de Matemática e de Português, o grupo realizou a inclusão digital. Desenvolveu-se um trabalho de colaboração ao processo de alfabetização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, utilizando o computador como instrumento. Assim, eles aprimoraram os conteúdos aprendidos em sala de aula, ao mesmo tempo em que aprenderam a manipular o computador. Com base nos princípios da educação popular, o grupo estabeleceu uma relação dialógica entre o que era aprendido na sala de aula e o que era aprendido no laboratório de informática.

Segundo Coelho e Cruz (2008, p.14), deixar de oferecer aos sujeitos da EJA “a possibilidade de adquirir os conhecimentos necessários a este novo código de comunicação da sociedade tecnológica é negar-lhes o direito à plena cidadania, dada a penetração generalizada das tecnologias digitais na vida contemporânea”. Ou seja, sem o acesso a esse conhecimento, “terão limitadas oportunidades de

acessar informações em sites de órgãos governamentais, sindicais, de ONGs, informações das quais dependem muitos de seus interesses como pessoas, como trabalhadores, como cidadãos” (Coelho e Cruz, 2008, p. 14).

A práxis que estrutura e sedimenta todas as propostas político-pedagógicas desenvolvidas no planejamento do laboratório de informática está fundamentada na situação-problema-desafio. Portanto, a proposta político-pedagógica foi construída com base no respeito às histórias de vida e aos saberes diversos dos educandos.

De acordo com Barros (2016), a escrita do nome pessoal e/ou de nomes de membros da família é bastante valorizada entre os alfabetizando da EJA, pois envolve a construção da sua identidade, trazendo embutido elementos como dignidade e valorização pessoal, bem como a superação do preconceito e da estigmatização em relação às pessoas com baixa escolaridade. Nesse sentido, chamar o aluno pelo nome é valorizar sua individualidade e reconhecer que, por trás do seu nome, há uma história de vida longa, talhada por relações familiares, religiosas e de trabalho. Para isso, era importante conhecer quem era o estudante que participava do projeto. Essa questão o projeto buscou desenvolver e pôr em prática, visando a superar os altos níveis de desistência/evasão, quase sempre conectados à falta de acolhimento da escola em relação a esses educandos.

Para facilitar o trabalho de conhecimento dos educandos, é importante identificar perfil do grupo atendido. Estudo realizado por Justo (2017) junto a seis estudantes da primeira e da segunda etapa identificou algumas características do grupo que participou das aulas de Informática. Embora o número de entrevistados possa ser considerado pequeno, os resultados confirmaram perfil realizado em 2015, por Sobral e Reis (2017). Segundo Justo (2017), todos os educandos residiam no Paranoá e tinham entre 31 e 74 anos de idade. No tocante à região de origem dos entrevistados, quatro são do Nordeste, uma do Sudeste e um do Centro-Oeste. Esses dados confirmam que a maior parte dos alunos que frequenta a Educação de Jovens e Adultos é oriunda das regiões mais pobres do país, principalmente do Nordeste, e geralmente vêm para a capital em busca de melhores condições de vida.

No tocante às profissões, duas das entrevistadas eram empregadas domésticas, duas eram aposentadas (mas relataram que, quando trabalhavam, eram empregadas domésticas), uma era vendedora e o entrevistado era auxiliar de serviços de trânsito. Os dados levantados por Justo (2017) confirmam o consenso de que os alunos da EJA foram submetidos precocemente ao mercado de trabalho ou

não encontraram condições para se manterem na escola por estarem nas camadas mais desfavorecidas da sociedade, sendo obrigados a realizar serviços de mão de obra barata e desqualificada. O grupo que frequentou a escola encaixava-se na descrição realizada por Oliveira (2001), na qual o educando da EJA é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, advindo de áreas rurais empobrecidas, com baixo nível de instrução escolar, que trabalha “em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo” (OLIVEIRA, 2001, p.1).

No tocante ao uso das novas tecnologias, quase todos os alunos entrevistados usavam o celular digital e metade dos que o utilizavam tinham vínculo com pelo menos uma comunicação virtual de relacionamento (Facebook). Isso demonstra que há, mesmo que pouco, algum contato com as tecnologias digitais. Ao verificar se os alunos fizeram algum curso de informática, todos os entrevistados declararam que nunca fizeram nenhum outro curso de informática. Além disso, apenas uma das educandas disse ter computador e o utilizar em casa; os demais não tinham computador e não o utilizam em nenhum outro lugar, apenas na escola. Conforme mencionado, estava tendo o primeiro contato com o computador no curso (JUSTO, 2017).

Esse último dado, ressaltado por Justo (2017), vai ao encontro de estudo realizado por Faria e Vieira (2017), no qual se evidencia que o único contato que alguns estudantes da escola tinham com a máquina era para a limpeza.

Além do “medo de quebrar” o computador que gera nestes educandos a ideia de fragilidade da máquina devido ao seu alto custo; falta de habilidade em manusear os componentes periféricos; como o *mouse*, por suas mãos terem sido, desde cedo na infância, forçadas e direcionadas para trabalhos pesados; a preferência em adquirir equipamentos digitais para filhos e netos primeiramente, negando a si próprios o direito de possuí-los; e a inquietação de saber para que serve esse aprendizado da informática para suas vidas. (FARIA e VIEIRA, 2017, p. 2)

Esses aspectos, além de mostrarem o “lado perverso da globalização” – que nega o acesso à informação pelas pessoas desprovidas de recursos, ou seja, para aqueles que não têm condições de pagar para obter o conhecimento da sociedade da informação –, sinalizam a necessidade do trabalho pedagógico na inclusão digital dos jovens e adultos.

A partir desse conhecimento inicial da turma, o planejamento foi realizado, a perspectiva subjacente a essa proposta se alicerça no trabalho de educação popular, cujo referencial prático é a perspectiva de desenvolvimento humano histórico-cultural – com base no Materialismo Dialético-Histórico, de Marx e Engels – e as contribuições de Vygotsky, Gramsci, Bakhtin, Foucault e Paulo Freire. O principal referencial teórico-metodológico é a pesquisa-ação de René Barbier (2007) e Thiollent (2007).

O trabalho pedagógico foi desenvolvido com base nas contribuições de Reis (2011) – que inclui a vivência da realidade dos educandos, englobando o acolhimento (amorosidade), a discussão de situações-problema-desafios – e por meio de textos coletivos. Nessa concepção, a amorosidade foi desenvolvida no ato de falar e de escutar o outro. É dar voz ao sujeito e escutar de forma respeitosa e ativa essa voz, desenvolvendo a escuta elaborante. Os educandos da EJA passaram por diversas situações em que não tiveram a sua voz respeitada, o que faz com que muitos cheguem à EJA silenciados. A amorosidade/acolhimento tem o papel de acolher e respeitar esses sujeitos, os quais são seres humanos com uma bagagem histórica permeada de saberes.

A situação-problema-desafio se refere “às necessidades amorosas/afetivas, econômicas, financeiras, sociais e culturais. Essas necessidades caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá” (VIEIRA, REIS e SOBRAL, p. 18). Do meio do espaço de diálogo entre universidade e comunidade, surgem essas situações-problema-desafio, que são constituídas por propostas político-pedagógicas que vão ao encontro das necessidades levantadas pela comunidade. Elas são “escolhidas com discussão, defesa de posição, votação com maioria simples ou absoluta. Tornam-se o eixo dorsal de referência do processo alfabetizador” (*op. cit.*, p. 20). A partir das discussões, surgem os encaminhamentos individuais e coletivos com o propósito de superar essas questões.

O texto coletivo é um processo de transcrição da palavra oral em texto escrito. A construção do texto coletivo contribui para a desinibição e favorece o empoderamento coletivo dos alfabetizandos/alfabetizadores-UnB. Desse modo, o processo ocorreu por meio do registro e sistematização do debate e do diálogo entre os educandos da EJA, educadores e estudantes da Pedagogia. A partir desses registros, oriundos da oralidade, foram desenvolvidas as atividades da aula, as quais envolviam Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, entre outros conteúdos. O intuito era

valorizar a voz dos educandos, trabalhar a partir de questões propostas por eles e que diziam respeito à sua realidade, bem como encaminhar soluções para esses problemas vividos pela comunidade.

5. Significações dos estudantes de Pedagogia acerca de seu processo formativo

A orientação dos estudantes pela equipe de professores da UnB ocorria usualmente uma vez por semana, às quintas-feiras. Além de se realizar a avaliação do andamento dos trabalhos, eram decididos os encaminhamentos para o trabalho pedagógico que seria realizado na semana seguinte. Era estimulada a reflexão e a ação na e sobre a prática, bem como o registro das vivências em um diário de bordo, um dos instrumentos de avaliação da disciplina.

Ao analisar esse material produzido pelos estudantes da UnB, percebem-se diferentes formas de aproximação com o exercício docente na educação de jovens e adultos. Uma das estudantes conseguiu captar na estrutura da proposta o vínculo forte com a educação popular. Para ela:

A proposta desde o início do projeto 4, fases 1 e 2, foi a construção de um trabalho pedagógico com os educandos dentro de uma perspectiva de Educação Popular, baseada nos pressupostos metodológicos específicos, onde as ações estão alicerçadas pelas praxis Freiriana. Metodologias, conteúdos e intervenções pedagógicas foram centradas e articuladas com os educandos. Sua voz, experiências, anseios, particularidades, relatos cotidianos e silenciamentos serviram de base para construção de uma proposta pedagógica de aprendizagem replicada na prática diária, que resultaram na produção de um saber autônomo e crítico. O que se pretende evidenciar a partir dessa aproximação é o eixo estruturante das diferentes experiências dentro da educação popular, com uma proposta de educação que considere o estudante da Educação de jovens e adultos, um estudante com um percurso anterior a ser analisado e não rotulado. (Estudante 1)

A fala da estudante trouxe à tona a intencionalidade da proposta do Genpex: trabalhar com pessoas excluídas, reconhecendo-as como sujeitos de poder, amor e saber (REIS, 2011). Partir de uma concepção humanizadora de Pedagogia, tal como preconiza Freire, na qual, ao invés de me “sobrepôr aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabeleço uma relação dialógica permanente” (Freire, 2014, p. 77). Ela também percebe o vínculo do trabalho com a educação popular.

Não obstante a educação popular ter vivido o seu apogeu na década de 1960, sua influência ainda se faz presente no Brasil e no mundo, no ideário e na prática de diversas organizações populares. Para Brandão (2008), a educação popular não é uma escola pedagógica, nem uma proposta datada e situada em um tempo específico. Ela é uma vocação da educação, um instrumento político e cultural de força pedagógica a serviço das classes populares. Segundo esse autor, essa proposta educativa pode ser viabilizada a partir de duas posturas distintas e não antagônicas: por um lado, com ênfase no seu viés político para preparar as classes populares para algum tipo de transformação social, subordinada a uma tomada de poder e à instauração de uma alternativa socialista à sociedade capitalista e opressora; e, de outro, com ênfase no seu viés cultural, como forma de elevar, de uma maneira justa e não supletiva, a qualidade de vida dos excluídos, a começar pela oferta de um tipo de educação que instaure a plenitude da pessoa cidadã.

Brandão também argumenta que, ao mesmo tempo em que é necessária a ampliação de experiências autônomas de uma educação realizada a partir da iniciativa dos movimentos populares, é também fundamental a redefinição da escola pública de modo que ela venha a se transformar em uma educação oferecida pelo Estado, mas que incorpore os anseios, interesses e necessidades das classes populares.

Essa mesma aluna afirma que, a respeito de Projeto 4:

o formato das aulas, o contato, convivência, generosidade, amorosidade, cuidado, interação, integração e compartilhamento em um primeiro momento causou estranhamento e uma certa desconfiança de como seriam sistematizadas as atividades de Projeto 4. Essa compreensão aos poucos foi reconstruída e após dois semestres consecutivos no Projeto, ela afirmou que o que era uma disciplina, se tornou um aprendizado de vida. (Estudante 1)

Ela também argumenta que as atividades realizadas durante todo o primeiro semestre agregaram sentido e significação aos três anos do curso de Pedagogia. Segundo ela:

a base teórica fundamentada em diversos teóricos e teorias vistos no decorrer do curso foi se materializando nas idas e vindas do Paranoá, nos encontros, trocas de conhecimentos, planejamentos coletivos, escuta dos colegas, agregando a minha formação de pedagoga, valores, aprendizados, conhecimentos que deram uma relevância e qualidade que não esperava incorporar em mais um semestre de curso. (Estudante 1)

Em direção semelhante, outro estudante relata que reencontrou “sentido na educação através de um dos seus segmentos mais frágeis e ricos: a educação de jovens e adultos”. Ele nos conta que, no grupo Genpex, aprendeu “a dar voz a quem é silenciado, a dar carinho a quem não conhece o sentido da palavra, a acolher e conquistar através do coração pessoas que desejam mudar suas vidas”.

Um dos diferenciais do processo de alfabetização desenvolvido com o CEDEP é o acolhimento, a “amorosidade” com que os alfabetizandos são tratados (FREIRE, 1996). Parte-se do pressuposto de que, quando se atua com pessoas às quais foi negado o acesso à escola e à própria língua escrita, trabalha-se com pessoas excluídas de várias formas e que não têm como habitual esse acolhimento. Ser acolhido no processo de alfabetização garante o bem-estar do educando e conseqüentemente a permanência dele no ambiente escolar.

Em direção semelhante, outra estudante de Pedagogia relatou que se surpreendeu ao presenciar o dessilenciamento dos educandos. “É bonito demais ver aquelas pessoas sabendo que têm voz”. Ela nos conta que “ficava admirada com questões de política, direito, história e muito mais. Aquelas pessoas possuem um conhecimento muito rico e somente agora que elas estão se dando conta disso”. Essa estudante reflete sobre os saberes que esses sujeitos constroem ao longo da sua vida, o que traz à baila a necessidade dos alfabetizandos terem voz, vez e decisão. Para isso, é preciso que percebam que não são sujeitos que nada sabem, condição na qual eles mesmos se descrevem quando buscam ou são levados à alfabetização, mas que se vejam como protagonistas de suas próprias histórias (REIS, 2011).

Encontrar pessoas (alfabetizadoras) que estão dispostas a ouvi-los com amorosidade e atenção facilita muito a apreensão da alfabetização num sentido amplo, uma alfabetização transformadora e libertadora, afinal “a língua, a palavra são quase tudo na vida humana” (Bakhtin, 2003, p. 324).. Além de perceber a importância do acolhimento e do dessilenciamento, os estudantes de Pedagogia tornaram-se sensíveis às condições desumanas presentes na negação do direito à educação.

Percebe-se que participar do trabalho de alfabetização de adultos numa perspectiva de pesquisa-ação torna os licenciandos mais sensíveis aos processos produtores de desigualdades na sociedade brasileira, como revela a fala do estudante a seguir: “Ser velho, pobre e analfabeto no Brasil é algo terrível”. Ao

mesmo tempo, reconhecem que a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos é algo transformador para os sujeitos, pois, ao se apropriarem da leitura e da escrita, os alfabetizados passam por um processo de mudança pessoal que afeta vários aspectos de sua vida: “Tudo muda... suas posturas, de cabisbaixas e silenciosas, até mesmo envergonhadas, para pessoas mais felizes e sorridentes” (Estudante 2).

Como já foi exposto, em 2015, iniciou-se trabalho de acompanhamento na Escola Classe 03 do Paranoá, utilizando a informática e a escuta dos estudantes como estratégia de intervenção pedagógica. Com base na partilha e em um trabalho interativo, buscou-se construir o planejamento de metodologias que pudessem dialogar com a realidade percebida e vivida por cada educando.

As experiências sem hierarquias foram relatadas, complementadas e, mesmo as não ditas em determinado momento da aula, foram conteúdos preciosos para alimentarem as reuniões de planejamento coletivo, espaço de reflexão na gestão de iniciativas e conflitos, onde a interlocução com outros atores do processo agregava novas percepções às ações a serem produzidas na organização da prática docente. (Estudante 3)

No início, foram encontradas algumas dificuldades no desenvolvimento das atividades, pois alguns professores não queriam aceitar o trabalho por acreditarem que o conteúdo seria prejudicado; a direção da escola também colocava empecilhos para aceitar o projeto. Não obstante, os estudantes de Pedagogia tentaram manter uma perspectiva dialógica e propositiva. Ao avaliar o início dessa parceria, os estudantes assim se manifestam:

Nós da Pedagogia ficamos responsáveis por essa turma do primeiro horário de segunda-feira, e foi o dia que eu escolhi para estar participando do projeto. Pude acompanhar a turma e ver o crescimento de muitos, mas também a frustração de alguns por não conseguirem achar as letras no teclado ou por clicarem com o mouse. Vi e aprendi como é importante nessas horas a figura do professor que motiva e acredita no potencial do aluno. Muitos queriam desistir, mas quando nós insistíamos e eles tentavam mais uma vez e conseguiam realizar o exercício, o que para nós poderia ser pouca coisa, para eles era uma grande vitória. Foi assim todos os dias, cada um, a seu tempo, avançando. (Estudante 4)

O semestre mudou muito em mim e naqueles que estão ao meu redor, porque foi perceptível a minha alegria por estar no projeto e por ele ser

na EJA, e também a minha posição com relação a outros assuntos.[...] consegui quebrar muitos preconceitos que tinha com relação ao Paranoá e o seu povo, e isso só aconteceu por meio das nossas conversas, dos relatos das vertentes e pela experiência/prática que tive na Escola. (Estudante 5)

Evidencia-se que a prática pedagógica desenvolvida na Escola do Paranoá foi marcada pela escuta sensível das histórias de vida dos educandos, pelo diálogo e pela negociação com os gestores e professores acerca da importância do projeto para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos educandos jovens e adultos. Esse processo foi salutar para o reconhecimento e ressignificação de suas concepções e preconceitos em torno da EJA, processo que ultrapassa o âmbito das salas de aulas da universidade, e que instaura no estudante/futuro professor convicções acerca das suas opções profissionais.

Considerações finais

Neste capítulo, analisamos a experiência do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação no tocante à formação de educadores de EJA, com base no trabalho desenvolvido nos Projetos 3 e 4. É importante considerar que esses projetos faziam parte de uma proposta curricular que estava sendo revista, com previsão de ser substituída a partir de 2018. A despeito dessas alterações, este trabalho traz a caminhada de um grupo que, desde 1986, vem contribuindo com a formação de pedagogos e com a alfabetização de adultos no DF. O texto mostra um momento de transição, no qual o grupo que atuava em espaços comunitários iniciou a implantação no interior da escola pública de uma proposta educativa, cujos princípios são provenientes da educação popular. Essa experiência, construída no contexto da escola Ipê Amarelo, só foi possível graças aos 32 anos de construção e parceria entre movimentos sociais e universidade.

É importante considerar que o princípio de reciprocidade tem se estreitado. Os professores têm se mostrado receptivos ao trabalho realizado pelos estudantes da UnB. Prova disso é que parte significativa dos professores tem aderido e apoiado a proposta de informática realizada na escola. Alguns, além de cederem seu espaço de aula para a proposta, têm construído junto com o grupo uma parceria bastante ativa, resultando em trocas bastante frutíferas entre estudantes em formação e

professores. A produção decorrente desse processo tem alimentado pesquisas em nível de graduação, mestrado e doutorado, não se restringindo à extensão. Materiais didáticos e formativos têm sido produzidos a partir dessa experiência, que é feita coletivamente, e prima por conquistar os corações dos estudantes de Pedagogia nela envolvidos.

Percebe-se, no desenvolvimento do trabalho do GENPEX, a intencionalidade de construir uma formação inicial em EJA com base nos pressupostos da educação popular. Para tanto, a pesquisa-ação possibilita ao futuro professor a vivência e o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada na escuta sensível, no diálogo, na amorosidade e no respeito mútuo. As falas dos estudantes revelam que a pesquisa-ação, além de método de pesquisa, possibilita, no contexto da formação de professores, a vivência de situações formativas que outras abordagens de pesquisa não permitem. No contexto da formação, a pesquisa-ação emerge como problematização da realidade ou como identificador de problemas sociais que atingem determinados grupos sociais. No entanto, para além da mera identificação, o grupo se reúne para discutir as questões geradoras ou situações desafios que lhes afligem e a melhor forma de superá-las. Essas situações-problemas são discutidas e analisadas entre estudantes da Pedagogia, alfabetizadores e educandos da Educação de Jovens e Adultos. Por meio dessa vivência, o grupo intenta romper a clássica dicotomia entre pesquisa e ação, no qual percebe ser possível aprender e conhecer enquanto transforma e transformar enquanto se conhece e se aprende.

A análise das falas revela indícios de que o contato com os sujeitos jovens e adultos e a reflexão na e sobre essa experiência forja, no estudante de Pedagogia, sensibilidade/compromisso em relação a essa realidade. Ocorre uma mudança de atitude entre os sujeitos envolvidos no tocante à própria realidade. Formação, ação e produção de conhecimento são construídas no cotidiano escolar e no contato com os educandos e com alfabetizadores da EJA. As convicções e preconceitos arraigados são revistos, propiciando ao futuro educador da EJA uma formação humana, integral e transformadora.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética Da Criação Verbal*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARROS, J. O. R. de. *A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da educação de jovens e adultos em uma escola do Paranoá*. Trabalho final de curso, Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- BRANDÃO, C. R. *A educação popular antes e agora*. In. M. M. Machado (Org) Formação de educadores de jovens e adultos – Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada*, 2015.
- COELHO, S. L. B.; CRUZ, R. M. R. Limites e possibilidades das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos. Trabalho apresentado na 31ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2008.
- FARIA, A. R. B.; VIEIRA, M. C. Significações do uso do computador em práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos. Trabalho apresentado no IV ALFAEEJA, Braga, Portugal, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 52ª ed. rev e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HADDAD, S. *Educação de Jovens e adultos no Brasil: aspectos específicos da formação*. São Paulo: Ação Educativa. Relatório de pesquisa. 2001
- JUSTO, D. M. *O uso do computador na EJA como ferramenta de alfabetização e letramento: experiências e vivências do Projeto de inclusão digital do GENPEX*. Trabalho final de curso, Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

OLIVEIRA, M. K. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Ação Educativa, 2001.

REIS, R. H. dos. *A Constituição do Ser Humano amor, poder, saber na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SOBRAL, J. B. L.; REIS, R. H. dos. *Ação-reflexão-ação em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: uma perspectiva de educação popular na educação de jovens e adultos*. Revista Comcenso. Vol. 4, n. 2, maio 2017.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. SP: Cortez, 1985.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. *Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia*. Brasília: Faculdade de Educação, 2002.

VENTURA, J. Formação de Professores e Educação de Jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista*, 31 (2), 211-227, 2015.

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*. Brasília (DF): Fundação Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação, 2015.