

Jane Paiva



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ)

janepaiva27@gmail.com

Fatima Lobato Fernandes



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ)

fatimalobato@gmail.com

OS IMPRESCINDÍVEIS DE NOSSO TEMPO: PAULO FREIRE

RESUMO

A trajetória na educação de jovens e adultos, cruzada com ensinamentos da educação popular na vida e trajetória acadêmica e profissional das autoras, tem demonstrado o quanto Paulo Freire se mantém, no belíssimo poema de Brecht, como *imprescindível* para pensar o campo da educação com as classes populares. Atravessadas por reflexões de Freire em sua longa e insistente obra, e por experiências diretas vividas em tempos concomitantes e marcantes, impregnaram seus fazeres cotidianos de princípios que constituem acentos mais do que relevantes em defesa do direito à educação para todos, à dignidade humana e ao reconhecimento social devido a todas as gentes. Usando (como Certeau, 1994) sentidos próprios para o que pode ser considerado *imprescindível* na pesquisa-ensino-extensão, as autoras percorrem princípios freireanos que sustentam práticas de pesquisa e o exercício democrático na formação de profissionais no campo da educação de jovens e adultos, atualizando um Paulo Freire a quem seguem como o educador gostaria: reinventando-o.

Palavras-chave: Paulo Freire. Direito à educação. Princípios freireanos. Educação de Jovens e Adultos. Ensino-pesquisa-extensão.

THE INDISPENSABLES OF OUR TIMES: PAULO FREIRE

ABSTRACT

The trajectory in Youth and Adult Education, intertwined with teachings in popular education in life and academic and professional trajectory of the authors, has shown how much Paulo Freire is still present, as in Brecht's beautiful poem, as essential to think the field of popular classes education. Influenced by Freire's reflections from his extensive and persistent work, and by direct experiences during these concomitant and remarkable times, they imbued their daily actions with principles that constitute more than relevant accents in defense of the right to education for all, to human dignity and to social recognition due to all people. Utilizing (like Certeau, 1992) their own meanings for what can be considered essential in research-teaching-extension, the authors cover Freirean principles that support research practices and the exercise of democracy in the education of professionals in the field of Youth and Adult Education, renewing Paulo Freire to posterity just like the educator would like it: reinventing him.

Keywords: Paulo Freire. Right to education. Freirean Principles. Youth and Adult Education. Research-teaching-extension.

Submetido em: 25/04/2021

Aceito em: 13/05/2021

Publicado em: 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp16-38>



1 CONTEXTO QUE IMPÔS MUDANÇAS AO FAZER PEDAGÓGICO: INTRODUZINDO O DEBATE

Há homens que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons. Mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis. (Bertolt Brecht)

Em 2021, celebramos o centenário de nascimento de um dos maiores pensadores e educadores brasileiros, o *imprescindível* Paulo Freire, também referência no campo internacional por suas ideias para além do espaço estrito da sala de aula — ideias gestadas por seu comprometimento político com a construção de um mundo mais justo e digno para todos. Seu processo de pensar-praticar passava, prioritariamente, pela perspectiva do direito ao acesso ao mundo da cultura escrita para o exercício da cidadania, principalmente em períodos em que não-alfabetizados não podiam votar. Na concepção freireana, não bastava somente conhecer letras e palavras de forma mecânica, mas era preciso *ler o mundo*. Talvez, na realidade presente, se deva atualizar essa expressão, em concordância com sugestão/discussão de Campos (2021)¹, ampliando-a para *leitura dos mundos*, face à diversidade de concepções, de formas de organização e de expressão desses múltiplos mundos que o pensamento complexo (MORIN, 2001) e a diversidade de gentes e culturas desvendaram como base a um novo paradigma de conhecimento.

Pela importância histórica que a obra de Paulo Freire representa, mas também sua atualidade, desencadeou-se ampla mobilização em todos os continentes, desde 2020, para celebrar a memória da pessoa extraordinária que foi, bem como o reconhecimento da obra e da vida. Como andarilho do mundo, inicialmente forçado pelo exílio, disseminou ideias revolucionárias na luta pela defesa da educação como direito inalienável do ser humano que, ainda no contexto presente, são tão caras, fundamentais na construção e consolidação de uma sociedade democrática, justa e digna, para todos.

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. [...] o que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. (FREIRE, 2000, p. 53)

¹ “Não só lemos, mas também inscrevemos - ou escrevemos – na diversidade dos mundos de cada sociocultura”. Trecho da intervenção de Márcio D’Oliveira Campos, um dos convidados a fazer provocações à professora Ana Maria Araújo Freire (Nita), sobre o tema da *live A boniteza da vida e obra de Paulo Freire*, no dia 9 de abril de 2021, promovida como aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIPAMPA, entre outros associados. *Link:* https://www.youtube.com/watch?v=un2dpDWdc-8&ab_channel=BarbaraCristinaMoreiraSicardiNakayama.

Mais do que nunca no contexto histórico brasileiro atual, suas palavras são fundamentais para o processo de (re)existência, exigentemente necessário nesse momento, fortalecendo nossa capacidade de resiliência para ultrapassar, talvez, a fase mais difícil da história vivida pelas gerações contemporâneas. Sonhar com o controle de um vírus ainda tão desconhecido em sua ação e letalidade, que rapidamente definiu uma pandemia (a Covid-19), espalhando-se e dilacerando entre nós tantas vidas, passa a ser exigência ética em tempos de tanta falta de decoro e liturgia com cargos republicanos e exemplares. Para que menos vidas sejam perdidas, a vacinação como forma de imunização em larga escala, com a experiência que adquirimos ao longo de décadas se, por um lado seria a resposta rápida a que o conhecimento acumulado chegou, por outro lado, a ideologização sem lastro do poder instalado, defeccionou essa experiência, fazendo com que o negacionismo determinasse ações políticas e sanitárias que passaram a pautar o comando federal. Associado à necessidade de alimentação básica na mesa de todos, que fugiu da realidade cotidiana, açoitada pelo desemprego elevadíssimo, resultante de uma ordem socioeconômica injusta que se intensificou nos tempos de pandemia, o sonho da vida digna para todos não pode deixar de ser a utopia de cada um de nós.

Nesse contexto nada inspirador, de muita dor pelas vidas humanas desnecessariamente perdidas e de imensos desafios à educação, que enfrenta pressões para reabertura de escolas e retorno a classes presenciais, mesmo com todas as condições objetivas indicando o desacerto dessa decisão, as autoras, professoras do ensino superior de universidade pública no estado do Rio de Janeiro, assim como muitas outras professoras, se reinventaram (CERTEAU, 1994). Essa reinvenção, na melhor acepção freireana e certeuniana, visou oferecer disciplinas e a continuidade da formação inicial, especificamente aqui tratada em curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O eixo constitutivo do artigo pauta-se em conhecer/compreender como princípios e pressupostos de Paulo Freire, redivivo, estiveram/estão presentes na oferta de disciplinas na formação inicial de pedagogos, quando tecnologias, a virtualidade e novas formas de interação social foram exigidas em tempos de pandemia, de modo a não interromper processos de formação profissionais vivenciados e ansiados por estudantes de graduação.

Para a discussão desse pensar-fazer virtual, tendo em vista o tema do artigo, que coloca Paulo Freire como pensamento *imprescindível* de nosso tempo, partiu-se, do mesmo modo que em atividades presenciais, de concepções freireanas que a formação

inclui além do saber técnico próprio do campo profissional a que as disciplinas se referem, da vivência cultural e de demais redes de saberes de que os sujeitos participam, em diálogo permanente com práticas pedagógicas. Por esta concepção de formação, estudantes e professores-formadores interagiram e constituíram-se como autores autônomos de seus processos formativos. Desenvolveu-se essa concepção, nesse caso, com vista a compreender e ampliar o conhecimento específico do campo da educação de jovens e adultos — um dos campos constitutivos da formação em nosso curso de pedagogia. A necessidade maior desse campo envolvia ressignificá-lo na realidade contemporânea, não apenas escolar, mas nos variados e múltiplos espaços sociais, contribuindo para a compreensão de fazeres e de políticas públicas que garantam o direito constitucional de todos à escolarização e o direito de aprender ao longo da vida.

Outra concepção que fundamenta a proposta de formação é a de que estudantes e seus professores são, também eles, sujeitos jovens e adultos em processo de aprendizagem por toda a vida, tanto pela ideia de inacabamento de homens e mulheres (FREIRE, 2005), quanto no sentido que a Declaração de Hamburgo (1997) confirmou, e que o Parecer CNE n. 11/2000 ressaltou como função qualificadora.

Um outro fundamento assenta-se na perspectiva de direito à educação de todos os sujeitos, ainda não incorporado em sociedades excludentes, que mantêm pessoas apassivadas por inúmeras, explícitas e sutis formas de exclusão, afastando-as dos demais direitos, e instando-as a assumirem a condição subalternizada e a culpa pelo não-direito, como “defeito” da própria responsabilidade.

Há e havia, por assim dizer, um imenso conjunto de pressupostos que não se dissipavam com a pandemia mas, pelo contrário, emergiam com maior intensidade, e a eles somavam-se outros relativos às condições que um novo modo de operar o ensino-formação, mediado pela tecnologia, passava a exigir de formuladores-professores. A autonomia docente e o diálogo com experiências prévias dos sujeitos, vivenciadas e forjadas em cotidianos os mais diversos traziam a chave para processos formativos e de aprendizagens múltiplas.

Como as possibilidades daí advindas eram inesgotáveis, conduziam a formação, necessariamente, para um *quefazer* diverso, jamais formatado *a priori*, mas produzido junto aos sujeitos que participavam do processo de formação, levando em conta os sentidos sobre o que é ser professor de EJA; o que é intervir pedagogicamente; o que é ser estudante de EJA e para quê educar jovens e adultos.

A resposta a essas questões seria buscada pela organização de um plano de curso disciplinar que, negociado com estudantes, à medida que se revelassem necessidades,

dificuldades, interesses sobre o campo e sobre possíveis abordagens pedagógicas — nossos *percebidos-destacados* —, constituiria percursos únicos, singulares, jamais repetíveis, sempre inéditos. A educação de qualquer nível, assim pensada, é “[...] um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 1987, p. 83).

O artigo, portanto, proposto, parte da leitura e análise crítica de uma prática pedagógica que tentou desenvolver, no espaço da virtualidade, princípios freireanos que vêm sendo orientadores de outras práticas nos regimes presenciais. Tratando a primeira oferta constituída como projeto piloto, três professores, entre os quais duas autoras desse texto, criaram e sustentaram uma proposta de trabalho para o ensino remoto emergencial como forma de exercitar novas modalidades de produção de conhecimento, de frente para desafios — ainda bastante desconhecidos — que em nada se assemelhavam às propostas de educação a distância, cuja concepção e métodos não coadunavam com nosso entendimento e compreensão de formação de pedagogos².

Cabe ainda afirmar, nessa introdução, que trataremos o “caso” como tal, pondo-o sob poderosas lentes de análise e compreensão, não significando qualquer apontamento ou generalização cabível para as demais ofertas desenvolvidas por outros professores, durante o mesmo período.

2 EPISTEMOLOGIAS DE PRODUÇÃO DE UM CURSO VIRTUAL EM PLATAFORMA REMOTA

A problematização da construção de processo de ensino (necessariamente preso à pesquisa e à extensão, como requerido pelo fazer universitário) imposta pela “nova” realidade que passamos a viver no cotidiano de vida pessoal, profissional e diante de exigências coletivas e comunitárias cada vez mais acentuadas, passou a se fazer ao mesmo tempo em que diversas tarefas/passos eram dados e que podem ser, assim, resumidos: a) que epistemologias regem nossa criação virtual/remota?; b) de que ferramentas lançaremos mão para dar curso a esse modo de pensar-fazer-ensinar na virtualidade?; c) quem são esses nossos estudantes virtuais e que disposição de acesso e participação podem oferecer ao curso para/com eles pensado?; d) que efeitos o

² Destaque-se aqui que essa concepção de formação coincide com a formulação do Parecer CNE n. 2/2015 e nem de perto se aproxima ao Parecer mais recente do CNE, que desmonta uma concepção e acordos de entidades defensoras da formação de pedagogos há muitos anos, e que haviam conquistado um relevante marco orientador no ano de 2015.

distanciamento social — e de que tipos foi sendo vivenciado pelos sujeitos — produziu na vida e percurso escolar desses nossos estudantes?

Não temos pretensão de esgotar, nesse artigo, questões que, inicialmente, nos confrontaram, até porque a cada *novo* período deparamo-nos com *novas* realidades contextuais e, necessariamente, *novos* públicos, em íntima relação com o campo temático disciplinar. Mas temos certeza de que a *experiência* (LARROSA, 2002) vivida por nós como acontecência, como o que nos passou naquele primeiro período de descobertas e desapegos a modelos outros conhecidos, foi inaudita, e por isso mesmo merece reflexões e compartilhamento, no que tem de *experiência desperta*, no aludir de Ailton Krenak (2020 p. 34). Filósofo, liderança indígena e pensador das questões contemporâneas a partir de *leitura de mundos* que se disputam, ensina: “Sempre fomos capazes de observar uma diferença entre a experiência desperta e o mundo dos sonhos, então decerto conseguimos trazer para a vigília histórias desse outro mundo.”

Mas a dimensão do sonho, tão presente em Freire (1999), como a projeção de nossas utopias, assim como em Galeano (1994)³, também está presente em Krenak (2020, p. 34), quando pensa o lugar do conhecimento na perspectiva dos povos indígenas:

O tipo de sonho a que eu me refiro é uma instituição. Uma instituição que admite sonhadores. Onde as pessoas aprendem diferentes linguagens, se apropriam de recursos para dar conta de si e do seu entorno. [...]

Foi ali que eu atinei que tinha algo na perspectiva dos povos indígenas, em nosso jeito de observar e pensar, que poderia abrir uma fresta de entendimento nesse entorno que é o mundo do conhecimento.

O autor, nesse fragmento de texto, estabelece uma belíssima relação entre o que representa ter sonhadores e o mundo do conhecimento que leva à analogia com Castoriadis (1987, p. 10) sobre o que significa pensar:

Pensar não é sair da caverna nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das próprias coisas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo de que se poderia ter ficado estendido entre as flores, voltado para o céu. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar num fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que nessa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se possa passar.

³ Ao responder a pergunta de um repórter, que o indagou para que serve a utopia?, Eduardo Hughes Galeano (1940-2015), escritor e jornalista uruguaio, citou a resposta do amigo Fernando Birri, cineasta argentino, de Santa Fé, que indagado por estudantes em Cartagena de Índias, na Colômbia, em palestra em que ambos participavam, assim respondeu: Birri afirmou que essa pergunta era feita todos os dias: para que serve a utopia? E continuou: “a utopia está no horizonte. E se está no horizonte eu nunca vou alcançá-la, porque se caminho dez passos, a utopia vai se distanciar dez passos. E se caminho 20 passos, a utopia vai se colocar 20 passos mais além. Ou seja, eu sei que jamais, nunca, vou alcançá-la. Então, para que serve a utopia? Para isso, para caminhar”. BIRRI, Fernando, citado por Eduardo Galeano in *Las palabras andantes?* Siglo XXI, 1994.

Nessa esteira de reflexão relacionamos conhecimento como essa possibilidade de abrir frestas e fendas, capaz de transformar a vida de homens e mulheres, dando mais significado para a existência e demarcando diferenças dos humanos dos demais seres com que convivem, formando o ecossistema do planeta.

As ideias decorrentes de Birri/Galeano; Krenak; Castoriadis remetem-nos ao que tem sido denominado de conhecimento emancipador — o que é, para que serve, o que ensinar e como ensinar? No pensamento crítico da educação⁴ encontramos ideais que consolidaram nossa concepção para enxergar o mundo, os seres humanos e a natureza, e com essas perguntas provocativas assumimos o tom de nosso trabalho como educadoras, fruto também de nossa posição política de estar no mundo. Posturas implicadas em nossa formação profissional e humana, pois assim como Paulo Freire, não dicotomizamos o ser político do ser educador.

Nessa direção, um projeto de educação emancipadora, de acordo com Freire (1979a, p. 16), se dá “[...] quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e as suas circunstâncias”.

O conceito de inédito-viável, em Paulo Freire (1987) tem favorecido o reflexionamento sobre as possibilidades dos sujeitos quando passam a superar situações-limites que constituem freios, barreiras, obstáculos na vida pessoal e social. Quando os sujeitos percebem, destacando, aspectos da realidade que os oprimem, Freire considera que esses passam a constituir temas-problema a serem enfrentados, superando a aceitação dócil e passiva do que está posto, para assumir outra postura decidida, por meio de um ato-limite, frente ao mundo.

Tomar a categoria de percebido-destacado para o movimento que sujeitos em formação precisam fazer para emergirem de suas realidades de vida, com consciência sobre o que significam, tem sido estratégia metodológica para descodificar o mundo e mobilizar os estudantes para descobrirem inéditos-viáveis em suas práticas cotidianas, transformadas e transformadoras.

Nos movimentos de querer, refletir e agir, Paulo Freire apresenta a proposição metodológica em que se encontram articuladas, complexamente, três dimensões do

⁴ Sobre o pensamento crítico destacamos autores do campo da educação além de Freire, e incorporamos reflexões que Boaventura de Sousa Santos tem aportado ao conhecimento do mundo, quando incorpora as *Epistemologias do Sul* a um conhecimento produzido eurocentricamente, como se não estivesse impregnado dos saberes que a relação dos europeus com os nativos e escravizados forjaram nos sujeitos da colonização nas Américas.

conhecimento necessárias à construção do inédito-viável: a dimensão política, a dimensão epistemológica e a dimensão estética.

A reflexão em torno desses três movimentos auxilia a vislumbrar a possibilidade de construir o inédito-viável como um modo de superação dos condicionamentos históricos que o tornam momentaneamente inviável. Acreditar na potencialidade do ato de sonhar coletivamente, nessa perspectiva, significa compreender a importância da rigorosidade metódica para, ao perceber os temas contidos nas situações-limites, tomá-los como objeto de estudo e reflexão, podendo perceber também que “além dessas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado” (FREIRE, 1979b, p. 30).

O caminho de transformar impossíveis — as situações-limite — em possíveis, pelos atos-limite exige, sempre, perceber aspectos da realidade antes não destacados, para chegar aos inéditos-viáveis. Alguns percebidos-destacados serão analisados nesse texto, com base no que têm significado para os processos de formação inicial na pedagogia.

Chegamos ao século XXI em um patamar de avanço tecnológico que fazia crer que o conhecimento poderia ser disseminado com mais facilidade... se não fossem barreiras impostas pelas desigualdades sociais, culturais, étnicas, raciais e de gênero, bem como a cultura de exploração humana sem precedentes — herança histórica, como muito bem foi expressa por Freire (2000, p. 54):

Não há atualidade que não seja palco de confrontações entre forças que reagem ao avanço e forças que por ele se batem. É neste sentido que se acham contraditoriamente presentes em nossa atualidade fortes marcas do nosso passado colonial e escravocrata, obstaculizando avanços da modernidade. São marcas de um passado que, incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança.

Neste século, o avanço tecnológico atingiu todas as áreas da ciência e da vida cotidiana, mesmo que a gente não se dê conta, e que foi desigualmente apropriado, a depender das classes sociais a que os sujeitos pertençam. A inteligência artificial procura criar um mapa de possibilidades induzindo sonhos, principalmente no campo do consumo, próprio da sociedade capitalista.

A ocorrência de avanços na eletrônica e nos suportes da comunicação vem produzindo, na área da educação, novas compreensões sobre possibilidades do ensinar e do aprender, calcadas em recursos que conectam e criam relações entre sujeitos, pelas redes de informação/interação que vão sendo constituídas.

Pensar currículos para a formação inicial em via remota é pensar saberes e conhecimentos em constante tensionamento, porque diversas formas de poder neles — e por eles — se manifestam. Tendo a escola no centro, mas não somente — e os cotidianos em que vivemos — estudantes da pedagogia nas disciplinas específicas que abordamos nessa reflexão passam a lidar com relações entre diferentes conhecimentos

produzidos no mundo, em determinados espaços e tempos cosmopolitas ou periféricos. Incorporam, assim, a complexidade e os conhecimentos dos demais estudantes urbanos e marginais aos grandes centros, frequentadores e produtores dessa Universidade que agora também os forma. Possibilita-se, pelos currículos, que as informações circulem entre os sujeitos; entre eles, a sociedade e a cultura, mediados por tecnologias que se põem como linguagens por meio das quais o poder “autoriza” o saber.

O modelo até então corrente na modernidade para conceber modos de ensinar e de aprender, representado pela grafia em árvore, é caminho de mão única, hierarquizado, inadequado para responder à proposição do que se buscou formular. Alves (2002) assinala, contrapondo-se a essa grafia, que é em rede — rede de relações entre sujeitos — que se tecem saberes e subjetividades. A autora, ao se expressar sobre a forma de representar e organizar o conhecimento em nossa sociedade, que valoriza a chamada “teoria”, em detrimento da “prática” dos sujeitos, produzida nas mais diversas instâncias sociais, inflexiona os modos de conceber o conhecimento, ou seja, de propor uma outra epistemologia da qual partimos.

Produzir conhecimento em rede exige sistemática atitude de investigação da realidade, por incorporar prática e análise crítica permanentemente, uma forma de adoção da pesquisa como componente organizador de qualquer proposta curricular. O traçado desenhado demonstrou a materialização dessa rede, como noção central para compreender modos como são tecidos os conhecimentos, em redes e teias virtuais, presenciais e semipresenciais (sempre que possível). Inauguram-se, portanto, novas possibilidades de produção de conhecimento, fazendo interagir sujeitos, saberes e práticas, que se (re)constituem nessa trama.

Essa concepção de conhecimento é assumida por Gallo (1997), como emergência da metáfora do rizoma, proposta por Deleuze e Guattari (1976), subvertendo a metáfora arbórea. Não mais uma única e linear entrada, mas múltiplas, próprias de sistemas complexos. Essa estrutura rege-se por princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, rupturas etc., configurando novos objetos de estudo e pesquisas nos múltiplos campos de conhecimento e, em especial, na área de educação.

A interatividade desses novos meios comunicacionais, centrada na virtualidade traz alterações em concepções de espaço e tempo. A desterritorialização consequente possibilita agendamentos diferenciados, por proporcionar liberação do aqui e agora (e flexibilização no tempo pessoal); por realizar convergências (aproximando coletivos dispersos em semelhantes e diversos espaços). Favoreceria o novo estilo apenas aprendizados personalizados ou, também, aprendizados cooperativos em rede? O desafio

para nós permaneceu no quanto/como as tecnologias estimulam/produzem novos aprendizados coletivos, em ultrapassagem às clássicas atividades individuais.

Estariam as salas virtuais, os fóruns de discussão, o intercâmbio de trabalhos, de seminários *online* possibilitando, pela partilha, maior transparência? Estas atividades assim desenvolvidas ampliariam perspectivas de democratização do saber e, ao mesmo tempo, novos modos de socialização?

O trânsito, no ambiente virtual, movimenta espaço e tempo síncronos, assíncronos e diacrônicos, mesclados entre si, o que certamente redefine conceitos e lógicas que até então regiam a construção de páginas virtuais (as *www*). Os fluxos possíveis que os estudantes podem percorrer depende da nossa capacidade inventiva e criadora, de modo a possibilitar conexões e multiplicidades de percursos — desenhando cartografias possíveis e anunciando devires. Exigem tomada de decisão por parte dos sujeitos, autonomia metodológica e disciplina intelectual para, sem mediadores, em grande parte, assumir escolhas e estabelecer roteiros para responder suas questões. Não depende de ritmos de aprendizagem, mas de autonomia em processo formativo, quando problematizações reflexionadas conduzem à autoria. Interagindo com a diferença e a diversidade — em contraposição ao acirramento de conflitos raciais/sociais e a situações de extermínio e produção de assujeitamentos — rompe-se gradualmente com modelos homogêneos e hierárquicos que tanto empobrecem a vida e os aprendizados.

No momento em que estamos vivendo, em que a saída possível para controlar a disseminação do vírus até ter a cura para a Covid-19 é o isolamento social, os assombros se impõem diante de nós, cotidianamente. Se por um lado o conhecimento pode responder rapidamente a um processo de imunização, à custa do que já fora produzido, por outro só esse conhecimento não basta, por exigir atitudes, valores e comportamentos éticos, empáticos e respeitosos com as vidas humanas mais vulneráveis, o que se expressa com larga amplitude na realidade brasileira. O isolamento social, o uso de máscara e a restrição de circulação passaram, de medidas simples, a assumir o pico de grandes embates ideológicos, que não poupam da exposição milhares de seres humanos que atravessam bairros, cidades, de um lado a outro do planeta, para trabalhar, para garantir a produção econômica, posta como valor acima da vida. “O mundo não pode parar... ou melhor, a economia não pode parar”, é a consigna que diariamente se repete à exaustão, em deliberada estratégia de *marketing* macabro, não bastasse a impossibilidade de tantos se exporem às adversas condições de que o vírus se aproveita. Em tempos sombrios quando a pobreza aumenta, aumenta também o acúmulo da riqueza nas mãos de poucos, assustadoramente.

Esse cenário fortalece a nossa necessidade de sonhar, de querer uma vida mais justa para todos. O caos epidemiológico no mundo marca nossos corpos, mentes, sentidos da vida, impondo uma forma de viver inimaginável. Impossível avaliar as doenças psicossociais que advirão para toda uma geração.

Dos sonhos possíveis se erige, no campo da educação, a vontade, o desejo de aproximação com nossos sujeitos aprendentes, em formação, (quase) abandonados de um dia para o outro, em março de 2020. Atônitos, passamos um longo tempo em compasso de hibernação, tentando descobrir que recursos, que ferramentas poderiam ser concretamente utilizadas para preencher os vazios que obrigaram nossos distanciamentos nas escolas, nas universidades, no nosso fazer da educação.

E este passa a ser o contexto histórico e o cenário epistemológico em que a tecnologia despertará como protagonista, recolocada em cena virtual, mais uma vez apropriada de forma desigual na educação brasileira. Ainda que se continue tentando de muitas maneiras devolver o presencial às escolas sem ouvir professores, os dados da realidade — as mortes, em última instância — têm sido as contedoras dos gestos insanos de muitos governantes, depois de muitas perdas acumuladas.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: ENSINO REMOTO E INÉDITOS-VIÁVEIS

As autoras fazem parte de uma geração que passou do mimeógrafo a álcool para as impressoras 3D, porém nenhuma das duas fez uso desta última geração de tecnologia, nem a viram funcionando de perto, apenas a veiculação em diferentes meios de comunicação. No entanto, o computador como instrumento de trabalho vem fazendo parte do nosso cotidiano pedagógico e, mais recentemente, o celular, a internet, como espaços literalmente de sala de aula. Sobre essa questão, aprofundaremos a relação do virtual no pensar e fazer cotidiano de nossas práticas educativas, como educadoras do curso de pedagogia para formação de professores, no que respeita ao campo da educação de jovens e adultos.

Iniciamos as atividades acadêmicas em fevereiro de 2020, em uma suposta normalidade, e na primeira reunião de departamento e de área em março, surgiram dúvidas sobre o que poderia acontecer, diante das notícias de que, em alguns países, o vírus, causador da doença chamada Covid-19, já estava interferindo na vida da população. Proibiam-se voos oriundos da China, e alguns países fechavam-se à entrada

de viajantes. O cenário demonstrava que o Brasil poderia ser atingido, desestabilizando nossas vidas. Logo no final de semana seguinte à nossa reunião, um Decreto do Governador do estado do Rio de Janeiro suspendeu várias atividades, a partir da segunda-feira, dia 16 de março, no que foi logo seguido pelo Reitor, que suspendeu as atividades acadêmicas presenciais até o final de março. O que não esperávamos, naquele momento, era que essa situação se estendesse pelo decorrer do ano até o momento em que escrevemos este artigo, em março/abril de 2021.

Desde a suspensão das atividades presenciais na UERJ, a Universidade não parou (www.uerj.br). Iniciou várias atividades por via remota, tais como: reuniões do Conselho Universitário (CONSUN), do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CSEPE), reuniões entre professores e com estudantes. Procurávamos acompanhar e compreender o que estava acontecendo, assessorados por uma comissão interna na UERJ que orientava o Reitor quanto a medidas sanitárias a serem tomadas, especialmente considerando o fato de ser a Universidade vertical, o que, inevitavelmente, promovia muitos contatos, aglomerações e pouco distanciamento para se chegar, por exemplo, até o 12º andar, ou a outros, pelos elevadores com capacidade para 23 pessoas. Quando a situação se agravou no mundo, e a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que estávamos no meio de uma pandemia, competiu à Universidade buscar modos de implementar o trabalho remoto para os diversos cursos de formação, não afastando os estudantes do contato com a UERJ, o que poderia favorecer a desistência. Para esse processo, a UERJ desenvolveu um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma plataforma virtual que pudesse ser utilizada em um possível trabalho acadêmico remoto. A dificuldade era grande para compreender que a situação que vivíamos mais parecia um cenário de guerra, portanto, que nos distanciava, e muito, de nossas experiências cotidianas. Não podíamos sair de casa, adotamos o uso de máscara de proteção e álcool gel para evitar a contaminação, pelo pouco que ainda sabíamos da ação do vírus. Passamos a viver procurando proteção contra um inimigo invisível. Naquele momento, somente o distanciamento e o isolamento social poderiam diminuir a transmissão violenta do vírus.

O primeiro movimento na plataforma virtual foi em direção a constituir um espaço de acolhimento para estudantes, em cada unidade acadêmica, que auxiliasse o conhecimento da plataforma, de suas ferramentas e que estreitasse nossos laços com os grupos, mantendo-os conectados à Universidade. Para nós, docentes, foi também um primeiro exercício de aproximação com ferramentas tecnológicas até então não usuais, e o desafio mais forte era garantir que as propostas então feitas despertassem interesse, o

desejo de retornar a descobrir o que havia de novo e, ainda, acreditar que seria possível desenvolver de outra forma um curso que todos conheciam, apenas, pela via presencial.

A prática de formação desenvolvida nos últimos anos é inequívoca em afirmar que não se pode chegar aos aprendentes com ideias “salvacionistas”, “dos que sabem o que devem saber estudantes em formação”. E justamente foi esse o desafio — a situação-limite — para nós, formadores, posto entre a denúncia e o anúncio: propor e fazer a formação inicial como um percurso de mediação de saberes, de conhecimentos e de práticas sociais e educativas que todos desenvolvem, repertório e patrimônio concreto, a partir dos quais é possível fazer estudantes pensarem o campo da EJA, e para ele propor mudanças. Nessa tensão entre denúncia e anúncio gestava-se a luta por condições sociais necessárias para a realização de sonhos possíveis, já que o critério “[...] da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos é um critério histórico-social e não-individual” (FREIRE, 1987, p. 99). O inédito-viável não ocorre ao acaso, e se produz coletivamente, a partir da vivência crítica do sonho almejado, com o horizonte na superação das situações-limite que impedem sua concretização.

Para o segundo semestre de 2020, a proposta do AVA se desenvolveu e permitiu outros movimentos. Fomos instados a construir um trabalho pedagógico para que os estudantes não perdessem o ano letivo, e com que pudéssemos estabelecer uma corrente com elos firmes, para que o processo subitamente vivido não levasse à perda da esperança de que tudo iria passar. Demos, então, início à construção de um programa de curso de formação em duas disciplinas articuladas tematicamente e por campos de conhecimento, não mais presencial, mas remoto, como o chamamos. Também não queríamos admitir uma proposta a distância⁵, porque tínhamos clareza do pressuposto de que nosso curso originalmente era presencial.

Como era esperado, o debate inicialmente girou em torno do caráter emergencial que estávamos vivendo, assumindo a expectativa de que a situação não seria permanente, mas temporária. Além da proposta pedagógica que precisávamos construir para dar conta das diferenças do ensino presencial, tínhamos que levar em conta o que seria possível utilizar da tecnologia que estava sendo disponibilizada, assim como o total desconhecimento da ferramenta como espaço substitutivo de sala de aula. Outro aspecto destacável nesse processo de implementação do ensino remoto foi pensar como os estudantes poderiam ter acesso à plataforma, e como a Universidade chegaria a todos, sem perder nenhum deles, por conta da demanda tecnológica e/ou de questões

⁵ Sobre a discussão de educação a distância, escusamo-nos de não a fazer aqui, pelo fato de muitos estudiosos já terem demonstrado concepções bastante diversas entre os modelos.

financeiras. Passava a ser compromisso da UERJ, apesar das dificuldades, fazer chegar *chips* e/ou um *tablet* aos estudantes que precisassem.

Nesse contexto social, político e econômico do mundo, às vésperas da celebração de 100 anos de nascimento de Paulo Freire, nosso compromisso e desafios se agigantavam.

Como professoras há mais de 30 anos em sala de aula presencial, passamos a pensar em como criar um ambiente de aprendizagem virtual que desse conta do fazer coletivo; da troca de experiências; da valorização das dimensões cultural, afetiva, política e econômica; das diferentes realidades a que nossos estudantes pertenciam e das situações de vida que estariam passando. Como desenvolver um plano de curso que respeitasse os modos de vida dos estudantes, moradias precárias, sem espaços adequados para atividades remotas e solitárias, com algum isolamento para os estudos? Os Conselhos superiores deliberaram que atividades síncronas não poderiam ser obrigatórias, o que veio ao encontro de nossas ideias e dava, em paralelo, possibilidade de os estudantes se organizarem no tempo e no espaço para definir e cursar disciplinas.

Preocupadas em desenvolver um processo de formação que utilizasse também a tecnologia virtual, já impregnada na vida pessoal e acadêmica, nos debruçamos para construir uma proposta que despertasse interesse, que fosse leve, oferecendo música, filmes, vídeos, poesia, matérias/reportagens da imprensa, além de textos acadêmicos. A importância da escrita como ferramenta da memória coletiva e da história, além de ato político, foi intensamente trabalhada por Freire (1994, p. 15-16):

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] escrever não é uma questão apenas de satisfação pessoal. Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e por que luto, valem a pena ser tentados.

Taylor (2003) também destaca, em apropriação de Freire, que todo projeto que envolva apenas a leitura, sem a escrita, é projeto de dominação, pois possibilita somente ler a palavra e a história do outro. Para ser emancipador, o projeto precisa contemplar a escrita, que permite escrever, também, a própria história, não se resumindo à do outro.

Outro aspecto que vale a pena sinalizar foi que a direção da Faculdade de Educação, logo no início dos encontros docentes, ao implementar o semestre 2020.1⁶, a partir de orientações da Universidade, garantiu que o trabalho seria realizado em

⁶ O semestre 2020.1 não se deu no período regular, mas teve início do segundo semestre de 2020, razão pela qual estamos, nesse abril, desenvolvendo o período 2020.2.

plataforma digital desenvolvida pela própria UERJ, utilizando a base do programa *Moodle*, já existente para a criação de cursos há mais de dez anos. Para o referido semestre estabeleceu que teríamos 14 semanas entre aulas e prova final, em dez salas de aula virtuais por departamentos.

Pelo fato de muitos estudantes não terem e não poderem adquirir equipamento tecnológico adequado ao estudo remoto e também não terem disponibilidade de internet com capacidade de funcionar simultaneamente com atividades *online*, a cada dia, a Universidade criou um programa de assistência estudantil, junto com entidades acadêmicas representativas de discentes, favorecendo o acesso de equipamentos aos estudantes e determinando que as atividades seriam remotas, não se exigindo presença em atividades síncronas. A avaliação previa a participação dos estudantes nas atividades assíncronas propostas.

Organizamos duas disciplinas diferentes no mesmo espaço virtual, o que nos possibilitou construir uma proposta para além do chamado desenho interdisciplinar, pondo em diálogo campos bastante próximos: o da obrigatória Estágio Supervisionado em Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais e da eletiva Educação e Movimentos da Sociedade Civil. Nesse processo de ensino remoto, a ideia força que nos conduzia estava na relação entre educador-educando-conhecimento — sempre uma expectativa de educadores.

3.1 Conhecer a diversidade de estudantes

A prática anterior de trabalhar com uma ficha de cadastro em sala de aula para recolher algumas informações de identificação de nossos estudantes e a discussão seguinte da ementa de cada disciplina para preparar um plano de curso já era uma prática pedagógica recorrente em nossas turmas. Como fazer esse processo virtualmente?

Partimos do pressuposto teórico de que toda ação educativa deve conhecer os sujeitos educandos, pois cada um carrega experiências, frutos da trajetória de vida; conhecimentos e saberes necessários para se relacionar a novos conhecimentos; bem como expectativas quanto à construção de novos conhecimentos. Conhecer os sujeitos discentes, portanto, como preceituado por Freire (2005, p. 30), levou-nos à necessidade de construção e aplicação de um questionário, para que este fosse nosso primeiro momento de aproximação com os estudantes. Para isso, valemo-nos da ferramenta *Google Forms*, com o benefício de haver, em adição, o tratamento gráfico das informações recolhidas. O questionário levantava uma certa caracterização dos

estudantes, visando conhecer pouco mais de suas vidas; de como estavam atravessando o período da pandemia; o que esperavam da disciplina remota; seus desejos e sonhos com relação à graduação.

Corroborando essa ideia, Freire (2005, p. 41) assim afirmava:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante comunicante; transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de conhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Levava-se, assim, em consideração, o que os estudantes esperavam aprender, como aprendiam e para que aprendiam, refletindo, por último, quanto aos elementos que poderiam fundamentar práticas pedagógicas na perspectiva freireana. Situar, então, a diversidade de sujeitos como basilar no processo de educação e na prática pedagógica significava trabalhar com a perspectiva de que diferentes contextos de vida proporcionam, ao espaço de sala de aula, tensões inerentes à aprendizagem, enriquecendo esse momento.

Reafirma-se, aqui, que traçar um certo “perfil” dos estudantes é uma das ações fundamentais para construir projetos pedagógicos que melhor atendam as expectativas dos educandos. Outro aspecto relevante para se pensar a apreensão do conhecimento, quanto à diversidade de sujeitos, é reconhecer o pressuposto teórico de que a apreensão de conhecimentos não é atitude mecânica, de acionamento da memória, para o que bastariam treinamentos que garantiriam a memorização dos objetos em questão. O pressuposto teórico para a produção de conhecimentos exige levar em conta experiências, histórias de vida e interação entre sujeitos que estabelecem sentidos e articulações necessários para a continuidade dos movimentos de produção de novos conhecimentos.

A síntese das respostas obtidas funcionou como fundamento para a organização do plano de curso e para desenvolver estratégias de aprendizado. Produzimos, com elas, um relatório analítico lendo criticamente as informações, e fizemos a devolutiva na plataforma para que os estudantes pudessem se conhecer; conhecer também a turma a que pertenciam, estabelecendo certa unidade ao grupo e a convivência produtiva entre sujeitos professores e sujeitos estudantes; e, em última instância, aprender como se organizam e sistematizam informações em um relatório. O que desejávamos, então, era configurar uma proposta de trabalho que possibilitasse a construção de identidades e a

participação efetiva e democrática dos estudantes nos processos de aprendizagem. Mesmo a distância, objetivávamos criar laços de solidariedade e pertencimento ao grupo, propiciando respeito à autonomia e à dignidade de cada um dos envolvidos.

O princípio da participação como inerente à *experiência* humana, e fundamental para a construção de uma sociedade democrática, foi um dos pressupostos que Freire (2002) elegeu para qualquer processo formativo, desde a obra *Pedagogia como prática da liberdade* — princípio que perpassa todas as suas obras. O princípio da participação significa a existência de diálogo; de troca de experiências e de compreensões de mundo; de vida e da ciência; com o objetivo de constituir novos saberes-fazer, a partir de um pensamento comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e humana. Tornou-se, portanto, esse princípio, um pilar desafiador para a ação educativa remota. Assim, nossa proposta pedagógica baseava-se em princípios freireanos, que compreendemos inexoráveis num projeto de educação emancipadora.

3.2 Como explorar o *diálogo* na perspectiva remota

Essa questão se colocou logo de início, partindo do pressuposto freireano de ser um princípio fundamental para a construção de uma sociedade democrática. O significado da palavra diálogo, de acordo com a definição do Dicionário Houaiss (2009, p. 680), assim se apresenta: “1) fala em que há a interação entre dois ou mais indivíduos; colóquio, conversa; 2) contato e discussão entre duas partes (p. ex., em busca de um acordo); troca de ideias”.

Para Freire (1987, p. 79):

[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homem. [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...].

O desafio, portanto, seria como organizar um espaço de diálogo no ensino remoto a partir desse princípio epistemológico. De posse do pressuposto teórico de que “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade” (FREIRE, 2002, p. 48), compreendemos que cada um de nós é um ser plural, pela bagagem cultural, afetiva, política, econômica, social, de seu local de vida, de seu tempo e das muitas discriminações de gênero e étnico-raciais que sofremos como povo brasileiro. Essas experiências vivenciadas ao longo de nossas trajetórias são, ao

mesmo tempo, singulares pelas formas como absorvemos esses elementos e nos constituímos como sujeitos históricos no *quefazer* da vida cotidiana.

Por isso, substituir momentaneamente o espaço da sala de aula presencial por um espaço remoto deveria levar em consideração a riqueza do diálogo como fundamental em qualquer processo formativo. Freire (1987, p. 78) completa essa ideia com mais um elemento, a pronúncia do educando, afirmando: “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Esta, então, outra dimensão bastante profícua para contribuir na construção desse processo de formação, implicado na constituição de sujeitos autores, capazes de falar sobre, do, com e no mundo.

A partir dessas concepções, a proposta metodológica para o trabalho seria explorar várias formas de como expressar ideias temáticas, utilizando linguagens de textos acadêmicos, literários, artísticos e estéticos, materiais de cobertura jornalística, fosse de jornais ou revistas, filmes, fotografias e, no âmbito da contemporaneidade, as *lives* e *podcasts*. A exploração de diferentes linguagens não se daria somente como meio de abordagens pedagógicas, mas possibilitaria a diversidade de olhares sobre a temática, expondo mais elementos para que cada estudante pudesse compreender a complexidade envolvida em cada tema, enriquecendo o universo conceitual com os encontros produzidos, com reflexões geradas por eles sobre os variados assuntos desenvolvidos.

Os encontros ainda considerariam, além das demais redes de saberes de que os sujeitos participam, a vivência cultural, em diálogo permanente com práticas pedagógicas. Sujeitos-professores e sujeitos-formadores, durante esses encontros, interagem e se constituem como autores autônomos de suas atuações profissionais, ampliando o conceito de EJA para o mundo atual, discutindo e (re)formulando-o quanto a concepções, espaços sociais e políticas públicas de garantia, para todos, do direito constitucional à educação.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOB O PENSAMENTO IMPRESINDÍVEL DE FREIRE

Nos trabalhos desenvolvidos ao longo do período do curso foi possível perceber a apropriação de muito do que foi diversificadamente proposto, por parte de alguns estudantes, fosse na escrita ou mesmo no teor da abordagem dispensada ao tema. Apesar do que poderíamos assumir como “bom resultado”, porque poucos alunos

precisaram fazer prova final, demonstrando o bom desempenho da maioria, percebemos que alguns discentes tiveram bastante dificuldade com a modalidade ensino remoto. Essa dificuldade se expressou pelo abandono da disciplina alegando falta de tempo, ou pela frágil elaboração e apresentação dos trabalhos, quando suas respostas davam pistas da não exploração de todo o material ou da necessidade de um diálogo mais estreito para melhor compreensão do que viam/assistiam/estavam lendo: “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1999, p. 155). Também nós, professores, recorremos aos técnicos de suporte tanto para explorar mais ferramentas ou quando esquecíamos qual seria o recurso apropriado para uma determinada atividade.

Entre as ideias arregimentadas para essas considerações, cabe afirmar que o primeiro semestre letivo do ano de 2020, desenvolvido de setembro a dezembro, e que passou a se estender até esse momento como segundo semestre de 2020, em curso de fevereiro a maio de 2021, muito significou em nossas vidas como educadoras. O percurso até aqui tem sido desafiador. Tivemos, freireanamente, de nos reinventar, de criar um espaço possível de interações em sala de aula virtual. Não foi possível, à moda de Freire, formar nenhum grande círculo em sala de aula, não houve olho no olho, não houve intercâmbio de leituras e de experiências, no momento em que dialogávamos sobre o tema abordado, como sempre fizemos, a partir de textos ou filmes.

Não houve, também, os deliciosos encontros no corredor, na cantina, na fila e no elevador — diversos espaços de diálogos, de encontros, de socialização. Temos aprendido a refazer o caminho, a nos aperfeiçoarmos no uso das tecnologias e suas ferramentas para a construção de uma nova prática educadora. Mesmo sem encontros presenciais, nosso compromisso foi o de proporcionar boas experiências, sentimentos, percepções, reflexões. Tendo sido duas disciplinas relacionadas à educação e movimentos sociais, tivemos atentas ao objetivo de demonstrar a força da sociedade organizada que luta por direitos, como forma de despertar e/ou fortalecer a grandeza de sonhar com uma vida mais justa, “[...] a utopia possível [...] a reinvenção das sociedades no sentido de fazê-las mais humanas, menos feias.” (FREIRE, P. *In* FREIRE, A. M., 2018, p. 48).

Chegamos ao final de um semestre, em um período muito difícil, principalmente porque “[...] do alvoreço da alma faz parte também a dor da ruptura do sonho, da utopia. A ameaça da perda da esperança” (FREIRE, 1999, p. 33). Neste fragmento de texto, Freire fazia relação sobre o sentimento no período da ditadura de que ele, como muitos outros,

foi vítima, exilando-se por 16 anos longe de sua terra natal. Os tempos mudaram, não estamos na ditadura, na acepção daquele momento histórico. No entanto, o período que atravessamos permite reconhecer o quanto nossa democracia representativa está bastante fragilizada. Ameaças cotidianas ao rompimento do Estado democrático de direito assombram e tensionam especialmente os que viveram o duro período histórico que não vale a pena recordar. Como próprio da democracia, o tempo todo existem avanços e retrocessos, porque disputas ideológicas fazem parte do processo democrático. No Brasil, no entanto, a situação política se agravou pelo “projeto” em curso desde o golpe de 2016 e, ainda mais, durante a pandemia, colocando em risco a vida das populações. Mesmo assim, continuamos “Sonhando, sim, pois que, como ser histórico, se não sonho não posso estar sendo. Demasiado, não. Acho até que sonhamos pouco com esses sonhos, tão fundamentalmente indispensáveis à vida ou à solidificação de nossa democracia”. (FREIRE, 1995, p. 117).

Dessa maneira, o sonho por uma sociedade mais justa influenciou muito o nosso cotidiano, o nosso trabalho pedagógico, porque partimos do pressuposto de que não podemos perder de vista a educação para a liberdade que respeite valores e princípios da dignidade humana.

A afinidade temática das disciplinas tornou o trabalho bastante prazeroso. Pesquisar e preparar atividades temáticas semanalmente fez-se como aprendizado coletivo. Nós, docentes, também pudemos exercitar a escuta de nossos pares, pensar coletivamente percursos teórico-metodológicos e discutir, nos muitos encontros virtuais, semanalmente realizados, concepções epistemológicas, o que raramente conseguimos garantir quando estamos em formato presencial. Dessa vivência, podemos afirmar que foram muitos os percebidos-destacados.

Organizar roteiros de estudo para disponibilizar aos estudantes, a fim de proporcionar processos autoformativos, por não termos o espaço de múltiplas leituras individuais e coletivas que a sala de aula proporciona, obrigou-nos a repensar ofertas de experiências compatíveis com o nível superior da graduação. Tudo isso, entretanto, sem perder de vista a coerência e pertinência dessas ofertas, afinadas com os muitos recursos tecnológicos (as *lives*, por exemplo) produzidos no campo das ciências, das academias, das lutas sindicais, da arte, da música, do teatro, das exposições para manter um mínimo de coexistência saudável entre pessoas humanas que perderam, repentinamente, em muitos casos, seus espaços de socialização.

Assim, levar os estudantes à observação, a conhecer e refletir sobre relações entre o que se aprende e se ensina nesses múltiplos espaços sociais; o como esses espaços

se fazem ambientes de aprendizado; que aprendizagens são neles identificadas; quais características desses outros processos de aprendizagem são por nós perceptíveis expõem outro aspecto freireano que nos conduziu — de que a educação é prática social, antes de tudo, tecida a partir da realidade e de expectativas dos educandos.

Produzir uma proposta pedagógica em que “[...] o educando se torne realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos” (FREIRE, 1999, p. 47), fez-se como horizonte com o qual nos encontramos e atuamos, tal como Birri ao formular sua compreensão de utopia. Caminhamos dez passos e nossos desejos se afastam na mesma intensidade, porque somos seres inacabados, em permanente busca de conhecimento e compreensão de mundo.

Não cabe, finalizando este artigo, expressar mais do que nosso desprezo pelos que negam Paulo Freire, sem minimamente conhecê-lo — suas ideias, homem e obra. O reconhecimento de que os *óbvios* que Freire sempre apontou e defendeu na educação brasileira aí estão e permanecem exigentes de mudança é indispensável para destacar nossos percebidos de que a educação brasileira exige transformação de base, que a pense filosoficamente, para além dos chavões repetidos à exaustão. Essas repetições, de quem não se reinventa, nem conserva tradições; de quem atua reaccionariamente, como se o tempo parasse; de quem pensa saber, mas ignora completamente o que tem sido produzido por pesquisadores e intelectuais brasileiros extenuam, mas também expõem, as vísceras de um sistema de poder autoritário e antidemocrático, que nega a divergência e o pensar diferente.

Recuperar, como processo investigativo, a experiência primeira de disciplinas de um curso de pedagogia na modalidade remota, fazendo emergir fundamentos freireanos tão caros e assentes em duas autoras de longa trajetória profissional significou, para nós, reflexionar sobre o quanto Paulo Freire se põe como *imprescindível* ao tempo histórico, à educação brasileira e à formação de professores/pedagogos. E, ainda, o quanto se pode considerar a experiência de ensino remoto a realização de um *inédito-viável* para os tempos de pandemia.

Ao longo das lutas pelo conhecimento travadas em processos de poder patriarcal, oligárquico e alienado das classes sociais oprimidas pelos poderosos de sempre, a educação tem demonstrado sua resistência e acerto ao estar do lado “certo da história”, em defesa do direito que cabe a todas as gentes. Nessa opção política, (re)pensar Paulo

Freire e suas ideias, recriando-o, é imperativo a educadores que o sabem cada dia mais *imprescindível* ao tempo presente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 111-120. (Coleção O sentido da escola).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: D.O.U., 19 jul. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 2/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: D.O.U., 25 jun. 2015.

BRECHT, Bertold. Site <https://www.pensador.com/frase/MTQ1Mjkw/>.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Rhizome*. Paris: Editions Minuit, 1976.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular* (org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.

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

FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GALLO, Silvio. Conhecimento transversalidade e educação. *In: Impulso*. Revista de Ciências Sociais. v. 10. p.115-133. São Paulo: Edições UNIMEP, out. 1997.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista Brasileira de Educação*. ANPEd. n. 19. jan./fev./mar./abr. 2002. Rio de Janeiro: ANPEd: Autores Associados. p. 20-28.

MORIN, Edgar. Oitava Jornada. A religação dos saberes. Introdução. *In: MORIN, Edgar. A religação dos saberes. O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 489-492.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. *In: MORIN, Edgar. A religação dos saberes. O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 559-567.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. *In: LINHARES, Célia, TRINDADE, Maria de Nazareth (org.). Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul. 1997.