

Desafios para educadores populares em tempos de educação remota: reflexões a partir de Freire

Maria Clarisse Vieira¹, Violeta Acuña-Collado²

Resumo

Em 2020 o mundo foi surpreendido com a emergência da pandemia Covid-19. Diante dos desafios decorrentes da crise sanitária, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília buscou alternativas para dar prosseguimento às ações educativas do projeto de extensão na área da educação de jovens e adultos (EJA). Este artigo tem como objetivo compreender, a partir dos conceitos de *situações-limites* e *inédito viável* de Freire (1987), os significados da formação e da prática das educadoras populares, em 2021, diante dos desafios do ensino remoto. A metodologia, de base qualitativa, fez uso do método da pesquisa-ação e da sistematização de experiências, por meio de entrevistas e questionários realizados com as educadoras envolvidas no projeto. O texto dialoga com as contribuições de Freire e com autores da área da EJA e da formação de professores. O artigo aponta os desafios vividos no contexto da pandemia, em face da deterioração das condições de vida e saúde, bem como do acesso precário às novas tecnologias, enfrentados por educandos e educadores do projeto. Além disso, mostra que o apoio recebido pelas educadoras populares para o desenvolvimento das atividades pedagógicas foi fundamental para continuarem persistindo nas atividades deles, mesmo em tempos tão incertos.

Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire. Ensino remoto. Formação de educadores populares. Covid -19.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; professora associada da Universidade de Brasília, Brasil; coordenadora do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX/UnB). E-mail: mariaclarissev@gmail.com.

² Doutora em Desenvolvimento Pessoal, Aprendizagem e Teorias Epistemológicas Aplicadas pela *Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán*, Itália, professora da Faculdade de Ciências da Educação e diretora do Programa Disciplinario de Educación de Adultos na *Universidad de Playa Ancha*, Chile. E-mail: v-acuna@upla.c.

Challenges for popular educators in times of remote education: reflections based on Freire

Maria Clarisse Vieira³, Violeta Acuña-Collado⁴

Abstract

In 2020, the world was taken aback by the emergence of the Covid-19 pandemic. Faced with the challenges arising from the health crisis, the Faculty of Education at the University of Brasília sought alternatives to continue the educational actions of an extension project in the area of youth and adult education (EJA). This article aims to understand, based on Freire's concepts of *limit situations* and *untested feasibility*, the meanings of the formation and practice of popular educators in 2021, faced with the challenges of remote teaching. The qualitative-based methodology used the action research and experience systematization methods, through interviews and questionnaires conducted with the educators involved in the project. The text dialogues with the contributions of Freire and authors in the area of EJA and teacher training. The article points out the challenges faced in the context of the pandemic, due to the deterioration of living and health conditions, as well as the precarious access to new technologies faced by learners and educators of the project. Furthermore, it shows that the support received by popular educators for the development of pedagogical activities was essential for them to continue persevering in their activities, even in such an uncertain time.

Keywords

Youth and Adult Education. Paulo Freire. Remote teaching. Training of popular educators. Covid-19.

³ PhD in Education, Federal University of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil; associate professor at the University of Brasília, Brazil; coordinator of the Teaching-Research-Extension Group in Popular Education and Philosophical and Historical-Cultural Studies (GENPEX/UnB). E-mail: mariaclarissev@gmail.com.

⁴ PhD in Personal Development, Learning and Applied Epistemological Theories, *Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán*, Italy, professor at the Faculty of Educational Sciences and director of the Adult Education Disciplinary Program, *Universidad de Playa Ancha*, Chile. E-mail: v-acuna@upla.c.

Introdução

A emergência da pandemia Covid-19, no início de 2020, foi um evento singular que certamente ficará marcado em nossa história. No Brasil, bem como em todo o mundo, vivenciou-se uma extensa crise na saúde pública, consubstanciada no colapso de hospitais e na perda de milhares de vidas. Em meio à disseminação do novo coronavírus e da crise sanitária instalada em nível mundial, as desigualdades presentes em nossa sociedade foram agravadas diante dos desafios decorrentes da luta pela sobrevivência. Os efeitos econômicos da crise sanitária afetaram o cotidiano de todos, sendo necessária a criação de medidas de isolamento social, como forma de impedir a propagação do vírus. Além disso, na maior parte dos países, adotou-se uma maior restrição no que tange à circulação de pessoas nas cidades, como toques de recolher, fechamento do comércio e de fronteiras, dentre outros.

Ao longo desse período, a área educacional enfrentou desafios relacionados à continuidade das atividades escolares e acadêmicas, bem como a necessidade de rever suas estratégias. A publicação do Decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, ao reconhecer o estado de calamidade pública no Brasil, possibilitou a suspensão das atividades presenciais e a substituição delas por atividades remotas. Considerando a situação emergencial de saúde pública, a Medida Provisória nº 934 - transformada na Lei nº 14.040 – tornou flexível a observância dos 200 dias letivos, previstos pela legislação, e recomendou formas alternativas para compensar a carga horária, o que se concretizou pela regulamentação da Portaria nº 343 do Ministério da Educação que determinou, em caráter excepcional, o uso de tecnologias e plataformas digitais para garantir a continuidade do trabalho pedagógico. Com isso, a perda da convivência entre professores e estudantes se fez necessária, embora subsistisse a vã expectativa de um retorno breve, nunca logrado em 2020.

Embora todos os grupos sociais tenham sentido os efeitos da pandemia, os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de propostas de educação popular foram amplamente atingidos, por partilharem trajetórias de exclusão e destituição de direitos, devido ao abandono sofrido nos últimos anos nas políticas públicas brasileira. Os educadores envolvidos em atividades com estes grupos viram-se desafiados a enfrentar um fenômeno inédito, que provocou mudanças no fazer pedagógico, bem como em toda a relação estabelecida com os diversos segmentos educativos.

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa mais ampla, desenvolvida nos anos de 2021 e 2022, que busca analisar o processo de formação de educadores/as populares no contexto da

pandemia Covid-19, no interior do Projeto Paranoá-Itapoã, realizado por meio da parceria do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-culturais (GENPEX/UnB) e Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP). A investigação buscou refletir sobre a seguinte questão-problema: como a formação e a prática pedagógica de educadores/as se materializou na educação popular, no contexto de pandemia da Covid-19? A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se no método da pesquisa-ação e na sistematização de experiência (Jara, 2012).

Considerando o objetivo do estudo, este texto dialoga com a experiência de três educadoras populares, tendo como referência o conceito de atos limites, situações-limites e inéditos viáveis presentes no pensamento de Paulo Freire. Discute-se, a partir das vozes destas educadoras, como percebem a prática pedagógica e como avaliam e projetam “inéditos viáveis” ou sonhos possíveis como superação/transformação nos cenários desafiadores decorrentes da pandemia da Covid-19.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente contextualiza-se as ações formativas do Projeto Paranoá-Itapoã de alfabetização de adultos e a metodologia utilizada na investigação. Em seguida, a partir do cotejamento das entrevistas e da análise de dados oriundos de um questionário aplicado ao conjunto de educadoras do projeto, avalia-se os percursos e os desafios enfrentados por educadoras populares ao longo da pandemia da Covid-19, em especial na educação popular e as lições aprendidas neste processo.

Contextualização do Projeto Paranoá-Itapoã: um percurso em prol da alfabetização popular

O Paranoá é uma Região Administrativa (RA) do Distrito Federal surgida no início da construção de Brasília, na década de 1960, inicialmente como uma ocupação formada por trabalhadores para a construção da barragem do Lago Paranoá⁵. Após a inauguração da nova Capital, este grupo de trabalhadores inicia uma luta contra o Estado para permanecer naquele espaço. O processo de assentamento e fixação foi marcado por lutas e enfrentamentos, uma vez que o governo local caracterizou essa ocupação como invasão e passou a hostilizar a população, promovendo a derrubada dos barracos construídos. Nesse contexto, um grupo de jovens da

⁵ O Lago Paranoá é um lago artificial localizado próximo às regiões mais valorizadas, do ponto de vista imobiliário, em Brasília, Lago Sul e Lago Norte, que foi construído juntamente com a cidade.

igreja católica organizou o Grupo Pró-Moradia, cujo objetivo era lutar em prol da legitimação do direito à fixação e regularização deste território. O grupo seguiu se organizando enquanto as retaliações por parte do Estado prosseguiam.

É nesse cenário de luta pelo reconhecimento da terra e garantia de bens de serviço que o CEDEP nasce nos anos 80 do século 20. Em decorrência dessa ação, inicia-se um trabalho conjunto de alfabetização entre CEDEP e Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), por meio do Projeto Paranoá⁶. O projeto, de educação não formal, tem como objetivo ensinar a ler, escrever, calcular, conhecendo, discutindo e buscando de forma coletiva a solução dos problemas vividos pelos moradores do Paranoá. Os temas geradores, denominados de “situações-problema-desafios”, são debatidos e selecionados por todos os integrantes em fóruns semanais e desenvolvidos como conteúdo pedagógico ao longo das aulas (Reis, 2011).

O projeto tem como princípio pensar a educação a partir do acolhimento e da amorosidade. Ele conta com educadoras populares que fazem parte da comunidade e vivenciam a realidade coletiva junto com seus educandos. Portanto, conhecem de maneira muito próxima a realidade de cada integrante de suas respectivas turmas. Ao longo de sua história, o projeto vem contando com o apoio de graduandos do curso de Pedagogia, que realizam suas práticas e estágios curriculares neste espaço.

As aulas acontecem de segunda a quinta-feira, no período noturno, nas instalações do CEDEP, mas podem ocorrer em locais diversos, como salas cedidas por escolas públicas ou outros espaços comunitários disponíveis. Graças a esta parceria é criado, em 2000, GENPEX/UnB, com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O referencial que fundamenta o trabalho pedagógico se apoia na perspectiva histórico-cultural que considera a constituição do sujeito parte intrínseca do desenvolvimento humano. Vigotski (2008) afirma que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem com os seus pares e com o meio social, ou seja, ao mesmo tempo em que transforma o meio, é por ele transformado. São as relações sociais entre o indivíduo e seu contexto cultural que viabilizam a tessitura dessas redes, entretanto, elas não ocorrem de forma direta, e sim a partir de processos de mediação simbólica, efetuados por meio de instrumentos e signos constituídos historicamente.

⁶ Posteriormente, o Projeto passou a denominar-se Projeto Paranoá-Itapoã, ampliando o escopo de ação para a região do Itapoã, que passara por processos semelhantes na luta pela moradia e pela educação popular.

O trabalho pedagógico é composto pelos seguintes eixos: o acolhimento (amorosidade), a discussão de situações-problema-desafios e o uso de textos coletivos. Um dos diferenciais do processo de alfabetização desenvolvido é o acolhimento, a “amorosidade” com que os alfabetizados são tratados. Parte-se do pressuposto de que, quando se atua com sujeitos aos quais foi negado o acesso à escolarização e o domínio da língua escrita no período apropriado, trabalha-se com pessoas excluídas de vários âmbitos, e que, usualmente, não têm a habitual vivência de experiências de acolhimento. Considera-se que, ao longo das trajetórias deles, os educandos da EJA passaram por diversas situações de constrangimento e negação, onde não tiveram sua voz respeitada. Isso faz com que muitos cheguem à escola silenciados. A amorosidade tem como propósito acolher e respeitar esses sujeitos, que são seres humanos com bagagem e com uma história de vida permeada de saberes não reconhecidos. Acredita-se que ao serem acolhidos no processo de alfabetização, garante-se o bem-estar do educando e, conseqüentemente, sua permanência no ambiente educativo (Reis, 2011).

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; Lemes, 2015. p. 18). Elas são constituídas por propostas político-pedagógicas que vão ao encontro das necessidades levantadas pela comunidade. São “escolhidas com discussão, defesa de posição, votação com maioria simples ou absoluta. Tornam-se o eixo dorsal de referência do processo alfabetizador” (Vieira; Reis; Lemes, 2015, p. 20), sendo trabalhadas como conteúdo pedagógico nas diversas linguagens, ao longo do processo educativo. Sua proposta se assemelha aos temas geradores propostos por Freire (1987, p. 95), no qual se busca “a superação das situações-limites em que os homens se acham quase coisificados”. A partir das discussões, em cada turma, surgem os encaminhamentos individuais e coletivos, com o propósito de superar os problemas sociais vividos em comunidade.

O texto coletivo é uma prática implementada no processo de alfabetização, com vistas a valorizar o “saber de experiência feito”, tal como anuncia Freire (1987). O processo de criação do texto coletivo ocorre por meio do registro e sistematização do debate e diálogo entre os educandos, educadoras e estudantes da Pedagogia. A partir do registro e textualização do debate são produzidos textos, que são a base na qual são desenvolvidas as atividades das diversas linguagens: língua portuguesa, matemática, história, geografia e outros conteúdos. Longe de uma postura basista, que apenas valida de modo ingênuo o saber oriundo do senso comum, as discussões envolvem o tratamento crítico, no qual opiniões e preconceitos são problematizados,

com vistas a avançar o conhecimento e favorecer o empoderamento de cada alfabetizando/a. O intuito é valorizar a voz dos/as educandos/as, trabalhar a partir de questões que dizem respeito à realidade deles/as e encaminhar soluções aos problemas vividos na comunidade (Reis, 2011). Com isso, há o reconhecimento de que os saberes populares são “legítimos exatamente pelas suas características essenciais em termos de construção e circulação cotidiana” (Pereira, 2017, p. 13).

Ainda hoje, um dos grandes desafios do projeto encontra-se no financiamento. Isso porque o CEDEP é uma organização comunitária, que não recebe recursos estatais para se manter, mas depende de parcerias, contratos e editais de origens diversas. Em virtude disso, muitas vezes o trabalho das alfabetizadoras é realizado de forma voluntária, e até mesmo as bolsas, que funcionam como ajuda de custo, e geralmente são oriundas de parcerias em projetos ou editais, possuem um valor simbólico⁷. O trabalho de alfabetização popular no CEDEP se inicia com a busca ativa, que é uma metodologia participativa, e visa incentivar pessoas adultas e idosas com baixa escolaridade a retomar os estudos. De acordo com Sobral (2018), a busca ativa “significa bater de porta em porta, conversar com a pessoa, convidá-la, incentivá-la, ir com ela até a secretaria da escola, acolhê-la nesse processo inicial de vencer o medo, de bloqueio, de vergonha, de não dar conta de dar o primeiro passo” (Sobral, 2018, p. 77-78).

O projeto Paranoá-Itapoã desenvolveu-se de maneira presencial até início de 2020, quando a Covid-19 foi decretada pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Para evitar a disseminação descontrolada do vírus foi necessário o isolamento social, resultando no fechamento de vários espaços, inclusive de escolas da rede pública e privada em todo o país. O Distrito Federal foi uma das primeiras unidades da federação brasileira a assinar o decreto que interrompia as atividades escolares, alterando a rotina de mais de 460 mil estudantes da rede pública e as famílias deles. A medida entrou em vigor no dia 11 de março de 2020, em princípio por quinze dias, mas com o agravamento da pandemia as escolas permaneceram fechadas por um longo período. As aulas da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal foram reiniciadas, de forma remota, em 13 de julho de 2020.

Em meio aos desafios que a sociedade enfrentava, o GENPEX/UnB e o CEDEP retomam progressivamente as atividades na região do Paranoá-Itapoã no contexto pandêmico.

⁷ Em 2018, o projeto passou a receber apoio do Movimento de Educação de Base (MEB). O MEB é um movimento da igreja católica, iniciado no final dos anos 1950, voltado para a formação de agentes de educação de base e para a educação popular. Antes desse período, entre 2011 e 2016, o projeto manteve parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, que era responsável pelas bolsas cedidas às educadoras.

Embora, ao longo de 2020, algumas educadoras do projeto tenham realizado orientações aos educandos por meio do *Whatsapp*, as atividades relativas à formação de educadores tiveram início somente em fevereiro de 2021.

Inicialmente, para subsidiar o acompanhamento aos educandos e o trabalho de formação foi realizado, de forma remota, o levantamento das condições sociais e tecnológicas com esses sujeitos por meio de questionário/entrevista. A entrevista com os educandos foi feita por meio de videochamadas, enquanto o questionário das educadoras foi efetuado via formulário do *Google*. Além disso, foi produzida uma sondagem do nível de leitura e escrita dos educandos, por meio de videochamadas, tendo como base testes da psicogênese da língua escrita, readaptados ao contexto remoto e a realidade do educando adulto. Todas as pesquisas foram conduzidas com a participação de estudantes de Pedagogia, que também foram responsáveis por acompanhar e dar suporte pedagógico/tecnológico as educadoras que já tinham turmas formadas, bem como estimular a busca ativa das turmas em formação, de maneira remota.

Como resultado dessas ações e do levantamento das condições tecnológicas e sociais, no segundo semestre de 2021 foi ofertado o curso de extensão “Formação de Educadores/as Populares: a contribuição de Paulo Freire e da situação problema-desafio em contexto de pandemia”, no formato *online* pela plataforma *Google Meet*, certificado pelo Decanato de Extensão da UNB. O curso, estruturado em 60 horas, foi elaborado com foco na necessidade de propiciar formação, na perspectiva da Educação Popular, de base freireana, para educadores/as interessados na temática da Educação de Jovens e Adultos. O conteúdo do curso foi organizado nos seguintes temas, a saber: 1. História do movimento popular CEDEP/ UNB; 2. Educação em tempos de pandemia; 3. Como pensar a situação-problema desafios e o texto coletivo em tempos de pandemia; 4. A vacina da Covid-19 como situação problema-desafio; 5. Paulo Freire, formação de educadores e educação popular; 6. Roda de conversa com educadores sobre a presença de Paulo Freire na vida profissional; 7. Novas tecnologias e educação remota no trabalho do educador popular; e 8. Letramento matemático.

Considerando o envolvimento das educadoras no processo de formação, bem como todas as vivências e desafios que passaram ao longo desse período, apresentamos a seguir as opções e o percurso metodológico da pesquisa, que permitiram que os dados fossem gerados para este artigo.

Metodologia

Diante dos objetivos deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que ela permite uma visão mais ampla do fenômeno educativo. A opção por essa perspectiva se justifica também por ser um enfoque mais apropriado aos estudos das ciências sociais, possibilitando a investigação da experiência humana, sobretudo por adequar-se aos “produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2008, p. 57).

O método utilizado foi a pesquisa-ação, por ser uma forma de investigação que visa suscitar nos participantes da pesquisa uma reflexão crítica sobre a realidade, capaz de promover mudanças sociais junto aos grupos populares e às camadas menos favorecidas da sociedade. Segundo Thiollent (1985, p. 14), a pesquisa-ação é uma pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação “ou com uma resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Além dos pressupostos assinalados, consideramos importante incluir a perspectiva de sistematização de experiência, como preconiza Oscar Jara (2012). Essa metodologia, criada na América Latina, nasce “como produto do esforço por construir referenciais próprios de interpretação teórica a partir das condições particulares de nossa realidade” (Jara, 2012, p. 35) partindo da “necessidade de recuperar as aprendizagens das experiências práticas que se realizam no campo da ação cotidiana” (Jara, 2012, p. 27). Jara (2012), afirma que a sistematização de experiências permite reconstruir o vivido por meio do resgate da historicidade, em um processo no qual se interpreta e se obtém aprendizagens, levando-se em consideração a percepção dos envolvidos. Por meio desta prática, realiza-se um movimento de objetivação, com base no distanciamento crítico do que foi vivido, favorecendo que os implicados na ação e reflexão, possam interpretar seus fazeres.

Ao longo da investigação⁸ foram utilizadas várias técnicas de produção de dados que contemplam a sistematização de experiência, junto ao grupo de educadoras envolvidas. No entanto, os dados aqui analisados têm como base extratos de entrevista grupal realizada

⁸ Além de questionários e entrevistas realizados com educadores/as e educandos/as do projeto, a base empírica da pesquisa é constituída por relatórios das reuniões e encontros de formação, diários de bordos de educadores que participaram da formação, questionários aplicados aos estudantes de graduação do curso de Pedagogia, vídeos dos encontros de formação, avaliação do curso de formação pelos cursistas, planejamentos etc.

virtualmente com três educadoras do projeto por meio da plataforma *Google Meet*, além do questionário respondido por sete das nove educadoras atuantes no projeto à época, por meio do formulário do *Google*. Tanto a entrevista quanto o questionário abordam aspectos relativos ao ensino remoto e às significações atribuídas aos desafios enfrentados e às formações vivenciadas durante o ano de 2021. Considerando o agravamento das condições de vida ao longo deste período, principalmente para sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras, propomo-nos no item a seguir compreender, a partir dos conceitos de situações-limites e inédito viável de Freire, os significados da formação e da prática das educadoras populares, diante dos desafios para levarem a cabo a luta pelo direito à aprendizagem e à vida, em um contexto de ensino remoto e isolamento social. Reconhecemos que se trata de uma tarefa (in)conclusiva e desafiadora analisar fenômenos do tempo presente, todavia, escutar as vozes dessas educadoras nos aproxima da proposta de percepção qualitativa da temporalidade proposta por Benjamim, que é “fundada, de um lado, na rememoração, de outro, na ruptura messiânica/revolucionária da continuidade” (Löwy, 2002, p. 6).

Vozes de educadoras populares no contexto da pandemia: mobilizando inéditos viáveis em tempos incertos

Durante o ano de 2021, o CEDEP contava com nove educadoras, mulheres entre 31 e 57 anos de idade, nascidas no Distrito Federal, Bahia, Minas Gerais, Maranhão e Paraíba. No que se refere à localidade em que residiam, todas moravam na região do Paranoá/Itapoã, sendo duas moradoras da área rural do Paranoá. Os dados mostram que as educadoras têm um longo tempo de experiência na educação popular. Duas tinham de 1 a 5 anos de experiência no Projeto, uma tinha de 5 a 10 anos, e, quatro delas, mais de 10 anos na educação popular. O longo tempo de permanência no projeto evidencia que o CEDEP não é um lugar de passagem, com vistas apenas a se obter mais uma experiência, mas um espaço no qual se identificam e se comprometem.

No que tange à formação acadêmica, quatro das sete educadoras informaram que possuíam ou estavam cursando o ensino superior; duas iniciaram, mas não concluíram o curso, enquanto uma relatou não ter formação em nível superior. Ao serem perguntadas se além do projeto, desenvolviam outra atividade remunerada, quatro delas (57%) responderam que não. É importante salientar que devido à paralisação das atividades presenciais em 2020, nem todas as educadoras estavam recebendo a ajuda de custo por meio da bolsa, o que mostra que a

realidade da educadora não se diferia tanto da dos educandos dela, pois são “setores das classes trabalhadoras atuando com setores da classe trabalhadora. Portanto, a incorporação e o reconhecimento do universo discente não seriam a princípio um processo de estranhamento para esse educador” (Nicodemos, 2014, p. 101).

Considerando as informações produzidas no questionário, optou-se por entrevistar três das educadoras, tendo em vista cotejar e aprofundar aspectos do vivido, tendo como critério a singularidade de sua trajetória, o tempo de experiência no projeto e a diversidade territorial.

Quais são, a partir do espaço/tempo em que se encontram, os sentidos e significados atribuídos pelas educadoras às situações vividas e ao contexto geral da Covid-19? Como, a partir de Paulo Freire se percebem educadoras, neste momento? Responder essas questões implica em reconhecer as trajetórias sociais e coletivas que atravessam os percursos individuais de cada educadora, abarcando as dimensões pessoais e profissionais, que envolvem a formação/atuação. A análise deste processo nos remete às reflexões realizadas por Antonio Nóvoa (1991, p. 70), quando afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”. Nessa perspectiva, a formação se desenvolve por meio de um exercício de “reflexividade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”.

Para efeito de registro, apresentamos de forma breve a trajetória e o perfil das três educadoras entrevistadas e de como elas ingressaram na educação popular e na EJA⁹:

A Educadora Lucimar nasceu no Estado do Maranhão. Saiu de lá quando tinha 17 anos e morou em Mato Grosso, onde terminou o ensino fundamental e médio. Depois de casada e já com dois filhos, mudou-se para o Distrito Federal. Segundo ela, o ingresso dela na educação popular foi por meio do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Ela buscou se envolver no assentamento Piripipau na região de Planaltina (DF). Depois se mudou para o assentamento INCRA 7, em Brazlândia. No entanto, por problemas de saúde, não permaneceu no assentamento e acabou não se beneficiando em receber a terra. Apesar disso, ela considera que a experiência de morar por um tempo em um assentamento do MST foi muito boa, porque pôde participar de um curso de formação de educadores que ocorria no interior do MST. Por meio dessa formação, se tornou alfabetizadora de jovens, adultos e idosos. Ao

⁹ As educadoras autorizaram, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que constassem seus nomes verdadeiros no artigo.

concluir o curso, ela foi professora por um ano, no MST, na região de Brazlândia. Nesse ínterim, ela iniciou um curso de redes de computadores, mas não o concluiu. Surgiram novas oportunidades e ela foi ser educadora de programas como ABC DF e DF Alfabetizado¹⁰. Foi por meio dessas experiências que ela chega ao CEDEP e ao MEB. Atua, desde então, como alfabetizadora no “Café sem Troco”, região rural do Paranoá.

A educadora Ana Cristina nasceu em Brasília. Ela é solteira e mãe de dois filhos. Ana sempre teve o desejo de atuar no movimento popular como educadora. Por isso, iniciou sua experiência no CEDEP e MEB em 2018, trabalhando como alfabetizadora na região do Itapoã. Ela iniciou o curso de Pedagogia, mas ainda não o concluiu. Atualmente, está cursando Serviço Social, devido a atuação em um projeto social ligado ao MEB, localizado no Centro de Convivência, atendendo pessoas em situação de vulnerabilidade. Em 2019, foi coordenadora da alfabetização no Centro de Convivência pelo MEB e, em 2022, agregou também as regiões de Paranoá e “Café sem Troco”.

A educadora Francisca nasceu em Brejo do Cruz, no sertão da Paraíba. Depois da adolescência mudou-se para Natal (RN), onde viveu mais de 30 anos. Ela conta que antes de ser professora, foi profissional do comércio e empresária. Depois de se graduar em Pedagogia, trabalhou na alfabetização de crianças em escolas do Estado e do município de Natal. Também atuou no projeto social “Tributo a Criança”¹¹, de 2007 a 2010. Todavia, sua experiência na alfabetização de adultos se inicia em Natal, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, onde atuou de 2008 a 2011. Em 2017, ela migra para a região Centro Oeste e vive um tempo em Cristalina (GO), aguardando nomeação de concurso onde fora aprovada. Como, por motivos políticos, a nomeação dela não ocorreu, ela se mudou para o “Café sem Troco”, região rural do Paranoá. Ao ter conhecimento sobre o trabalho realizado na educação popular, se integra à equipe do CEDEP e MEB, como professora de turmas de alfabetização e de turma preparatória ao Exame Nacional de Certificação de Competências na Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Ao final de 2022, retorna ao Rio Grande do Norte.

Oriundas de diferentes lugares do país, as educadoras expressam a diversidade presente na educação popular: são mulheres que trabalham no contexto urbano e no campo. As trajetórias

¹⁰ O Programa ABC DF foi iniciado em 2007, decorrente da parceria entre o Governo do Distrito Federal e a ONG Alfabetização Solidária (AlfaSol). O programa DF Alfabetizado, implementado somente em 2011 no DF, é a versão local do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado no governo Lula, em 2003.

¹¹ O Programa Tributo à Criança é um programa de apoio ao aluno da rede municipal de ensino, que se dá por meio do fortalecimento da família. E o objetivo maior é promover a inserção da família no âmbito da escola, reforçando os laços de afetividade, entre as famílias e os membros das famílias.

delas são marcadas pelo envolvimento em ações educativas que tem como foco um público composto por pessoas da educação popular. Duas delas atuam na área educacional há mais de dez anos e, não obstante, o projeto não requerer formação acadêmica, uma delas possui graduação em Pedagogia e as demais estão em processo de formação. As biografias evidenciam aproximações entre as trajetórias de vida delas – oriundas de famílias pobres, marcadas por interdição à educação por questões de classe, gênero, territoriais e escolarização tardia - e os percursos dos educandos jovens, adultos e idosos com os quais trabalham. Vale lembrar que o público que procura a EJA, ou programas de alfabetização, vinculados à educação popular, são sujeitos que em geral não tiveram acesso à escolarização básica na chamada “idade apropriada” e ocupam posições profissionais julgadas de baixo prestígio em nossa sociedade. Além de portadores de trajetórias escolares truncadas, se encontram enredados em teias mais amplas de vulnerabilidade social. Por conseguinte, eram os que se encontravam mais fragilizados no contexto da pandemia da Covid-19.

Mas como essas educadoras manifestam suas compreensões acerca dos acontecimentos que marcaram os anos de 2020 e 2021? Com base nas entrevistas, percebe-se o quanto a realidade delas foi impactada pelo cenário da pandemia. No entanto, suas vozes expressam sentimentos diversos e contraditórios em relação à pandemia. Enquanto algumas manifestaram medo, impotência e tristeza diante do vírus, outras o viram de maneira distinta.

De início, assim, ninguém acreditava. A gente pensava assim que ia ser uma coisa rápida, que ia passar. Mas conforme a gente foi vendo que não ia, a gente teve que se adaptar. Todos nós tínhamos medo (Ana Cristina, educadora).

A gente achava que ia continuar porque lá não tinha contágio. Tanto que o contágio começou lá em 2021 [...]. Eu vejo muito pânico. Eu via isso desde o início (Francisca, educadora).

Eu fiquei muito triste com a situação porque era um negócio devastador, varrendo a humanidade. Em um primeiro momento, nem pensei nas aulas, pensei nas vidas que estavam indo embora (Lucimar, educadora).

No Brasil, bem como em todo o mundo, a pandemia ceifou muitas vidas. Não obstante, no primeiro momento, geraram-se percepções contraditórias na sociedade brasileira que, misturadas à desinformação, à circulação de *fake news* e ao negacionismo de setores do governo federal, contribuíram para que o vírus se alastrasse e a doença fosse vista por muitos como uma “gripezinha”. Até dezembro de 2022, os números oficiais registravam mais de 693 mil vítimas (Brasil, 2022), o que situava o Brasil como o segundo país com mais mortes por Covid-19,

apenas atrás dos EUA. Obviamente, a letalidade da Covid-19 foi uma das maiores inquietações da população mundial nos anos de 2020 e 2021, especialmente no intervalo que precedeu a produção e distribuição das vacinas.

Um estudo realizado ainda no início da pandemia, com 30 mil pacientes em diferentes municípios brasileiros, mostrou que o aumento da taxa de letalidade estava relacionado a variáveis socioeconômicas, como escolaridade, pertencimento racial etc. De acordo com esse estudo, a taxa de letalidade era maior nas pessoas que não possuíam escolaridade, isto é, 71,3% contra 23% que possuíam ensino superior, o que pode estar relacionado às “diferenças de renda que geram disparidades no acesso aos serviços básicos sanitários e de saúde” (Batista *et al.*, 2020, p. 5). Ainda conforme esse estudo, quando se relacionam os dados sociais com o pertencimento étnico-racial, constata-se que a taxa de letalidade era maior nas pessoas de origem afrodescendente do que em pessoas brancas, o que nos leva a perceber o enraizamento do racismo estrutural na sociedade brasileira e o quanto a pandemia agudizou ainda mais as “injustiças sociais sofridas pelos afrodescendentes brasileiros, grupo que [...] integra, majoritariamente, as classes de EJA como estudantes” (Nicodemos; Serra, 2020, p. 875).

Devido à implicação e compromisso das educadoras com os grupos populares, estas acompanharam os dramas vividos pelos educandos, identificando alguns desafios vividos por estes setores da população, como nos mostram os depoimentos a seguir:

Foi uma situação muito difícil, porque, além de não ter (emprego) os que tinham trabalho foram mandados embora (Lucimar, educadora).

Tinha também educandas que trabalhavam na rua, que precisavam estar vendendo as coisas delas. Elas trabalhavam em frente à calçada, vendendo artesanato. Outros tinham que pegar ônibus. E aquilo tudo a gente ficava muito preocupada [...]. Era preocupante, porque a gente falava com eles: cuidado gente! Sabendo nós que todos precisavam às vezes sair de casa e eles eram idosos. No centro de convivência mesmo, perdemos aluno, sabe? Diante da doença, do vírus, perdemos também (Ana Cristina, educadora).

Muitos não conseguiam mesmo, como que eles iam acessar? [...] Era de nível inicial. Lá era uma turma mista. De início, um ou outro sabiam manusear um aparelho celular, entrar na internet ou no *WhatsApp*. Já outros não sabiam. Então, muitos não permaneceram, e outros falaram assim: “Ah, professora, vou esperar voltar ao normal. Espero que seja logo.” Todo mundo naquela vontade, acreditando que seria rápida a volta. Mas não! (Ana Cristina, educadora).

É comum encontrar nas entrevistas trechos que mencionam situações como a perda de empregos e problemas relativos à saúde ou segurança alimentar. Em virtude da necessidade de

sobrevivência familiar, muitos/as educandos/as não puderam realizar o isolamento social, pois precisavam trabalhar, mesmo que isto implicasse colocar a vida deles em risco. Os impactos dessa situação repercutiram na continuidade no projeto de alfabetização, visto que muitos se sentiram desmotivados a prosseguir no projeto, seja por não perceberem evolução no aprendizado, seja pela baixa inclusão digital. As compreensões das educadoras acerca deste cenário nos remetem a refletir o quanto as contradições ligadas às desigualdades sociais, econômicas, educacionais, étnicas e de gênero foram acirradas, o que nos leva a questionar possíveis caminhos para encontrar soluções que assegurem o direito à vida e à dignidade.

Duas das educadoras entrevistadas atuavam na zona rural do Paranoá, na área conhecida como Café sem Troco. A região tinha, anteriormente, uma escola noturna que atendia o público da EJA. No entanto, a instituição foi fechada um pouco antes da pandemia e as turmas transferidas para outra localidade, há mais de 16 quilômetros de distância. Não obstante existir transporte escolar, os estudantes teriam que tomá-lo às 18h e só chegariam em suas residências após às 22h, uma vez que o percurso do ônibus incluía várias colônias agrícolas da região, até a chegada na escola. Esta situação impossibilitava que os educandos seguissem os estudos, uma vez que por serem trabalhadores do campo, começavam a jornada laboral muito cedo, em atividades braçais que os cansavam. Como teriam que ficar muito tempo dentro do transporte escolar para ir e voltar da escola, estudar tornava-se exaustivo.

De acordo com a educadora Francisca, a opção encontrada foi criar uma sala de aula na casa de um dos educandos. No entanto, quando foi decretado o isolamento social, esta realidade precisou ser revista. Com a suspensão das aulas presenciais o grupo ficou atônito, sem saber como proceder. Nesse momento, havia a falsa expectativa de que a crise seria temporária. Acostumadas ao trabalho presencial, as educadoras se viram diante de uma situação inédita, em que tinham que dar respostas rápidas para as quais não estavam preparadas. Mesmo que informalmente, algumas delas criaram grupos no *Whatsapp* e iniciaram as primeiras tentativas de aproximação com os estudantes. Segundo elas, no início não havia conhecimento ou preparação para o ensino remoto e as atividades eram realizadas de forma amadora.

Ao serem perguntadas sobre os desafios enfrentados para desenvolver o trabalho pedagógico no primeiro ano da pandemia, as educadoras são unânimes em mencionar os problemas de ordem tecnológica, mas há aquelas que identificam situações presentes no contexto mais amplo, que contribuíam para amplificar as desigualdades já existentes:

Foi difícil, assim, porque eles não sabiam como utilizar, né? Aí eu falei “eu vou fazer um vídeo!”. Fiz um grupo (de *Whatsapp*) que até hoje ainda tem. Aí eu disse: “Vou fazer os vídeos para vocês e depois, se der certo, a gente faz uma chamada de vídeo”. Mas aí foi muito difícil, porque eles não sabiam lidar também. Mesmo porque eu não sabia como fazer educação a distância [...]. Mas pelo *WhatsApp* foi muito difícil. Mas, mesmo assim, ainda teve alunos que acompanharam e faziam as atividades, entendeu? (Francisca, educadora).

Agora já tem o 5G aqui no Café Sem Troco, antes não tinha. Além disso, o povo não tinha trabalho. Acho que estavam recebendo o auxílio emergencial. Então muitos usavam dados móveis, e muitas das vezes, não abriam o vídeo [...]. Quando começava a chover [...] a internet sumia [...]. A energia (elétrica) é outro problema sério que nós tínhamos aqui. Hoje nós temos, graças a Deus, estamos aqui na nossa aula. Mas tem dia que não tem. Quando começa a chover, a energia vai embora e a internet também. (Lucimar, educadora).

Não obstante, as educadoras referiram-se às dificuldades estruturais como o desemprego, a falta de dispositivos tecnológicos e a baixa inclusão digital como desafios ao trabalho realizado com os educandos, a condição de vida delas também pouco se diferenciava da realidade dos educandos. Os dados do questionário informam que três entre as sete educadoras sequer possuíam computador pessoal para preparar as aulas, dispoñdo apenas do celular *smartphone* para o contato com as turmas. Cinco delas precisaram comprar pacote adicional, ou modificar o plano de internet, para atuar com seus estudantes durante a pandemia. Considerando que apenas quatro possuíam atividade remunerada e a maioria estava sem ajuda de custo por meio da bolsa, isso pode significar que elas estavam pagando com recursos próprios as atividades realizadas no período.

É importante mencionar que um pouco antes da pandemia, em 2019, uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil mostrou que nas classes C e D havia, respectivamente, 44% e 14% de residências que dispunham de computadores. Embora a crise sanitária tenha contribuído para o aumento do acesso à internet no Brasil, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação, divulgada pelo IBGE em 2021, revelam que cerca de 28,2 milhões de brasileiros de 10 anos ou mais de idade não usavam a internet, sendo 3,6 milhões deles estudantes, que correspondia a 15,3% da população desconectada. Considerando que a exclusão instrumental ocorre quando não existe acesso aos dispositivos que se conectam na rede mundial de computadores, como computadores, notebooks e celulares, e, que no período da pandemia, apenas 53%¹² da

¹² Este dado provém da PNAD contínua de 2018. No entanto, houve um aumento do acesso à internet nas áreas rurais, passando de 53% dos usuários (com 10 anos ou mais) em 2019 para 73% em 2021.

população que residia em área rural era usuária da internet, pode se aquilatar as dificuldades enfrentadas no período. Os dados evidenciam que na educação do campo não havia estrutura física para o ensino remoto, tanto por parte dos educadores, quanto dos educandos, o que tornava difícil o trabalho pedagógico com adultos em processo de alfabetização e sua busca de ser mais (Freire, 1987). Ao referir-se aos processos de desumanização presentes em nossa sociedade Paulo Freire (1987, p. 82), diz que

o desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo. No entanto, a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.

Essa realidade vivenciada em diferentes cotidianos provocou percepções diversas, como também o desafio de criar alternativas e ações de educadoras que trabalham em projetos de educação popular, como o CEDEP. Neste momento, as educadoras buscaram fundamentar seu fazer nos princípios da proposta educativa de Paulo Freire. Na tentativa de superar o processo de desumanização, acentuado nos tempos pandêmicos, elas buscaram desenvolver ações necessárias para superação. Segundo Freire, essas ações são denominadas “atos limites”, pois “se dirigem à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando uma postura frente ao mundo” (Freire, 1992, p. 206).

Freire acredita que, durante a trajetória de vida, os homens e mulheres podem se deparar com barreiras que os impossibilitam de prosseguir. Os obstáculos e os desafios podem ser situações correntes da vida, próprias do contexto histórico em que estão inseridos. Tais barreiras e obstáculos, Freire denomina de situação-limite. Segundo ele, neste momento, os indivíduos podem ter atitudes distintas diante do cenário. Caso percebam que a barreira impede a caminhada e o enfrentamento, os indivíduos podem ter a atitude de aceitação, acomodação e paralisia. Mas caso percebam criticamente e reconheçam a existência do obstáculo e que ele precisa ser transposto, eles podem desenvolver a atitude de encarar e superar as situações-limites.

Para esse autor, a categoria situação-limite expressa que há algo novo não conhecido e vivido na sociedade, no entanto, quando o “algo novo” se torna um “percebido e destacado”, ele passa a ser um tema-problema que poderá ser enfrentado e transformado. Os discursos expressos nas entrevistas revelam que a crise sanitária instalada pela Covid-19 acentuou os problemas já existentes na sociedade. Dentre os desafios apontados pelas educadoras, os que afetaram principalmente a continuidade das atividades de ensino e aprendizagem dos estudantes

da educação popular, foram os problemas de acesso aos meios tecnológicos, como a dificuldade no acesso a uma boa internet e a falta de equipamentos como laptops e computadores, resultantes da disparidade econômica e social em que estavam imersos.

Diante deste cenário de incertezas, as entrevistas mostram que se buscou ultrapassar as situações-limite com estratégias como a busca ativa e aproximação/reconhecimento da realidade dos/as educandos/as, o que nos remete ao conceito de inédito-viável proposto por Freire. É importante ressaltar que este conceito emerge inicialmente vinculado à ideia que André Nicolai defendeu como “soluções praticáveis despercebidas” (Freire, 1987, p. 107). Ou seja, não se trata apenas de alcançar soluções prontas e imediatas, mas de vislumbrar a possibilidade de, ao atuar no mundo, transformá-lo. Nesses termos, inédito-viável também pode ser relacionado às ideias de utopia e de sonho possível. Segundo Danilo Streck (2007, p. 7):

Essa busca de inéditos-viáveis ou do sonho possível pode acontecer no cotidiano da sala de aula, na gestão de escolas ou de sistema de ensino, no trabalho com saúde pública, em movimentos sociais e em qualquer lugar onde se aceita a premissa de que o futuro não precisa ser a repetição do presente e que a educação tem um papel em projetar e construir este outro futuro. A educação, está certo, não tem o poder da economia, o voto dos políticos ou as armas do exército. Mas, paradoxalmente, para Freire, é nesta sua fraqueza que reside sua força. A palavra, quando unida à ação, tem um poder mágico.

Esta categoria é formulada mediante o diálogo entre consciência máxima possível, soluções possíveis, situação-limite e ato-limite. Esse diálogo ocorre porque há no ser humano a vontade de mudar, a curiosidade em fazer o diferente, e em saber o que têm mais adiante. Além disso, quando inserido no contexto social, encontra outras pessoas que também têm os mesmos anseios. Nesse espírito, as atividades pedagógicas do CEDEP, com relação ao Projeto Paranoá-Itapoã de alfabetização, ao serem retomadas, no início de 2021, por meio do ensino remoto, tinham como objetivo superar as situações-limite vividas em decorrência da crise sanitária. Com o aumento do desemprego, iniciou-se um processo de arrecadação e distribuição de cestas básicas para as famílias que estavam passando por situações de segurança alimentar. Às educadoras coube o trabalho de arrecadar, organizar e distribuir as cestas básicas aos educandos. Outra ação realizada foi a elaboração e distribuição de materiais impressos para realização de atividades educativas, como forma de complementar as instruções/orientações educativas enviadas por mensagens no *WhatsApp* ou outras plataformas, principalmente para os educandos que residiam na zona rural.

Com o início da vacinação, em fevereiro de 2021, e a progressiva diminuição no número de mortes por Covid-19, algumas educadoras da zona rural se sentiram mais seguras e passaram a lecionar presencialmente nas residências de alguns educandos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. Nesse ínterim, as educadoras participaram do processo formativo realizado pelo GENPEX/UnB no segundo semestre de 2021. A formação recebida permitiu que realizassem as atividades com mais segurança, a despeito do contexto incerto em que viviam. Nesse sentido, o apoio dos/as graduandos/as extensionistas, que tinham mais familiaridade com as novas tecnologias, foi fundamental. Ao serem questionadas sobre a experiência no ensino remoto e quais foram os aprendizados delas, as educadoras afirmaram que apesar de sentirem falta da acolhida que havia nos encontros presenciais, elas aprenderam novas formas de ensinar, melhoraram as habilidades sobre o uso da internet e são gratas pelo apoio recebido pela universidade. A educadora Lucimar diz que o que mais lhe marcou foi a aprovação de duas estudantes na prova do ENCCEJA. Ela também acrescenta que nesse momento uma das lições que aprendeu foi sobre a importância de escutar os educandos:

Tinha dia que eu praticamente não dava aula. Eu ficava ouvindo eles. Cada um queria contar uma história. Histórias relativas a quê? A situação que estava vivendo no momento, que era a pandemia, que era a falta de internet, que era a falta de telefone, que era a falta de remédio, que não queria tomar vacina, era sobre tudo isso. Cada um queria contar uma história, uma experiência. Como é que eu vou trabalhar com eles se eu não ouvir eles primeiro?

O aprender a escutar é um dos saberes propostos por Freire (1996) em *Pedagogia da autonomia*. Segundo ele “não é falando aos outros de cima para baixo que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (Freire, 1996, p. 127). Ações dessa natureza estabelecem a educação popular como lócus de resistência, evidenciando a importância do acolhimento, da escuta sensível e atenta sobre as realidades vivenciadas, de forma a propiciar a resolução de situações-limite e a criação de sonhos possíveis em tempos de incerteza.

Considerações finais

Coube-nos, neste artigo, a tarefa de discutir, à luz de alguns conceitos presentes na obra freireana, os sentidos e significados atribuídos por educadoras populares às suas vivências, ao longo da pandemia Covid-19. Não obstante os aprendizados decorrentes da inserção das educadoras no Projeto Paranoá-Itapoã, erigiram-se desafios em face da deterioração das

condições de vida e saúde, bem como do acesso precário às novas tecnologias ao longo do período. A pesquisa ressalta que as condições de vida das educadoras, no que tange aos aspectos econômicos e à inclusão digital, se aproximaram da realidade dos educandos do projeto em que atuavam. Entretanto, o apoio e a formação permanente foram fundamentais para a continuidade das atividades pedagógicas. Apesar de sentirem falta da acolhida dos encontros presenciais, as educadoras reconhecem que a formação recebida lhes proporcionou mais segurança para conduzir o trabalho, mesmo diante do contexto incerto em que viviam. Nesse sentido, o apoio dos graduandos e extensionistas possibilitou maior familiaridade com as novas tecnologias e novas formas de ensinar, desempenhando um papel fundamental neste período.

Como conclusão provisória, destaca-se o quanto o ideário de Paulo Freire segue sendo um pensamento abrangente que guia as ações e serve de lente para compreender esse cenário. As categorias do inédito-viável, situação-limite e atos-limite possibilitam um diálogo intenso com a conjuntura, indicando que, apesar da crise econômica, política, sanitária e ambiental, as educadoras continuaram exercitando o verbo esperar nas práticas delas em seu cotidiano.

O relato das educadoras nos lembra que permanecer educadora, em meio a tanto caos, foi uma forma de enxergar a luz no fim do túnel, luz que vai se acendendo de acordo com a caminhada, no movimento da vida. Suas ações nos remetem a categoria inédito-viável, proposta por Freire, assim como ao verbo esperar. Segundo Freire “nas situações limites, além das quais se acha o ‘inédito viável’, às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperança e a desesperança” (Freire, 1992, p. 11). O mesmo autor assevera que não há esperança na pura espera. Mas, sobretudo, é mister que esta esperança esteja ancorada na prática, de modo a se tornar concretude histórica. Assim, baseadas nas ideias de Freire, essas educadoras nos demonstram que esperar é “não desistir. É seguir buscando e tornando real a “premissa de que o futuro não precisa ser a repetição do presente e que a educação tem um papel em projetar e construir este outro futuro” (Streck, 2007, p. 7).

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) que financiou a pesquisa que subsidiou a escrita deste artigo.

Referências

- BATISTA, A. *et al.* **Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil**. Nota Técnica nov./2020. Rio de Janeiro: NOIS/PUC-RJ, 2020. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/nt11-analise-descritiva-dos-casos-de-covid-19-283gkzml2n6>. Acesso em: 6 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**: atualização de 28 de agosto de 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- IBGE. **Educação 2019**: PNAD contínua. Biblioteca IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.
- JARA, O. H. **A sistematização de experiências, prática e teoria para outros mundos possíveis**. Brasília: CONTAG, 2012.
- LÖWY, M. A filosofia da história de Walter Benjamin. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, 2002. DOI 10.1590/S0103-40142002000200013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/c7TdKSGxkSysjMds45cqs8v/>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- NICODEMOS, A. Práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos: conscientização ou conversão? **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 88-102, 2014. DOI 10.12957/periferia.2014.17248. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552156371008>. Acesso em: 15 set. 2023.
- NICODEMOS, A.; SERRA, E. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 871-892, 2020. DOI 10.35786/1645-1384.v20.n3.14. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.html>. Acesso em 16 set. 2023.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- PEREIRA, T. I. V. A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, p. 112–125, 2017. DOI 10.14295/remea.v0i0.6896. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6896>. Acesso em: 16 set. 2023.

REIS, R. H. **A constituição do ser humano**: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens adultos. Campinas: Autores Associados, 2011.

VIEIRA, M. C.; Reis, R H.; LEMES, J. B. **Educação de jovens e adultos como ato de amor, poder e saber**. Brasília: DEG/UnB, 2015.

SOBRAL, J. B. L. **Dialogando vozes e sentidos da educação popular e da educação de jovens e adultos na rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

STRECK, D. Algumas lições do mestre. **Revista do Instituto Humanitas**, São Leopoldo, n. 223, p. 6-8, 2007. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/1019-danilo-streck-1>. Acesso em: 16 set. 2023.

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

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Submetido em 15 de maio de 2023.

Aprovado em 5 de julho de 2023.