



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Regina Aparecida Correia Trindade

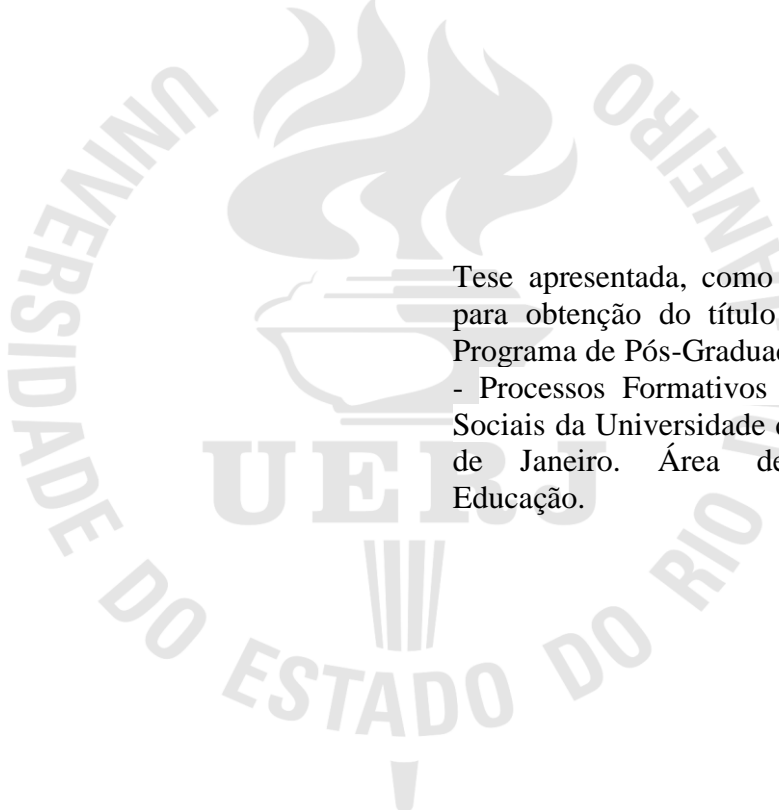
**Narrativas em movimentos instituintes de formação entre redes e coletivos
docentes latino-americanos: diálogos freirianos em *espaçotempos*
pandêmicos**

São Gonçalo

2023

Regina Aparecida Correia Trindade

Narrativas em movimentos instituintes de formação entre redes e coletivos docentes latino-americanos: diálogos freirianos em *espaçotempos* pandêmicos



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

T833 Trindade, Regina Aparecida Correia.
TESE Narrativas em movimentos instituintes de formação entre redes e coletivos docentes latino-americanos: diálogos freirianos em *espaçotempos* pandêmicos / Regina Aparecida Correia Trindade. – 2023.
216f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo.
Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Freire, Paulo, 1921-1997 – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Professores – Narrativas pessoais – Teses. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Regina Aparecida Correia Trindade

Narrativas em movimentos instituintes de formação entre redes e coletivos docentes latino-americanos: diálogos freirianos em *espaçotempos* pandêmicos

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 27 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Pedro de Carvalho Pontual
Educação Popular - Secretaria Nacional de Participação Social /SG/PR
CLACSO/CEAAL/ CLADE

Prof. Dr. Guilherme Do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas

Prof^a. Dra. Inês Ferreira De Souza Bragança
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

À minha amada família!
A minha querida orientadora prof^a Mairce da Silva Araújo!
À Jacqueline de Fátima dos Santos Morais, presente!
As/aos integrantes do ALMEFRE e REDEALE!
As/aos professoras/es da América Latina!
À Paulo Reglus Neves Freire, presente!

AGRADECIMENTOS

A minha família e a todas, todos e todes que me acompanharam e acompanham/nesse caminhar, me ensinando, apoiando e me querendo bem neste percurso.

A professora Mairce da Silva Araújo, aos professores Pedro de Carvalho Pontual e Guilherme do Val Toledo Prado e as professoras Inês Ferreira de S. Bragança e Maria Tereza Goudard Tavares pelos diálogos e contribuições afetuosas nas tecituras de formação.

O futuro não nos faz.
Nós é que nos refazemos
na luta para fazê-lo.

Paulo Freire

RESUMO

TRINDADE, Regina Aparecida Correia. *Narrativas em movimentos instituintes de formação entre redes e coletivos docentes latino-americanos: diálogos freirianos em espaçostempos pandêmicos*. 2023. 216 f. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Esta tese de doutorado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). De caráter qualitativo, Esta pesquisa narrativa e (auto)biográfica tem como propósito tecer diálogos com narrativas produzidas por educadoras/res de coletivos docentes latino-americanos, sendo estes diálogos e narrativas o material empírico da pesquisa, elaboradas no contexto do ano de 2020, e mediatizadas por meio de encontros virtualizados, tendo a experiência pandêmica como uma questão problematizadora para a existência e para a ação docente. Como integrante da Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE), e do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente, Relações Étnicorraciais (ALMEFRE), foi possível, no horizonte deste tempo pandêmico, estabelecer diálogos, compreendidos como investigativosformativos em espaços instituintes com as/os educadoras/es das redes peruanas Red Desenredando Nudos (REDENU), Rede Reflexionar, Proponer e Construir (reDiálogos) por meio do projeto intitulado Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru, bem como integrar a Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos, junto as educadoras/es representantes de 12 países da América Latina, em movimentos marcados pelo diálogo com referenciais freirianos. Como proposição de diálogo com as narrativas produzidas por educadores, docentes e compartilhados com/em encontros entre redes e coletivos docentes latino-americanos as mesmas são organizadas em temas/palavras geradoras, emergindo questões sobre o cotidiano, o corpo, os espaçostempos, sobre as situações limites impostas ao pensar fazer docente, sobre a importância das redes como espaços dialógicos formativos, sobre a língua e os territórios bem como sobre o sentirpensarnarrarformar. No percurso da pesquisa, foi possível perceber: a importância dos movimentos entre redes e coletivos docentes como espaços genuínos de formação, de deslocamentos e trocas de saberes; a potência mobilizadora e instituinte dos diálogos estabelecidos contrariando um tempo de isolamento e individualizações; a atualidade do legado freiriano frente aos complexos desafios impostos à educação, sobretudo a pública, intensificados nos tempos pandêmicos; o movimento latente e autogestionado das redes e coletivos docentes como viabilidades inéditas para pensar um mapa político pedagógico da América Latina.

Palavras-chave: educação; redes docentes latino-americanas; pandemia; narrativas; Paulo

Freire.

RESUMEN

TRINDADE, Regina Aparecida Correia. *Narrativas en la institución de movimientos formativos entre redes y colectivos docentes latinoamericanos: diálogos freirianos en espacios-tiempos pandémicos*. 2023. 216 f. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Esta tesis doctoral está vinculada al Programa de Posgrado Procesos Formativos y Desigualdades Sociales de la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ-FFP). De carácter cualitativo, esta investigación narrativa y (auto)biográfica pretende tejer diálogos con narrativas producidas por educadores/as de colectivos docentes latinoamericanos, siendo estas el material empírico de la investigación, elaborado en el contexto del año 2020, y mediado por medio de encuentros virtualizados, teniendo la experiencia de la pandemia como cuestión problematizadora para la existencia y para la acción docente. Como integrante de la Red de Profesores que Cuentan sobre Infancia, Alfabetización, Lectura y Escritura (REDEALE), y del Grupo de Investigación en Alfabetización, Memoria, Formación Docente, Relaciones Étnico-Raciales (ALMEFRE), fue posible, en el horizonte de este tiempo de pandemia, para establecer diálogos, entendidos como investigativos-formativos al instituir espacios con los educadores de las redes peruanas Red Desenredando Nudos (REDENU), Rede Reflexionar, Proponer e Construir (reDiálogos) a través del proyecto Memorias de la Cuarentena: diálogos entre Brasil y Perú, además de integrar la Red de Educadores Pedagógicos Realizados de América Latina, junto a educadores de 12 países latinoamericanos, en movimientos marcados por el diálogo con los referentes de Freire. Como propuesta de diálogo con las narrativas producidas por educadores, docentes y compartidas con/en encuentros entre redes y colectivos docentes latinoamericanos, se organizan en temas/palabras generadoras, preguntas emergentes sobre la cotidianidad, el cuerpo, los espacios-tiempos, sobre el límite situaciones impuestas sobre el pensamiento docente, sobre la importancia de las redes como espacios dialógicos formativos, sobre el lenguaje y los territorios, así como sobre el sentir, pensar, narrar, formar. En el transcurso de la investigación fue posible percibir: la importancia de los movimientos entre redes y colectivos docentes como espacios genuinos de formación, desplazamientos e intercambios de saberes; el poder movilizador e instituyente de los diálogos establecidos frente a un tiempo de aislamiento e individualización; la actualidad del legado de Freire frente a los complejos desafíos impuestos a la educación, en especial a la pública, intensificados en tiempos de pandemia; el movimiento latente y autogestionado de redes y colectivos docentes como posibilidades inéditas para pensar un mapa político pedagógico de América Latina.

Palabras clave: educación; redes de docentes latinoamericanos; pandemia; narrativas;

Paulo Freire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Folder Memória da Quarentena	57
Tabela 1 –	Integrantes Redes – Brasil Peru	58
Figura 2 –	Pandemia por Theo	63
Figura 3 –	Coronavírus por Theo	65
Figura 4 –	Contemplação	76
Figura 5 –	Terra – Casa – Corpo	106
Figura 6 –	A persistência da Memória. Releitura	108
Figura 7 –	Educação antes e depois da pandemia no Peru	115
Figura 8 –	Dibujo. Educação no Peru	121
Figura 9 –	Cusco Perú	127
Figura 10 –	Escultura em madeira como respuesta a la pregunta ¿Cómo respondería Freire en tiempos de pandemia?	140
Figura 11 –	Abraços virtuais	143
Figura 12 –	Redes formativas	144
Figura 13 –	Convite Cómplices Pedagógicos	147
Figura 14 –	Registro do encontro 26 junho	151
Figura 15 –	Registro do encontro 25 setembro	152
Figura 16 –	Capa do Livro dos Cómplices Pedagógicos	153
Figura 17 –	Apresentação da professora Rocio Rocio Pomasunco Huayatalla - docente investigadora da Universidade do Centro del Peru no dia 18 de setembro de 2020	154
Figura 18 –	Apresentação cultural do Chile - Rayen Cayupil, no dia 18 de setembro	155
Figura 19 –	Registro do encontro 26 de junho	156

Figura 20 –	Bandeira Mapuche	157
Figura 21 –	Momentos de tradução para o Guaraní e Língua Portuguesa	158
Figura 22 –	Convite da apresentação do Paraguai em 4 de setembro de 2020 com os professores Andrea Ale e Alvaro Cuevas e mediação de Mairce Araujo e Danusa Tederiche	159
Figura 23 –	Apresentação cultural do Paraguai em 4 de setembro de 2020	160
Figura 24 –	Foto de fundo do Canal no facebook Cômlices Pedagógicos	161
Figura 25 –	Língua indígena em instituições educativas no Chile	168
Figura 26 –	Comentários encontro - Canal Cutbogota Cundinamarca	171
Figura 27 –	Tipos de educação no Chile	174
Figura 28 –	Bonecas de Pano – Venezuela	181
Figura 29 –	Comentários encontro - Canal Cutbogota Cundinamarca	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMEFRE	Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente, Relações Étnicorraciais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEAAL	Consejo de Educación Popular para América Latina y Caribe
EaD	Educação a Distância
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
PPGedu	Programa de Pós-graduação de Mestrado e Doutorado Processos Formativos e Desigualdades Sociais
REDEALE	Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita
REDENU	Red Desenredando Nudos
reDiálogos	reflexionar, propor e construir
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEPG	Universidade de Ponta Grossa
UERJ-FFP	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	ENCONTROS. A ESCRITA DA PESQUISA E SEU ENREDAMENTO	13
1	ENCONTROS. CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS PARA PENSAR AS REDES E COLETIVOS DOCENTES COMO ESPAÇOS FORMATIVOS INSTITUINTES DOCENTES	39
1.1	O nascimento da REDEALE e a sua inserção nos movimentos entre redes e coletivos docentes desde a Universidade e a Escola Básica	41
1.2	A constituição das redes e coletivos docentes latino-americanos em movimentos instituintes e formativos	43
2	ENCONTROS. NARRATIVAS BRASIL PERU E SUAS TECITURAS COM A EPISTEMOLOGIA FREIRIANA: PROBLEMATIZANDO A EXPERIÊNCIA PANDÊMICA	56
2.1	Projeto Memória da Quarentena – Diálogos entre Brasil e Peru	56
2.2	A pandemia e os temas geradores	63
2.3	Cotidiano e o exílio pandêmico	73
2.4	A pandemia como uma questão	82
2.5	O Corpo ‘pandêmico’, a casa, e os <i>espaçostempos</i>	89
2.6	Educação remota e a atuação docente na pandemia	114
2.7	Afetividades, redes formativas e o esperançar	142
3	ENCONTROS. O DIÁLOGO INTERNACIONAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM “DESAFIOS DOS EDUCADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA” – RED DE EDUCADORES CÓMPLICES PEDAGÓGICOS LATINOAMERICANOS	147
3.1	A sincronicidade dos encontros e suas tecituras: a Red Cômplies como acontecimento	151
3.2	A rede Cômplies Pedagógicos e o mapa (político) pedagógico da América Latina: em <i>espaçostempos</i> pandêmicos	162

3.2.1	<u>Língua, culturas e território</u>	165
3.2.2	<u>Desafios à prática docente 'pandêmica', redes e inéditos viáveis</u>	173
3.2.2.1	O sentirpensarnarrarformar	176
3.2.2.2	Importância da Red Cômlices no movimento formativo docente – a construção de inéditos viáveis	188
	ENCONTROS EM CURSO. ALGUMAS LIÇÕES EM ENREDAMENTOS, TECITURAS FORMATIVAS, AINDA QUE PROVISÓRIAS	196
	REFERÊNCIAS	208

ENCONTRO. A ESCRITA DA PESQUISA E SEU ENREDAMENTO

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto escuta as histórias, [...] Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. (WALTER BENJAMIN, 2012, p. 221)

No desafio de fiar histórias produzindo sentidos para o vivido esta tese se materializa. Histórias de experiências, em muitas tramas e *enredamentos*, histórias de um tempo pandêmico de complexas e profundas marcas.

Vozes de um tempo em que as escolas foram fechadas e a nossa dimensão social, humana, relacional ficou restrita a espaços residenciais para a grande maioria das/os sujeitos que aqui terão suas vozes ecoadas em suas narrativas atravessadas por este tempo.

E assim, sigo em busca de palavras que me auxiliem a contar esta(s) experiência(s), ainda que ciente de todas as frestas, brechas, incompletudes, lacunas que a escrita de experiências territorialmente ampliada, composta por diversos sujeitos e múltiplos olhares, pode conter.

Arriscar neste exercício é buscar constantemente trazer para este ato as vozes de tantas/os outras/os sujeitos, em um tempo de incertezas e medos, mas também de encontros e diálogos.

Assim, seguirei, nesta escrita, acompanhada pelas vozes de tantas e tantos professores com os quais tive o privilégio de experimentar encontros dialógicos e formativos contrariando *espaçostempos*¹ de silêncio e dores, da palavra potente que tanto nos ensina cotidianamente do Mestre Paulo Freire. Sua presença se fez marcante e inspiradora e nasceu nas próprias experiências de encontros com docentes latino-americanos, seja esta presença anunciada ou não.

Neste horizonte, o narrado nas/pelas vozes de seus sujeitos, buscam reafirmar a importância deste movimento cotidiano, educativo, formativo, como caminhar coletivo em um movimento *compartilhado* nos âmbitos subjetivo, individual, mas também coletivo e territorialmente ampliado das redes e coletivos docentes latino-americanos.

¹ Tal prática de aglutinação de palavras tem como referência a opção política de romper com a fragmentação de pensar elementos isolados, elementos que coexistem e se potencializam em conjunto. Será empregado ao longo do texto esta opção política que se fundamenta em: GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

Diante destas especificidades, me constituir como autora desta escrita é sem dúvida um constante desafio, pois é inegável reconhecer que sem a existência e as vozes dos coletivos docentes latino-americanos dos quais trarei nesta pesquisa, esta escrita jamais existiria.

Desta forma, tal pesquisa, busca trazer, por meio das narrativas, as vozes das/os professores latino-americanos, que, diante da chegada da pandemia da Covid-19 tiveram suas rotinas pessoais, educativas, emocionais, dentre tantos outros aspectos afetadas pelo que representou a complexidade de um tempo pandêmico.

Busca ainda, articulado ao movimento narrativo de docentes enquanto intelectuais de seus *pensarfazeres*, reafirmar o movimento das redes e coletivos docentes latino-americanos como espaços instituintes, formativos, de viabilidades inéditas no processo de constituição docente.

A primeira experiência, que aconteceu por meio de encontros virtuais, trouxe o diálogo entre redes peruanas com a rede brasileira, em um projeto intitulado *Memórias da Quarentena Diálogos entre Brasil e Peru*, que se teceu a partir das narrativas compartilhadas sobre as experiências nos/com os *espaçotempos* pandêmicos, desencadeadas por uma pergunta problematizadora: “*O que faria Paulo Freire em um tempo de Pandemia?*”.

A segunda experiência ocorrida também por meio de encontros virtuais, se deu a partir da minha inserção como participante integrante do Brasil, na Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos em 2020 a partir da temática “Diálogo Internacional de Ensino e Aprendizagem *“Desafios dos Educadores em Tempos de Pandemia”* estabelecendo trocas entre os países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

Tendo como suporte *teóricometodológico* reflexões do campo *investigativoformativo* e dos estudos *do/no/com* cotidiano, a pesquisa tece diálogos entre as narrativas docentes e a obra de Paulo Freire, como processo formativo, coletivo e investigativo, problematizando a realidade deste tempo histórico e pandêmico da Covid-19 em suas situações limites neste contexto.

Neste sentido, o tempo, suas temporalidades, o corpo como materialização desta existência física, o cotidiano pandêmico, o exílio, o *saberfazer* docente, o esperar, o *sentirpensarnarrarformar*, são elementos que se entrelaçam neste *espaçotempo* pandêmico e nos desafia frente as *situações limites* impostas às relações educativas e a organização de uma resposta coletiva frente a ela.

É preciso, destacar a dimensão da individualização neste tempo pandêmico, de exílio, e neste sentido, destacar a importância das redes, dos coletivos, nos contextos e espaços formativos que se apresentam como espaços instituintes para pensar os processos educativos, mas também do *investigarformarnarrar*, e do lugar proporcionado nestes espaços para compreender as professoras e professores como intelectuais que refletem cotidianamente sobre sua prática.

Nascedouro de novos caminhos de pesquisa

O exercício de pensar a escrita desta pesquisa, tal como ela agora se articula, não estava desenhado no momento da minha chegada no doutorado.

Assim que ingressei no doutorado outros desvios já estavam marcados para acontecer. Os desvios dos cursos, dos projetos e dos sonhos e as tantas surpresas deste caminho, em dimensões que estão, sem dúvida nenhuma, longe do nosso alcance, e contrariam inclusive a nossa vontade por vivenciá-los.

Um desses desencontros se fez presente logo assim que iniciei o doutorado, me impedindo de realizar uma parceria, que no meu coração habita a certeza de que seria fértil, com minha primeira orientadora, a profa. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais que me escolheu como sua orientanda e partiu sem que pudéssemos materializar esta relação.

Contraditoriamente a sua ausência física, Jacqueline Morais esteve presente em todo meu percurso formativo no doutorado. A lembrança constante de sua existência marcou sua presença neste período, nas memórias e relatos de experiências que deixou nos/nas estudantes, nos/nas docentes e em vários territórios latino-americanos por onde passou, em suas produções escritas e na força das histórias rememoradas com ela.

Tal percepção também se faz presente no posfácio da obra “Entre afetos e formação na vida e obra de Jacqueline Morais²” escrito pela professora e sua amiga Tereza Goudard Tavares e sua ex orientanda Aline Silva, lançada há poucos dias na UERJ_FFP, na qual as autoras nos dizem que,

(...) além de afirmamos a sua imanência e presença em nossas vidas, a pretensão amorosa de nossa escrita é encontrar palavras que possam afirmar algumas das inquietações e esperanças que Jacqueline carregava em seu embornal de viajante e peregrina nos caminhos do Sul, ao Sul, com o Sul.

² A obra *Entre afetos e formação na vida e obra de Jacqueline Morais* reúne textos que resgatam a memória da professora Jacqueline de Fátima Morais, e pode ser acessada gratuitamente no site do Pedro e João editores, a saber: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/entre-afetos-e-formacao-na-vida-e-obra-de-jacqueline-morais/> Acesso em junho de 2023.

Seus passos suleavam os caminhos, sua presença polinizava a aposta em um mundo com outras referências. (SILVA; TAVARES, 2023, p.332)

Contudo, mesmo antes da partida precoce da prof^a Jacqueline Moraes, eu já havia sido acolhida pelo grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais, o ALMEFRE, a convite da profa. Mairce da Silva Araújo, que coordena o grupo.

Após a partida da professora tecelã, ou da “nossa moça tecelã, aquela que tecia outros amanhãs possíveis, especialmente, na vida das estudantes com quem partilhava o trabalho pedagógico” como nos conta Silva e Tavares (2023, p.339), tive a oportunidade de ser escolhida pela profa. Mairce da Silva Araújo, que abriu, pela segunda vez os braços, amorosamente, para me receber, agora oficialmente como sua orientanda.

No decorrer das atividades inerentes ao grupo de pesquisa ALMEFRE, pude, acompanhada pelas produções, pelas escritas e olhares peculiares das³/dos companheiras/os pertencentes ao grupo, e a partir delas/es, ser apresentada ao universo da escrita e pesquisa narrativa.

Lembro da sensação de nascer uma nova perspectiva de pesquisa que se abria para mim ao realizar a leitura da dissertação⁴, em construção na época, de Isabele Cristina F. Ramos, intitulada: “Conexões entre docentes na América Latina em Expedição Pedagógica”, que foi defendida em 2020. Para mim, naquele momento, trazer, por meio da experiência de uma viagem, chamada de *expedições pedagógicas* e das interlocuções inerentes a ela e a seus participantes da América Latina, questões formativas, como Isabele apresentou por meio de sua narrativa, era algo completamente novo.

No período de ingresso no doutorado cursei a disciplina Formação, Identidades e Histórias de Vida ministradas pelas professoras Inês Ferreira de Souza Bragança e Mairce da Silva Araújo, quando fui apresentada a algumas/uns autoras/es (ARAUJO, 2016; BRAGANÇA, 2011, 2018; GERALDI; GERALDI, LIMA, 2015; CÂMARA, PASSEGI, 2013) que pesquisam a narrativa, a formação, memória, experiência e formação humana em uma perspectiva do ato de narrar como *pesquisiformação*.

³ Utilizo o feminino primeiro, seguida do masculino, por uma opção política, quando corresponde, de fato, a uma maioria feminina.

⁴ As leituras entre pares sobre os escritos acadêmicos, dissertações e agora teses, fazem parte das atividades desenvolvidas nos encontros dos Grupo de Pesquisa ALMEFRE. Nestes encontros as possibilidades de trocas e olhares diferenciados sobre o texto torna-se mais uma possibilidade profícua para o processo formativo.

Compor um grupo que pesquisa, escreve, respira a narrativa é ter a cada passo, a cada encontro, a cada texto, a cada narrativa, a possibilidade de alargar o olhar, de me constituir na tecitura de uma *pesquisaformação* antes mesmo de reconhecer-me plenamente como sujeita desta pesquisa. Neste exercício, me percebo, cada vez mais, conectada às narrativas partilhadas com e no grupo, e em cada narrativa, um convite a um mergulho na perspectiva da experiência da/o sua/eu autora/or, mas não somente, um convite ao envolvimento, ao olhar mais devagar, ao processo de contribuição e, decorrente desta, de transformação e aprendizagens.

Ingressei na primeira turma de doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores - UERJ-FFP no Programa de Pós-graduação de Mestrado e Doutorado Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu) em 2019-2, cursando assim, no primeiro período as atividades acadêmicas presencialmente.

Após a conclusão do primeiro período e no primeiro dia de aula do segundo, ainda no formato presencial, me vi, assim como todas/os, diante de uma nova configuração social inimaginável com a suspensão das aulas presenciais, inicialmente em caráter “provisório”, diante de uma pandemia da Covid-19, que chegava de mansinho, e que, com o transcorrer do tempo e da tomada de consciência de que não seria algo tão passageiro, foi exigindo de todas/os uma alteração em suas rotinas, nos impondo viver uma realidade que transformou nosso cotidiano, como veremos ao longo desta pesquisa.

Diante deste cenário, e de todas as mudanças provocadas como um todo, inclusive subjetivas, senti que a proposta inicial de pesquisa indicada na seleção do doutorado, que pretendia problematizar a formação política das/dos professoras/res em uma perspectiva crítica ao Projeto Escola sem Partido parecia ficar suspensa diante da perplexidade das mudanças e reconfigurações que estavam acontecendo.

Tenho clareza de que o tema que propus inicialmente não perdeu sua importância, em função dos tensionamentos e disputas ainda presentes, e cada vez mais acirrados na sociedade atual que precarizam e esvaziam de sentido e autonomia o fazer docente. Contudo, as experiências que ocorreram neste tempo demarcaram um outro sentido de pesquisa para mim, frutificando diálogos com minha orientadora Mairce da Silva Araújo e com o grupo de pesquisa ALMEFRE e a REDEALE - Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita.

Na dinâmica das atividades não presenciais que se instauram diante deste tempo pandêmico, em um tempo que se revelou como um *Tempo fundante*, quer dizer, “um tempo

funda e que por isso se abre à profundidade” (FREIRE, 2020b, p. 201), outros contextos foram surgindo no qual fui me inserindo.

Assim foi com o *Projeto Memórias da Quarentena Diálogos entre Brasil e Peru* e dos *Diálogos Internacionais Latino-americanos dos Professores Cúmplices Pedagógicos*, ambos vivenciados no decorrer do ano de 2020, e cujos encontros e diálogos, pensado a partir da questão formativa e política dos sujeitos envolvidos, se configurou como material empírico desta pesquisa narrativa.

Somando-se a este movimento, veio a escrita coletiva do artigo “A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da Educação e do fazer docente⁵”, publicada na Revista *Práxis Educativa* da UEPG (Universidade de Ponta Grossa). A escrita deste artigo, meu primeiro, em parceria com Mairce, com o também doutorando Daniel do grupo de pesquisa, e Geisi Nicolau, somando ao movimento de materializar as reflexões em diálogo com Paulo Freire sobre a pandemia foi, para mim, o enlace de uma perspectiva de pesquisa outra, que trouxe, naquele contexto, a abertura de novos caminhos de pesquisa. Representou também um (re)encontro⁶ com minha orientadora e com os diálogos freirianos, numa sincronicidade de perspectivas e pensamentos, cujo resultado foi a materialização desta tese/trajetória.

Neste mesmo período, pude cursar uma, de quatro disciplinas subsequentes sobre Paulo Freire na UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, com o companheiro de caminhada de Freire, o professor Pedro Pontual, cujos atravessamentos, reflexões e sentidos foram sendo tecidos em mim dando novos contornos, cada vez mais marcantes e em diálogo com outros sujeitos desta caminhada pela América Latina.

Cursei a disciplina ministrada pelo professor Pedro Pontual chamada: *A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire no segundo semestre de 2020*, em formato virtual, se constituindo um aprendizado para todos que estavam ali. Após, cursei “O legado de Paulo Freire e da educação popular na América Latina e Caribe: construindo os inéditos viáveis”, posteriormente cursei a disciplina intitulada “Diálogos com o pensamento de Paulo Freire” e por último a disciplina “Diálogos com o pensamento de Paulo Freire e os desafios da

⁵ ARAÚJO, Mairce, OLIVEIRA, Daniel, TRINDADE, Regina A. C. NICOLAU, Geisi. A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116610, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16610.009>

⁶ Em 2008, quando fui estudante do Curso de Especialização *Lato Sensu* Alfabetização para Crianças das Classes Populares, na UFF organizado pelo Grupalfa conheci a Profa Mairce da Silva Araújo que ministrou a disciplina sobre Currículos com a profa. Joanir Gomes de Azevedo, e para o qual realizei o trabalho final intitulado: “Alfabetização: uma questão curricular” recuperado por Mairce em 2020, no qual estabeleço um diálogo com Paulo Freire e os Círculos de Leitura.

educação popular na atualidade” também ministrada pelo Professor Dr. Pedro Pontual, no campo da educação popular e amigo de Paulo Freire, cuja prática dos princípios freirianos marcam a todos, especialmente a mim, me ensinando e me afetando para além das fronteiras das disciplinas.

Como desdobramentos destas disciplinas em um contexto de efervescência do pensamento freiriano no cenário nacional e da América Latina participei da criação e elaboração do e-book intitulado “Pesquisas em diálogos com Paulo Freire: reflexões freirianas em tempos de centenário e (pós) pandemia” organizado pelo professor Pedro Pontual, por mim, por Aurea Novaes (Educação - UNIRIO), Tereza Vitória F Alves (Educação - UERJ-FFP), Gustavo Sousa (Educação - UNIRIO) e Priscila Lima (História - UERJ).

As pesquisas reuniram diferentes trabalhos finais com diversas temáticas em articulação com os pressupostos freirianos dos estudantes das três primeiras disciplinas ministradas sobre Paulo Freire na UNIRIO, reafirmando a amplitude do legado de Paulo Freire e sua permeabilidade e atualidade se renovando em diversos temas e reflexões sobre o pesquisar e *estar no mundo* e a constante busca pela sua *transformação libertadora*.

Foi possível também, neste caminho formativo que não se esgota nestas linhas apenas, ter outras publicações, das quais menciono apenas as que estão intimamente relacionadas com o caminho desta pesquisa em seus desdobramentos. São elas: *Por uma pedagogia da pergunta em tempos pandêmicos: diálogos freirianos entre coletivos docentes latino-americanos*, publicado com Mairce da Silva Araújo e Danusa Tederiche B. de Faria na Revista colombiana PEDAGOGIA Y SABERES⁷ em 2021.

Em 2022 fui convidada a integrar como doutoranda, juntamente com Mairce Araújo do projeto *Experiências instituintes de formação docente, uma abordagem narrativa (auto)biográfica: diálogos latino-americanos*, que segue em curso coordenado pela professora Inês Ferreira de S. Bragança e com a participação do professor Guilherme do Val T. Prado, estabelecendo encontros virtuais regulares e um encontro presencial em Campinas em abril deste ano. O encontro foi potente e marcante. O projeto reúne estudantes/

⁷ Este artigo de investigação tem como base empírica narrativas de docentes participantes do Projeto Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru, realizado em 2020, entre coletivos de professores/as brasileiros/as e peruanos/as. As narrativas compartilhadas no projeto sobre as experiências nos/com os tempos pandêmicos, aconteceram por meio de encontros virtuais e foram desencadeadas por uma pergunta problematizadora refletindo sobre o *espaçotempo*, sobre o *pensarfazer* docente. Tendo como suporte *teóricometodológico* reflexões do campo *investigativoformativo* e dos estudos do/no/com cotidiano, a pesquisa teceu diálogos entre as narrativas docentes e a obra de Paulo Freire, como processo formativo, coletivo e investigativo, problematizando a realidade deste tempo histórico e pandêmico da covid-19. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13109>

professores/as brasileiros de diferentes regiões e professoras/es dos países: Argentina, Colômbia e Peru.

Em 2022 tivemos a publicação de mais dois artigos em periódicos: *Entre redes e coletivos docentes latino-americanos: tecituras em experiências formativas* publicado na REVISTA DA FAEBA- EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE⁸ e o artigo *Deslocamentos andarilhos entre Redes Latino-americanas na perspectiva formativa investigativa freireana* escrito com Mairce da Silva Araújo, Isabelle Ramos e Roberta Dias de Sousa na revista da Anfope: Formação em Movimento.⁹

Como todo processo de narrar envolve escolhas, opto por mencionar aqui, apenas os artigos publicados nas revistas acima mencionadas, estes que estão intimamente relacionados com as experiências aqui narradas, em redes. Produzir tais artigos em conjunto com as demais autoras/es, no processo em que esta tese, suas reflexões e seus caminhos formativos foram se constituindo ao longo do meu percurso enquanto doutoranda até aqui, me traz muita felicidade.

Também afirmo que meu objetivo ao trazer a indicação de tais produções como parte do meu processo formativo não é hierarquizar ou silenciar outros caminhos, produções, mas sim, reafirmar a potência deste movimento, uma vez que ele me mobiliza, junto as companheiras de formação, a refletir sobre caminhos que se fazem ao caminhar¹⁰.

Compreendo que tais publicações estão relacionadas com o processo formativo, reflexivo de amadurecimento da pesquisa ao longo do meu ingresso no doutorado e não dizem

⁸ Este artigo tem como foco experiências entre redes e coletivos docentes latino-americanos, no contexto da pandemia provocada pelo vírus Sars-Cov-19, tomadas como movimentos de *investigaçãoformação*. A partir da trajetória da Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE) e do desejo de *pensarfazer* a formação e a educação entre pares latino-americanos, destacamos dois movimentos dialógicos vivenciados no ano de 2020: o “Projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru e a participação na Red Cómplices Pedagógica de Educadores *Latinoamericanos*. Referenciadas em uma perspectiva qualitativa e dialógica, a reflexão sobre tais experiências nos possibilitou reafirmar a importância do diálogo entre redes como uma experiência instituinte; a indissociabilidade das dimensões pedagógicas e política dos processos educativos; e a importância do movimento coletivo de luta latino-americano pela educação como prática de liberdade e humanização. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2022.v31.n66.p31-46>

⁹ O artigo tem como foco os processos de deslocamentos e os percursos formativos trilhados pelo coletivo brasileiro REDEALE à luz das reflexões teóricas, sobretudo, as interlocuções com o pensamento e obra de Paulo Freire. O diálogo com os projetos de formação entre docentes latino-americanos apontou para nós a relevância das conexões entre a Universidade e a Educação Básica na perspectiva humanizadora, por uma América Latina que luta pela educação como prática de liberdade. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/217>

¹⁰ Uma pequena alusão ao poeta português Antônio Machado ao nos afirmar que “Caminante, no hay camino se hace camino al andar Al andar se hace camino Y al volver la vista atrás Se ve la senda que nunca Se ha de volver a pisar Caminante no hay camino sino estelas en la mar.” MACHADO, Antônio. Proverbios y cantares. Poesías completas. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

apenas de mim, mas de uma possibilidade de reflexão cujo enriquecimento se torna potencializado pelas trocas e dimensões coletivas que tenho tido oportunidade de experimentar e *compartilhar* nos coletivos dos quais pertença.

Assim, a presente pesquisa, que se inicia como um convite ao diálogo, a pronúncia do mundo, começa a me habitar, no desafio por mergulhar no universo da América Latina, acompanhada da minha orientadora profa. Mairce da Silva Araújo e de suas trajetórias neste campo junto à Jacqueline Moraes, das pesquisas das companheiras Isabelle Cristina F. Ramos¹¹ e Danusa Tederiche Borges Faria¹² que, junto com Mairce Araújo, se debruçaram e continuam a se debruçar sobre/com a América Latina, das trocas já instituídas entre os pares latino-americanos, dos movimentos da REDEALE, dentre outros, nos quais vou passando a compor.

Desta forma, a pesquisa nasce como um convite para pensar a formação humana, ética e política *em* formação, em diálogo com as narrativas de educadores/as, professoras/es integrantes as redes e coletivos latino-americanos, sobre as experiências ocorridas no ano de 2020: o Projeto *Memórias da Quarentena Diálogos entre Brasil e Peru* entre professoras e professores do Brasil e Peru dos coletivos REDENU e reDiálogos e; da participação na *Red de Educadores Cômlices Pedagógicos Latinoamericanos* envolvendo trocas entre docentes de 12 países da América Latina.

Na tecitura dos caminhos metodológicos

Afinal, de onde falamos, para quem falamos e o que pretendemos com nossas falas? (GARCIA, 2011, p. 25)

Regina Leite Garcia, nos provoca, com esta indagação, a refletir criticamente sobre a relevância do ato de pesquisar, que vai em sentido oposto a ideia da pesquisa como um requisito científico para certificação, de uma produção que não se propõe ao/em diálogos com o cotidiano e seus pares, e não se compromete com o sentido político do ato de pesquisar.

Tal perspectiva encontra inspiração/ressonância no *pensamentoobra* de Paulo Freire, cuja defesa pelo conhecimento como resultado de construções dialógicas, problematizadoras entre sujeitos na relação de existência se dá em uma perspectiva circular e horizontalizada, superando a naturalização da pesquisa que hierarquiza e fragmenta a ciência e o conhecimento

¹¹ RAMOS, I. C. F. Conexões entre docentes na América Latina em Expedição Pedagógica. Dissertação de Mestrado em Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Professores, 2020.

¹² FARIA, D. T. B. Experiências Formativas entre professores/as de redes e coletivos docentes latino-americanos. Dissertação de Mestrado em Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Professores, 2021.

popular; a pesquisa e o objeto de pesquisa; que acredita em uma suposta neutralidade do que representa pesquisar.

Nas palavras de Freire,

Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 1983, p.22)

Neste horizonte *epistêmicometodológico*, esta pesquisa se configura como uma pesquisa que encontra na participação dos encontros e na produção das narrativas, bem como nos diálogos que se constituem com elas e a partir delas, sua empiria, e busca por meio de um exercício reflexivo, problematizador, estabelecer diálogos que se localizam temporalmente.

No caminho de tais diálogos, organizo, a seguir, outros, que buscam trazer uma breve discussão sobre as perspectivas *teóricometodológicas* que se farão presentes nesta pesquisa, sem pretender, esgotar aqui, esta discussão.

Por uma pesquisa da pergunta horizontalizada e circular

Ao fim eu lhe observei¹³: “Quais são as perguntas que você se faz para estruturar o seu trabalho de tese? Porque todo trabalho de tese, como todo trabalho de pesquisa, deve iniciar-se por encontrar as perguntas-chaves que é preciso resolver.”

Não digo que não seja preciso informar-se, mas o fundamental é que essa curiosidade que nos leva a nos preocupar-nos com um tema determinado se concretize em perguntas essenciais que serão os fios condutores de nosso trabalho. (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p.73)

Antônio Faundez, um educador chileno ao conversar com Paulo Freire na obra: *Por uma Pedagogia da Pergunta*, de autoria de ambos, nos levanta a importância das perguntas nas pesquisas.

Desta forma, elenco algumas destas perguntas, que não se pretendem encerradas em si, mas sim como fios condutores destes passos da pesquisa, no sentido de direcionar para as dúvidas que se colocaram como desafiadoras no contexto das experiências que fundamentam esta pesquisa. São elas:

Quais diálogos são possíveis estabelecer com Paulo Freire e seu legado que nos convidam a pensar este tempo presente?

¹³ Em diálogo com Paulo Freire, Faundez refere-se a um diálogo com um doutorando de Zaire que o procurou para conversar sobre a experiência educacional das igrejas missionárias no Zaire.

Quais fios de uma (re)leitura, (re)invenção do pensamentoobra freiriano estão tecidos, (a)bordados nas e com as narrativas de professoras e professores da América Latina em um tempo posterior a sua existência – a pandemia da Covid-19?

Que pistas as narrativas trazem, da materialidade do cotidiano que (re)inventam a potência do legado de Freire na atualidade e na luta por uma educação libertadora?

Qual a dimensão do diálogo, da afetividade, do compromisso político, ético e estético com a/o outra/o neste percurso?

O que significa estes movimentos instituintes entre redes docentes em tempos de pandemia da covid-19 para pensar, em uma dimensão coletiva, as situações limites, a educação e o fazer docente? Como compreender tais experiências como espaços formativos, considerando nosso inacabamento, incompletude?

Que pistas podemos encontrar para compreender o movimento instituinte das redes, em sua historicidade, como a viabilidade de inéditos em busca de inéditos viáveis?

Faundez afirma que: “Creio que o valor de uma tese está na descoberta e na formulação de perguntas essenciais que despertem a curiosidade de outros pesquisadores. O valor não está tanto nas respostas, porque as respostas são sem dúvida provisórias, como as perguntas...” (2019, p.74).

Elencar tais perguntas, para mim, se afina à perspectiva freiriana, cuja dúvida é compreendida como mobilizadora para a construção de reflexões que podem inclusive gerar novas perguntas.

Duhalde, um pesquisador argentino, ao refletir sobre as redes, situa neste movimento a centralidade das perguntas e nos afirma que,

En definitiva, se trata de poder formular las preguntas que nos permitan desnaturalizar lo obvio, desmontar lo incuestionable y reconocer lo que no conocemos de la vida cotidiana escolar. Así, la sistematización se convierte en la posibilidad de transformar la mirada acerca de la realidad y comprender la dinámica educativa en toda su complejidad; es decir, entender que en la misma se juegan y conviven procesos de reproducción, resistencia, control, construcción, disputa, negación, reconocimiento -entre otros-, que caracterizan la cultura escolar. (DUHALDE, 2015 p.96)

Elenco, inicialmente tais perguntas, mesmo sabendo que o curso da pesquisa irá suscitar outras questões, inclusive considerando as reflexões no diálogo com/do sujeito leitor, e, embora o exercício desta pesquisa, para além das palavras capturadas nas perguntas e nas respostas, sejam lançadas na intenção de encontrar algumas pistas, tenho clareza de que tais pistas, tais respostas são provisórias, e não se querem absolutas, fechadas, encerradas em si

mesmas, aprisionadas em escolhas que neguem a multiplicidade de olhares e novas possibilidades na produção de conhecimentos latentes e em movimentos.

Esclareço ainda que compreendo as perguntas, bem como a base epistemológica, as narrativas, diálogos e trocas, que movem esta pesquisa em sua horizontalidade e circularidade, em uma dimensão rizomática, e não hierarquizada, visando tecer outras possibilidades, para além do modelo tradicional de pesquisa, este que estabelece valorações entre questões centrais e secundárias, onde uma se sobrepõe em grau de importância e hierarquizações.

A perspectiva dialógica de Freire, da compreensão da pergunta, desde a aparentemente mais simples que seja reconhecida em sua importância, me dá pistas para compreender esta dimensão horizontal, dialética entre elas, com o mesmo grau de importância em suas alteridades, indicando a possibilidade de que outras perguntas possam ser feitas em decorrência destas, ou como resultado de novas reflexões no percurso do conhecer e do conhecimento inerente ao processo. As perguntas assim, vão se e me constituindo, coexistindo e sendo reinventadas neste movimento de problematizar e reflexionar no percurso da constituição desta pesquisa.

Para Duhalde, “La pedagogía de la pregunta encuentra aquí un espacio donde recrearse y los interrogantes son el punto de partida que promueve la reflexión colectiva, fomenta el descubrimiento y favorece el trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo”. (2012, p.6)

Neste movimento, são estas perguntas inicialmente que me mobilizam para pensar a relação entre o legado de Paulo Freire, a atualidade inédita, e os caminhos que são possíveis a partir de um processo de pesquisa narrativa e formativa, como campo político, formativo e ético entre redes, instituído em um *espacotempo* pandêmico.

Por uma perspectiva dialógica instituinte de *encontros* e experiências narrativas

No horizonte das formulações e caminhos teóricos e epistemológicos desta tese, opto por utilizar em substituição ao *capítulo*, a palavra *encontro*. Desta forma esta tese estará organizada na perspectiva de muitos encontros, e da possibilidade de potencializar ainda mais diálogos, reflexões e interações suscitados *com e a partir deles*, sem a pretensão de esgotá-los.

Buscando definições acerca do que significa o *encontro* - então definido como substantivo masculino, nos diz o dicionário *online* Oxford Languages¹⁴ que é

¹⁴ Consulta feita em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acesso em 10 de agosto de 2023.

1. ato de encontrar(-se), de chegar um diante do outro ou uns diante de outros.
2. junção de pessoas ou coisas que se movem em vários sentidos ou se dirigem para o mesmo ponto.

Apesar de considerar que as breves definições sintetizadas acima não dão conta do sentido mais amplo que na prática significa o exercício do encontro, tentarei ir além desta definição.

Porque encontros? Início essa resposta, contraditoriamente...

Início estas linhas, contraditoriamente concluindo que, desde sempre, nos constituímos em *encontros*, nossa chegada à vida no ventre de nossas mães marca um encontro singular que após o nascimento, se amplia em muitas possibilidades a partir da inserção do nosso eu com as demais pessoas viventes e o mundo circundante, e desde então, infinitas possibilidades de encontros vão sendo tramadas nas linhas e redes da experiência do existir. Assim damos os primeiros passos para tantos outros encontros pelos quais estaremos por vir nesta experiência de existir.

Sim, existir, que é diferente de viver. Quando existimos, segundo a perspectiva freiriana, nos colocamos frente ao mundo em uma experiência encarnada, corpórea, que é humana, de transformação de si e da natureza, da história, das relações, do futuro e da forma como compreendemos o passado. Nos colocamos como sujeitos, aprendizes, incompletos e inacabados, criadores, críticos, pensantes e necessitados/as de/os/as outros/as. É nesta direção, do existir como experiência encarnada, tanto subjetiva, singular quanto coletiva, plural, que situo a relação que será a base do *encontro* aqui tecido.

Falar de *encontro* também pressupõe um desafio, uma vez que é uma palavra comumente usada em nosso cotidiano de diversas formas. O desafio está em denotar a ela um sentido que torne seu significado, tão amplamente utilizado, como algo apreensível ao que não pode ser mensurado, ou seja: seu valor nas experiências formativas e coletivas que são singulares nestes movimentos de encontros entre diferentes pessoas, formações, experiências, pluralidades, cotidianos.

Estamos sempre em encontros de/com pessoas, lugares, ações, objetos, linguagens etc. São os encontros esperados e, também, os inesperados que compõem cotidianamente nossas ações, nossos movimentos no transcorrer deste tempo, em que um segundo, na escrita deste texto, já deixou de ser tempo presente. O encontro envolve uma relação com o tempo - entre o que aconteceu e o que acontece em nossas experiências; com a produção de sentidos entre diferentes pessoas, envolve lugar(es), envolve a experiência encarnada e situada historicamente, e, envolve algo que é difícil apreender que é nossa capacidade humana de

aprender a partir e por meio destes *en-com-tros*, para os quais não há um parâmetro ou formas de mensuração. Um encontro pode impactar uma pessoa e em contrapartida não uma outra. Um encontro pode promover aprendizagens outras que não estará escrita em nenhum livro, que não pode ser ensinada, senão vivida em um determinado *espaçotempo* e entre algumas pessoas.

O encontro também é o exercício que me coloco neste momento, buscando palavras que me auxiliem na compreensão do que desejo dizer, do que gostaria que fosse compreendido para que outros encontros com estas palavras possam surgir, serem tecidas.

Neste sentido, situo a separação, apenas para demarcar os sentidos que gostaria de enfatizar quando uso “en-con-tros” que, para mim traz nitidamente a ideia de en - dentro, em algum lugar, espaço, tempo; con – estar acompanhada/o de pessoas, objetos, lugares, sentidos e significados e estes podem, na grande maioria, serem *compartilhados*, trocados, atribuídos valores, que estão intimamente relacionados a última sílaba da palavra “tros” que para mim lembra a ideia do outro, da outra, que pode ser uma(s) outra(s) pessoa(s), mas também o/a outro/a em nós mesmos. Afinal, nesta relação entre tempo, espaço, pessoas os encontros podem ocorrer no sentido de pensarmos a nós mesmos no processo de existência. E talvez, esta dimensão subjetiva, singular de uma formação em movimento, possa ser também um desafio de apreensão, pois depende do movimento e do desejo de cada sujeito na sua relação corpo, existência, cotidiano e relações consigo e com o/a outro/a, e quem sabe com coletivos em suas pluralidades peculiares.

Falar de encontros também é falar de experiências dialógicas, que podem ser impulsionadas por meio de diálogos, conversas, trocas de diversas naturezas expressivas que comuniquem sentidos entre diferentes pessoas. Penso que um encontro nos convida a troca, a interação, ao diálogo, até quando é um desencontro. Lembrando que, o diálogo em especial, pressupõe uma relação de amorosidade, respeito, escuta, horizontalidade, autonomia para/com o outro e, talvez, para consigo mesmo, neste processo. Um encontro requer movimento, ressonância, abertura, e, aprendizagem.

O ato de educar também perpassa e atravessa as experiências de encontros. Sabemo-nos incompletos, imperfeitos, inacabados, e neste movimento necessitamos do/a outro/a para nos completar, para nos impulsionar ao movimento formativo e ao nosso contraditório, de aprendizagem, cuja natureza humana nos permite experimentar. É o encontro com o diferente, com o (nosso) contraditório que nos convida a estar neste movimento formativo, por meio do exercício de outros olhares, outras experiências, outros lugares, mas, e, também no encontro com os interesses em comuns, que mobilizam coletivamente ações fortalecendo lutas, como

os encontros que serão aqui narrados, que no movimento planetário de isolamento, silenciamento, sofrimento e perdas, nos mobilizando em busca do/a outro/a e com ele/a nos completamos, nos permitimos dialogar e aprender.

Ou seja, somos cotidianamente convidados e mobilizados aos encontros, aos encontros como forma de perceber a relação humana em sua ontologia, sendo mobilizada pelo diferente com quem nos permitimos aprender, mas, ao mesmo tempo, também mobilizados/as pelas pautas em comum, tais como as pautas que envolvem pensar em uma educação como prática de liberdade, de exercício crítico e emancipador reafirmando o lugar do/a docente em sua intelectualidade e autonomia.

Percebam que, embora o exercício central aqui seja o de falar dos encontros, e, muito embora não desconsidere ou negue os des-encontros que ocorrem em nossos cotidianos, não me detenho neles, considerando seu sentido de distanciamento entre as relações ontológicas, e sim considerando o des-encontro como um contraditório, uma oposição que demarca seu contrário, ou seja, o encontro, que demarca a negativa deste encontro que faz parte dos movimentos humanos de formação e aprendizagens constantes. Desta forma, meu propósito é reafirmar a potência do encontro, como um caminhar que se move nas dimensões do âmbito subjetivo, mas formada nas tramas, nos emaranhados do/a outro/a em nós, do coletivo que nos potencializa e nos constitui histórica e temporalmente.

São os encontros humanos que nos fortalecem, que criam histórias, mudanças, acontecimentos, que se constituem em uma dimensão coletiva, culturalmente significada e localizada, e não os desencontros, que nos levam a associar a individualidades, fragmentações, isolamentos, enfraquecimento, desumanização.

Assim como perceber-nos em nossa desumanização nos indica seu contraditório, a humanização, perceber os desencontros de lutas, pautas, da aproximação respeitosa e alteritária com o/a outro/a, com o diferente nos convida a buscar seu contraditório, o encontro como processo de humanização, como processo de formação e de fortalecimento, de diálogo, de ressonância. Somos mais fortes quando somos em nossa coletividade, quando representamos e nos sentimos representados em nossas lutas, sonhos, utopias, naquilo que faz sentido ao nosso caminhar, a nossa ação e atuação.

Assim, os encontros são percursos, são caminhos entre pessoas que desejam trilhar caminhos coletivamente, que desejam e aceitam a troca, a crítica, a aprendizagem, a relação com o outro em sua potência, em sua possibilidade de mostrar o que talvez não tenha sido antes percebido, pensado, refletido, e possibilitar, a partir de diferentes encontros novas

palavras e pronúncias de mundo, novas formas dialógicas de vermos e percebermos o mundo, a existência e nossa inserção e atuação nele.

Justifico que é no movimento *instituinte* e formativo das próprias redes e coletivos docentes latino-americanos que encontro a inspiração para substituir os capítulos por encontros, além de considerar a possibilidade do vir a ser de outros encontros possíveis que se dinamizam, se ampliam a partir destes iniciais, encontros inclusive com Freire e tantos outras/os autoras/es que nos acompanharão nesta tese.

O termo *instituinte*, aqui empregado em diversos momentos, tem como propósito demarcar, em consonância com Célia Linhares (2017) e Célia Linhares e Ana Heckert (2009) movimentos que surgem dentro de uma estrutura instituída, institucional, mas que apontam para outros caminhos, para outros percursos que auxiliem a pensar na superação das situações limites (FREIRE, 2005) sociais e educativas. Conforme veremos mais a seguir e ao longo da pesquisa, o próprio movimento pedagógico que dá origem as redes e coletivos docentes latino-americanos surge como um movimento instituinte, como uma alternativa ao que o sistema estava impondo aos docentes na ocasião. Assim como se organizar em redes, em um *espaçotempo* pandêmico revela-se uma necessidade humana de estar em contato com seus pares para além do que foi instituído, afinal, os encontros aconteceram simplesmente pelo desejo das/os docentes em estarem *compartilhando*, narrando coletivamente suas experiências, saberes.

O instituinte é compreendido como uma ação que nasce no bojo dos tensionamentos entre o instituído, o que está posto, e os movimentos que desejam mudanças. Tais mudanças podem ser diversas, contudo, sem negar tais possibilidades, me detenho na compreensão das autoras supracitadas que acreditam no movimento criador, no desejo e no compromisso social, político e ético pela transformação da educação em bases mais emancipatórias e libertadoras. É neste sentido, nesta direção, que empregarei o termo instituinte ao longo desta pesquisa.

Outro destaque necessário, busca ressaltar que a tese está pensada a partir da experiência de uma *circularidade* de trocas, saberes, aprendizagens, formações, no movimento de nossa constituição em relação *com* o outro, que não se dá de forma linear e verticalizada. Na mesma medida, as ideias, perspectivas epistemológicas não se querem engessadas e cristalizadas nas “seções dos encontros” – o que seria incoerente e contraditório com esta proposta de abertura e possibilidades.

Desta forma, as perspectivas *teoricoepistemológicas* apresentadas nas seções dos encontros foram planejadas buscando coerência e sentido, mas não se querem imobilizadas,

sem fluidez e diálogo ao longo da tese. Neste contexto, algumas perspectivas podem coabitar em diferentes encontros, diferentes diálogos, na circularidade e horizontalidade do dizer a palavra presente nas narrativas e da minha palavra também.

Contudo, é preciso destacar que estas palavras, elaboradas em formas de narrativas, de pronúncias do mundo se deram a partir de um cenário compartilhado entre seus sujeitos, em virtude da pandemia da Covid-19, em 2020, trazendo inúmeras reconfigurações, inclusive a acentuação da desigualdade social, econômica, digital e tecnológica.

A pandemia não inventou a desigualdade, a fome, o desemprego, mas sem dúvida, com sua chegada, tais elementos já presentes em uma sociedade capitalista, em constantes crises e reinvenção de modos neoliberais para manutenção de tal sistema, cada vez mais cruel e destruidor, tem ganhado novos e profundos contornos em uma vertiginosa e abissal fragmentação em uma sociedade de classes.

A pandemia da Covid-19 evidencia a desigualdade cada vez mais agravada, e nos impõe o desafio de compreender nossa relação com a materialidade de nossa existência trazendo à tona o que há de mais cruel nesta forma de produção da existência, tornando evidente a desumanidade, a avareza e a ganância, a vida de homens e mulheres das classes populares cada vez mais em seu des-valor. Mas, em sentido contrário é possível também perceber movimentos de resistência, abrindo caminhos para o diálogo, por estar junto, mesmo que distante presencialmente, por buscar romper com a solidão e o isolamento, partindo do diálogo como uma necessidade humana, do acolhimento e afetividade como sentimentos que nos humanizam neste processo, em suas viabilidades inéditas.

As experiências (a)*bordadas*, tecidas nesta pesquisa se deram em um contexto pandêmico, contudo, buscarei aqui, enfatizar o *encontro* seja com as narrativas, seja com o pensamento freiriano em lugar do (des)encontro e suas individualizações; enfatizar os processos formativos, as redes, os diálogos, do que apenas denunciar agudização da pandemia que nos isolou e provocou mudanças profundas em nosso cotidiano, muito embora, estas questões apareçam no decorrer do estudo por estarem embricadas nos olhares, nas narrativas que dizem de nós e do momento que (re)existimos e (re)sistimos e da necessidade de realizar uma crítica a elas como forma de tomada de consciência deste existir, deste estar no mundo.

Desta forma, a crítica a experiência pandêmica existirá, a partir *pesquisarnarrarinvestigar*, a partir do que os sujeitos suscitam a pensar, sendo que a ênfase que se pretende nesta pesquisa será a de refletir sobre os atravessamentos políticos, formativos, humanos, transformadores e potentes que foram possíveis acontecer durante a pandemia entre diferentes redes de diferentes contextos da América Latina e Caribe,

considerando no horizonte o potencial de se constituir em redes como uma materialização de *inéditos viáveis* (FREIRE, 2005).

Nesta direção, se faz fundamental reafirmar a dimensão do conceito de experiência em Freire, conforme nos indica Molina: “Experiência, assim como utopia, diálogo e esperança, são categorias estruturantes da obra de Freire, que pode ser sintetizada como uma perspectiva de leitura e de inserção no mundo concreto” (2019, p.211). A autora considera ainda que:

Experiência é para o pensamento freiriano mais que uma categoria de análise. Foi documentando e relatando suas experiências em educação que Freire produziu sua obra e imprimiu nela sua profunda convicção de que “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. (MOLINA, 2019, p.211)

Acredito que o conjunto legado da obra freiriana nos dê pistas desta relação entre a sua produção escrita, narrativa, memorialística, autoral, completamente imbricada e mergulhada nas experiências concretas, encarnadas, da materialidade da existência. Na qual, poderia entender que Freire também tira de seu corpo, de suas experiências encarnadas, por meio de seu *pensamentoobra*, uma escrita que busca um encontro com o/a outro/a e para o/a outro/a, indissociáveis, em suas produções, da noção de contexto social e histórico.

E, neste sentido, assumo a escrita como um movimento autoral, criativo, formulado a partir de questões que nos são pertinentes, e subjetivas na forma como tal escrita se relaciona com questões individuais, mas também coletivas, temporais, históricas que atravessam as/os sujeitos das narrativas e o diálogo estabelecido com tais narrativas.

Me faz suscitar conexões com a *palavra* freiriana, com os sentidos políticos, éticos e estéticos que Paulo Freire nos remete a pensar a *pronúncia do mundo*, que *precede a leitura da palavra* com a qual não somente dialogou, mas se assumiu como autor e sujeito de sua palavra, a pronúncia do escrito, do processo de alfabetização como consciência do mundo e de fazer parte dele, mas também da palavra pensada, dita, oralizada, dialogada, problematizada, verbalizada como forma de conhecimento construído sobre si e sobre o mundo neste movimento de existir, sobretudo coletivamente.

Pensar nesta *palavra* me traz a necessidade de reafirmar também o lugar da *escuta* e da *autoria coletiva* nesta tese. Coletiva como resultado de conhecimentos acumulados, tais como os pressupostos epistemológicos freirianos, dentre outros que atravessarão esta escrita. Coletiva no sentido de reconhecer o lugar das narrativas, das falas e de produções de toda ordem como produções intelectuais de educadores em movimento de reflexão, de pensar o mundo, sua existência em um determinado tempo histórico. De pensar que estas produções

autorais me dão elementos para refletir sobre elas, de retomar a palavra, de suscitar, a partir delas outras, que trago nesta tese, neste movimento de escrita, de leitura da palavra e do mundo, de seus sujeitos mulheres e homens neste processo de pensar a existência individual e coletivamente entre redes docentes.

Por uma *pesquisanarrativa* cotidiana e geradora

Esta *pesquisaformação narrativa* se reafirma, na contramão dos pressupostos da ciência positivista, dura, cartesiana que pressupõe uma relação “neutra” entre pesquisador e o objeto de pesquisa, hierarquizando a ciência e o cotidiano, a pesquisa científica e a pesquisa narrativa, os conhecimentos científicos legitimados e os saberes que emergem do/com o cotidiano.

Longe de dicotomizar e hierarquizar, aqui se pretende problematizar e/ou reafirmar a experiência de existência, cujo cotidiano nos provocou em suas facetas complexas, enigmáticas e desafiadoras, nas relações entre instituído e instituinte, nos desafiando a trilhar caminhos antes impensáveis, marcados nas vozes das/os docentes, sujeitos/as da educação com suas narrativas deste tempo.

Sabemos, junto a Freire (2005), que não é possível nos entendermos como sujeitos neutros, imparciais. Somos sujeitos políticos, sociais, e existimos dentro de um contexto sócio-histórico e, portanto, somos afetados, fazemo-nos e existimos nele.

Seu legado, embora anterior a definição da pesquisa narrativa, (auto)biográfica como campo metodológico de pesquisa, representou um marco, conforme nos sinaliza Inês Bragança,

No Brasil, podemos tomar a vida e obra de Paulo Freire como marco na direção de práticas educativas que consideram a trajetória de vida dos educandos, especialmente jovens e adultos, suas histórias, saberes e narrativas como referências para construção do conhecimento, em uma educação especialmente dialógica. Em sua obra como professor-pesquisador, encontramos uma escrita reflexiva sobre a própria prática e narrativas autobiográficas que partilham as itinerâncias que o levaram à docência. Seu trabalho fertiliza, em meio a resistências políticas e epistemológicas, práticas emancipatórias que colocam foco na vida de educandos e educadores, como sujeitos individuais e coletivos. (BRAGANÇA, 2018, p.72)

Em diálogo com Inês Bragança, compreendo a importância dos pressupostos freirianos que nos instrumentalizam a resistir e a partilhar experiências de *pesquisanarrativa* formativa, neste movimento, que já era praticado por Paulo Freire, de *viverpesquisarnarrarformar*

(BRAGANÇA, 2018) tendo como eixo central a reflexão de estar no mundo, por meio de sua escrita narrativa (auto)biográfica, trazendo com ela uma reflexão crítica e problematizadora de sua existência (e de tantos/as outros/as) inconclusa e inacabada em um *espaçotempo* situado historicamente.

Importante este resgate, pois, conforme Bragança (2018) temos, ao olhar para as experiências de intelectuais da educação, tais como Paulo Freire, dentre outros/as, a constatação de que as pesquisas (auto)biográficas e narrativas já circulavam no Brasil bem antes de serem nomeadas como tais. E com estas pesquisas, as vozes de seus sujeitos se faziam presentes, sejam educandos, como educadores, dentre outros profissionais da educação.

Outra questão trazida por Bragança (2018), ao dialogar com Lima, Geraldi e Geraldi (2015), autores que pressupõem a divisão de 4 grupos de pesquisa narrativa, dos quais, dois seriam a *(auto)biográfica* e a *narrativa de experiência do vivido*, é a indissociabilidade entre os dois grupos. Bragança e seu grupo de pesquisa intitulado Polifonia consideram, após algumas reflexões coletivas sobre os percursos narrativos das pesquisas experimentadas e compartilhadas entre eles, a indissociabilidade entre estes dois grupos de pesquisa narrativa, a *(auto)biográfica* e a *narrativa de experiência do vivido*, pois, conforme defende a autora ambos os caminhos se entrelaçam, se misturam e seguem juntos.

(...) O estudo, na companhia do grupo Polifonia, nos levou, entretanto, a levantar uma reflexão que não separa esses dois grupos apresentados. Por um lado, no conjunto denominado de “narrativas (auto)biográficas”, muitos trabalhos partem de experiências significativas da vida do/a pesquisador/a e de experiências educativas especialmente vividas com os cotidianos e sujeitos escolares e, por outro, as narrativas tecidas a partir de experiências do vivido são sempre (auto)biográficas, pois trazem a vida ou fragmentos da história de vida dos participantes. (BRAGANÇA, 2018, p.70)

Esta compreensão de Bragança e do Polifonia se articula a esta pesquisa narrativa, que pelos caminhos *teóricometodológicos* traz a narrativa de experiência do vivido e a narrativa (auto)biográfica imbricadas nos caminhos trilhados, sem a proposição de fazer distinção entre eles.

Também em diálogo com os pressupostos freirianos, como caminhos *epistêmicometodológicos* esta pesquisa dialoga com uma série de *ideias forças*¹⁵ freirianas

¹⁵ Utilizo em substituição a palavra conceito, pois esta substituição soa, ao menos para mim, como uma perspectiva mais fluida e dialógica, e desta forma, mais coerente com a perspectiva freiriana.

que se entrelaçam com a experiência vivida. Um deles, busca articular as narrativas trazidas pelas/os docentes e os temas geradores.

De acordo com Freire,

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutras, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os temas geradores. (FREIRE, 2005, p.115)

Para Passos,

(...) Os *temas geradores*, substantivados pelas “palavras geradoras”, não são signos gráficos com sentidos definidos; sempre serão, mimeticamente, tocados pelas percepções de um corpo pensante, interpretante, amoroso, histórico, “contagioso” prenhe de incompletudes e falhas. (PASSOS, 2019, p.448)

Ainda que Passos indique a relação entre as *palavras geradoras* e os *temas geradores*, aqui compreendo que as narrativas docentes cumprem o exercício de leitura de mundo, e compreendo ainda que estas narrativas não se restringem apenas a narrativa em sua forma escrita, mas também imagética, teatral, poética, dentre outras formas de expressão deste dizer sobre o existir.

Aqui, a compreensão de existir se articula com os pressupostos freirianos, no entendimento de que existir é temporalizar as experiências encarnadas, é criar e recriar este *espaçotempo*, se contrapondo com a ideia de viver, como uma rotina reflexa, muitas vezes realizadas pelos animais, que se comportam de forma semelhante independente do *espaçotempo* em que se encontram.

Retomando o tema gerador, nos salienta Passos que,

(...) O “tema gerador” é lugar epistemológico-pedagógico-político. Sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida, sofrida, emoldurando-a num contexto político do capitalismo e de suas atrocidades, as quais impedem a humanização à grande maioria, bem como o acesso da classe popular ao protagonismo social, político e democrático. Permite uma releitura do mundo, dá sentido à luta libertadora pelo direito à vida, de todos e de cada um. (PASSOS, 2019, p.449)

Passos reafirma o lugar político, de produção de conhecimento e pedagógico, educativo na compreensão dos temas geradores, estes que não se dão descolados das realidades experimentadas pelos homens e mulheres. Assim, nos afirma Freire,

(...) nos parece que a constatação do tema gerador, como uma concretização, é algo que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras. (FREIRE, 2005, p.102)

Considerando que as narrativas docentes, em suas pluralidades, expressam reflexões ancoradas em diferentes cotidianos, saberes, diálogos e sintetizam, assim, um certo agrupamento de temas, tais narrativas foram organizadas a partir de diferentes elementos que nos ajudam a pensar o tempo histórico, o *espaçotempo*, os cotidianos, o “*saber de experiência feito*” (FREIRE, 2020d, p.39), o corpo e seus sentidos, as redes e as trocas, dentre outros aspectos.

Este agrupamento temático se estabelece por meio de um diálogo com as narrativas docentes, compreendendo-as como matérias-primas de produções intelectuais de docentes, educadores, que traduzem a memória de um tempo inédito, pandêmico e complexo. Conforme Suarez,

En cambio, cuando los docentes escriben relatos de experiencias pedagógicas relevantes y las historias escolares que narran en primera persona están bien construidas, esos documentos constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan, saben y sienten los que habitan el mundo de la vida escolar. En tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son escrituras densamente significativas que llaman e incitan a la lectura reflexiva, el comentario interesado, la conversación informada, la interpretación recíproca, el intercambio de saberes, la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela, del currículum en acción y de las experiencias de formación. (SUAREZ, 2017, p.197)

Suarez (2017), faz a defesa pela narrativa das experiências pedagógicas docentes como um caminho de tornar visível, de trazer à tona temas significativos as/aos docentes, que fazem parte dos cotidianos de docentes, educadores/as e, que estes temas, por muitas vezes, são invisibilizados diante da rotina burocrática de organização da escolaridade, tais como currículos, fichas avaliativas, dentre outros mecanismos que aprisionam o relato das experiências pedagógicas em modelos burocratizados previamente definidos.

Desta forma, compreendo as narrativas como uma produção autoral que se traduzem em diferentes formas de ver, de escutar, de sentir, de sonhar, de desejar dialogar um determinado *tempoespaço*.

E refletir os caminhos de uma pesquisa narrativa implica em um movimento posterior que é se debruçar sobre estas fontes, sobre estas narrativas, sobre estas palavras e pronúncias de mundo, sobre este convite ao diálogo que não se esgota em si mesma, mas me propõe outras reflexões, outros olhares, conforme ressaltam Soligo e Simas¹⁶:

Ao escrever “no durante” sobre a experiência vivida, seja quando se produz dados, seja nos momentos de registro da pesquisa, o pesquisador coloca-se inevitavelmente em um lugar exotópico (Bakhtin, 2010). Isto é, para escrever, distancia-se do vivido e, de um outro lugar – e, portanto, com outro olhar – consegue enxergar coisas inalcançáveis antes, de onde estava. Possui, assim, um novo olhar, possível a partir dos novos sentidos que se constituem pela experiência de distanciamento, “estranhamento” e ressignificação do vivido. Esse lugar que experimentamos implica uma reflexão sobre a ação que, por sua vez, nos permite tomar consciência, construir horizontes de possibilidades – e, para atingi-los, modificamos necessariamente o presente, produzindo, assim, conhecimento na/pela experiência não só de narrar e investigar, mas também de inventar e reinventar as ações a partir de tomadas de consciência. (SOLIGO, SIMAS, 2014)

As autoras trazem pistas para compreender o processo de pesquisa com base nas narrativas a partir de três dimensões:

A abordagem teórico-metodológica que desenvolvemos pressupõe dimensões narrativas produzidas simultaneamente e de forma articulada ao longo da pesquisa e dizem respeito às fontes de dados, ao registro do percurso, que é constitutivo da produção de dados, e ao modo de produzir conhecimento. Isso porque os dados vão sendo produzidos a partir de narrativas escritas pelo/s sujeito/s, o percurso do trabalho é registrado progressivamente em uma narrativa reflexiva e este texto – em construção permanente – não é apenas uma forma final de registro, mas um recurso privilegiado também de produção de dados e de ação-reflexão em busca do conhecimento possível para iluminar a compreensão sobre o que se pesquisa. Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa qualitativa, que, pela natureza do tema e pretensão dos objetivos, em geral prescinde de dados quantitativos e de recursos de comprovação convencional por incidência, recorrência ou outros dispositivos similares. (SOLIGO, SIMAS, 2014)

¹⁶ Esclareço que o artigo “Pesquisa narrativa em três dimensões” ao ser pesquisado na *internet* consta com a autoria de Guilherme do Val Toledo Prado, Rosaura Soligo e Vanessa França Simas, entretanto, foi um pedido do próprio Guilherme do Val Toledo Prado, no momento da qualificação de doutorado, que as referências ao texto fizessem menção apenas às autoras Rosaura Soligo e Vanessa França Simas.

As autoras acrescentam ainda que, tomando como referência o estudo realizado por Esteban (2010) sobre diferentes tipos de pesquisa qualitativa, compreendem as pesquisas narrativas desenvolvidas como,

humanista; aberta e flexível; culturalmente contextualizada; pautada na análise contínua e progressiva das informações disponíveis para a produção de dados; holística; constituída a partir da experiência do/s sujeito/s tal como é vivida e sentida por ele/s; interpretativa e focada na compreensão das pessoas dentro de seu próprio âmbito de referência; pautada na convicção de que todos os cenários e perspectivas têm valor e são dignos de estudo; voltada aos indícios, às singularidades; válida pela coerência epistemológica; comprometida ética e esteticamente com a produção de novos conhecimentos; construída a partir de um pensamento metacognitivo do pesquisador; pressupõe um processo de implicação do pesquisador/autor; tomar a si mesmo como fonte importante de dados, pelo exercício de reflexão sobre o percurso da pesquisa. (SOLIGO, SIMAS, 2014)

Ainda para as autoras:

Se a coerência estética que buscamos entre fontes de dados, registro e modo de produzir conhecimento, sempre narrativos, sugere facilidades óbvias pela suposta ausência de contradições acentuadas, esta é uma conclusão enganosa. Se por um lado é certo que a convergência das escolhas favorece uma articulação orgânica, de modo que a escrita progressiva de uma narrativa do processo é recurso privilegiado para a produção de conhecimento, por outro existe uma tensão permanente entre o registro em uma forma narrativa e o gênero em questão – que, no caso, será sempre dissertação ou tese (ou outro tipo de relatório de pesquisa acadêmica), ainda que registrados narrativamente. (SOLIGO, SIMAS, 2014)

De acordo com Soligo e Simas (2014, p.4), existem três dimensões narrativas que, articuladas, compõem um processo no qual a pesquisa vai se constituindo em um movimento integrado com o pesquisador e que, de forma progressiva, produz “narrativamente o seu registro por escrito, também ele fonte de dados que se constitui no percurso – em diálogo com as narrativas que são as fontes de dados iniciais.”

As autoras destacam ainda o tensionamento provocado entre esta produção de conhecimento do campo da pesquisa narrativa compreendida como um movimento autoral e os modelos de escrita acadêmica (dissertação ou tese) que em geral são pautados em uma lógica mais cartesiana, positivista, moderna, o que gera um certo conflito com as produções narrativas, compreendidas na circularidade das três dimensões apontadas, amparadas em outros princípios de pesquisa.

Neste sentido, esta tese se aproxima, se afina com as perspectivas indicadas por Soligo e Simas, no que concerne uma forma outra de pensar a produção da pesquisa, assumindo os riscos por conter incompletudes, contradições e brechas que tal opção pode incorrer, mas sem perder do horizonte *epistemicometodológico* a opção política de trazer as narrativas de professoras e professores docentes em diálogo latino americanos, em um movimento capilar e instituinte, considerando-os como registros de importância para a pesquisa narrativa de cunho qualitativa, no sentido de compreender a pronúncia de mundo das/os diferentes sujeitos das narrativas e reafirmá-los/las como intelectuais de seu fazer, em movimentos formativos, tendo como horizonte nossa condição de incompletude, e por isso, nossa necessidade de estar sempre em constantes diálogos e aprendizagens.

Para as autoras:

Transgredir as formas de registro pressupõe, para o pesquisador, subverter os modos de se relacionar com a sua experiência, com a realidade que é objeto de sua análise, com o discurso predominante e com as formas canônicas de apresentação do texto final. Pressupõe “pensar de outro modo”. E, se a perspectiva for de privilegiar formas narrativas de registro, será preciso então privilegiar um modo narrativo de pensar. (SOLIGO, SIMAS, 2014)

Nesta direção, compreendo que as narrativas das/os docentes que compõem esta pesquisa dizem deste cotidiano plural, de suas vastas realidades e territorialidades múltiplas, refletindo sobre suas realidades, seus olhares e a palavra de dizer este mundo, sobre o que lhes era significativo, sobretudo no momento de produção das narrativas.

Digo isso, pois compreendo as narrativas como uma produção intelectual que não se esgota ou se encerra em si mesma, ela faz parte de um movimento contínuo, de reflexões e trocas e que nós, os sujeitos desta ação, estamos sempre em transformações, em caminhar diante de nossa incompletude e inacabamento, diante de nossa alfabetização do/no/com o mundo e de nós mesmos em nosso processo de humanização.

Conforme nos disse Freire,

No momento mesmo em que nos aproximamos, criticamente, a este processo e o reconhecemos como um *tema*, somos obrigados a apreendê-lo, não como um ideal abstrato, mas como um desafio histórico, em sua relação contraditória com a de desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos. (FREIRE, 2021a, p.160) *grifos meus*.

E é, diante desta compreensão, que situo esta pesquisa como um exercício de reflexão, de diálogo com as/os docentes educadores e suas narrativas, comigo mesma, com diferentes

autores/as, sobretudo com o legado freiriano, com este caminhar como experiência, sabendo de que se trata de um movimento e um momento temporalizado pela existência compartilhada nos encontros e no atravessamento do tempo pandêmico.

1 ENCONTROS. CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS PARA PENSAR AS REDES E COLETIVOS DOCENTES COMO ESPAÇOS FORMATIVOS INSTITUINTES DOCENTES

Utilizarei, para me auxiliar neste trecho da pesquisa, o recurso metodológico de *inventariar*, utilizado por Prado e Morais (2011) e Prado, Frauendorf e Chautz (2018). Peço licença para empregá-lo neste movimento de recuperar as informações e movimentos anteriores à minha chegada na REDEALE e no ALMEFRE, que contam do processo de *enredamento* entre educadores latino-americanos.

O motivo do pedido de licença se dá ao compreender que para Prado, Frauendorf e Chautz (2018), o termo inventário passa a ser compreendido como,

(...) um procedimento metodológico que convida o pesquisador a revisitar a sua prática pedagógica, compreender e visitar escritos, imagens, objetos, suportes de lembranças, que fazem parte de sua história, por terem sido produzidos em tempos e lugares outros. Aprendemos com esse estudo que, mais do que fazer uma análise distanciada dos (guar) dados (GERALDI, 1993), inventariar significa senti-los em suas múltiplas ressignificações, que renascem na tessitura do texto, delineando para o pesquisador possíveis achados que contam de uma pesquisa, que acontecem ao se pesquisar. (PRADO, FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 535)

No caso desta pesquisa, em particular, compreendo que recuperar e dizer sobre os movimentos anteriores à minha chegada na REDEALE e no ALMEFRE se assemelha a este movimento metodológico de inventariar, de (re)colher informações, ainda que elas não tenham feito parte da minha experiência (pedagógica) junto aos sujeitos que as produziram naquele momento, mas passam a ser incorporadas como parte do meu percurso formativo.

Desta forma, compreendo, que ao inventariar os movimentos anteriores à minha chegada, que dizem das ações de Jacqueline de Fátima Morais, Mairce da Silva Araújo, Danusa Tederiche B. de Faria e tantas/os outras/os que acompanharam e continuam nesta trajetória, me permite realizar um mergulho (in)formativo e histórico nos sentidos sobre as redes e coletivos docentes, atrelados, imbricados em nossos fazeres e passam a ser incorporados em minha *narrativa investigativa formativa*, uma vez que ao falar sobre as redes, em diversos movimentos nos espaços acadêmicos, buscamos sempre situar historicamente os passos e as trajetórias dos sujeitos e da REDEALE neste processo e incorporar as ações realizadas nestas parcerias, das quais passo a fazer parte.

Desta forma, inventariar se constitui, para mim, em dois momentos: no primeiro, com a busca e o diálogo dos caminhos ocorridos antes da minha chegada, e; no segundo momento, após meu ingresso na REDEALE e minha integração nas ações do grupo em redes e coletivos docentes, nos quais, considerando a experiência entre as redes e coletivos docentes, me debrucei, buscando reorganizar o material contando deste percurso, mas me colocando como partícipe dele.

Atrelado a esta compreensão, nos dizem os autores que,

Passamos a considerar também a produção do inventário como um processo transformador, porque os documentos não se limitam mais apenas ao pesquisador, mas também a quem mais queira se apropriar deles, no intuito de reinventá-los ou de, simplesmente, lê-los sem nenhuma pretensão. (PRADO, FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 535)

Nesta direção, ao trazer aqui, ainda que brevemente, os caminhos trilhados que levaram a criação da REDEALE, e foram se constituindo nos movimentos desta rede em trocas com outras redes latino-americanas, situo as experiências vivenciadas nesta pesquisa como uma continuidade deste caminhar, por isso, a necessidade de inventariar, memoriar com este inventário, e contar um pouco sobre estes passos que antecederam os meus, até que a eles me somo, me insiro neste trilhar coletivo.

Trarei também formulações acerca das redes pedagógicas, de seus movimentos instituintes, atrelados ao resgate de alguns caminhos trilhados na REDEALE como “os dados que integram o *corpus* da pesquisa” (PRADO, FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 536), compreendendo que estes dados estão imbricados na existência desta pesquisa, cumprindo ainda a função de memoriar e registrar alguns movimentos de *enredamentos* latino-americanos vividos pela REDEALE e que vem, felizmente, se ampliando cada vez mais a outros coletivos brasileiros e latino-americanos.

Esclareço ainda que, devido ao fato de que algumas destas ações não foram vivenciadas por mim, por ora elas podem ter um caráter menos narrativo (auto)biográfico, mais igualmente importante, pois cumprem situar a trajetória que deu a ver a constituição da REDEALE e de suas ações, das quais hoje faço parte, bem como situar, neste movimento a história de constituição das redes e coletivos docentes.

1.1 O nascimento da REDEALE e a sua inserção nos movimentos entre redes e coletivos docentes desde a Universidade e a Escola Básica

Estar em movimentos dialógicos é uma *necessidade humana*, como bem nos disse e experienciou Freire (2005, p.91), e esta necessidade, que compreendo como um movimento *dialógicoformativo*, - pois uma dimensão não se separa da outra - se reafirma nos percursos entre redes e coletivos docentes desta tese e, se localiza também nos movimentos que precedem esta pesquisa, nos movimentos iniciais de interlocuções entre docentes latino-americanos que deram a ver a criação da REDEALE, além de outras ações.

Importante destacar que antes da criação da REDEALE em abril de 2015, já se constituíam diferentes estudantes, “professores(as) e grupos de pesquisa na FFP/UERJ” (ARAÚJO, MORAIS, ABREU, 2018) em interlocuções com eventos na América Latina, e que a REDEALE representa a materialização deste movimento, reafirmando as interlocuções formativas entre docentes de diferentes países da América Latina.

Importante situar que tais movimentos e interlocuções com a América Latina partem do desejo de professoras que atuavam tanto no curso de Formação de Professores a nível de Graduação em Educação quanto no Programa de Pós-graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, localizada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, na Cidade de São Gonçalo.

Tais movimentos iniciais envolveram não somente ações das/os professoras/es, como também envolveram a participação de estudantes do curso de Pedagogia, e de estudantes professores das redes de ensino de educação básica. Atualmente as ações contam com a participação de estudantes de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UERJ-FFP.

Desta forma, cabe aqui, ainda que brevemente, situar o caráter instituinte de tais movimentos que partem de dentro de uma relação institucionalizada e instituída que é o espaço universitário. A formação docente, neste caso, não se limita a estar dentro dos muros da universidade apenas, foi e continua sendo pensada e materializada para além de seus muros, fronteiras, estas que ultrapassam inclusive a fronteira do Brasil. Ultrapassar seus muros não significa negar o que há de formativo dentro destes espaços, mas sim compreender que para além deles, “transgredindo os limites dos espaços formativos oficiais” (ARAÚJO; TRINDADE; FARIA, 2022, p.33) há um universo diverso, plural e ampliado que permite uma formação docente plural e latino-americana.

Conforme nos contam Araújo, Faria, Crespo, Conceição e Leila Moraes,

as primeiras interlocuções com a Red Latinoamericana de maestros que hacen investigación desde la escuela se deram a partir do diálogo com a Rede Formad/Unirio. A participação no IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros, na cidade de Huerta Grande, Córdoba, Argentina, no período de 17 a 22 de julho de 2011, marcou o início dessa caminhada. (2018, p.35-36)

Como nos narram ainda as referidas autoras, o REDEALE nasce após a ida de Jacqueline Moraes e Mairce Araújo, junto a uma professora da escola básica e uma estudante de Pedagogia da UERJ-FFP no “VII Encuentro Iberoamericano de Coletivos e redes de Maestros y Maestras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad, no Peru – Cajamarca, de 20 a 25 de julho de 2014” (2018, p.35).

Tal criação é reafirmada ainda por Araújo, Trindade e Faria ao nos dizerem que,

A Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale) nasceu com o propósito de se somar a movimentos de redes e coletivos docentes latino-americanos os quais buscam, a partir de encontros nacionais, internacionais e ibero-americanos, fortalecer práticas emancipadoras e inovadoras de ação e investigação articulando escola-comunidade-universidade-movimentos sociais. Nesse sentido, fortalecer um canal de troca e comunicação entre professoras(es) latino-americanas(os) abriu novos horizontes para a organização de uma rede de coletivos docentes em São Gonçalo, a qual tem se caracterizado como potente espaço democrático e formativo sobre o *pensar/fazer* docente a partir de trocas de experiências tecidas no diálogo entre pares latino-americanos. (ARAUJO; TRINDADE; FARIA, 2022, p. 33)

Araújo, Moraes e Abreu (2018, p.23) situam dois grandes objetivos que movem a REDEALE: “compreender processos coletivos de mudanças das práticas pedagógicas a partir das relações de interação e interlocução entre docentes em/por coletivos docentes e contribuir com a organização de ações em redes e coletivos docentes na América Latina.”

Tais objetivos tem se ampliado conforme ações que se ampliam e implicam em novos projetos e parcerias que se reverberam no diálogo Universidade – Escola Básica; na formação (docente) entre pares; na produção da documentação narrativa desses percursos e trajetórias; no compartilhamento de narrativas produzidas entre sujeitos educadores e docentes; na defesa do/a educador/a docente como intelectual crítico de seu fazer.

De acordo com Araújo, Moraes e Abreu (2018, p.25) os diálogos entre Universidade e Escola Básica, caracterizados nas ações investigativas dentro da universidade tem

possibilitado reconhecer a pluralidade de saberes que emergem do cotidiano escolar, e com ele, a potência formativa que incide em múltiplos espaços de relações colaborativas e grupais.

1.2 A constituição das redes e coletivos docentes latino-americanos em movimentos instituintes e formativos

*Quem escreve, tece.
Texto vem do latim 'Textum', que significa tecido.
Com fios de palavras, vamos dizendo, com fios de
tempo vamos vivendo: os textos são como nós,
tecidos que andam. (GALEANO, 2001).*

Convido Eduardo Galeano a poetizar as palavras como tecidos que andam, nestas redes tecidas por muitas mãos, cores, intenções, emoções, tramas e trocas.

Escrever sobre redes é trazer em sua constituição esta polifonia de sons, vozes e sentidos. A própria palavra *rede* está repleta de vários significados: redes enquanto espaços de tecnologia, comunicação e informação, redes enquanto comunidades de conhecimento, e, redes enquanto coletivos docentes da América Latina.

É sobre este último, em particular, que me debruçarei a tecer nas tramas desta escrita, sem que com isso, negue a possibilidade de leitura de que os outros sentidos sobre redes mencionados, possam, nos tempos pandêmicos, coabitar, atravessar as redes e coletivos docentes latino-americanos.

Ao trazer sobre a constituição da REDEALE e dos caminhos que foram trilhados pelas professoras que a criaram, pode ter ficado suspenso uma pergunta: qual o sentido de criar uma rede e de se constituir em redes e coletivos docentes latino-americanos? Não seria possível a participação das/os docentes e estudantes nos eventos sem estarem vinculadas a uma rede? Para muitos, especialmente as/os que não viveram a experiência de estar em redes e coletivos docentes de diferentes territórios e culturas, esta dúvida pode se fazer significativa.

Diante dela, me proponho a trazer os aspectos que deram a ver este movimento entre redes e coletivos docentes que hoje compõe as ações *investigativaformativas* de tantos docentes latino-americanos e sem ter a intenção de esgotar este assunto nesta seção.

A formação dos primórdios das redes e coletivos docentes latino-americanos remonta a década de 80/90 na Colômbia. O movimento de criação das chamadas redes pedagógicas surge como uma resposta, uma reação de resistência crítica de/as/os docentes frente aos

modelos neoliberais que estavam sendo impostos para sua *atuação/ formação* docente entre as décadas de 1980 e 1990 na Colômbia (BOOM; UNDA B. 1996; DUHALDE, 2015; MARTÍNEZ PINEDA, 2012).

Históricamente las redes surgen como organizaciones de maestros no institucionalizadas, como escenarios de acción conjunta para que los educadores se afirmen y posicionen como profesionales de la educación, a la vez, como reacción a programas y mecanismos que invisibilizan su condición de sujetos históricos, gestores de cambio social. (MARTÍNEZ PINEDA, 2012, p.5)

Diante de um grande descontentamento por parte de um grupo de docentes a partir dos modelos de atuação e formação impostos, alinhados com propostas neoliberais na ocasião, invisibilizando as condições de sujeito histórico e de agentes de transformação social, conforme nos afirma Pineda, estes/as docentes começaram a se organizar, de forma instituinte, criando assim, os movimentos das redes pedagógicas.

Martínez Pineda situa a Colômbia como cenário onde as redes pedagógicas nasceram, ao afirmar que,

Sin caer en generalizaciones homogéneas, podríamos decir que existe un cierto consenso acerca de la emergencia y consolidación de colectivos y redes pedagógicas de educadores en varios países de América Latina, entre estos se sitúa Colombia como el país gestor de estas organizaciones. (MARTÍNEZ PINEDA, 2012, p.5)

(...) De modo sumario podemos precisar que la noción de red pedagógica surge en Colombia y en América Latina para referirse a grupos o colectivos de maestros que se convocan voluntariamente, especialmente para reflexionar sobre su rol, sus propias prácticas, sus realidades y su devenir. Para pensarse y construirse como sujetos de saber, y desde estas conexiones e interacciones configurar otros modos de ser maestro. Formas de organización de los educadores que les posibilita adelantar acciones colectivas, crear vínculos, establecer contactos y alianzas, crear lazos afectivos, entramados sociales que dinamizan el trabajo conjunto y dotan de nuevos sentidos y significados el trabajo pedagógico. (MARTÍNEZ PINEDA, 2012, p.6)

Desta forma, segundo Maria Martínez Pineda, as redes enquanto um movimento pedagógico, surge na Colômbia e está intimamente relacionado a um movimento coletivo de docentes que, voluntariamente, criam espaços alternativos para se reunirem, para refletir sobre suas práticas, suas realidades e neste movimento e interações se constituem sujeitos de saber, abrindo possibilidades formativas e afetivas na constituição de *outros modos de ser docente*.

Desta forma, para a autora,

(...) Las redes de maestros y maestras, emergen como ‘necesidad’, ‘un deseo’ sentido de los mismos educadores de construir y contar con un espacio de libertad. Un “lugar propio” que les permitiera encontrarse, reflexionar sobre su quehacer y construir en conjunto otras formas de ser y actuar como profesionales de la educación y como formadores. En este sentido, las redes se convierten en escenarios propicios para que los maestros se piensen y se constituyan como sujetos, desde otros lugares de enunciación y de acción constituyente, en los que son y actúan como protagonistas. (MARTÍNEZ PINEDA, 2012, p.5-6)

Considero relevante ressaltar que, quando falamos em redes pedagógicas estamos falando, sobretudo de um movimento composto e orquestrado por professoras e professores, cujo caráter crítico e coletivo marca, historicamente, o surgimento das redes enquanto coletivos docentes latino-americanos, ao mesmo tempo em que reafirma a condição destes/tas docentes enquanto sujeitos históricos, cujas inter-relações sobre o *pensar/fazer* docente se faz permeado por práticas sociais e localizado historicamente.

La organización y acción colectiva de los maestros/maestras que asumen como objeto de reflexión las prácticas pedagógicas, logra potenciar a los sujetos como gestores y constructores de cambio social y educativo. La interacción, los encuentros y la acción conjunta, les posibilitan valorar, reconocer y trascender su labor cotidiana para asumir experiencias y proyectos pedagógicos alternativos. (MARTINEZ PINEDA, 2012, p.5)

É neste sentido que afirmamos o caráter *instituinte* do movimento de rede de docentes, que se funda em uma experiência coletiva, alternativa e *autogestionada*, rompendo com limites institucionalizados e se fortalecendo conjuntamente nesta ampliação.

Conforme Boom e Unda B. afirmam no terceiro encontro das Redes Pedagógicas em 1996 que: “(...) la Red por su forma horizontal permite la crítica a las formas de organización institucional de carácter vertical, burocrático y jerarquizado”. (BOOM; UNDA B., 1996, p.5)

La Red es una forma de organización no burocrática, no institucional, no moderna. Se trata de Redes de personas que buscan potenciar su capacidad de acción, reconociendo y valorando la diversidad y la autonomía, diagramas de fuerzas que nos conectan a otros modos menos burocráticos, no jerarquizados, no ordenados. (BOOM; UNDA B., 1996, p.5)

Interessante refletir sobre os caminhos de constituição das redes, como espaços não institucionais, não modernos, rompendo com uma organização burocrática, hierarquizada e ordenada e se fortalecendo, potencializando a autonomia e a capacidade de ação a partir da troca entre um grupo de pessoas.

Tal perspectiva, a meu ver, tem muita afinidade com os princípios que sustentam a pesquisa narrativa e (auto)biográfica, valorizando o lugar da/o sujeito da narrativa como intelectual e produtor de conhecimentos, além do diálogo entre pares e com o campo do cotidiano como espaço genuíno de produção de saberes em suas pluralidades e potencialidades.

Igualmente, se faz importante pensar na organização do movimento pedagógico colombiano em redes e coletivos docentes, uma vez que, a partir dele, é possível reafirmar o lugar da/o docente como intelectual de seu *pensar/fazer*, de seu trabalho – este como um princípio educativo; como agente e construtor(a) da transformação social e educativa, buscando coletivamente, *enredados* transcender as *situações limites* (FREIRE, 2005) de seu cotidiano e assumindo experiências alternativas, que compreendo, em consonância com Célia Linhares e Ana Heckert como *instituintes*, pois segundo as autoras,

(...) as experiências instituintes são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (LINHARES; HECKERT, 2009, p. 6)

Ainda nesta direção, nos chama a atenção Célia Linhares para a importância dos *pensamentos impensados*, dos quais relaciono com os movimentos alternativos que deram a ver as constituições das redes e coletivos docentes, e também com o desejo de se constituir em redes contrariando um tempo pandêmico de isolamentos e distanciamentos,

Pesquisar estas configurações [...] insurgentes que mostram uma prevalência ética em suas relações tem nos mostrado a importância dos pensamentos impensados que tanto contribuem para os desalentos, como fomentam posições aguerridas, potentes, que têm uma longa fermentação histórica, reaparecendo em várias e inesperadas frentes, que urgem por interligações com intensidade no acompanhamento de movimentos instituintes [...] e em seus entrelaces com a formação docente. (LINHARES, 2007, p. 144)

Neste texto, opto por me somar as vozes de Célia Linhares (2007) e Célia Linhares e Ana Heckert (2009) ao defenderem a potência de criação nos espaços educativos, dentro do que também poderíamos compreender como *inéditos viáveis* (FREIRE, 2005), em sentido de um movimento transformador, formativo e coletivo que se constitui nas experiências educativas quando desejamos, esperamos a construção de uma sociedade plena e

humanizadora que caminhe em sentido crítico às bases que sustentam a nossa sociedade opressora e, portanto, desigual e capitalista.

Tais perspectivas caminham com,

Professorxs que nos cotidianos de escolas e universidades públicas brasileiras tecem utopias de uma prática pedagógica outra, preñe de sentido, grávida de vida, apostam na reflexão e investigação (com)partilhada sobre a própria prática como movimento constitutivo para (re)pensar o próprio fazer pedagógico. Docentes vinculadxs a coletivos docentes e a grupos de estudos e/ou pesquisa. (SAMPAIO, 2021, p.219)

Desta forma é possível compreender os movimentos instituintes como um caminho tênue entre o instituído e o institucionalizado, afinal é no movimento criativo e criador, no movimento crítico e inventivo que os movimentos instituintes ganham vida, movimentos estes que considero, junto a Linhares (2007) como fluxos em busca de criações de uma outra sociedade, mais justa, diversa e respeitosa, igualitária e humanizadora.

Também se faz fundamental considerar a importância de tais movimentos instituintes como articulados a uma compreensão política, ética, estética e responsiva do ato de educar, no sentido em que tais princípios não se dão de forma desarticulada ao movimento instituinte de buscar recriar a escola e a sociedade sob bases emancipadoras e libertadoras.

Neste sentido, outro aspecto que se faz importante é o de formação instituinte entre redes. Afinal, no caminho de instituir-se, no caminho desta busca criativa e crítica pelas redes e coletivos docentes como alternativa ao movimento neoliberal, as/os educadores se formam politicamente neste contexto, tanto no âmbito subjetivo, quanto no âmbito coletivo.

Considerando, nestas relações, a dimensão formativa de se constituir em redes e coletivos docentes, Martínez nos afirma que

(...) el concepto de “red pedagógica”, no sería posible sin el reconocimiento de las expresiones como ha devenido: como otro modo de ser conjuntos, suelos fértiles para producir saber pedagógico, germen para la construcción de comunidades académicas y de investigación, por citar algunas expresiones. Formas alternativas de organización, conexión e interacción pedagógica de educadores de los diferentes niveles de educación formal, no formal, informal, que se organizan a partir de intereses comunes que tienen carácter transformativo y que devienen en campo de constitución y reconfiguración de sujetos, saberes y contextos. Organizaciones que han mostrado alcances en la cualificación del profesorado, en la potenciación del maestro como sujeto político -individual y colectivo- y como escenarios agenciantes de movilización y movimiento educativo, pedagógico y cultural (MARTÍNEZ, 2006).

Compreendo que o movimento pedagógico que deu origem as redes e coletivos docentes a partir da experiência na Colômbia, que nasce do movimento crítico e criador de docentes que questionavam na ocasião os modelos neoliberais para a educação e sua formação, afirma o lugar dos/as docentes como intelectuais de seus *pensarfazeres* docentes, afirmam também a potência de um movimento coletivo e a pluralidade formativa de *outros modos de ser docentes* que reside nesta experiência de *ser em conjuntos*, criando saberes pedagógicos, movimentos reflexivos e investigativos, autogestionados, em uma relação horizontal e diversa no sentido cultural, territorial e pedagógico.

Las Redes destituyen las maneras como han sido pensados los maestros en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculos entre las instituciones formadoras y las escuelas, que están abriendo otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de la cultura, del pensamiento, de la vida. (BERNAL; BOOM; BEJARANO, 2009, p. 175)

A formação docente se articula, de forma indissociável à constituição entre redes, seja ela inicial, continuada, se constituindo como uma (tras)formação que reverbera, ressoa tanto no âmbito subjetivo, quanto no coletivo e/ou na intersecção entre eles na trajetória de docentes e educadores nos espaços das redes pedagógicas.

No caso da perspectiva formativa entre redes e coletivos docentes, é importante destacar que ela não nasce como uma proposta institucional, ela se constitui a partir do desejo de seus participantes em comporem coletivamente este movimento, não sendo algo previsto dentro de uma rotina de cumprimento de tarefas institucionalizadas.

Partindo da percepção de professoras e professores brasileiros, a participação entre redes e coletivos docentes permitem deslocamentos formativos genuínos, uma vez que nos colocamos em diálogos internacionais com docentes de outros países, envolvendo diferentes histórias, línguas, práticas, territórios, culturas, da mesma forma, que, ao nos inserirmos neste movimento, levamos um pouco de nós também.

Outra questão é pensar na pluralidade formativa que reside em um cotidiano escolar, em uma escola, nas práticas e perspectivas de suas/eus docentes, e pensar que em redes, com um território geográfico, cultural, linguístico, histórico, pedagógico tão diverso esta perspectiva de pluralidade se amplia consideravelmente.

Maria Martínez (2006), Martínez Pineda (2012), Boom e Unda B. (1996) apontam para o caráter formativo de se constituir em redes e coletivos docentes, este por ser um movimento que surge de forma alternativa, instituinte, que surge como um movimento criado

e autogestionado pelos/as próprios/as docentes e, que, por meio dele, se torna possível constituir-se como docentes de vários modos, a partir da relação subjetiva com seus saberes e suas práticas, bem como da relação destes saberes em ressonância com os saberes *compartilhados* no âmbito coletivo, com os *outros modos de ser docentes* dentro da dinâmica de trocas coletivas e dos deslocamentos que tais trocas proporcionam a cada um/a dos/as integrantes.

Las redes como cualificación consolidan un suelo fértil para que el maestro se reconozca como sujeto de saber, pero este reconocimiento no sucede como un acto de ensimismamiento sino como una alter-acción intersubjetiva con el otro, los otros y lo otro. En esa alteración el maestro se mira a sí mismo cuando mira al otro y su propia subjetividad se reconfigura porque en ese acto sucede el re-encuadre y el re-encuentro consigo mismo. Se trata de un suelo de conexiones de cercanías y lejanías simultáneas, de propuestas y de apuestas, de sueños y esperanzas, de inquietudes e incertidumbres. Un suelo de afectos y pensamientos que constituyen un nuevo acontecimiento que está mediado por las prácticas cotidianas, que son las constitutivas de saber. El maestro que se cualifica es fundado y fundante. Fundado porque emerge otro maestro y fundante porque él –‘individual y colectivamente’– produce saber pedagógico a partir de sus propias prácticas. (MARTÍNEZ, 2006, p. 247)

Destaco a potência da compreensão trazida por Martinez sobre a dimensão subjetiva, individual em ebulição formativa com os espaços coletivos que se pautam nas interseccionalidade das trocas entre os/as docentes. Nesta dinâmica que se constitui como espaço formativo, não há como delimitar onde começa um e termina o outro nesta interrelação entre os âmbitos subjetivo e o coletivo, senão compreendê-los em uma relação dialética e em contínuo movimento cujo motor do percurso se alimenta do desenho das/os docentes, professores e educadores. Nesta dimensão em movimento se constitui o sujeito docente, educador que se forma e que é formado, e, nesta relação, a formação se tece por entre os fios e tramas das redes e coletivos docentes, experimentamos experiências genuínas que nos deslocam para espaços formativos únicos.

Em consonância, Martínez Pineda nos afirma que,

La noción de experiencia pedagógica se ubica en un plano de despliegue de las prácticas del maestro para dar cuenta de los elementos de transformación emergentes. Es decir, para superar lo instituido como función propia del oficio del maestro y dejar ver, o entrever, hechos y acciones que dan sello propio a su quehacer profesional, que lo posicionan como productor de saber pedagógico. La experiencia se reconoce entonces como un acontecimiento que es constitutivo de la producción de conocimiento educativo y pedagógico y de otros modos de ser sujeto; porque es en el plano de la

experiencia en el que se configura el vínculo intrínseco entre el sujeto de la acción, la producción de conocimiento y la transformación de realidades sociales. (MARTÍNEZ PINEDA, 2012, p. 6)

Maria Pineda destaca alguns pontos que considero relevante retomar. O primeiro, sobre a noção da experiência, noção esta que se aproxima da perspectiva freiriana de uma experiência encarnada, existencial, reflexiva, na qual, para além do instituído, os/as docentes se posicionam como intelectuais em sua *práxis*, em seu *pensar-fazer* pedagógico.

Outro aspecto de importância é reconhecer a experiência como um acontecimento, que constitui a produção do conhecimento educativo e pedagógico, a partir do qual, é possível por meio de outras formas de se constituir sujeitos, produzir conhecimentos e viabilizar a transformação da sociedade.

Sobre esta experiência pedagógica, continua a autora,

En este sentido, la experiencia tiene un doble carácter: ético y político. Ético porque expresa al maestro en su condición de sujeto comprometido social y pedagógicamente con su quehacer, político porque su accionar no es neutro, está imbricado en el contexto y supera la tarea asignada en tanto funcionario, y es en ese proceso de reflexividad y experiencia que se afecta la subjetividad del maestro, porque en ese accionar se constituye a sí mismo como sujeto de acción política. (MARTÍNEZ PINEDA, 2012, p. 6-7)

A perspectiva do educador como sujeito político, mas também ético e estético está presente, com contundência, no legado freiriano e na experiência de vida de Paulo Freire. Martínez Pineda nos possibilita retomar estes temas ao destacar a dimensão ética e política da ação docente em sua condição de ser sujeito de sua ação, e a partir das contradições desta, perceber-se em seu posicionamento político, ético, e acrescentaria também estético, intrínsecos a consciência do compromisso social e educativo pela transformação social. Neste contexto, a subjetividade docente é afetada, e nestas relações, que por vezes podem ser também conflituosas, se constitui, a si mesmo, como um/a docente, sujeito/a da ação política.

A dimensão formativa das redes e coletivos docentes, como espaços de ação, de *práxis*, de movimentos e deslocamentos, se faz presente, sobretudo, a partir da compreensão de Martínez Pineda, que aponta para a indissociabilidade deste movimento e de uma constituição do/a sujeito/a educador/a como sujeito/a da ação política. E, a partir desta compreensão, é possível ainda situar a importância dos movimentos instituintes na reafirmação da transformação social.

Ao refletir sobre as experiências formativas ligadas à vida e as suas complexidades, Bragança (2011), nos aproxima para a perspectiva freiriana de humanização, ao nos afirmar que,

Do ponto de vista filosófico, pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão. Enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana. As instituições educativas afirmam-se como espaços sociais em que esse movimento ocorre de forma sistematizada. Contudo, o processo educativo não se restringe a elas, ao contrário, perpassa toda vida humana. Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana. O conhecimento é, assim, uma possibilidade de libertação. A educação coloca-se, dessa forma, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana. (BRAGANÇA, 2011, p.158)

Ao falar de formação é preciso sempre ter no horizonte epistemológico que não se trata de aprisionar tal conceito dentro apenas da noção de atuação laboral. Os/as sujeitos/as que se formam o fazem a partir de uma perspectiva ampliada e plural, multifacetada, conforme nos sinaliza Freire,

[...] não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça, ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor da minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise que faço, do que penso, do que digo. Como pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança. (FREIRE, 2020a, p.19).

Compreendo que a formação é o conjunto ampliado e significativo de ações e afetares que experimentamos em nosso cotidiano implicado, encarnado, em nossas interlocuções, atuações em vários âmbitos da vida, e estes estão intimamente ligados com a perspectiva política, ética e estética que nós, enquanto sujeito/a, temos de nossa atuação profissional, familiar, social, educativa, dentre tantos outros âmbitos.

Para Zitkoski, Freire e sua “pedagogia freiriana assume posição radicalmente comprometida com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de

desumanização em relação à vida concreta das pessoas.” (2019, p.251) O autor considera ainda que,

A vocação para a humanização (...) é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas. Essa busca do ser mais, segundo Freire, revela que a natureza humana é programada, jamais determinada, segundo sua dinâmica do inacabamento e do vir-a-ser. (ZITKOSKI, 2019, p.251)

A compreensão do inacabamento e da inconclusão, no sentido deste fazer e refazer contextualizado historicamente, se dá também por meio da constatação de sua desumanização, pois a compreensão desta, segundo Freire “[...] não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade —a de sua humanização” (FREIRE, 2005, p. 32).

Assim, por meio também dos desafios e *situações limites* impostas nas relações cotidianas buscamos-nos a nós mesmos em busca de um movimento humanizador e, portanto, formativo e reflexivo, este último que, segundo Martínez Pineda (2012), cumpre uma função no processo constitutivo de *outros modos de ser docente*,

La reflexividad se entiende aquí como el proceso dialógico de identificación y explicitación del lugar y la posición del hecho educativo y de los modos de ser maestro. Hecho que surge de la revisión, contrastación y confrontación que experimenta el sujeto-maestro al identificar, recuperar y reinterpretar sus propias prácticas. (MARTÍNEZ PINEDA, 2012, p. 7)

Acredito que tal movimento formativo nos confirma que não existem ‘formas’, ‘modelos prontos’, de como ser docente, que se sobrepõem como verdades absolutas, mas sim, caminhos que vão sendo trilhados, refletidos, planejados, e dentro deste processo, a dimensão dialógica e coletiva se faz fundamental no sentido de ampliar a potência deste processo *investigativoformativo* instituinte.

Ou seja, é preciso reafirmar a autonomia das formações das redes no sentido da criação autogestionada pelos/as docentes e a mobilização de seus interesses, conforme nos sinaliza também Fabio Jurado Valência, ao nos dizer que as constituições das redes “no es homogénea, pues los matices de las redes académicas están determinados em gran parte por el origen, las dinámicas y sus horizontes.” (JURADO VALÊNCIA, 2022, p.49)

Em diálogo com Boom e Unda B. se faz importante ressaltar que, embora haja princípios semelhantes para uma organização em rede plural, múltipla, horizontalizada de forma alguma se pretende com isso denotar qualquer tipo de classificação que as padronize. Conforme nos afirmam os autores, ao tratar das redes e coletivos docentes,

No se tienen pretensiones totalizantes; al contrario, en la noción que nosotros proponemos de Red no hay requisitos únicos, determinados, no se imponen ni si pretenden formas organizadas homogéneas. Más que imponer estilos, formas y modos, se impulsa su fisionomía particular. En ese sentido no es lo mismo la Red Pedagógica des Caribe Colombiano, que las redes de instituciones formadoras de maestros, o las Redes Locales en Santafé de Bogotá. Ninguna se constituye en un modelo a replicar por igual en todo lugar. (BOOM; UNDA B., 1996, p.6)

Reafirmar esta pluralidade e esta autonomia de autogestão é, sem dúvida, um espaço fundamental para a compreensão das redes como um espaço de criação e relação com seus cotidianos e questões.

Desta forma, se faz importante, situar a relevância dos *Encuentros Iberoamericanos de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad.*

En el devenir histórico del proceso de constitución de redes y colectivos docentes, ha tomado una relevante centralidad lo que los mismos educadores vienen constituyendo como “Encuentros iberoamericanos de colectivos y redes de educadores que hacen investigación desde la escuela”. Este es un espacio de construcción colectiva que, dentro de sus principales propósitos, plantea la defensa de la educación pública y el reconocimiento de los docentes como trabajadores-intelectuales del conocimiento pedagógico.

En el año 1992 un grupo de educadores y educadoras de América Latina y España decidieron reunirse en la ciudad de Huelva, para encontrarse y reflexionar sobre ciertos ejes y problemáticas educativas. Las discusiones se centraron en el diseño y el desarrollo curricular, en los procesos de transformación de la escuela y en el papel de los maestros en esas transformaciones. Esta reunión se instituyó como el primer Encuentro iberoamericano. Allí se acordó seguir realizando este tipo de encuentros y, a partir de esas ideas, se desplegó un proceso de sucesivos encuentros. El Segundo de ellos se realizó en México en el año 1999, el tercero en Colombia en el año 2002, el cuarto en Brasil en 2005, el quinto en Venezuela en el 2008 y el sexto en Argentina durante el año 2011.

En los sucesivos encuentros iberoamericanos se fueron sentando las bases para que los educadores y educadoras pudieran “entramarse” para compartir sus diversas experiencias y debatir a partir de sus propios trabajos de investigación que realizan desde las escuelas. (DUHALDE, 2012, p. 6)

O primeiro encontro Ibero-Americano ocorreu na Espanha em 1992, no México em 1999, na Colômbia em 2002, no Brasil em 2005, na Venezuela em 2008, na Argentina em 2011, no Peru em 2014, no México em 2017, e em 2020 ocorreu de forma virtual (devido a pandemia da Covid-19) sob a coordenação da Colômbia, enquanto rede convocante.

En estos encuentros, los participantes se posicionan en un lugar protagónico, distinto al de simples consumidores de producciones hechas por otros investigadores o expertos. En su dinámica interna se generan flujos de intercambio y se promueve un diálogo de saberes que ponen en juego los maestros y las maestras en la vida cotidiana de las instituciones educativas. También se reflexiona y debate sobre los diversos modos de organización, entre los que se encuentran: colectivos, anillos, grupos de estudio, nodos, redes y demás formas de trabajo y vinculación que los sujetos sociales despliegan en las escuelas. La dinámica que se define en estos espacios persigue el propósito de promover la participación activa de los docentes a partir de sus producciones y se trata enfáticamente de romper con las formas verticalistas que subyacen en los congresos que, habitualmente, hacen las academias alejadas de las realidades socioeducativas. Con los dispositivos del encuentro se intenta superar aquellas lógicas que enfrentan y separan a los disertantes con el resto de los asistentes.

(...) Asimismo, la modalidad de la lectura entre pares, propia y características de estos encuentros, constituye una propuesta de organización alternativa, ya que los trabajos presentados como ponencias en los encuentros no son evaluadas por un comité constituido a tal efecto, sino que las valoraciones y los aportes son realizados por otros compañeros y compañeras participantes. Así, cada colectivo o persona que presenta una ponencia se convierte, al mismo tiempo, en lector de otra, abriéndose a la discusión de sus propios decires y haceres pedagógicos, y dando cabida a la palabra de un par o grupo de pares en relación con sus propios escritos. De este modo, un texto se ve cualificado con las contribuciones de otros, avanzando hacia formas complejas de construcción conjunta de saberes. (DUHALDE, 2012, p. 6)

Ainda que brevemente, procurei aqui trazer um histórico da constituição das redes e coletivos pedagógicos a partir de seu movimento inicial, na Colômbia, articulando, seu caráter coletivo - entre pares, *investigativoformativo*. É preciso destacar ainda que tal resgate não dá conta, e nem se pretende abarcar todo o processo histórico realizado entre os países da América Latina e Caribe deste o início das redes até a atualidade, mas busca ressaltar seu caráter crítico, instituinte, *formativoinvestigativo* e intelectual a partir de seu movimento criador e das experiências vivenciadas a narradas ao longo desta pesquisa.

Acrescento que a discussão sobre as redes e suas implicações não se detém apenas nesta seção, ela atravessará os diálogos da pesquisa em vários momentos, pois ela não se dá dissociada das narrativas e seus cotidianos. Entretanto, senti necessidade de fazer este resgate histórico em um momento específico da pesquisa, para melhor articular as temáticas.

Desta forma, a criação da REDEALE buscou fortalecer, reafirmar tais articulações entre docentes latino-americanos, sobretudo proporcionando aos seus integrantes o diálogo *investigativoformativo* entre pares, a participação em eventos internacionais como os Ibero-americanos, ampliando o diálogo entre Universidade e Escola Básica, e os movimentos formativos docentes.

No próximo encontro veremos as experiências que deram a ver a produção das narrativas entre docentes brasileiros e peruanos nos tempos pandêmicos.

2 ENCONTROS. NARRATIVAS BRASIL PERU E SUAS TECITURAS COM A EPISTEMOLOGIA FREIRIANA: PROBLEMATIZANDO A EXPERIÊNCIA PANDÊMICA

2.1 Projeto Memória da Quarentena – Diálogos entre Brasil e Peru

A aproximação entre os países Brasil e Peru se deu como um desdobramento da experiência vivida por ambos os países no “*VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos e redes de Maestros y Maestras que Hacen Investigacion e Innovación desde su Escuela y Comunidad*”, realizado em Cajamarca- Peru, em julho de 2014 e, do desejo de ambas as redes estabelecerem trocas formativas entre as/os docentes que as constitui, no exercício de pensar a própria prática e os processos educativos inerentes as suas realidades.

O Projeto *Memória da Quarentena – Diálogos entre Brasil e Peru*, se situa dentro de uma continuidade de diálogos e ações iniciados entre as redes, mas que, assim como os projetos anteriores, representa uma nova oportunidade de reflexão permeada pelas trocas entre os sujeitos que as compõem.

Os encontros realizados anteriormente, desde 2015 entre a rede brasileira REDEALE (Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita) e a REDENU (Red Desenredando Nudos) do Peru, eram realizados por *Skype*, quando a/os professores de cada país se reuniam na casa de uma professora para fazer a videoconferência, possibilitando diferentes tipos de interação.

Em 2020 esta prática dá lugar para os encontros ocorridos nas residências de cada participante por meio de encontros realizados pela plataforma *Zoom*.

Figura 1 - Convite Memória da Quarentena



Fonte: Arquivo das redes

O projeto *Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru*, foi, assim nomeado no primeiro encontro virtual entre as redes latino-americanas REDEALE (Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita) do Brasil e REDENU (Red Desenredando Nudos) do Peru, em abril de 2020, no contexto inicial da pandemia provocada pela COVID-19, do isolamento social, da suspensão das aulas presenciais para ambos os países e do impacto da pandemia para o fazer docente, sobretudo em sua presencialidade.

Na ocasião do primeiro encontro, e por meio de uma conversa, a professora peruana Maria Isabel Gutiérrez Chaves, propôs, após fazer uma fala inspirada em Paulo Freire, destacando a importância dos pressupostos freirianos da educação como processo de libertação, como compromisso social de luta e transformação, mobilizando seus sujeitos frente aos desafios pandêmicos, lança a seguinte pergunta aos presentes: *como Freire poderia nos ajudar a compreender este tempo pandêmico?*

Desta forma, a proposição dos encontros trouxe alinhavado como temática, a partir de um movimento inicial da REDENU peruana, frente à relevância de Paulo Freire em nossa atualidade, a proposta de tecer uma interlocução com seu legado, no sentido de buscar refletir sobre os tempos pandêmicos e suas repercussões no cotidiano escolar, cultural e geograficamente diverso, no qual estamos inseridas/os para os participantes dentro de suas respectivas redes e pluralidades geográficas, culturais, linguísticas.

Para que fosse possível buscar tecer elementos que nos indicassem pistas de como Paulo Freire compreenderia este momento pandêmico, não existiriam restrições com relação a

forma de elaboração, sendo possível manifestações de todo tipo, como cartas, poesias, textos, reflexões, e outras expressões com as quais mais se identificasse, o/a autor/a da narrativa.

No encontro de 22 de junho, outra rede peruana, a reDiálogos (Reflexionar, Proponer y Construir) passou a compor também os encontros e interlocuções entre redes. Tal rede, que reúne docentes e também artistas, músicos, educadores em geral, passou a se inserir nos encontros com interesse também em mobilizar trocas e aprendizagens compondo o Projeto *Memórias da Quarentena, diálogos entre Brasil e Peru*.

Através da plataforma *Zoom*, foram realizados um total de seis encontros entre os coletivos, no período de abril a setembro de 2020, com duração aproximada de duas horas, nos quais foi possível resgatar 17 narrativas brasileiras e 20 narrativas peruanas, registradas sob o formato de cartas, crônicas, vídeos, poesias, música, desenhos, fotografias, contos, acrósticos, além dos depoimentos orais, que compõem o acervo da investigação das redes. Participaram um total de 15 professoras/res peruanas e 17 professores brasileiros, das seguintes redes:

Tabela 1 – Integrantes Redes – Brasil Peru

Peru – Redes: Desenredando nudos e reDiálogos	Narrativa / participação
Blanca Roxana Gallardo Correa	Escultura en madera de hecha como respuesta a la pregunta ¿Cómo respondería Freire en tiempos de pandemia?
Estela Elizabeth Chávez Salazar (<i>in memoriam</i>)	Trabajo remoto en tiempo de pandemia
Esther Llatas Valdivia	Freire, amigo y maestro Proyecto soluciones para el futuro
Esther Llatas Valdivia e Saira Yhina Eli Bardales	Encuentro entre Pepe Mujica y Paulo Freire
Lynne Zegarra	Freire
Maria Elizabeth Zavaleta Chang	Cómo vivir em esta pandemia la pedagogia de la pregunta teniendo em cuenta a Freire?
María Isabel Gutiérrez Chávez	¿Cómo respondería Freire a la pandemia?



	Cuerpo
	Essencia
Martín Bustamante Cabrera	Nueva Canción – Uma crisis permanente
Miriam Baummann	El Abrazo
Rocío Milagros Valencio Vasques	¡Quiero Volver!
Rosa Candelaria Villanueva Huamán	Diálogos de Esperanza
Rosario del Pilar Ramos Dávila	¿Qué le diría d Paulo Freire de la pandemia?
	Dibujo
Roxana Alencastre Caballero	¿Qué diría Paul Freire de la educación en este tiempo?
Sabina Abanto Abanto	Dibujos
Saira Yhina Eli Bardales	Mensaje a Paulo Freire
Silvia Huaccha Abanto	Respondiendo a Paulo Freire

Brasil - REDEALE	Narrativa
Alessandra da Costa Abreu	Carta a Paulo Freire: um pedido de socorro
Amanda de Sousa Pestana	Há vida durante a quarentena?
Daniel de Oliveira	Com tempo para contemplar – aprendizagens da pandemia
Danusa Tederiche Borges Faria	Janelas da Quarentena
Ewellin Magalhães	Maricá, 20 de junho de 2020.
Isabele Ramos	Abraços
Jane Marchon	Tempo de sol, tempo de girassol
Jennifer Lopes	Carta a Paulo Freire
Larissa de Araujo Aguiar	Querido diário
Mairce da Silva Araujo	Memórias da quarentena...entre o tédio e a vertigem
Maria Clara Fortes	Querido diário
Maria Martinha Barbosa Mendonça	Mudaram as estações... Nada mudou?
Phellipe Patrizi Moreira	“O tempo devora o meu corpo”: o relato de experiência de um educador em tempos de pandemia
Regina A C Trindade	Receita de afet(ar)
Roberta Dias	Manual de instruções
Ruttyê Abreu	Declarações não feitas e/ou do sentimento guardado
Stephani C Mendes da Rocha	Querido diário

Fonte: Elaboração Própria

Os encontros traziam como partida a leitura de dois registros/memória do encontro anterior, o primeiro, em geral mais detalhado e o segundo mais conclusivo apresentado por um/a participante de cada país. Seguíamos com os comentários e impressões sobre as leituras das memórias, e após, as narrativas eram apresentadas em blocos de 2 ou 3 leituras para cada país, seguindo de comentários sobre elas. Esta organização foi planejada entre os países de modo a proporcionar maior fluidez nas apresentações, considerando as especificidades de conexões de *internet*, bem como a questão da compreensão das línguas. Quando se fazia necessário, os comentários eram repetidos e/ou traduzidos de forma explicativa por algum/a participante aos demais.

Sobre a territorialidade anunciada no nome do projeto se faz necessário salientar a presença de especificidades que emergem dos cotidianos e suas pluralidades, tais como os espaços educativos peruanos e suas instituições de ensino campesinas, desde Cajamarca¹⁷ e outras regiões e, as realidades trazidas aqui, tecidas a partir de reflexões e experiências nas instituições de ensino de alguns municípios do Estado do Rio de Janeiro e de São Gonçalo. E, muito embora seja mencionado *Brasil e Peru* como título do projeto, suas realidades não abarcam - e nem se pretendem a tal feito - toda complexidade e dimensão territorial dos dois países, mas representam o narrar de sujeitos e experiências que compõem estes países, localizados territorialmente, mergulhados em diferentes culturas e realidades.

Situando-se no campo da *investigação narrativa*, o projeto busca a construção de um conhecimento *com* as/os docentes, que se configure, tanto como um processo de *investigação*, quanto um processo de *formação*, e, como tais termos não são compreendidos como isolados, ou fragmentados, utilizamos os termos juntos nesta tese.

Neste sentido, Maria Isabel Gutiérrez docente pertencente à rede peruana REDENU, afirmou, em um dos encontros que, “para las redes peruanas, memorias de cuarentena, hay un significado, un pretexto para unirnos, convocarnos a reflexionar juntos, plantearnos una tarea, creo que lo más grande es unirnos a las redes que hemos aprendido a formar comunidad.”

Maria Isabel Gutiérrez defende que fazer parte de redes e coletivos docentes que narram, discutem e escrevem sobre suas práticas favorece um exercício de reflexão entre nós mesmos e com o outro, nos convidando a uma relação com outras formas de existir e

¹⁷ Cajamarca é uma cidade localizada no norte do Peru, que faz fronteira com o Equador. Possui uma altura de 2750 metros e 283 767 habitantes. Está situada em um vale com três rios: Mashcon, San Lucas, e Chonta. A cidade é conhecida por ser rica em mineração e produtos derivados do leite e o centro de uma região agrária cujos produtos são produzidos em indústrias manufatureiras. Cajamarca é conhecida pela batalha de Cajamarca, que marcou a derrota do império Inca pelos espanhóis. Foi lá onde o imperador Atahualpa foi capturado e morto. <https://www.dosmanosperu.com/pt/destinos/cajamarca/> Acesso em fev. 2023.

relacionar com o mundo, com outras culturas, com outros olhares, e com outras experiências e (re)existências.

Acredito que este *deslocamento* nos proporciona um processo novo de aprendizagem, um processo formativo, como uma *alfabetização de nosso ser*, conforme nos explica o educador chileno Antonio Faundez em diálogo com Paulo Freire:

(...) Aí começa, eu diria, uma alfabetização de nosso ser. (...) descobrir os outros, descobrir outra realidade, outros objetos, outros gestos, outras mãos, outros corpos; e, como estamos marcados por outras linguagens e nos acostumamos a outros gestos, a outras relações, esta é uma longa aprendizagem, este novo descobrir, este novo relacionar-se com o mundo. E, portanto, a diferença está por onde esta aprendizagem se inicia. (2019, p.45) Cultura para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente a cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial. Esta é uma concepção do essencial que é distinta da tradicional, que considera o essencial como o comum, os traços comuns. No entanto, para nós, e acredito que você concorda comigo, o essencial é o diferente, o que nos torna diferentes. (2019, p.46)

As interlocuções entre as respectivas redes buscam afinar seus interesses em construir parcerias para investigar modos outros de pensar e praticar ações formativas docentes referenciadas pelos princípios freirianos de alteridade, da investigação da própria prática e do trabalho coletivo em redes de formação, apontando para uma formação mais democrática, comprometida com a construção cotidiana de práticas críticas e dialógicas.

O diálogo com as narrativas docentes confirma, a potência da dimensão formativa que acontece nas relações e trocas coletivas.

Narrar e documentar a própria prática docente nos encontros entre redes, se caracteriza assim como uma ação *investigativaformativa* que cumpre um papel político relevante, na medida em que, como alerta Suárez (2017), existe na América Latina uma “memória pedagógica silenciada”, que prevalece nos discursos oficiais, “en el lenguaje técnico, pretendidamente objetivo, neutral, desafectado de subjetividad, que imponen las modalidades dominantes de gobierno educativo” (p.194).

Suárez (2017) enfatizando a importância da escrita docente sobre a própria prática, afirma que “Cuando escriben, dan a leer, conversan y re-escriben sus relatos de experiencia los docentes de la documentación narrativa descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados...” (p.199). Ainda, para o autor:

En la medida en que consiguen distanciarse de su práctica para tornarla objeto de pensamiento y discurso, para hacerla material de escritura, lectura

e interpretação pedagógica, en la medida en que pueden documentar algunos de sus aspectos “no documentados” o invisibilizados, los docentes narradores se dan cuenta de lo que saben, de lo que no conocen, de lo que no pueden nombrar y de lo que pueden hacer. Ponen en tensión su sabiduría práctica, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la leen, la comunican, la critican (SUÁREZ, 2010). Por eso, en el movimiento de “dar a leer” sus relatos pedagógicos, los docentes narradores entregan sus propias lecturas acerca de lo que pasó en la escuela y lo que les pasó como docentes, educadores, pedagogos. (SUÁREZ, 2017, p.199)

Consideramos, amparadas no pensamento de Suárez, que o projeto *Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru* igualmente contribuiu para uma produção documental sobre o *pensarfazer* docente poética, sensível, crítica e artística, dando a ver aspectos do cotidiano educativo que fogem ao escopo de um fazer pedagógico inserido numa rotina burocratizada, e, portanto, muitas vezes, invisibilizados nestes contextos.

De acordo com Araujo, Trindade e Faria (2021, p.71):

As narrativas das/dos professores sobre suas experiências *pessoaisprofissionais*, durante o período pandêmico, se apresentaram como memórias fragmentárias que expressam um modo de viver, escrever e guardar a história, compondo um mosaico de memórias e de esquecimentos do tempo vivido. Nesse sentido, tais memórias promovem um alargamento do presente. Buscamos contribuir, assim, para a invenção “de formas memória e de narração, capazes de sustentar uma relação crítica com a transmissão do passado, com o lembrar, e com a construção do futuro e o esperar.”

Entendemos o conjunto das narrativas compartilhadas no projeto como miscelâneas, fragmentos, anotações de diferentes esferas, ou seja, uma coleção que compõe um mosaico complexo dos tempos que vivemos, aproximando-nos das reflexões de Achilles e Gondar (2017) sobre as características do pensamento benjaminiano:

Ao acessarmos o índice das obras de Benjamin percebemos que elas são constituídas por um conjunto de temas diversos, principalmente em 'Rua de mão única', que poderiam ser classificadas como miscelâneas. Isto porque reúnem anotações de diferentes esferas (políticas, sociais, culturais, econômicas, estéticas, filosóficas, literárias, entre outras). Neste universo de fragmentos, gostaríamos de marcar dois importantes termos: 'coleção' e 'experiência'. Arriscamo-nos a dizer que toda coleção composta por esses fragmentos, ruínas, restos ou cacos diversos formam um mosaico que possuem um sentido, expressando algo que está em nível de compreensão que, a princípio, nos passa despercebida. Assim, a cada leitura que fazemos desses textos é possível extrair um olhar, uma imagem e entendimento diferente. (2017, p. 181-2)

Neste sentido consideramos que *documentação narrativa* produzida no escopo do projeto nos ajudam a compor uma memória social, política, educativa, pedagógica do tempo presente, memória esta que articula em diálogo com dois países da América-latina: Brasil e Peru, compreendendo as peculiaridades de seus territórios diversos e culturalmente plurais, bem como das práticas diferenciadas, contextos políticos, econômicos e culturais múltiplos.

La experiencia de construcción de proyectos de investigación e innovación desde la escuela y la comunidad muestran experiencias auténticas de relaciones armónicas que promueven el diálogo entre los diferentes actores sociales comunitarios, en contraposición de posturas hegemónicas y verticalistas (GUTIERRÉZ CHAVEZ, 2020)

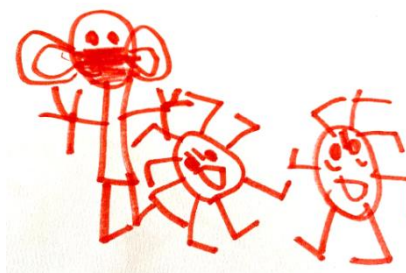
Nessa perspectiva os encontros proporcionados pelo projeto *Memórias da Quarentena diálogos entre Brasil e Peru* possibilitaram a suas/seus participantes *viverpesquisarnarrarformar* (Bragança, 2018, p.65) o cotidiano em sua pluralidade de olhares, de experiências, de narrativas, potencializando o processo formativo e o processo humanizador.

As narrativas, de toda natureza, foram tecidas diante da autonomia de cada professora, professor, educador, cuja relação de sentido não lhe foi determinada, compreendendo-as como produções de um momento de incertezas e fragilidades provocados pela pandemia e suas mudanças e reconfigurações, mas também como registros de esperança e luta.

Desta forma, neste momento, debruçada sobre elas, e de suas multiplicidades de sentidos outros que continuam a me provocar, parto da ideia de organizá-las dentro de uma perspectiva freiriana dos temas geradores.

2.2 A pandemia e os temas geradores

Figura 2 - Pandemia por Theo



Fonte: Arquivo pessoal

Trago, nestas linhas iniciais, uma narrativa de meu cotidiano. Esta *ilustração recordação* foi feita em abril de 2020 pelo meu filho, Theo, que poucos meses após completar 4 anos teve sua rotina completamente impactada pelas alterações do/no cotidiano, em função da chegada pandemia da Covid-19 e de seus desdobramentos.

Theo, que estava acostumado a frequentar a creche, com amigos, atividades diversas, em uma rotina diária de deslocamentos e interações, se vê diante de uma nova realidade de isolamento. Neste contexto, e sem possibilidade de redes de apoio, buscamos criar elementos variados para tentar amenizar os impactos negativos desta mudança, sem efetivamente ter a dimensão de êxito.

A *ilustração recordação* foi feita por Theo no início da pandemia e do isolamento social, quando nem tínhamos ainda uma compreensão de como ele estava processando tudo que estava acontecendo, o que era um enorme desafio inclusive para nós, pai e mãe. De uma hora para outra me vi com meu filho, acumulando as tarefas da maternidade, domésticas, do doutorado, do trabalho, no ultrapassar dos limites entre estas demandas, sem ter definido onde uma começa e a outra acaba, o que antes, na presencialidade, eram distribuídas entre diferentes *tempospaços* localizados e distintos.

Trago estas questões do cotidiano, do meu cotidiano, que me constituem também e não se dão de formas isoladas ou estanques. Em um mesmo *tempospaço* me vi sendo múltiplas e vi meu filho em diversos momentos se sentindo só, pedindo visitas, desligando meu *laptop* durante minhas aulas para ter minha atenção, pedindo irmã/o, animais de estimação, querendo que o coronavírus fosse embora para ultrapassarmos as fronteiras do apartamento e irmos à praia, à piscina, visitar os avós, passear, enfim, ver e interagir com gentes.

A ilustração anterior foi feita por Theo em um momento espontâneo e livre, bem no começo da pandemia. Ele desenhou uma pessoa na rua com máscaras e com os vírus em seu entorno. Em outro momento, cuja compreensão mais elaborada sobre os riscos que o coronavírus representa, fez outra ilustração livre, onde o vírus se apresentou como um vilão.

Figura 3 - Coronavírus por Theo



Fonte: Arquivo pessoal

El annus horribilis 2020 deja un mundo arrasado por la pandemia del Covid-19 y, expuestas de modo descarnado, todas las fragilidades, miserias y profundas desigualdades acumuladas por un sistema socioeconómico que deteriora la naturaleza, corroe la salud y desprotege a los sectores más vulnerables de la población de todo el planeta, cuya pobreza se profundiza sin cesar. (REY, 2020, p.10)

O ano de 2020 foi marcado, em seu contexto macro, por uma pandemia provocada pelo vírus Sars-Cov-19, a Covid-19, que se materializou de diferentes formas para a humanidade planetária deste tempo histórico, trazendo um certo ineditismo, inserido em uma grande complexidade, que não se reduz apenas por ser um vírus novo, nunca antes em contato com a humanidade e/ou pelo seu risco de letalidade, mas também em como, a partir de seu surgimento e proliferação, a ordem mundial em múltiplos contextos sociais, educativos, econômicos, culturais, dentre outros, passou a ser afetados, alterados, tensionados e transformados. Apesar de toda complexa transformação, instaurada com a pandemia, é preciso reafirmar que parte de seus desdobramentos estão relacionados com a forma como a sociedade, e aqui interessa enfatizar radicalmente a crítica à sociedade capitalista dos meios de produção, e a forma como ela vem sendo produzida. Daniel Oliveira, participante do Projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru, nos afirma em sua narrativa,

Observo: “e a loucura finge que isso tudo é normal” (LENINE), e a ingenuidade, e a alienação... fingem que há normalidade porque não acreditam na pandemia, porque aceitaram que a vida antes era normal ou porque pensam existir uma normalidade à sua espera após a pandemia. E eu já não quero aquela anormalidade, como não quero essa; espero a cura para esses males.

(Narrativa, Daniel Oliveira, 2020)

Santos (2020) nos convida a pensar que “a actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade” no que se refere a constituição da sociedade capitalista, pois, segundo o autor, vivemos desde a década de 1980 em um “permanente estado de crise” provocado pelo neoliberalismo em sua versão dominante do capitalismo, cujas permanências destas crises fogem as características de ser “excepcional e passageira” e se constitui como uma “crise permanente” gerando, em decorrência, uma certa naturalização e normalização de tais crises, sendo inclusive usadas para explicar “cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação do salário. (SANTOS, 2020, p.5)

Santos (2020) considera que esta permanente crise que constitui a própria sociedade capitalista busca cumprir o objetivo de “legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica” (p.6). Na direção crítica desta suposta “normalidade”, Daniel Oliveira se posiciona negando-as.

A pandemia balizou mais uma dessas muitas crises que se reformularam no contexto de sociedades capitalistas, e trouxe um aprofundamento de questões que esta mesma sociedade produz historicamente como forma de manutenção do *status quo* do capital, tais como a desigualdade, a fome, a morte, a exploração humana, dentre outras.

De uma forma ampliada e planetária, questões de ordem política, econômica, sanitária, midiática, social, tecnológica, educativa, humanitária, dentre tantos outros aspectos, coexistiram neste tempo pandêmico em uma constante “tensão existencial” (FREIRE, FAUNDEZ, 2019, p.33) revelada no cotidiano, que é o espaço da materialização da vida, da existência, da história como acontecimento.

Pensar na constituição deste cotidiano pandêmico, em sua materialidade é buscar tecer um exercício de reflexão sobre si mesmo e sobre o outro e, nesta dinâmica do nosso¹⁸ lugar, do nosso “posto no cosmo” (FREIRE, 2005, p.31), e do conjunto de conhecimentos acumulados na interação do homem com o planeta, com sua ecologia, com o conjunto saberes, suas ancestralidades e suas formas outras de produzir a vida e a existência.

¹⁸ Utilizo o pronome no sentido coletivo, amplo, por compreender a humanidade formada por seres históricos e sociais, mas aqui, cabe uma ressalva, por compreender que este lugar no cosmos se dá de forma diferente para as classes sociais, e diante destas diferenças há também tensionamentos impostos dentro de diferentes e complexas realidades desiguais. Contudo, esta compreensão não deve jamais ser vista como cristalizada ou naturalizada, como um determinante da história como destino, e é, neste sentido que apostamos no ato de nos posicionarmos como seres históricos.

Em grande alcance, a pandemia impôs uma mudança complexa, brusca em nossa normalidade¹⁹, na nossa percepção desta normalidade refletida na dimensão dos *espaçotempos*, sem que antes tivéssemos tido um tempo prévio para uma preparação ou antecipação a ela, ela aconteceu e fomos acontecendo com ela, na tentativa crítica, reflexiva constante de não sermos meros expectadores deste acontecimento.

Na escola, apenas carteiras vazias e um estojo esquecido pela abrupta suspensão das aulas. No parque, não há vai e vem dos brinquedos e nem o eco das risadas criancieiras competindo com as buzinas dos carros. Despertadores foram desligados. A vida parou? Nas conversas remotas com amigos e amigas vão se desenhando retratos de novos cotidianos, trazendo pistas de que talvez haja tanta vida no isolamento quanto nas rotinas interrompidas pela pandemia. (Narrativa Amanda Pestana, 2020)

Amanda Pestana aponta para novas configurações de novos cotidianos na pandemia e nos dá pistas para pensar que nada está posto como inexorável, contudo é preciso traçar algumas problematizações acerca da pandemia, que se deu como uma grande surpresa para grande maioria da população, mas não era surpresa para todos.

Mediante o ‘acontecimento pandêmico’, é preciso ressaltar que, a pandemia deve ser compreendida dentro de um conjunto de elementos conjunturais que, de certa forma, sustentam seu agravamento.

De acordo com Rey (2020) as questões climáticas, resultados de um desgaste dos recursos naturais, da poluição, do superaquecimento global, já indicava no horizonte planetário a curto prazo problemas eminentes à sobrevivência humana, mas, de surpresa, o vírus da SasrCov-19 chegou antes, na *velocidade dos aviões*, conforme afirma a autora.

Para Rey (2020), há cerca de 40 anos os cientistas já sinalizavam o risco de novas transmissões virais em virtude das alterações no ecossistema, como resultado das condições de produção impostas pelo capitalismo, que avança em um desflorestamento massivo, empurrando animais selvagens a se aproximarem dos assentamentos humanos, irradiando, assim, para os seres humanos e animais domésticos, novas enfermidades.

De acordo com a autora, outra questão que se colocou a estas novas configurações, resultado desse mesmo movimento destrutivo do capitalismo, refere-se ao aumento da aglomeração humana nas cidades, algumas sem condições básicas de saneamento e de higiene, e do movimento provocado pela globalização de compras e aumento do consumo.

¹⁹ Aqui pensada como as ações cotidianas, rotineiras que se repetiam nos encadeamentos da nossa existência social, profissional, acadêmica, dentre outras formas.

Um dos grandes desafios que temos que enfrentar hoje é essa confrontação com essa ideologia imobilista, a fatalista. Não há imobilismos na História. Sempre há algo que podemos fazer e refazer. Fala-se muito de globalização. Vocês devem ter visto que a globalização aparece como uma espécie de entidade abstrata que se criou a si mesma do nada e frente a qual nada podemos fazer. É a globalização, ponto final. Esta questão é bem diferente. A globalização somente representa um determinado momento de um processo de desenvolvimento da economia capitalista que chegou a este ponto mediante uma determinada orientação política que não é necessariamente a única. (FREIRE, 2018, p.33)

Conforme nos afirma Freire, por mais que se criem elementos ideológicos que nos queiram fazer acreditar na história como fatalidade e do nosso lugar de meros expectadores de uma sucessão de fatos, a ação humana e a história também não são estáticas, e uma dessas constatações se dá principalmente pelo fato da pandemia ter provocado inúmeras alterações em nossos cotidiano, em nossas formas de relacionar e perceber diferentes *espaçotempos* e o próprio fazer pedagógico neste período.

O cotidiano do trabalho docente, do *pensarfazer* pedagógico foi profundamente alterado, em virtude deste tempo pandêmico²⁰, e da necessidade de se adaptar à realidade virtual toda uma organização de escolaridade pensada anteriormente para a presencialidade. Os impactos de tais reconfigurações foram incalculáveis, e certamente não se esgotarão neste estudo.

Desta forma, os atravessamentos da necessidade desta reorganização escolar perpassam a reflexão, o pensamento, a escrita reflexiva das narrativas compreendidas para além do textual apenas, conforme já sinalizado.

Situamos as narrativas produzidas deste tempo pandêmico como um conjunto de elaborações, problematizações, reflexões que foram constituindo, em diferentes momentos a professora e o professor, sujeitos de seu fazer, em uma dimensão intelectual que não se fragmenta entre o que a/o constitui e o refletir sobre seu *pensarfazer*.

Assim, compreendo as narrativas não como um gênero puro, mas como produções em suas multiplicidades, pluralidades discursivas, de diferentes formas de pronúncias de mundo em movimentos de novos pronunciadores, entremeadas pelas dimensões espacial e temporal da

²⁰ Refletir sobre este *espaçotempo* se traduz em um desafio para a escrita desta pesquisa, sobretudo na definição do uso de um único tempo verbal, uma vez que as narrativas foram tecidas no contexto da pandemia que teve início em 2020, e a pesquisa se mantém no transcorrer de um tempo que sucede ao término da experiência pandêmica – enquanto isolamento social – e, da defesa do doutorado, ocorrida em julho de 2023. Desta forma, em respeito a escrita no contexto do acontecimento pandêmico haverá momentos em que a narrativa trará elementos do tempo presente - em que foi elaborada, e, em outros, algumas reflexões podem refletir o tempo passado, contudo, a tese se sustenta na experiência da pandemia como motor de encontros entre redes, desta forma, busco justificar aqui a coexistência de diferentes tempos verbais, sem que haja prejuízo no entendimento de seu conteúdo/mensagem/narrativas.

existência, trazendo elaborações das experiências humanas e das reflexões sobre elas em diferentes contextos.

Neste sentido, as narrativas produzidas no curso dos projetos que constituem esta *pesquisanarrativa* existiram atravessadas pelo contexto pandêmico. Atropeladas/os, como o restante do mundo pelo isolamento social, pelo medo da contaminação, pelo quadro de morte que foi se instalando, as/os educadores que narram seu *pensarfazer* desafiados/as pela própria sociedade e órgãos oficiais a darem respostas no que dizia respeito ao processo educativo, buscaram no diálogo entre pares construir compreensões, pistas, alternativas, trocas e reflexões coletivas.

Paulo Freire (2020b, p.61) compreende que “uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação.” Nos diz ainda que,

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas dessas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao *ser mais* dos homens, constituem os temas da época. (FREIRE, 2005, p.107)

Paulo Freire traz, na obra *Pedagogia do Oprimido*, a ideia dos temas geradores e dos conteúdos programáticos afinados com uma perspectiva problematizadora e libertadora de educação e de uma perspectiva crítica de diálogo com o *espaçotempo*, imbricados na materialidade da existência. Para Freire, “não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos” (2005, p.107), nesta direção, a consciência crítica da existência de tais temas geradores, cumprem um papel fundamental no sentido do processo de uma educação problematizadora, emancipatória, comprometida com a libertação das classes populares. Ao contrário, seriam projetados como *situações limites*, incapazes de serem ultrapassados, refletindo em conteúdos programáticos de uma educação bancária e antidialógica, cujos sujeitos dos processos seriam vistos como meros receptores.

Conforme nos afirma Freire na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, “quanto mais vamos conhecendo a realidade histórico-social em que se constituem os temas em relação dialética com seus contrários, tanto mais nos é impossível tornar-nos neutros em face deles.” (...). “É que os temas, insistamos, enquanto históricos, envolvem orientações valóricas dos homens na experiência existencial dos mesmos.” (FREIRE, 2021a, p.159-0)

Neste sentido, peço licença, para utilizar a ideia das *palavras geradoras* imersas em *temas geradores*, como caminho epistemológico para tecer um diálogo com as narrativas do Projeto *Memórias da Quarentena Diálogos entre Brasil e Peru* elaboradas no primeiro semestre de 2020, no contexto das trocas entre as/os educadoras/es, e posteriormente com a Red Cômlices Pedagógicos Latinoamericanos.

Paulo Freire busca no grupo de cultura resgatar o sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida que antes fora amordaçada e estilhaçada pela cultura do capital, procurando no universo de palavras da comunidade temas geradores, isto é, “lugares” repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências. (PASSOS, 2018, p. 672)

Compreendo que esta escolha representa uma busca para dialogar e reinventar conceitos freirianos que não foram pensados para uma realidade cujo cotidiano foi marcado pela relação entre os seres, homens e mulheres, por meio da virtualidade. Contudo, acredito que, as narrativas suscitam e articulam temas, questões, que se fazem centrais, a meu ver, na compreensão deste tempo e de seus desafios.

Para Freire,

No momento mesmo em que nos aproximamos, criticamente, a este processo e o reconhecemos como um tema, somos obrigados a apreendê-lo, não como um ideal abstrato, mas como um desafio histórico, em sua relação contraditória com a de desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos. Isso significa que desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados. (FREIRE, 2021a, p.160)

Conforme já mencionado, a pergunta problematizadora realizada nos primeiros encontros “*O que faria Paulo Freire em um tempo de Pandemia?*” buscou *sulear*²¹ as produções de reflexões acerca do contexto pandêmico sem representar um engessamento à construção de uma resposta objetiva para ela, mas sim provocar reflexões que trouxessem diálogos com o *pensamentoobra* freiriano entremeado a realidade de seus sujeitos.

Aqui, faço um parêntese para esclarecer que, durante minha participação nestes momentos formativos de trocas, me via como uma participante, como todas as/os demais, não

²¹ Termo empregado propositalmente em substituição ao nortear, em consonância com os pressupostos freirianos por pensar outras lógicas desde o Sul, invertendo o norte como direção hegemônica. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 27. impressão. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

me ocorria ainda que tais experiências e seus diálogos com suas narrativas se revelariam como meu alicerce de pesquisa e me convidariam para uma nova imersão nesta experiência.

Desta forma, após o término dos encontros, e a partir do reencontro com o material das narrativas, me vejo desafiada a encontrar caminhos que pudessem trazer, seja integralmente, ou em fragmentos, tais narrativas na tecitura deste diálogo com Paulo Freire em movimento reflexivo com este tempo, e o desafio de suscitar suas *situações limites*, mas também perceber a *viabilidade de construções inéditas*.

“*O que faria Paulo Freire em um tempo de Pandemia?*” Interessante destacar que esta pergunta também mobiliza Pontual e Auxiliadora a pensar os desafios deste tempo no texto do Dossiê “Paulo Freire (1921-2021): 100 anos de história e esperança” da Revista Práxis Educativa. Para eles:

Uma outra questão ainda relacionada à chamada do dossiê é que seu lançamento ocorreu em torno de meados de março do ano de 2020, um pouco antes do isolamento social que marcou a vida de milhões de pessoas em todo o mundo, devido à pandemia da COVID-19. Tal contexto no âmbito desse dossiê nos leva a seguinte questão: O que Paulo Freire nos diria sobre esse momento? (PONTUAL; AUXILIADORA, 2021, p. 2)

Certamente seríamos muito afortunados se Paulo Freire pudesse estar aqui para de fato responder a esta pergunta, e a tantas outras. Sua ausência física se e nos *a-presenteia* em uma presença epistemológica, materializada pelo seu legado.

Afirmo que as narrativas tecidas em torno de questões significativas se constroem em uma tecitura de diálogos, feitas a partir do olhar de sua/seu autora/or, no âmbito da realização do projeto entre as distintas redes participantes, algumas trazem diferentes exercícios e diálogos com Paulo Freire.

Cumpramos ressaltar a diversidade narrativa como forma de expressão, de comunicar-se, seja ela com esculturas, ilustrações, poesias, canções, acrósticos, vídeos, poemas e textos reflexivos, sendo a forma escrita presente em sua maioria.

Veremos no diálogo a seguir, as relações *epistemiconarrativas* entre cotidianos, o que arrisco considerar um exílio pandêmico, em diálogo com os escritos sobre exílio de Freire, com a materialidade do corpo nestes espaços tempos/ entrelugares, na constituição formativa de seus sujeitos tendo como cerne o diálogo com o pensamento freiriano e o exercício de pensá-lo nestes tempos. O fazer docente, virtualizado e suas reflexões sobre a práxis política, estética e ética também se faz presente, bem como a perspectiva freiriana de *esperançar* entre redes e afetos

Desta forma, o conjunto de narrativas foram organizados a partir da indicação da pandemia como uma grande *situação limite* gerando palavras, temas geradores articulados, atravessados em pronúncias de mundo narrativas que articuladas ao tema epocal nos instrumentalizam a pensar esta experiência.

O entrelaçamento entre diferentes narrativas demarcou a discussão em torno do *cotidiano* e suas alterações, do *tempo e espaço* como parte integrante deste cotidiano e deste tempo histórico, do *corpo* como materialização desta existência encarnada, e da discussão em torno desta existência envolvendo a casa como abrigo e/ou perigo, mas também como *locus* complexo como espaços públicos e privados, das alterações na *educação* e no *trabalho docente*, dentre outras reflexões suscitadas sobre as *situações limites* e a necessidade de *esperançar* coletivamente em redes.

Para Paulo Freire:

Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. (2005, p.109)

E, continuando o debate, nos afirma que: “Em círculos menos amplos, nos deparamos com temas e “situações-limites”, característicos de sociedades de um mesmo continente ou de continente distintos, que têm nestes temas e nestas “situações-limites” similitudes históricas” (p.110). Neste caso, pudemos perceber as mencionadas similitudes históricas nas trocas entre professoras/res brasileiros e peruanos, cujos atravessamentos se dão por meio dos temas, estes buscando manter as especificidades e pluralidades que seus contextos conferem. Paulo Freire nos afirma:

O impossível, porém, é a inexistência de temas nestas subunidades epocais. O fato de que indivíduos de uma área não captem um tema gerador, só aparentemente oculto, ou o fato de captá-lo de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma “situação-limite” de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos. (2005, p.110)

A partir da discussão de Freire sobre os *temas geradores*, me senti inspirada a compreender os cruzamentos entre diferentes elementos que persistem nas diversas narrativas, e a tecer um diálogo com as mesmas e com o *pensamentoobra* freiriano.

Por fim, esclareço que buscarei tratar dos temas de forma sequencial, em uma tentativa por melhor explorá-los em suas especificidades, o que não significa uma fragmentação ou um

suposto esgotamento e/ou engessamento dos temas nesta sequência, mas o contrário, ou seja, a defesa de que os temas podem, e devem, coabitar diferentes momentos e encontros da discussão.

2.3 Cotidiano e o exílio pandêmico

Saudades eu tenho até de pegar o ônibus lotado, ir em pé no apertado, isso que era aglomeração. Ver toda aquela gente, cansada do dia quente, mesmo quando não era verão. Cada um com seus sonhos, seus medos, amores, cada um enfrentando um gigante desconhecido, temendo o futuro e hoje estão todos sem chão. De uma hora para outra tudo mudou, o mundo parou e aquela certeza que tínhamos de que esse seria o nosso ano, ninguém sabe pra onde ela foi. (Narrativa Ewellin Magalhães, 2020)

Dou início acerca do *cotidiano pandêmico* com o fragmento da narrativa de Ewellin Magalhães, que nos relata momentos de estar(mos) *sem chão* e das incertezas provocadas pelas reconfigurações de nossas rotinas, de nosso cotidiano, com a chegada da pandemia. Embora tenha iniciado este *encontro* falando do meu cotidiano, aqui, ampliarei o debate trazendo outras narrativas e situando o que estou chamando de *cotidiano pandêmico*.

Aqui, o estou nomeando assim para delimitar um recorte temporal, cujas narrativas se debruçam a demarcar ora, pelas novas reconfigurações do cotidiano atravessado pela pandemia, ora por trazer a comparação com um cotidiano anteriormente conhecido e atualmente alterado. Desta forma, não se trata de falar do cotidiano apenas como espaço de pluralidade e multiplicidade como conhecíamos, mas sim, de trazer também reflexões em consonância com as narrativas sobre o cotidiano, também plural e múltiplo, mas que se manifesta problematizado pela experiência social da pandemia.

*Como lidar com o que fogia ao nosso controle?*²² (GARCIA, 2003, p.199). Nesta pergunta Garcia nos convida a pensar o cotidiano, em sua complexidade, pistas, dobras, conforme ela mesma nos afirma:

O cotidiano assusta, dá medo, intriga, fascina. Há quem se assuste, há quem fique intrigado, há quem morra de medo e há também os afortunados, eu diria, modestamente, mais afortunadas que afortunados, que ficam absolutamente fascinadas com o misterioso cotidiano, que vive a nos revelar em suas dobras que, ao se desdobrar, deixa aparecer o que estava escondido e que à primeira vista não aparecia. (GARCIA, 2003, p.193)

²² Grifos meus.

Considero que esta pergunta, mesmo sendo lançada bem antes da pandemia, continua nos convidando à reflexão do/no/com o cotidiano e sua complexidade neste tempo e fora dele. A pandemia não inventou a complexidade do/no cotidiano (embora o reconhecimento da complexidade do cotidiano não seja uma perspectiva consensual no campo científico), mas ela se revelou na materialidade deste cotidiano.

Pesquisadores/as do campo dos estudos do cotidiano (GARCIA, 2003; 2011, GARCIA; ALVES, 2012) buscam, por meio de suas produções, romper, superar a naturalização de uma visão da pesquisa sobre/do/no/com/do cotidiano como algo menor, por vezes silenciada, naturalizada, invisibilizada, depreciada diante de padrões de pesquisas estruturadas em consonância com um rigor científico acadêmico, legitimado como caminho verdadeiro de pesquisa, cuja relação entre sujeito da pesquisa e objeto não deveriam, sob esta epistemologia moderna, cartesiana, fragmentária, se misturar.

Fomos tod@s ensinad@s a pensar linearmente, pres@s à divisão disciplinar e à hierarquização dos saberes, e de repente nos damos conta /de que o pensar linear e disciplinar não dá conta da investigação do cotidiano, o espaço da complexidade, os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo e desaparecendo rizomaticamente. Aparecem, desaparecem, reaparecem, mudam de lugar, fazem-se de mortos e, de repente, lá estão reaparecidos com mais força. (GARCIA, 2003, p.195-6)

Em meio a alterações radicais na nossa forma de produzir nossa existência, de sobre/saber-viver, de resistir e com um impacto ainda maior na configuração do trabalho como uma ação cotidiana de uma forma geral, e mais particularmente no trabalho docente, temos a emergência de tensionamentos latentes do cotidiano impulsionados com a chegada da pandemia.

Na tentativa de buscar ilustrar esta mudança, poderíamos, cada um/a de nós relembrar nossa rotina, seja de trabalho, acadêmica, familiar, dentre outros espaços em sua dimensão da presencialidade, da sociabilidade até março de 2020 e, pensar o que foi alterado após esta data, conforme nos traz Ewelín em sua narrativa.

Na busca por tentar refletir sobre tais mudanças, sem dúvida, haverá *brechas, dobras* ainda por serem descobertas, nesta complexidade imensa que o cotidiano suscita, sobretudo, em todo esse contexto pandêmico e no desafio de tentar (re)dimensioná-lo aqui, sem querer determinar limites, verdades, fronteiras, mas de buscar tecer, a partir do que os sujeitos narram sobre este cotidiano, algumas relações significativas.

Para Garcia (2003), o campo do cotidiano se constitui como um campo complexo, onde as/os *afortunadas/os* que se permitem compreender o cotidiano como um espaço de

produção de conhecimentos outros conseguem perceber a “insistência do aparecimento de algo insuspeitável.” (GARCIA, 2003, p. 199). Mesmo incorrendo em lançar uma pergunta que possa ser considerada generalista neste momento, insisto: quem poderia imaginar viver tudo que estamos vivendo? Com toda a amplitude dos efeitos gravíssimos, complexos e profundos deste(s) ano(s) pandêmico?

Um dia acordei e me perguntei: “Cadê o sol que foi embora e hoje não me visitou pela janela? Cadê o sol que emudeceu os pássaros e deixou o cinza que entristeceu meu dia?”

Logo, me peguei arrumando a casa, umas caixas, armários, na tentativa de me arrumar por dentro também, pois a ausência do sol coincidia com o anúncio do que estava por vir. O isolamento, em meio a uma pandemia. (Narrativa Jane Marchon, 2020)

Reformulando Garcia (2003), mais uma vez me ponho a indagar: como lidar com um cotidiano que fugiu ao nosso controle insistindo em trazer à tona algo insuspeitável – ao menos para grande maioria da população? Como imaginar, a partir do que nos narra Jane Marchon, que ficaríamos tanto tempo enclausuradas/os, sendo que, para muitos, este encarceramento significava inclusive ficar sem acesso ao sol, vital para a saúde humana. Penso que estas perguntas, de Regina L. Garcia e Jane Marchon nos convidam a perceber a própria pandemia como uma experiência de *exílio*.

*¡QUIERO VOLVER!
Extraño tanto hoy a mis niños,
que no los puedo olvidar
tengo en mí sus besos y abrazos,
sus ocurrencias y sueños por realizar.*

*Tan distinto es todo ahora,
tan difícil de entender
tantos sueños se han frustrado,
tantas ganas de aprender.*

*Ahora por Tv, web o radio
los niños deben aprender,
pero aprenderán lo que es el amor?
eso, eso no se puede saber.*

*La libertad, la solidaridad
con el ejemplo se ha de enseñar
y ahora en este tiempo nuevo
nada, nada de eso se va a cultivar.*

*Espero pronto a mi aula volver
volver a verlos a todos tan felices,
tan felices y jubilosos como yo,*

Dios me escuche y pueda esto suceder...
(Narrativa Rocio Vasques, 2020)

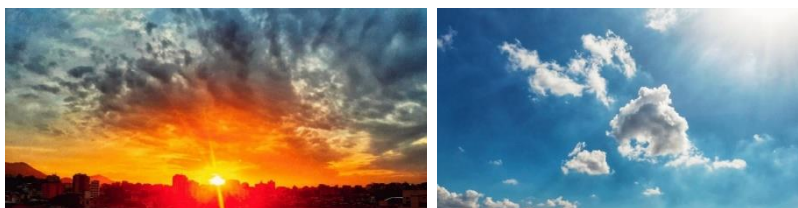
Seria a pandemia uma experiência nova de um certo exílio? Como podemos perceber na narrativa de Rocio Vasques, há o estranhamento da distância física diante do afeto de outrora, e das formas pelas quais se dão a prática remota no Peru (Tv, web ou rádio). Nesta nova realidade, estariam eles aprendendo o que é o amor? - nos pergunta Rocio. Amor, este ato tão presente e importante para Paulo Freire e inseparável de sua humanidade. “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo.” (2005, p.92) ou, ainda quando nos diz que o amor é, (...) um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.” (FREIRE, 2005, p.92)

Como os alunos de Rocio estariam em suas casas? Rocio finaliza sua narrativa desejando retornar a ver seus alunos felizes.

A realidade de uma nova configuração pandêmica nos provocou um isolamento, e para alguns, este isolamento se revelou como uma forma de exílio, ainda que, não tenhamos saído fisicamente de nossas residências, de nosso país, mas passamos a conhecê-lo, experimentá-lo de outra forma. Conhecê-los de outra forma, implica também poder se permitir contemplar o que antes não era visto da mesma forma e com o mesmo olhar.

eu imaginando como seria voltar à rotina sem voltar à loucura... em um cenário aparentemente desinteressante, com tranquilidade para olhar, descubro, aos poucos, lindas explosões de cores ao pôr do sol, lindas cores do céu, do sol, das nuvens, da lua e das estrelas; e me ponho a registrar encantado. Nunca tive tempo, nunca me permiti e nesse dia aprendi a me dar de presente tempo para contemplar. (Narrativa Daniel Oliveira, 2020)

Figura 4 - Contemplação



Fonte: Daniel Oliveira, 2020

A narrativa de Daniel Oliveira nos convida a compreender que os cotidianos se apresentam trazendo novas questões. Seja no estranhamento do confinamento, do isolamento,

seja na oportunidade de contemplar uma paisagem que na correria da rotina anterior à pandemia não era costumeira.

Paulo Freire, ao escrever sobre sua experiência no exílio em diálogo com o educador chileno Antonio Faundez nos afirma que “o exilado vive uma realidade emprestada” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p.28) diante de uma “sensação ambígua, de um lado, de liberdade, por haver escapado de algo que o ameaçava, de outro, a de haver sofrido um corte dramático em sua história. (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p.29).

Interessante ponderar a partir do que nos traz Freire: seria o isolamento uma realidade emprestada? Esclareço que o uso da palavra *empréstimo* aqui não deve ser entendida como algo mascarado, falseado, ou como algo passageiro, que não deixa marcas e que logo voltará a ser como antes, mas sim, como um empréstimo que dá a ideia de mudança brusca na realidade, mas que está alicerçado na materialidade do cotidiano e não estanque dele.

Sendo assim pondero, quantos puderam vivenciar esta realidade emprestada? Quais sentidos suscitaram sobre o cotidiano presencial que nos era comum? O que nos era tão comum que só percebemos quando esta rotina deixou de ser rotina? Qual(is) foi(ram) nosso(s) “chão(s)” em tempos pandêmicos? Conseguimos, no isolamento, escapar de fato de algo que nos ameaçava? O que mudou em nosso olhar - contemplação?

Menciono, ainda que brevemente, algumas categorias de trabalhadores que não puderam realizar o isolamento, mesmo não sendo este o foco da tese por não se tratar da realidade retratada nas narrativas das/os educadoras/es brasileiros e peruanos.

Mabel Rey aponta para algumas categorias de trabalhadoras/es de menor prestígio social e baixa remuneração que não tiveram a opção do isolamento social. Segundo a autora:

A su vez, las restricciones a la circulación marcaron diferencias notables entre trabajadoras y trabajadores que pudieron cumplir sus obligaciones a distancia y quedarse en sus casas –con mayor o menor confort- y los que tuvieron que salir a trabajar porque sus ocupaciones son consideradas esenciales. Al frente de este grupo están quienes limpian, cocinan y atienden las necesidades físicas y mentales de otras personas –dentro y fuera de las instituciones de salud-, seguidos por quienes trabajan en los sectores de alimentación, higiene urbana, transporte y seguridad pública. La pandemia puso en evidencia que estos trabajos son los que garantizan la vida y no pueden suspenderse, pero, paradójicamente, son los de menor prestigio social, peores pagos y más precarios. (REY, 2020, p.12)

Embora este trecho esteja em sentido contrário ao isolamento/distanciamento na pandemia, considero necessário trazê-lo como forma de perceber algumas, dentre tantas outras contradições no que tange as possibilidades, que não são para todas/os, de desempenhar as atividades remotamente, e que, mesmo contraditório ao movimento do

isolamento/distanciamento está incluído em um conjunto de elementos desiguais manifestados cotidianamente na sociedade capitalista.

Contudo, há que se considerar também o necessário olhar crítico para a possibilidade do isolamento e deste trabalho remoto, sobretudo quando se dá no bojo de uma sociedade capitalista, a mesma que produz tais contradições que colocam como linha de frente as/os trabalhadoras/es menos remunerados. Considero necessário apontar tais realidades aqui, no sentido de indicar as contradições que fundamentam uma sociedade capitalista pautada em princípios desumanos, exploratórios e hierarquizados, ainda que estes fundamentos sejam também criticados.

Retomando a discussão acerca do exílio, Faundez afirma que “(...) o exílio não é simplesmente um problema de ruptura epistemológica, emocional, sentimental ou intelectual, ou mesmo política; é também uma ruptura da vida diária, de gestos, palavras, de relações com os objetivos”. (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p.45)

As palavras de Faundez quando refletidas, nos convidam a pensar na profundidade das rupturas das quais vivemos em nosso cotidiano, o cerceamento da liberdade sob uma constante ameaça “invisível”. Me pergunto se esta experiência, que para muitos foi dramática e traumática, neste cenário, não nos torna exilados²³ em nosso próprio território? Exílio este que não se refere apenas em como nosso cotidiano²⁴ foi alterado, mas também a forma como a população brasileira foi, frente a um governo federal negacionista e genocida, desamparada por parte de uma prática política desumana, indiferente com a proteção e garantia da vida humana em detrimento da lógica do mercado e do capital.

Tecendo uma aproximação entre os sentidos e experiências do exílio trazidos no diálogo entre Freire e Faundez e as semelhanças deles com o que vivemos na pandemia, mesmo sem sair do nosso país, poderia aqui arriscar afirmar que vivemos, experimentamos um “*exílio pandêmico*”.

Desta forma, a pandemia e seus desdobramentos, que nos impactaram em uma “cotidianeidade invadida” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p.42), tomando como compreensão desta invasão todas as alterações tanto no campo material, familiar, laboral, econômico, mas também no campo emocional, das (in)certezas que foram abaladas neste processo.

²³ Compreendo o exilado em seu sentido amplo, mesmo constatando, diante das pressões das agências do capital, que muitos setores sociais, trabalhadores não puderam parar suas atividades e desenvolvê-las de forma virtual, como ocorreu aos profissionais da educação, mas sem que haja nestes percursos tensionamentos pela luta por esta alternativa.

²⁴ Importante destacar que o cotidiano sempre foi um espaço plural e mergulhado na complexidade e que o seu uso neste texto não reduz sua complexidade a uma singularidade, apenas busca afirmar que o cotidiano de uma forma ampliada foi alterado diante da chegada do vírus Sars-Cov-19.

De acordo com Freire (2019) “o exílio é o exilado no exílio. O exílio é o exilado assumindo, de forma crítica, a condição de exilado. Se ele se assume assim, se faz sujeito do aprendizado que a circunstância nova lhe impõe”. (p.49)

A partir desta perspectiva desta *circunstância nova* apontada por Freire, retomo ao pensamento de Garcia, cuja interlocução com Freire nos ajuda a compreender o cotidiano como um espaço cujas “certezas foram abaladas e a dúvida apareceu como possibilidade de conhecer”. (2003, p.198), conhecer estas *novas circunstâncias* que emerge no/do/com o *cotidiano invadido* pela pandemia, que chega mesmo contrariando nosso desejo, e que “assusta e dá medo”, mas que também deixa aparecer coisas (des)conhecidas. A questão dos desafios da ação docente por meio da virtualidade se revela como uma destas condições, conforme veremos presente em várias narrativas deste tempo.

Como não se assustar frente a esse novo? O que a “dramaticidade da experiência” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p.19) nos aponta no sentido de que precisamos (re)ver aquilo que talvez nos fira ainda mais enquanto humanidade? Como lidar com um número vertiginosamente crescente de óbitos de vidas humanas diante da indiferença do negacionismo e do comportamento genocida de representantes conservadores de esferas políticas brasileiras, que parecem não se importar com as 596.749mil²⁵ vidas e seus 596.749mil sonhos, relações humanas interrompidas/os, negadas/os, dados registrados em pouco mais de 1 ano desde o início do isolamento social em decorrência da pandemia?

De acordo com Reuters²⁶ “ocorreram pelo menos 73.452.000 infecções e 1.713.000 mortes registradas causadas pelo novo coronavírus em América Latina e Caribe até agora.”

Sobre a realidade no Peru, que na ocasião de 2021 concentrava 2.176.321 infecções e 199.395 e mortes²⁷, nos afirma Gutiérrez Chaves²⁸ que:

²⁵ Ver: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 01 out de 2021. Optei por manter os dados deste recorte temporal, por abarcar um período complexo, tenso e sem vacinas. Até dezembro de 2022, findo o período do governo federal de Jair Bolsonaro, se totalizou 669.500 óbitos de acordo com o referido site. Consulta feita em 24 dez 2022.

²⁶ Ver: <https://graphics.reuters.com/world-coronavirus-tracker-and-maps/pt/regions/latin-america-and-the-caribbean/>. Acesso em 10 de jun de 2023.

²⁷ Os dados informados são de acesso em 01 de out de 2021. Optei por manter os dados que dialogavam com a narrativa. Atualmente o Peru conta com 3.703.751 infecções e 213.731 mortes. Ver: <https://graphics.reuters.com/world-coronavirus-tracker-and-maps/pt/countries-and-territories/peru/>. Acesso em 30 de mai 2023.

²⁸ Ver: Webnário Extensão e Comunicação Diálogos com Paulo Freire em tempo de pandemia e pós-pandemia, disponível no Facebook, no canal Egressos UERJ-FFP “disponível em <https://www.facebook.com/100002914644597/videos/3846367148803735/> Acesso 23 de agosto de 2021.

En 1 año y 42 días desde el primer caso de coronavirus en el Perú. Nuestra memoria recrea imágenes de lo que ha significado la vida del pueblo peruano.

A la fecha hay más de 2 mil pacientes en espera para ocupar una cama UCI. La demanda es más fuerte que la disponibilidad. (2020)

O exílio também pode ser entendido como os espaços e leitos de hospitais, onde os que conseguem acesso, visto o alto número de contágios e a impossibilidade de assistência de saúde a todos, sentem-se isolados, sem contato com parentes e familiares ou mesmo da possibilidade de despedidas.

Paulo Freire, ao referir-se sobre a realidade cultural, diversa de diferentes lugares e culturas do mundo, nos quais o exílio lhe possibilitou conhecer, afirma: “uma das características fundamentais do comportamento no cotidiano é exatamente a de não nos perguntarmos em torno dele.” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p.44).

Num piscar de olhos, a pandemia acelera uma estranha forma que a vida nos impõe a viver as ausências, umas temporárias: mãe, pai, irmãos, sobrinhos, amigos e outras com a intensidade da finitude: Iramária, Sueli, Bárbara. Os números apresentados nos noticiários, passaram a ter nome, endereço, parentesco. O isolamento tem sido facilitador dos rituais da saudade, abraços que confortam, flores de despedida já não são possíveis.

(Narrativa MARCHON, 2020)

Muito embora a consideração lançada por Freire esteja associada a uma leitura de mundo no contexto do exílio de deslocamento físico de seu país, cuja relação com o diferente lhe chamou a atenção para perceber e realizar estas indagações com e sobre o comportamento cotidiano não feitas, me coloco a refletir sobre como, algumas perguntas têm sido feitas - ou não - sobre as inúmeras alterações, reconfigurações cotidianas que afetaram nosso comportamento, nossa relação com o outro, nossos rituais conforme aponta Jane Marchon, e conosco mesmo, nesta dimensão, que por vezes, parece nos roubar, conforme algumas narrativas e reflexões, a esperança ou a percepção de um outro caminho possível.

Me coloco a refletir ainda, em como, a partir das leituras de Freire e Faundez sobre o exílio, a compreensão do cotidiano pandêmico se revela como um convite ao diálogo com o legado freiriano, a partir das bases e experiências relatadas em outro espaçotempo, sem ter a pretensão de negá-las ou alterá-las, apenas propor uma leitura delas em um contexto de opressão.

Novamente, Freire nos ajuda a pensar neste contexto, ao dizer:

Na verdade, um dos sérios problemas do exilado ou exilada está em como lidar, de corpo inteiro, com sentimentos, desejos, razão, recordação, conhecimentos acumulados, visões de mundo, com a tensão entre o hoje sendo vivido na realidade de empréstimo e o ontem, no seu contexto de origem, de que chegou carregado de marcas fundamentais.

No fundo, como preservar sua identidade na relação entre a *ocupação* indispensável no novo contexto e a *pré-ocupação* em que o de origem deve constituir-se. Como lidar com a saudade sem permitir que ela vire nostalgia. (FREIRE, 2020d, p.46-7)

Paulo Freire ao refletir sobre a experiência do exílio parte de uma ruptura brusca, entre culturas e novos cotidianos e a fuga de cenários de exploração e opressão.

Ao dialogar com o pensamento de Freire sobre o exílio, buscando tecer uma aproximação com o que estou chamando de *exílio pandêmico*, não busco reafirmar nossas rotinas anteriores à chegada da pandemia como um lugar nostálgico sem que se possa percebê-lo em suas criticidades, ou mesmo perceber a temporalidade como um fio tecido em diversos movimentos e transformações, mas sim, demarcar o entre lugar do *espaçotempocotidiano* que passa a ser afetado, de forma impensada, com a chegada da pandemia, criando assim um *exílio pandêmico* dentro de nossas rotinas, de nossos cotidianos, de nossas relações sociais.

Outro aspecto quando reflito sobre a experiência do exílio vivenciada por Freire, sobretudo na América Latina e África, me faz perceber a importância de localizarmos, territorializarmos este cotidiano, mesmo considerando suas miudezas e particularidades plurais. É preciso territorializar a experiência cotidiana da pandemia na América Latina que se diferencia de outros países, e traz a força da colonialidade, da exploração, de expropriação de suas riquezas naturais, e que, infelizmente ainda permanecem na atualidade, sob outras formas de dominação, mas continuam presentes nas lutas e resistências destes povos.

Outro aspecto interessante é pensar na questão da saudade, sem permitir que ela vire nostalgia, como nos afirma Freire. A saudade é um sentimento que atravessou muitas narrativas, sobretudo no que se refere a saudade das crianças, das/os alunas/os, dos abraços, da relação de *estar com*, do cuidar e do sentir.

É muito mais difícil viver o exílio se não nos esforçamos por assumir criticamente seu espaço-tempo como possibilidade de que dispomos. É esta capacidade crítica de mergulhar pra nova cotidianidade, despreconceitadamente, que leva o exilado ou a exilada a uma compreensão mais histórica de sua própria situação. É por isso que uma coisa é viver a cotidianidade no contexto de origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar, e outra é viver a cotidianidade no contexto de empréstimo que exige de nós não só fazermos possível que a ele

nos afeiçoemos, mas também que o tomemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso. (FREIRE, 2020d, p.48)

Desta forma, diante destas alterações que nos provoca muitas dúvidas e questões, trago o próximo tema, que busca dialogar com as narrativas entendendo a importância da pergunta como chave para a passagem entre uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica.

2.4 A pandemia como uma questão

*São Gonçalo, 20 de maio de 2020
Caro Paulo Freire,*

Quem diria... hoje já é dia 20 de maio deste ano maluco que é 2020. Já faz mais de dois meses desde que foi decretado esse isolamento social como forma de prevenção do avanço do vírus mortal, o COVID-19. Afinal, o que tem de especial nesse dia? Na verdade, tudo. Se estivéssemos em um dia de rotina escola presencial, não estaríamos confinados em casa, e sim em nossas práticas cotidianas. Possivelmente ouviríamos frases tais como:

- Eu não entendi! Pode repetir?*
- Fala mais devagar, porque eu me perdi!*
- Quanto que eu tirei na prova?*
- Posso fazer o trabalho em trio?*

Sim, hoje é o Dia do Pedagogo, mas este dia passou diferente. Foi por meio de uma nova realidade. Uns sem ver seus professores há um tempo, pois não tem acesso à internet, e outros que, além de dizer as falas acima, incorporaram nas salas de aula virtuais, outros dizeres:

- Você 'tá' me escutando?*
- O som 'tá' baixo, não dá pra ouvir.*
- Desliga o som de todo mundo, 'tá' uma confusão isso aqui.*

É... Quem diria que iríamos ver nossas crianças e professores em suas casas tentando, na medida do impossível, vivenciar os espaços do saber na modalidade remota. As escolas tiveram de se adaptar as plataformas, como narrei anteriormente virtuais. Mas fazer o quê? O dia foi assim... No entanto, tudo que vivemos agora nos faz lembrar o quanto tais espaços dos profissionais que a compõem me fazem falta!

Saudades, uma das palavras mais bonitas da língua portuguesa, descreve muito bem o que estou sentindo, uma mistura de sentimentos de perda, falta, distância e amor de ver tantos os corredores, quanto demais ambientes das escolas cheios de gente. Permeados dos objetos que compõem a pesquisa e diálogo que esta nos proporciona nas suas mais diversas

linguagens, estes elementos são valorizados e estimados por nós enquanto pedagogos e futura pedagoga.

*Por isso sinto-me provocada a refletir sobre algumas questões: como promover uma educação dialógica e aberta a uma escuta atenta, sobretudo em tempos de ensino remoto? Que caminhos seguir como forma de não sucumbir aos ataques neoliberais e conversadores? Por que algumas forças políticas reacionárias questionam o seu legado? Frequentemente me debruço sobre os seus escritos para me inspirar e ter esperança de passos amorosos em meios aos percalços e pedras em meu caminhar, como me disse em *Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido*.*

Acredito que em breve voltaremos a ocupar as nossas escolas a partir das evidências de um novo mundo que se principia. Entendendo, dessa forma, que é dentro desse novo mundo e seus respectivos desafios, podemos aprender enxergar possibilidades outras de potencializar e ressignificar nossas trajetórias docentes.

Enquanto o retorno não vem, continuo nas minhas reflexões e pesquisas, com pensamento no esperar. Sei que não é um adeus, mas sim um até logo para essa nova realidade que germina.

À espera desse retorno.

Carinhosamente,

(Narrativa Jennifer Lopes, 2020.

A pandemia nos desafia(ou), assim como todo tempo e contexto histórico, a descortinar a história como uma fatalidade, algo fadado a acontecer e nos convida a pensar em outras formas, outros caminhos possíveis. Que lições poderíamos aprender com a pandemia?

Não acreditávamos que era possível uma educação remota, não concebíamos aceitá-la e nos perguntamos o ‘que fazer’? Como professoras e professores começamos a nos indagar. Como nos reaproximar das crianças? É necessário? Muitos especialistas que admiramos tinham respostas diversas e mesmo assim tínhamos dúvidas. Sofremos juntas/os, porém, precisávamos parar de sofrer e se colocar no movimento de refletir, coletivamente, e agir sobre/com as novas demandas. (Narrativa, Martinha Mendonça, 2020)

No caminho das crianças *perguntadeiras*, curiosas, que compõem a grande maioria das salas de aula de nossas/os professores, que tem no mundo um universo de novidades, descobertas e conhecimentos, não perdendo a capacidade de estranhar, perguntar mesmo em tempos adversos, proponho a pensar no cotidiano pandêmico e seus inúmeros e complexos esquemas rizomáticos como um grande desafio, que nos provoca a refletir sobre a pandemia como uma grande questão, como uma questão problematizadora que nos desafia enquanto humanidade, em nossa produção e manutenção da existência.

Será que basta compreendermos as mudanças em nosso cotidiano como decorrentes do vírus ou nos falta algo? Ou as respostas que nos são dadas não dão conta de todas as perguntas? Na narrativa de Jennifer Lopes, estudante de Pedagogia, futura Pedagoga, nos

indaga: como promover uma educação dialógica e aberta a uma escuta atenta, sobretudo em tempos de ensino remoto? Que caminhos seguir como forma de não sucumbir aos ataques neoliberais e conversadores? Por que algumas forças políticas reacionárias questionam o seu legado?

A narrativa de Martinha Mendonça também traz a dimensão do ato de indagar-se sobre o que estava acontecendo e o que é possível realizar no momento do ocorrido, nos remetendo a Freire quando afirma que “no jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder.” (2020c, p.55)

Apesar destas perguntas indicarem uma problematização do fazer pedagógico neste contexto, cuja discussão será oportunizada mais à frente, mesmo sem ter a pretensão de trazer respostas fechadas, prontas, como verdades, tomo como referências suas perguntas, contextualizadas em sua narrativa para reafirmar o lugar central das perguntas, e da escuta e diálogos, tendo como referência os pressupostos freirianos.

Jennifer destacou a mudança nas formas das perguntas lançadas, antes no contato presencial, e agora, na realidade virtual, e nos convida a pensar nas muitas possibilidades de mudanças que se contrastam entre uma realidade e outra.

Neste sentido, recorro a importância da pergunta, como forma de compreensão, como caminho do conhecimento de que nos fala a seguir Faundez, em diálogo com Freire, na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, que nos dá pistas para compreender a pergunta vinda do cotidiano, vinda das relações entre estudantes e professores, relação esta profundamente abalada diante da pandemia e que passa a se constituir virtualmente em quase toda maioria das instituições escolares tanto do Brasil quanto do Peru.

(...) a primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar. Saber perguntar-se, sobre quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas. Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz, como você diz. (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p.71)

Diante de um ano pandêmico, não é de se estranhar a reação de perplexidade, incerteza, dúvida, medo, diante de um futuro que na ocasião se revela como incerto. A perplexidade, a dificuldade de compreensão por parte da humanidade, de seus sujeitos, em nível planetário, diante da presença de um vírus que assolou globalmente a população humana, talvez, tenha gerado inúmeras reações, dentre elas, inúmeras questões, perguntas,

como representação da dúvida e da incerteza e da busca por conhecer o novo cenário que se anunciava.

Importante destacar também que os diálogos instituídos em 2020 entre educadoras/es, professoras/res peruanos e brasileiros no projeto *Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru*, foi pensado a partir de uma pergunta mobilizadora, problematizadora: *como Freire poderia nos ajudar a compreender este tempo pandêmico?*

A partir desta pergunta inicial, foi possível tecer tantas outras, elaborar outras leituras, reflexões, como a narrativa, apresentada pela professora peruana Maria Elizabeth Zavaleta Chang, no terceiro encontro entre os coletivos de redes docentes do Brasil e Peru quando nos lança, por meio de sua narrativa, a indagação: *“Cómo vivir em esta pandemia la pedagogia de la pregunta teniendo em cuenta a Freire?”*

Nosotros como docentes nos estamos dando cuenta que muchos de nuestros estudiantes los conocemos por un nombre y apellido, no tenemos idea de cómo son, lo que piensan, lo que sienten, muchos de nosotros maestros, padres de familia y estudiantes no expresamos nuestros sentimientos y nos enfocamos en el desarrollo de sobrevivir en esta pandemia. Me pregunto qué diría Paulo Freire en esta situación, me imagino que su respuesta sería: estamos dialogando con los estudiantes, conocemos sus intereses, sus necesidades sus expectativas, lo que piensan de lo que están viviendo e cómo lo están viviendo; Paulo nos diría busquemos junto con los estudiantes la verdad de cómo nos encontramos, que dialoguemos como base en la preguntas para lograr descubrir la sabiduría partiendo de la ventad de conocer lo desconocido, de aprender del día a día, de aprender del sabio de la comunidad, de dialogar constantemente, algunos dirían pero dialogar con quienes en este entorno en el que nos encontramos, podemos utilizar algunos medios como es el caso de las tecnologías de la información, para poder establecer reuniones virtuales y poner sobre la mesa todas nuestras dudas y promover el riesgo y la aventura por aprender a conocer primero a nosotros mismos y luego a los demás, y que tratemos de aprender a desaprender y que nosotros los docentes no somos los que sabemos todo, sino por el contrario que todos podemos aprender de todos, porque estamos en un mundo de constantes aprendizajes sobre todo en contacto uy en relación con nuestra naturaleza.

Aspectos que consideraría de Paulo en esta pandemia es lo limitar al estudiante ni al docente en la generación de la curiosidad por aprender, el que se genere preguntas constantemente del porqué, el para qué, el cómo, el cuándo, el donde, el con qué y el para qué estoy aprendiendo para enseñar para aprender y aprender a preguntar teniendo en cuenta que el niño desde que nace hace preguntas y con el pasar de los tiempos de olvida de formular sus preguntas porque no encuentra respuestas a dichas preguntas.

(Narrativa Elizabeth Chang, 2020)

Elizabeth Chang, destacou o diálogo em Freire como um movimento inicial fundamental à reflexão sobre os interesses, sentimentos das/os estudantes e das/os professoras/es. Faundez (2019, p.63) nos alerta que: “não devemos confundir ‘sentir’ com

‘compreender’.” A pandemia nos fez sentir inúmeras sensações, inclusive algumas pessoas contaminadas pelo coronavírus podiam apresentar a perda de um ou dois sentidos: olfato e/ou paladar. Sentir, para além das emoções, sentir pela nossa forma de existir, sobretudo na pandemia, não significava necessariamente uma relação imediata de compreensão deste tempo.

Nesta direção, o diálogo proposto por Chang se fez fundamental para o encontro, para a troca entre os sujeitos que dialogam, criando um movimento e uma oportunidade profícua para se buscar conhecer algo que não se conhecia. Inclusive, destacou a própria realidade tecnológica e virtual como um desafio e um conhecimento novo que foi se constituindo na medida em que se tornou o meio pelo qual os encontros, aulas, passaram a acontecer, em virtude da necessidade do isolamento/distanciamento²⁹ físico como uma das medidas de prevenção de contágio e uma tentativa de não colapsar os sistemas de saúde.

El hacer en esta pandemia una experiencia de aprendizaje; de aprender y formularme preguntas de buscar generar la curiosidad tanto en los estudiantes como en los colegas maestros, el estar en un constante diálogo de aprendizaje mutuo en libertad para indagar, investigar, y vivir sabiendo conocer sus emociones e sentimientos; es de aprender a vivir la pregunta; vivir la investigación, vivir la curiosidad y conocer su experiencia de aprendizaje del estudiante.

Estoy aprendiendo a reconocer que esta estrategia del aprendo en casa que establece el Ministerio de Educación peruano, una de sus estrategias es que es estudiante pueda dar respuesta a diversas preguntas, que pueda argumentar sus opiniones, pero aumentaría que los estudiantes también puedan formularse sus propias preguntas y dar algunas respuestas al uso de esta información en su vida diaria; una gran dificultad es que no todos los estudiantes argumentan sus opiniones y sólo se quedan en su mayoría en nivel literal dando respuestas que muchas veces no tienen sentido. Y entonces me pregunta ¿dónde queda la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire cómo metodología de enseñanza aprendizaje?

(Narrativa Elizabeth Chang, 2020)

Paulo Freire em diálogo com Faundez (2019, p.75) nos afirma que “a existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” e, segue ressaltando que “me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência”. Neste sentido, Elizabeth Chang nos convida a pensar e “*el hacer en esta*

²⁹ A Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu os riscos da pandemia decorrente do coronavírus (COVID-19) e tem se posicionado a favor do isolamento/distanciamento social, além de outras recomendações para mitigar o contágio do vírus evitando o colapso da rede de saúde. Informações atualizadas em <https://www.who.int/portuguese/publications/pt/>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

pandemia una experiencia de aprendizaje” de aprender a “a vivir la pregunta; vivir la investigación, vivir la curiosidad.”

A curiosidade epistemológica não se deixa isentar da imaginação criadora no processo de desocultação da verdade. O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas. É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética. (FREIRE, 2020a, p.136)

Para Freire a pergunta compõe o cerne da perspectiva de educação problematizadora, da qual não pode estar desvinculada, dissociada do processo de conhecer e da produção do conhecimento. Almeida e Streck (2019), consideram:

A pergunta parte da curiosidade, sem a qual não pode haver verdadeira produção do conhecimento. Freire a compreende como uma dimensão ontológica, vinculada a práxis do sujeito. A curiosidade está associada a ação e a reflexão dos ‘sujeitos comunicantes’ e é nessa relação dialética que se realiza a indagação. (2019, p. 366)

Para os autores “a pergunta, nesse sentido, é indispensável ao processo educativo, não como objeto de respostas do professor, mas na qualidade de codificação da realidade que constitui novo elemento mediador entre sujeitos que se propõe a conhecer.” (ALMEIDA; STRECK, 2019, p. 366).

A pergunta, neste sentido, quando realizada em um ambiente que promove uma educação problematizadora, se funda a partir da possibilidade da criatividade, da liberdade e acolhimento das perguntas, sem hierarquizá-las, mas como um direito humano.

Maio se aproximava e junto com ele um comunicado no WhatsApp da escola em que trabalho... “Reunião via Skype na próxima terça-feira 15h”. Assunto: Aproximação da escola com as famílias das crianças. A partir daquele dia, as professoras teriam que planejar “atividades remotas” para as crianças, que na nossa escola são de 0 a 5 anos de idade. Eu teria que dedicar parte do meu dia ao trabalho remoto pela escola.

Meu grupo de alunos tem entre 2 e 3 anos. O que planejar para os bebês? Como alcançar essas famílias, sabendo que muitas não possuem acesso à internet? Como pensaremos este tipo de trabalho? Como ir contra as práticas transmissivas e mecânicas de ensino – aprendizagem, que não compactuamos? Como ficar sem os abraços, os olhares das crianças, suas falas e comportamentos que nos ajudam a elaborar nossas práticas? Eram perguntas que nos paralisavam e ao mesmo tempo serviam como combustíveis para reinventarmos nossa vida docente ou continuar produzindo a partir do que acreditamos.

(Narrativa, Isabele Ramos, 2020)

A partir de Isabele Ramos, reflito aqui sobre as *situações-limites* provocadas pelos distanciamentos e pelas relações remotas para que haja condições profícuas e compartilhadas para um ambiente *perguntador*. Como entender a pergunta a partir do isolamento dos corpos? Como entender a pergunta, tão necessária, como nos apontou Elizabeth Chang e Isabele Ramos, diante de uma rotina, cuja aproximação possível é por meio das telas digitais? Como as perguntas rompem, nestes contextos virtuais, as barreiras e se constroem como legítimos espaços de estranhamento, de reflexão e de conhecimento?

Sabendo que nem sempre é possível uma resposta para as dúvidas, me coloco a desejar que não percam a capacidade de nos assombrarmos, e isto implica diretamente em uma postura crítica, desnaturalizadora. Que os desafios colocados pela pandemia não silenciem as vozes, os olhares, as escutas para as perguntas, como condição de nossa própria existência.

Por meio da narrativa de Elizabeth Chang e Jeniffer foi possível perceber a pergunta, a dúvida, como parte deste processo de estranhamento e do movimento da busca pelo conhecer. Faundez nos diz que: “no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de *curiosidade*. Mas a curiosidade é uma pergunta!” (2019, p. 67).

As pressões dos governos e Secretarias de Educação, seguiam e de alguma forma era preciso acompanhar os estudantes suas famílias, mesmo sem sabermos quais perguntas estavam fazendo neste momento? O que esperam da escola em meio a Pandemia? O que esperam da escola? E a Escola, o que tem a partilhar com seus estudantes e famílias?

Neste longo caminho de reflexões e partilhas, temos buscado pensar sobre o que Paulo Freire faria ou proporia para este momento. Não Sabemos uma resposta fechada, mas, certamente pensaria em uma educação para além do capital. Seguimos tentando nos reinventar, refletindo sobre este momento e reflexionando, tecendo novas formas, modos e jeito de fazer educação no Brasil, no Peru e na América Latina, e desconfio que esse seja um bom começo e nada vai conseguir mudar o que mudou.

(Narrativa, Martinha Mendonça, 2020)

Martinha Mendonça trouxe questões sobre seu *pensarfazer* docente, que envolviam a função social da escola neste momento e se coloca a perguntar sobre o que a comunidade espera da escola e o que a escola tem a partilhar com a comunidade escolar?

Paulo Freire nos ajuda a dialogar com as questões trazidas por Martinha Mendonça, Elizabeth Chang, e Isabele Ramos, no sentido de apontar as perguntas como chave no processo de construção de uma curiosidade que deixa ser ingênua e passa a ser

epistemológica, crítica. Realizando uma crítica, por meio das perguntas, dos questionamentos, nos afirmou:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (...)

Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p.30)

Na direção do que nos sugere Freire e em diálogo com as questões trazidas nas narrativas, acredito que a dúvida representa uma chave importante na possibilidade de construir uma conscientização social mais problematizadora. Desta forma, a ausência dos estudantes que não puderam acessar as aulas precisa ser questionada, nesta direção das implicações políticas e ideológicas que representam o descaso dos governantes pelas camadas mais populares que não possuíam condições materiais de acesso. Importante também realizar outras perguntas, como nos coloca Martinha Mendonça, questionando o papel social, o compromisso político da escola e de seus profissionais educadores neste momento.

Muito importante, por fim, sinalizar a importância da pergunta em uma dimensão democrática e libertadora. A busca pelo conhecer, quando *práxis* educativa, não se limita aos espaços escolares, apenas. Por ser um ato essencialmente humano nos constitui enquanto ser em nosso processo de existência e ontologia, em nosso processo de *filosofiar*, ou seja, de tecer, de fiar perguntas, promovendo um encontro entre o pensar e o fazer, entre o refletir o vivido, a vida encarnada na materialidade cotidiana.

2.5 O Corpo ‘pandêmico’, a casa, e os *espaçostempos*

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive. (FREIRE, FAUNDEZ, 2019, p.41)

Outra perspectiva possível de ser compreendida em diálogo com os pressupostos freirianos diz respeito ao *corpo*. Neste trecho, Paulo Freire nos suscita uma série de ações

realizadas *pelo/no* corpo: a consciência, o olhar, o escrever, o falar, o lutar, o amar, o odiar, o sofrer, o morrer e o viver, ações que se dão *pelo/no* corpo integradas em uma materialidade da existência, pois em Freire não é possível compreender o *corpo* e o existir humano “desgarrado ou suspenso” (2020c, p.59) da realidade na qual pertence. Danilo Streck se refere a esta dimensão em Freire quando diz: “Nascido no Recife (Pernambuco), no Nordeste brasileiro, Paulo Freire sentiu no corpo a dureza da vida³⁰” (2010, p.329).

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, ade ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem disse. (FREIRE, 2020d, p.45)

Algumas ações indicadas por Freire trazem em si suas contradições: amar e odiar, morrer e viver; outras dizem respeito a forma como este corpo se relaciona com seu contexto histórico e com a produção de sua existência: olhar, escrever, falar, lutar, sofrer, e por conseguinte amar ou odiar, morrer ou viver, ou mesmo da produção da memória de outro tempo, de outras relações nas quais este corpo esteve presente.

Um novo cenário mundial surge diante nossos olhos. Os olhos? Ouvi dizer que são as janelas da alma! Só vejo os olhos dos que se isolam comigo nesse momento. Sinto saudades de muitos olhares. E as janelas da alma? Essas, tento encontrar através de outras janelas instaladas nos aparelhos tecnológicos. Whatsapp por vídeo chamada virou a opção de trazer o outro para o mesmo espaço que ocupa. As oficinas, encontros, reuniões e resenhas por ferramentas com o Meet, Zoom, Facebook etc., para tentar enganar a sensação de descontrole do ide que estamos vivendo.

(Narrativa Danusa Tederiche, 2020)

O ato de olhar traz uma série de elementos que podem ser problematizados. O primeiro deles é o de que se faz importante que haja um corpo e haja formas de olhar para que este corpo capture o que foi visto, e é importante reafirmar que as diferentes formas de olhar incluem também pessoas que percebem o mundo através de outros sentidos, para além dos olhos, diante da impossibilidade destes.

³⁰ Em diálogo com esta afirmação, foi tratado no encontro com Paulo Freire, com sua história, sua ontologia a dimensão de sua história para a composição do que Alípio Casali chamou de sua “intuição pedagógica que se tornou sua marca e um marco definitivo na história da educação mundial” (2008)

A partir deste ato, poderá haver olhares que não se detém a nenhum elemento em especial, e aqueles outros olhares que capturam um determinado momento, cuja mensagem capturada lhes alcancem os sentidos, as emoções, o corpo. Apesar de estar partindo do olhar, ele por si só não se basta. É preciso compreender o olhar em harmonia integrada com todo o corpo e suas formas de sentir e de se comunicar com o contexto apreendido. No caso do contexto narrado por Danusa Tederiche, o olhar passou a se expressar por meio de encontros mediatizados pela tecnologia, afetando as formas de apreensão deste contexto.

A narrativa, a seguir, de Larissa Aguiar intitulada “Querido diário”, também traz a discussão em torno do corpo e dos sentires frente as alterações provocadas pela Covid-19,

Cá estou contabilizando três meses e alguns dias de isolamento social e buscando meu autocontrole cada dia que passa. E mesmo assim me peguei pensando: “como assim controle em um tempo que meu corpo se movimenta na mais controlada calma?”

Logo em seguida percebi que dentro da minha casa, onde esperamos por paz e conforto, estava encontrando angústia, inquietação. Por mais que algumas vezes estivesse parada, me encontrava ofegante e olhos arregalados como se estivesse me movimentando descontroladamente. E aí, pude entender a necessidade desse autocontrole, pois era minha mente quem pedia socorro, quem alertava o meu corpo, através de sinais como taquicardia, respirações ofegantes, lágrimas e insônia, de que era necessário um cuidado de dentro para fora.

(Narrativa Larissa Aguiar, 2020)

Larissa Aguiar nos traz em sua narrativa o relato de um descompasso do corpo durante o isolamento. Nele, indica a necessidade sentida de cuidar do corpo de dentro para fora, mas sem desconsiderar que os acontecimentos fora do corpo afetam-no por dentro.

Na matéria intitulada “Corpos de pandemia”, do jornal El País, que foi publicada em 18 de agosto de 2021, Karelia Vázquez considera que “as marcas do confinamento são perceptíveis no nosso físico. Parece que envelhecemos uma década em pouco mais de um ano.” Na reportagem Vázquez retrata o aumento de sintomas como ansiedade, obesidade³¹, tensão e rigidez muscular, um aumento das horas sentadas em frente ao computador em uma rotina de teletrabalho em cadeiras que não foram pensadas para esta finalidade, problemas de saúde oftalmológicos, psiquiátricos, aumento na necessidade de fisioterapia e traumatologia. As atividades físicas incidentais como subir escadas, correr, caminhar apressado para pegar o

³¹ O instituto de Economia da Unicamp realizou em 20 de abril de 2021 uma Aula Magna, intitulada “A segurança alimentar e Nutricional na pandemia” ministrada pelo professor José Graziano da Silva (Prof. Titular aposentado do IE Unicamp, Ex-ministro Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome, Ex-Diretor Geral da FAO). O encontro aprofunda a questão alimentar, considerando não somente a obesidade, mas como a ausência dos alimentos, tendo como horizonte o alto índice de desemprego, o impacto da pandemia diante do trabalho informal e o aumento da fome. O link da aula pode ser acessado em <https://youtu.be/6B2I7b0nKxs>

ônibus, dentre outras ações que requerem movimento para fora de casa foram abandonados de um dia para o outro. Vázquez sinaliza aumento de lesão para os que optaram por realizar exercícios em casa em substituição a impossibilidade de frequentar academia e outros espaços esportivos, uma vez que não há nas residências um suporte específico para tal fim e nem apoio devido para o acompanhamento posturais. O aumento de peso corporal em razão da diminuição de movimentos, ansiedade e um maior consumo de alimentos disponíveis, também prejudica a função pulmonar. Finaliza a matéria afirmando que “Se no ano passado você sentiu que envelheceu uma década repentinamente, você não está sozinho. Cerca de 2,9 bilhões de pessoas, mais de um terço da população mundial, o acompanham³².”

Esclareço que o motivo de trazer aqui a ideia de um “corpo pandêmico” é perceber que não há possibilidade de dissociar o corpo desta realidade e tempo histórico, pois o corpo é a materialidade encarnada da existência humana, que guarda as sensações variadas do que é existir em um determinado momento histórico, cujo sentir compõe as narrativas de seus sujeitos educadores.

Para Freire existir ultrapassa o sentido de viver porque significa mais do que estar no mundo (2020c, p.56) e na medida em que existe em uma relação com e no mundo se integra, histórica e culturalmente a este mundo e “a sua integração o enraiza” (2020c, p.59). Acredito que a experiência da pandemia tenha inscrito em diferentes corpos ou diante da ausência deles uma memória temporal.

Desta forma, partindo do olhar e do sentir presente nas narrativas de Danusa Tederiche e Larissa Aguiar, compreendo a relação entre os sentidos e a existência em suas singularidades subjetivas, referentes a cada corpo, mas imbricadas nas relações coletivas, históricas, pois os corpos, os homens e mulheres são seres sociais e históricos, territorializados.

Um segundo aspecto presente nas narrativas, suscita o diálogo, que só é possível fazer entre corpos encarnados. A Narrativa de Isabel Gutiérrez traz no diálogo algumas perguntas, que se relacionam com a temática anterior, no sentido de reafirmar a importância da pergunta como ação fundamental e intrínseca de conhecer e de se constituir humana/o.

¿Cómo respondería Freire a la pandemia?

*Andy, un pequeño niño iba de camino a su casa, de repente se encontró con un viejito de barba larga hablaba un poco extraño y le dijo:
- Hola niño ¿De dónde vienes?*

³² El País. Corpos de Pandemia. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/eps/2021-08-18/corpos-de-pandemia.html> Acesso em 19 de agosto de 2021.

- *El niño le respondió: vengo de mi casita.*
 - *El viejito le dijo ¿De tu casita?*
 - *El niño respondió: Sí de mi casita.*
 - *El viejito volvió a preguntar ¿Qué es tu casita?*
 - *El niño respondió mi casita es un lugar muy lindo donde me voy a compartir con mis amiguitos aprendemos muchas cosas, jugamos, conversamos con las plantas, con el cielo, con los animales, con toda la naturaleza.*
 - *El viejito le dijo: ¿Tus maestras te tratan con amor?*
 - *El niño respondió: sí, ellas son muy cariñosas, siempre me hablan del amor. Me dicen que debo saludar, abrazar, que debo querer mucho a papá a mamá a mis amigos. El niño se sintió en confianza con el viejito y le dijo: para usted señor ¿Qué es el amor?*
 - *El viejito le respondió: - El amor es ser suave tierno e inspirador, pero a la vez te hacer decir lo que piensa, te motiva a hacer locuras individuales o colectivas.*
 - *El amor es ese sentimiento que nace de mi alma y me da el derecho de expresar la esencia de mi corazón y de utilizarlo como una base de motivación para caminar en la vida.*
 - *El amor, permite descubrir el cuerpo humano, joven o viejo, gordo o delgado de cualquier color. El cuerpo que sufre el cuerpo que ama el cuerpo que vive el cuerpo que baila.*
 - *El niño, luego de hacer silencio dijo: señor cómo se llama usted.*
 - *El viejito respondió: Yo me llamo Paulo Freire*
 - *El niño dijo, usted dijo que el amor es hacer al cuerpo bailar y sabe, yo sé bailar hoy bailé para que todos conozcan a mi comunidad de Pomabamba ¿Quiere verme bailar?*
 - *Claro que sí, respondió Paulo.*
 - *Pues mire así bailé: (Video baile de Andy³³)*
- Señor Freire puede decirme qué haría frente a la pandemia he escuchado. Qué hace más de 6 meses está causando mucha muerte y tristeza en mi país.*

*Andy, con la única moneda que me queda en el bolsillo compraría la palabra: **Esencia***

Estaría dispuesto a regresar al punto de partida sin tener miedo ni vergüenza que digan que está retrocediendo.

Sería el mejor momento de aceptar que en algo fallé y estaría dispuesto a reconocer que como ser humano tengo muchas cosas que dar.

Estaría dispuesto a crear un mundo nuevo desde aquello que a todos asusta: sin tanto para comprar, sin el carro último modelo, sin el celular de la última versión o la vacaciones en Disneylandia.

No abandonaría esta posibilidad de volver a nacer, despojado de los prejuicios de compararme si soy rico o pobre, sería la posibilidad de estar todos en las mismas condiciones y valorar la salud y la vida como el único patrimonio.

³³ O vídeo foi apresentado como parte integrante da narrativa de María Isabel Gutiérrez, e pode ser acessado em <https://youtu.be/w1HtWy7PNxI>.

Convertiría cada día en una oportunidad de vida, de hacer algo diferente al anterior, sin la necesidad de comprar nada que no sea esencial y abrazando un sueño de vida.

Imaginaría cada día que una palabra puede convocar, que una mirada puede animar, que un paso puede encaminar, que un pan compartido puede salvar.

Armaría con los pedazos que deja esta pandemia una casa redonda donde haya lugar para todos.

(Narrativa, GUTIÉRREZ CHÁVEZ, 2020)

Neste diálogo imaginado por Maria Isabel Gutiérrez entre Andy, um menino alegre e dançante e Paulo Freire, algumas questões centrais se atravessam. O primeiro deles, o encontro entre dois corpos, e o diálogo que se estabelece entre eles estão localizados em um determinado tempo. A possibilidade de assistir ao vídeo do pequeno Andy nesta situação imaginada nos convida a perceber este tempo, a imaginar este encontro, como uma espécie de telespectador de forma que nosso olhar possa capturar a alegria de Andy em um determinado local, frente ao encontro com o velho Freire.

Interessante constatarmos de que se trata do encontro entre um corpo novo e um corpo velho, que me traz um forte simbolismo resgatando a crença inicial de que a covid-19 acometia apenas os idosos, mas hoje sabemos que as crianças também foram e são vítimas da covid-19 mesmo que, neste período inicial, os números de contaminados e óbitos entre crianças sejam tenham sido menores quantitativamente que os idosos.

O corpo, que dialoga, também dança, se movimenta, se expressa, também sente. E, a partir deste encontro, Isabel Gutiérrez nos propõe uma reflexão sobre o que é essencial para este corpo, para esta vida, para a nossa vida, evidenciando uma crítica ao consumo, ao dinheiro, motores da permanência de uma sociedade capitalista que se revelam cada dia mais como situações-limites para nossa existência e permanência no planeta, uma vez que a exploração de recursos naturais, que sustenta este sistema, não é infinita.

Desde março de 2020, para muitos de nós aqui no Brasil, até o mês de julho (mês em que escrevo este texto) muitas insanidades intercaladas com a saúde têm ocorrido no cenário político, econômico e social, tanto local quanto mundial. Enquanto nós, os seres tomados de mais temores, seguimos obedientes dentro de nossas casas, tentando evitar o invisível.

É preciso coragem para viver, já dizia Guimarães Rosa. Quem diria que sentiríamos falta dos afazeres mais corriqueiros do nosso cotidiano? Tantas incertezas...

Faz pensar, faz refletir no eu te amo não dito, no pedido de desculpas não feito, no abraço não dado, no beijo recusado, nos afetos, no toque, nos relacionamentos, nas relações com o outro, com os outros.

Declarações não feitas e/ou do sentimento guardado

(Narrativa, Ruthiê Abreu, 2020)

Ruthiê Abreu, em sua narrativa intitulada “Declarações não feitas e/ou do sentimento guardado” nos traz a discussão acerca das declarações e sentimentos guardados que se revelam na ausência deste encontro entre corpos. Em sua narrativa, dialoga com uma canção que reafirma esta saudade. “Tanto tempo longe de você, quero ao menos lhe falar, a distância não vai impedir, meu amor de lhe encontrar...Cartas já não adiantam mais, quero ouvir a sua voz, vou telefonar dizendo, que eu estou quase morrendo de saudade de você (...) Mas no dia que eu puder lhe encontrar, eu quero contar o quanto sofri, por todo esse tempo que eu quis lhe falar” de Roberto Carlos e Erasmo³⁴.

Em um movimento contrário ao encontro entre Andy e Freire, Ruthiê Abreu nos traz a dimensão do distanciamento dos corpos e da interrupção de um diálogo necessário, afetuoso e relacional, diálogo no qual, como nos disse Freire, é uma necessidade existencial. (2005, p.91)

A seguir, a narrativa de Isabele Ramos nos traz uma outra dimensão para este encontro entre dois corpos, a partir dos abraços, como forma afetuosa de encontro e de sua preocupação com a sobre-vivência de tantos outros corpos, invisibilizados diante das ruas vazias.

Era 14 de março de 2020. Sábado letivo. Eu completava mais um ano de vida. Comprei um bolinho na padaria e todos que encontravam comigo na sala de aula em que eu trabalhava comiam um pedaço do bolo e me davam um abraço. Quem sabia do meu aniversário chegava com um presentinho, quem não sabia, eu contava. Só não esperava que naquele dia, seríamos todos informados sobre as novas orientações para aprendermos a lidar com a pandemia de corona vírus (Covid – 19), que chegava ao Brasil. Enquanto agradecia a Deus por estar viva, eu não imaginava que a partir daquele dia muitas vidas se perderiam.

Quinze dias em casa. Pensei. Tudo bem. Conseguirei descansar um pouco, curtir mais meu esposo, minha casa, ver o pôr do sol, que da minha janela é lindo. Uns dias sem ir ao trabalho me ajudarão de alguma forma. Não! Não estava tudo bem. Não eram férias. 15, 30, 60... e já são quase 100 dias em casa sem previsão de retorno das aulas presenciais. Comércio fechado, fronteiras interditadas. “O mundo parou!” Assim diziam as grandes mídias. Minha rotina mudava, os abraços que eu ganhava até o dia do meu aniversário se resumiam aos abraços do meu esposo, com quem moro há dois anos.

(...)

A saudade dos abraços que eu ganhava todos os dias apertou ainda mais. Pensei nas crianças que não estão tendo acesso às “atividades remotas”. Nas pessoas que não tem ninguém para abraçar, nas que estão morrendo sozinhas em um leito de hospital. Lembrei do tempo em que eu dependia do movimento da rua para vender meus sacolés e salgadinhos. Do tempo em que eu morava em uma favela. De quantas pessoas dependem do movimento da rua para sobreviver e das pessoas que moram em favelas ou lugares, aonde as políticas públicas pouco chegam. Das redes de solidariedade que não são suficientes. Estou inserida em algumas, ajudando

³⁴ A canção “Tanto tempo longe de você | quero ao menos lhe falar” de autoria de Roberto Carlos e Erasmo pode ser acessada em <https://youtu.be/pt4fuNBGhE4>

de alguma maneira, seja financeiramente ou com trabalho remoto. O esforço da sociedade em diminuir o sofrimento que atinge milhares de pessoas ainda é pequeno, pois existem muitas pessoas que não conseguem ter acesso a nada. Se antes da pandemia a exclusão e a miséria já eram grandes, agora elas se tornaram ainda mais visíveis.

Abraços. (Narrativa Isabele Ramos, 2020)

Mesmo diante de diferentes realidades que afetam, de formas múltiplas em diferentes *corpos*, acredito que não seja possível pensar em um corpo, considerando a grande maioria da população, especialmente das classes populares, que não tenha sido afetado pelas mudanças provocadas em uma reconfiguração generalizada e planetária pela covid-19. Como nos suscita Isabele Ramos, cuja narrativa intitulada *abraços* nos conta do último dia de trabalho antes da suspensão das atividades presenciais, coincidindo com seu aniversário, dia este em que ganhou muitos abraços em comemoração à sua vida. O abraço desejado por Ramos se contrasta com a solidão das ruas vazias e dos que dependem do movimento dela para sobreviver, dos que falecem a sós nos leitos dos hospitais. Neste processo, me remeto uma canção que traduz, dentre tantas outras, as contradições que os corpos vivem neste momento.

Funeral de um Lavrador

*Esta cova em que estás com palmos medida
 É a conta menor que tiraste em vida
 É a conta menor que tiraste em vida
 É de bom tamanho nem largo nem fundo
 É a parte que te cabe deste latifúndio
 É a parte que te cabe deste latifúndio
 Não é cova grande, é cova medida
 É a terra que querias ver dividida
 É a terra que querias ver dividida
 É uma cova grande pra teu pouco defunto
 Mas estarás mais ancho que estavas no mundo
 Estarás mais ancho que estavas no mundo
 É uma cova grande pra teu defunto parco
 Porém mais que no mundo te sentirás largo
 Porém mais que no mundo te sentirás largo
 É uma cova grande pra tua carne pouca
 Mas a terra dada, não se abre a boca
 É a conta menor que tiraste em vida
 É a parte que te cabe deste latifúndio
 É a terra que querias ver dividida
 Estarás mais ancho que estavas no mundo
 Mas a terra dada, não se abre a boca
 Chico Buarque de Holanda³⁵*

³⁵ A canção Funeral de um lavrador de composição de Chico Buarque de Holanda pode ser acessada em https://www.youtube.com/watch?v=jF_YGEAeQgw Acesso 22 de maio de 2021

A terra, que também é corpo, como chão do corpo que vive, mas também do corpo que morre. A terra que historicamente foi e continua sendo alvo de tantas lutas, de tantas desapropriações, de tanto acúmulo e riqueza para uns e fome e miséria para outros, que marca profundamente a história de luta e (des)colonização do povo latino-americano é trazida nesse *poemacança* de Chico Buarque, cuja associação me traz a recordação de um corpo³⁶, de um homem magro, estirado no chão de uma Unidade de Posto de Atendimento (UPA) de saúde em Teresina, capital do estado de Piauí. Chegando à UPA apresentando sintomas de falta de ar, o homem não pode ser atendido por falta de maca, e, deitado no chão, acabou falecendo. Na foto da reportagem a imagem de seu rosto não aparece, apenas o restante do seu corpo, estirado, no chão, com uma enfermeira sentada ao lado.

Diante de tantas atrocidades e notícias cotidianas que nos ferem em nossa humanidade nesta pandemia, esta imagem, deste homem que não conheci, não saiu do meu pensamento. Meu corpo, minhas sensações registraram esta imagem com indignação e tristeza por mais uma vida perdida, dentre tantas, com a “parte que te cabe neste latifúndio”, conforme epígrafe do Chico Buarque, que metaforicamente nos convida a pensar o lugar das classes populares em meio a experiência planetária da pandemia.

Na canção, trata-se de um lavrador e da contradição de viver pela terra e só recebê-la após a morte, exatamente quando não poderá usufruir dela como sonhou toda sua vida, e aqui, nesta pandemia, é a terra que acolhe grande parte dos corpos ceifados de sonhos, de vida, de realizações, de *ser mais* (FREIRE, 2005), corpos que deixam para trás ausências em muitas famílias, muitos partem sem ser possível uma despedida como antes, como destacou Isabele Ramos, mas também é a terra, em seu sentido planetário, que é palco para a vida sofrida de tantas ausências e opressões, e também da presença do vírus e da luta diária pela sobrevivência.

Braulio Bessa, traz em sua poesia, que foi cantada por Chico César, o nome de muitos outros corpos, ceifados da vida nestes tempos pandêmicos. E mais que registrar os nomes “inumeráveis”, faz um apelo que estes nomes, possam nos tocar, já que os números de óbitos, que seguem, na ocasião de 2020 subindo vertiginosamente, parece não trazer impacto para

³⁶ A notícia “Paciente morre após ser atendido no chão por falta de maca em UPA na Zona Sul de Teresina” pode ser encontrada em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2021/03/18/paciente-morre-apos-ser-atendido-no-chao-por-falta-de-maca-em-upa-na-zona-sul-de-teresina.ghtml>. Acesso em 20 de maio 2021.

uma parcela da população, indiferente a tantas perdas e que considera se tratar apenas de uma gripezinha³⁷.

Esta poesia me faz pensar nos processos de naturalização e invisibilização, silenciamento, ocultamento dos corpos das classes populares, não somente na pandemia, mas também nela, dentro de uma sociedade pautada em classes sociais e nos abismos que as compõe. “Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso?” (FREIRE, 1996, p.111).

*André Cavalcante era professor
amigo de todos e pai do Pedrinho
O Bruno Campelo seguiu se caminho
Tornou-se enfermeiro por puro amor
Já Carlos Antônio, era cobrador
Estava ansioso pra se aposentar
A Diva Thereza amava tocar
Seu belo piano de forma eloquente
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar*

*Elaine Cristina, grande paratleta
fez três faculdades e ganhou medalhas
Felipe Pedrosa vencida as batalhas
Dirigindo uber em busca da meta
Gastão Dias Junior, pessoa discreta
na pediatria escolheu se doar
Horácia Coutinho e seu dom de cuidar
De cada amigo e de cada parente
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar*

*Iramar Carneiro, herói da estrada
foi caminhoneiro, ajudou o Brasil
Joana Maria, bisavó gentil.
E Katia Cilene uma mãe dedicada
Lenita Maria, era muito animada
baiana de escola de samba a sambar
Margarida Veras amava ensinar
era professora bondosa e presente.
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar*

*Norberto Eugênio era jogador
piloto, artista, multifuncional
Olinda Menezes amava o natal.*

³⁷ Em matéria de 27 de novembro de 2020, intitulada: “2 momentos em que Bolsonaro chamou covid-19 de 'gripezinha', o que agora nega” a BBC relembra em vídeo a fala irresponsável de Jair Bolsonaro considerando a Covid-19 uma gripezinha. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>

*Pasqual Stefano dentista, pintor
Curtia cinema, mais um sonhador
Que na pandemia parou de sonhar
A vó da Camily não vai lhe abraçar
com Quitéria Melo não foi diferente
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar*

*Raimundo dos Santos, um homem guerreiro
O senhor dos rios, dos peixes também
Salvador José, baiano do bem
Bebia cerveja e era roqueiro
Terezinha Maia sorria ligeiro
cuidava das plantas, cuidava do lar
Vanessa dos Santos era luz solar
mulher colorida e irreverente
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar*

*Wilma Bassetti vó especial
pra netos e filhos fazia banquete
Yvonne Martins fazia um sorvete
Das mangas tiradas do pé no quintal
Zulmira de Sousa, esposa leal
falava com Deus, vivia a rezar.
O X da questão talvez seja amar
por isso não seja tão indiferente
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar
Inumeráveis – Bráulio Bessa*

A invisibilidade conflitante dos corpos diante de seus números e nomes, de suas histórias, dentre outras atitudes pode ser compreendida no âmbito do processo de desumanização, e dos tensionamentos ideológicos e políticos que cumprem atender os interesses de um determinado grupo e forma de olhar para a realidade, em geral afinadas com os interesses do capital e de seus grupos hegemônicos³⁸.

Para Freire (2020c, p. 58-9) estar no mundo, corporificados, territorializados, não significa esgotar-se em uma postura de passividade, acomodação, adaptação, ajustamento diante de uma liberdade suprimida, em uma desumanização. Desumanização que resulta em uma invisibilização dos corpos e do seu corpo no mundo.

³⁸ “É bom que as mortes se concentrem entre os idosos... Isso melhorará nosso desempenho econômico”, afirmou a assessora de Paulo Guedes, Solange Vieira. A declaração foi revelada na terça-feira 26 de maio de 2020, na ocasião o Brasil completava mais de 23 mil mortes pelo coronavírus. A matéria pode ser acessada na página da FENAE <https://www.fenae.org.br/portal/fenae-portal/noticias/assessora-de-guedes-acha-que-morte-de-idosos-por-coronavirus-e-bom-para-reforma-da-previdencia-8A19A304729E25E30172AB2DF2726EDB-00.htm> Acesso em 01 de agosto de 2021.

Nueva canción

*Nuestro País vive una crisis
Permanente,
Por la presencia de un virus y
nuestra indiferencia ante la gente*

*Los caminos que hoy andamos
Muy difícil se ven ya
Nos incitan a la angustia
Y también a la soledad*

*Pero mira mi hermano,
no es ajeno tu dolor,
te ofrezco hoy mi mano
Y te invito a caminar con más valor*

CORO

*No hay necesidad
De exponernos más
De celebrar una victoria
Que aún no llega a su final*

*Pronto esto acabará
Si entiendes que es real
Si entiendes que tú protección depende
De uno mismo y de todo los demás*

*Por tu bien y por el mío
Nos tenemos que cuidar
Y de esta gran pandemia
nos vamos a levantar*

*No estemos manos cruzadas
Esperando una solución
Informemos a la gente
Y prevengamos más dolor*

*Pero mira mi hermano
no es ajeno tu dolor
te ofrezco hoy mi mano
Y te invito a caminar con más valor.
(Narrativa, Martín Cabrera, 2020)*

A Nueva Canción nos traz uma outra dimensão: a responsabilidade coletiva dos corpos e dos fazeres destes para o cuidado com o outro “Si entiendes que tú protección depende de uno mismo y de todo los demás” e, neste movimento se destacam a solidariedade da mão estendida, do apoio, do compromisso consigo e com o outro, indicando que não se trata de esperar uma solução de mãos cruzadas, mas de informações para prevenção do sofrimento.

Pensar o cuidado, o compromisso e a amorosidade, o acolhimento e a solidariedade como uma dimensão política, ética desta relação se faz fundamental. Em Freire (2005) o amor pelos homens e mulheres, pela natureza, não é um ato puramente romântico ou ingênuo, que se justifica como uma forma de aceitar os fatos com subalternidade e subserviência. Em Freire a dimensão do amor, do cuidado, do afeto é revolucionária, é política, e está associada com um compromisso com/entre homens e mulheres, para com o mundo em uma relação horizontal e respeitosa entre as diferenças e se colocando em diálogo em prol da libertação das condições de opressão e em busca do *ser mais*.

O amor, desta forma, move homens e mulheres no compromisso uns com os outros, compromisso este que não nega as contradições, mas que a partir delas, busca estabelecer um diálogo em uma relação afetuosa para sua superação. Penso que quando os números não nos tocam tem a ver com esta relação da desumanização, da alienação e da falta de amorosidade, solidariedade e do cuidado com as vidas humanas.

La indispensabilidad del cuerpo...la ausencia del cuerpo...

La situación de la Escuela en este tiempo de pandemia, a través de la virtualidad se agrava y queda reducida a un celular, computadora y televisor. El cuerpo deja de expresar, de sentir y caminar... la voz ya no se escucha. No hay sentimientos solo cumplimientos, no hay abrazos solo envío de tareas. Cada vez menos humanos, solidarios en esta necesidad de protección para la sobrevivencia. Se pierde comunidad, se pierde identidad. La importancia del cuerpo es indiscutible, el cuerpo se mueve, actúa, rememora la lucha por su liberación. El cuerpo, en resumen, desea, señala, anuncia, protesta las curvas de sí mismo, se eleva diseña y rehace el mundo. Y su importancia tiene que ver con una cierta sensualidad.... contenida por el cuerpo, incluso en relación con la capacidad cognitiva. Es absurdo separar los actos rigurosos de conocer al mundo mediante la capacidad apasionada del cuerpo para saber.

(Narrativa Isabel Gutierrez Chávez, 2020)

Isabel Gutiérrez Chávez nos traz, em sua narrativa, diversos elementos para pensarmos na dimensão do corpo na pandemia. Destaca que a atuação remota reduzida a intermediação de computadores e televisões impede o ato da escuta, reduzindo os sentimentos aos cumprimentos, não há abraços, apenas envio de tarefas. Neste movimento, a identidade e o sentido de comunidade vão se perdendo.

Para Isabel Gutiérrez Chávez, a importância do corpo é indiscutível, e, afinada com os pressupostos freirianos, afirma que “el cuerpo se mueve, actúa, rememora la lucha por su liberación. El cuerpo, en resumen, desea, señala, anuncia, protesta las curvas de sí mismo, se eleva diseña y rehace el mundo.” Para Freire: “Os homens, pelo contrário, porque são

consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. (FREIRE, 2005, p. 104).

Estas tensões e contradições indicadas por Freire estão presentes na narrativa de Isabel Chávez quando nos diz que: “su importancia tiene que ver con una cierta sensualidade... contenida por el cuerpo, incluso en relación con la capacidad cognitiva. Es absurdo separar los actos rigurosos de conocer al mundo mediante la capacidad apasionada del cuerpo para saber.”

O corpo é movimento, sensualidade, não cabe no *suporte*, precisa e quer ir além, consciente de seu inacabamento e de sua incompletude. Precisa se relacionar, precisa da dimensão da marcha, da coletividade, do diálogo em conjunto, da presencialidade.

Paulo Freire, ao discutir esta relação entre homem e o mundo, marca uma diferenciação entre a ideia de *suporte* e a ideia de *mundo*. Nos afirma que, “só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, no *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*. (1996, p.50)

Para Freire, o “*suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. (1996, p.50)

Em Freire esta diferenciação, a de que para os animais o suporte sempre será o suporte, sendo esta dimensão jamais ultrapassada, e para os homens e mulheres, na relação de produção de sua existência o *suporte* vira *mundo*, e a *vida existência*.

A vida no *suporte* não implica a linguagem nem a postura ereta que permitiu a liberação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando *mundo* e a *vida, existência*. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos. (2009, p.51)

“As mãos soltas, liberadas, trabalhando instrumentos para a caça, que alongavam o corpo ampliando assim seu espaço de ação, tiveram importância indiscutível na construção social da linguagem.” (2020a, p.78-9) Desta forma, podemos compreender a liberação das mãos, quando o corpo fica ereto, como uma libertação do movimento deste corpo em sintonia

com a mente, desta consciência criativa, inacabada e incompleta em sua relação temporal e espacial. Conforme Freire,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2005, p. 77)

Paulo Freire dimensiona esta perspectiva do *corpo consciente* em sua interação criativa, intencional com o mundo, com a existência, como uma perspectiva libertadora, incompatível com uma postura bancária de educação, como se a consciência,

(...) fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. (2005, p.72).

Para Paulo Freire é preciso ter disponibilidade de *corpo inteiro* à vida e aos seus contratempos, conforme ele mesmo nos diz:

(...) Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apeiam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (1996, p.134)

E continua, ao narrar seu corpo neste movimento crítico de estar no mundo e com ele na luta:

(...) Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fatura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o

testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.
(1996, p. 103)

A ideia da resistência, da esperança em crer que é possível construir outro mundo e outros sonhos possíveis, em Freire, passa pela dimensão da relação coletiva entre os corpos, relações estas que, conforme indicado apontam para o olhar, dentro de uma percepção subjetiva em relação com a realidade objetiva, passa pelo movimento de escuta, de relacionar-se com o outro, da linguagem, e, passa também pelo movimento da consciência deste corpo nesta relação social e histórica encarnada.

O diálogo em Paulo Freire (2005) se revela como encontros entre homens e mulheres, e como caminhos, mas sempre se querem intencionados, pois o diálogo é trabalho e é *práxis* em seu sentido ontológico.

E o diálogo traz uma outra dimensão que interessa reafirmar aqui, a da palavra e da pronúncia de mundo. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire problematiza esta relação entre o mundo pronunciado e o mundo a ser pronunciado em sua relação dialógica. Destaca como condições para o diálogo: o amor, a humildade, a fé nos homens, horizontalidade, a confiança, a esperança e o pensar verdadeiro.

O pensar verdadeiro, que se realiza no âmbito subjetivo do corpo, não é pensar e pronunciar a verdade, mas sim, representa uma modalização do pensar crítico, este como um pensamento intencional, proporcionando uma transformação da nossa compreensão do mundo pronunciado.

Tal aspecto do pensar verdadeiro, crítico do mundo pronunciado, afirma o lugar desta pronúncia, desta palavra como movimento, não como algo fechado em si. Sendo assim, as pronúncias de mundo são sempre convite para trazer novos pronunciados, cujos diálogos vão sendo transformados nesta relação dialética de pensar criticamente a existência, o que também dialoga com o corpo consciente e com suas dimensões históricas e contextualizadas.

Nesta tecitura, é possível situar as narrativas como partes deste movimento de pensar em um determinado momento, e considerar tais narrativas como possibilidades criativas em movimento de reflexão sobre este mundo que nos provoca novas reflexões, em especial quando se busca estabelecer diálogos *com* elas.

E interessante ainda pensar na dimensão da linguagem, como resultado desta localização encarnada, histórica e cultural, e suas relações entre sujeitos de dois países e de suas linguagens diferentes. Interessante ainda perceber como, por meio de tentativas de encontros comunicativos entre o português e o espanhol, resultando no chamado *portunhol*,

vai se costurando formas outras de diálogos e interações que ultrapassam as fronteiras entre as pluralidades na singularidade linguística.

No caso específico dos participantes brasileiros e peruanos, temos uma relação que vem sendo tecida entre a REDEALE e a REDENU há alguns anos, revelando em um movimento e um exercício constante pelas trocas e compreensões para além das limitações da língua em suas particularidades.

Desta forma, afinada com os pressupostos freirianos e com as narrativas e/ou seus fragmentos, busquei problematizar a dimensão do corpo encarnado na pandemia, nas reconfigurações do olhar, do sentir e se afetar, do corpo que pensa a existência e a sobrevivência dos outros corpos invisibilizados pelo silêncio das ruas, pela indiferença dos números de óbitos, pelo olhar crítico para os limites impostos a este corpo confinado, deste corpo que necessita de liberdade, de movimento, de estar com outros corpos em diálogo, de estar no mundo e com o mundo, em uma relação dialógica e problematizadora.

Outro aspecto, que dialoga com este corpo, diz respeito aos tempos e espaços³⁹, afinal, o corpo, a consciência deste corpo, a memória trazida por este corpo não se dá desvinculada de sua materialidade, que se quer dentro de uma temporalidade espacial e localizada.

O corpo, insistente, não entendia e ainda não entende a necessidade de ficar dentro de casa. Quer sair, quer ver o mundo, mas o mundo agora é uma tela, é por ela que vejo as notícias, que nem de longe são animadoras. Lá fora, há o medo que assusta, mas que também é protetor, ensina a cuidar. Cuidar de mim, cuidar da casa, da família, dos amigos, cuidar “das gentes” numa intensidade tamanha que a casa se transformou em uma verdadeira trincheira.

(Narrativa Jane Marchon, 2020)

No fragmento da narrativa, Jane Marchon nos traz a questão do *corpo insistente* que não entendia a necessidade de ficar dentro de casa, que queria sair para ver o mundo, que agora é visto por uma tela, e segue afirmando a necessidade do cuidar da casa, das gentes “numa intensidade tamanha que a casa se transformou em uma verdadeira trincheira.”

Uma despedida, um até a próxima sexta, um até logo. Quem imaginaria que o Cronos se tornaria protagonista de nossas vidas!? De repente... Uma

³⁹ Reafirmando que, os temas gerados a partir da pandemia mencionados aqui não se querem estanques, mas sim, em uma lógica de circularidade, entremeando, se costurando na tecitura destes diálogos. Desta forma, trago a dimensão da casa dentro de uma localização no espaço-tempo e seus entrelugares a partir de fragmentos narrativos, reafirmando sua relação intrínseca com o corpo, com o cotidiano, e com outros elementos já mencionados.

PANDEMIA. A ordem é... Todos em casa! Isolamento Social por 14 dias, 20 dias, 40 dias, 3 meses, até...o tempo não para.
(Narrativa, Danusa Tederiche, 2020)

A casa traz uma percepção de abrigo em algumas narrativas que as contemplam, como um espaço limítrofe na qual o corpo é localizado em determinado *espaçotempo* que pode ou não se relacionar com outros corpos. O termo “trincheira” aparece em duas narrativas que destacam a casa como um abrigo em tempos de guerra invisível contra o vírus.

Na imagem a seguir Mairce Araújo nos traz uma dimensão integrada entre diferentes espaços tempos que para ela, em sua narrativa imagética, representa diferentes percepções destas relações: a casa como moradia, residência, cela, célula, corpo, a casa também como lugar, planeta, universo, morada.

Figura 5 - Terra – Casa – Corpo: releitura



Fonte: Mairce Araújo, 2020

Casa ...lugar de muitos tempos, espaços, cantos, passagens
Casa...caverna...cela...
Cela...célula...corpo coletivo
Casa...lugar de estar.... modo de ser
Casa...corpo...planeta...universo

Contradições e paradoxos explodem a cada instante: a natureza se abre em vida, enquanto a humanidade se confronta com a morte.

*Uma parte da humanidade se isola e protege – e a casa é a trincheira da proteção e do aconchego. Enquanto outra parte da humanidade, a maior parte, continua exposta: a falta de políticas públicas de atendimento à população;
o não atendimento aos direitos básicos:
vida, saúde, moradia, água potável,
alimentação, segurança,
educação, lazer e cultura.
A casa pode ser o lugar do perigo –
aumento da violência doméstica...
(Narrativa, Mairce Araújo, 2020)*

Interessante destacar nas *palavras* e na *ilustração* narrativa de Mairce Araújo um movimento que dialoga com a dimensão micro e a dimensão macro da definição de casa, não somente como um espaço de passagens, cantos ou de cela, mas como célula, corpo individual ou coletivo, lugar de estar, morada, planeta, universo.

E, neste movimento, Mairce Araújo expõe a contradição não somente da humanidade ao se confrontar com a morte, mas, deste confronto não revelar condições justas e igualitárias de proteção e atendimento básico dos direitos à vida neste embate para todos, sobretudo para as classes populares.

Desta forma, Mairce Araújo nos lembra que não podemos perder do horizonte o fato de que para muitas outras pessoas, sobretudo das classes populares a reclusão não foi uma possibilidade tranquila, considerando a negação aos direitos básicos, onde a casa pôde revelar-se como o *locus* de perigo. É preciso considerar ainda as altas taxas de desemprego⁴⁰ tanto no Brasil quanto no Peru, da fome e miséria que assola as classes populares, de famílias cujas crianças e mulheres foram vítimas de violência doméstica, da possibilidade, diante desta aglomeração somada a outros comprometimentos nas condições de saneamento básico, de uma transmissão do vírus para todos da casa, devido à falta de cômodos para o isolamento.

⁴⁰ “Desemprego mantém recorde de 14,7%, diz IBGE. Total de desocupados chega a 14,8 milhões de pessoas.” Em uma sociedade capitalista, na qual o trabalho é a principal fonte de renda para sobrevivência, o Brasil conta com “489 mil pessoas desocupadas, totalizando 14,8 milhões de pessoas em busca de trabalho no país.” Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-06/desemprego-mantem-recorde-de-147-diz-ibge> . Acesso em 20 de agosto de 2021.

Em outra notícia, divulgada pela UOL, a partir de uma pesquisa da Globonews, “mostrou que entre abril de 2020 e abril de 2021 3,3 milhões de pessoas deixaram de trabalhar — são 377 desempregados por hora. Trata-se de um dos reflexos da crise provocada pela pandemia da covid-19 <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/07/24/desemprego-brasil-pandemia.htm> Acesso em 20 de agosto de 2021.

No Peru esta preocupação com o desemprego também atinge sua população. Em matéria divulgada pela UOL em 4/2021, se contabiliza 2 milhões de pessoas desempregadas em razão da Covid-19. <https://economia.uol.com.br/noticias/efe/2021/04/08/proximo-presidente-peruano-herdara-economia-esgotada-e-elevado-desemprego.htm> Acesso em 20 de agosto de 2021.

Querido diário, me sinto perdida dentro de minha própria casa. Não sei mais que data é hoje, só sei que o tempo tá passando. E passando rápido ao mesmo tempo que paráveis estagnado. Vou de um canto a outro, lavo roupa, cuido da casa, lavo a louça, vejo TV, ouço música, leio, tiro um cochilo a tarde e quando olho no relógio, ainda é o mesmo dia. As horas passam devagar, mas os dias passam voando.

(Narrativa Maria Clara Fortes, 2020)

A partir da narrativa de Maria Clara Fortes e, também, de Danusa Tederiche, outro elemento se entrelaça a casa, que abriga os corpos, a ideia do tempo, que aqui poderá ser tratado em sua temporalidade, bem como *espaçostempos* ou *temposespaços*, uma vez que não é possível compreender uma fragmentação entre eles.

Figura 6 - A persistência da Memória. Releitura



Fonte: Mairce Araújo, 2020.

*92 dias,
2.208 horas,
132480 minutos,
7948800 segundos
dentro de casa*

A luta cruel, que atravessa minhas experiências pandêmicas, entre o tempo grego Krónos, das horas, dos compromissos, das obrigações e o tempo Aiós, da intensidade, da experiência, luta que faz com que uma hora possa valer uma eternidade e noventa dias passe num piscar de olhos, me levou ao encontro dos relógios do grande mestre catalão Salvador Dali, um dos símbolos do movimento surrealista, que tem o sugestivo título “A Persistência da Memória”. Debruçar-me sobre o papel em branco, escolher os lápis de cor, esforçar-me para reproduzir a obra de Dali, em busca de traduzir os sentimentos de confinamento, após estar três meses e dois dias dentro de casa, foram movimentos para ajudar-me a compreender-me, compreendendo melhor uma frase retirada de algum livro, cuja fonte se perdeu na memória: a arte existe porque a vida não basta. Na obra de Dali, as imagens de três relógios derretidos parecem nos alertar sobre a irrelevância da passagem do tempo e, ao mesmo tempo, a presença de uma mosca sobre um dos relógios lembra-nos que o tempo não pára, ele voa. Contudo, na experiência hoje vivida, tudo se atravessa, tanto o tédio dos

dias iguais que parecem eterna repetição, nos remetendo ao passado de nossos avós, quanto à vertigem dos instantes diversos, dilatados, acelerados (DE MASI, 2000, p. 200) que caracteriza nossos tempos... (Narrativa, Mairce Araújo, 2020)

“O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”. (FREIRE, 2020c, p.57). Neste fragmento, Freire articula uma reflexão sobre o mundo como suporte e o mundo como vida, existência, construída a partir da relação humanidade e mundo. Tal perspectiva, que já foi mencionada aqui, ao tratar da dimensão do corpo consciente, aqui nos convida a pensar no tempo como uma temporalização humana.

Passos (2019, p.449) recupera em Freire a compreensão do tempo como uma construção humana, e por isso histórica, cuja relação em sua dimensão singular se costura com a dos seus semelhantes em uma dimensão coletiva. Importante salientar que a ordenação, a cronologia sequencial da mensuração deste tempo também é uma invenção humana, e que, portanto, se dá de formas diferentes em diferentes culturas e tempos históricos e na apreensão destes.

Em sintonia com a discussão acerca do cotidiano e do exílio pandêmico, é possível perceber na narrativa de Ana Clara Fortes e Mairce Araújo que o tempo do dia, das atividades incluídas nele durante o isolamento social se contrastam com a memória de um tempo e uma rotina anterior a chegada da experiência pandêmica.

Passos (2015) aborda uma discussão sobre o tempo, considerando o tensionamento de duas dimensões: “uma temporalidade diferenciada versus a temporalidade dominante. Pressuponho, portanto, a existência de temporalidades outras que divergindo, subsistem – no ventre daquela temporalidade hegemônica – como milagre de plausibilidade”.

Passos, se referindo respectivamente a temporalidade dominante e a diferenciada, considera que a:

existência de relações conflitivas entre duas temporalidades que se entrecruzariam: a primeira, aquela do Capital, grávida da cultura civilizatória da modernidade (...); e a segunda – de natureza distinta – constituída pelos homens ordinários, vistos (...) no sentido que empresta Michel de Certeau, às pessoas comuns e em sociedades populares, portadoras de diversidades, que constroem redes de significações às avessas do sistema, para dar sentido novo ao seu cotidiano.

De Certeau e Marc Augé referem-se ainda à estratégia de refúgio nos não lugares e no não-tempo. Entendendo a premência com que, a sociedade do controle, tem mapeado e torcido o tempo para fins de acumulação, as pessoas tem criado espaços inéditos, não mapeados, de vivências invisíveis

nas entre frestas de temporalidade, permitindo trânsitos em espaços não habituais e não percebidos pelo sistema dominante. (PASSOS, 2015, *sp.*)

Interessante destacar estas redes de significações às avessas do sistema, para dar sentido novo ao seu cotidiano. Trago este destaque, pois compreendo que os encontros proporcionados pelo projeto *Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru*, em particular, mas também entre *a Red de Educadores Cómplices Pedagógicos*, representam esta tecitura outra, de significações que vão de encontro, no sentido mesmo de se conflitar, à lógica do sistema capitalista, da ordenação de um tempo produtivo, de um tempo cronológico e voltado para o capital, se confrontando também com a lógica de uma educação bancária, transmissiva, alienada das questões e problematizações sociais, se revelando como uma construção coletiva e comunitária que se opôs e resistiu a um tempo de isolamentos, individualismos e solidão.

Enfim, é imprescindível, especialmente na sociedade do capital, onde a centralidade da acumulação e do dinheiro, define o tempo como dinheiro (Time is money), perceber a importância do tempo na parição de modelos pedagógico-didáticos e políticos na constituição do ser humano que interessa.

Nenhum projeto pedagógico exime-se de definir da temporalidade uma perspectiva, um olhar de sorte que o(s) sentido(s) invocados, provoquem uma interpretação - vou usar um truísmo – a partir do ponto de vista de um olhar, em busca da regulação da ação humana. Pode fazer isso porque...

(...) há no coração do tempo um olhar, ou (...) alguém para quem a palavra como possa ter sentido...

O tempo se constitui, pois, como chão (e condição) de nossas históricas possibilidades. Todos os tempos são tempos marcados pela história, pela narrativa e pelos traços daquele(a) que o configurou e constituiu, e que, por causa disso, padece múltiplas e caleidoscópicas configurações histórico-culturais que abrigam constelações de sentidos voltado a um projeto que remete ser humano – muitas vezes alienado e reificado– como mero artefato da sua temporalidade. (PASSOS, 2015, *sp.*)

Convido a pensarmos na própria dimensão do tempo cronológico entre os diferentes países. As horas não se dão ao mesmo ‘tempo’. No Brasil temos a diferença de 2h a frente do Peru. Em muitos encontros, nos demos bom dia e boa tarde ou boa tarde e boa noite. E esta constatação, a meu ver, traz por si só uma particularidade temporal, que se soma a perspectiva de pensar este tempo como possibilidades de construir *outros trânsitos* relativizados na própria percepção de um tempo exato, único, cronologicamente absoluto.

Passos (2015) nos chama a atenção também para modelos pedagógicos, políticos na constituição do *ser humano que interessa*. E nesta direção, situo os encontros entre redes e coletivos docentes como parte desta *formação que interessa*. Uma formação para além das

barreiras geográficas, sobretudo em um momento em que não saíamos das residências, mas também para além das fronteiras do tempo cronológico das horas como a conhecemos dentro de uma cronologia moderna, fragmentada em divisões exatas, em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos.

A narrativa de Mairce Araújo traz esta tensão entre o tempo cronológico dos segundos, minutos, dias, meses e o relógio derretido na releitura feita de Salvador Dali, tensão presente também na narrativa de Maria Clara Fortes, ao descrever diversas tarefas feitas dentro de casa e ainda ser o mesmo dia, “*As horas passam devagar, mas os dias passam voando*”.

Muitas vezes atravessei a noite abraçado com o meu medo, debaixo do lençol, ouvindo o relógio grande, que ficava na sala de jantar, romper o silêncio com suas pancadas sonoras. Em tais oportunidades, se estabelecia entre mim e o relógio grande uma relação especial. Reforçando misteriosamente os condicionamentos de meu medo, o seu tic-tac ritimado me dizia também, dentro do silêncio fundo, que ele era uma presença desperta, marcando o tempo que eu precisava que ‘corresse’ e um bem estranho ao relógio grande me tomava todo. Uma vontade de dizer ao relógio grande: ‘muito obrigado, porque você está aí, vivo, acordado, quase velando por mim’. Hoje, tão longe daquelas noites e daquela sensação, ao escrever sobre o que sentia, re-vivo o afeto mágico ao relógio grande. Escuto o relógio grande, e tenho, de repente, na memória de meu corpo, a claridade indecisa da lamparina sublinhando a escuridão da casa, a geografia da casa, o quarto em que dormia, a distância entre ele e a sala onde batia confortavelmente o relógio grande. (FREIRE, 2002, p. 52).

Esta narrativa de Freire, na qual ele *re-vive* o encontro com o relógio grande, cuja presença constante, ritmada dos *tic-tac* no silêncio da noite guarda em si também um tempo dentro de um espaço e a recordação afetuosa dele. A partir desta ideia do *tic-tac* ritmado, constante, me coloco a refletir também naqueles que passaram a aguardar uma notícia de algum/a parente, algum/a conhecido/a internado com covid, naqueles/as que como eu, vivi(eram) a angústia na contabilização dos dias de contágio que atingiu toda família, no isolamento que parecia ser sem fim e no medo constante de não sobre-viver a ele. Também na constatação do que Mairce Araújo chamou de “o tédio dos dias iguais que parecem uma eterna repetição,” do tempo de angústia e esperança pela chegada da vacina, no tempo e no cansaço, no esgotamento físico desta espera, do desejo pela liberdade, pelo encontro, pela partilha, pela superação do vírus e pela inexistência de óbitos em razão dele. Diante desta tensão, que se articula ao tema *corpo* também, acredito que a percepção do tempo vivido, e das experiências provocadas pela pandemia trazem toda uma singularidade ao tempo normatizado, rotineiro que nos era familiar.

Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica. (FREIRE, 2005, p. 107)

A compreensão da história como possibilidade, e nela, da existência humana criativa e criadora, está presente e é reafirmada em vários momentos no *pensamentoobra* freiriano. Paulo Freire compreende a continuidade da história por meio dos conhecimentos adquiridos das passagens finitas dos homens por ela em diferentes tempos e espaços, isto é, compreendendo o conhecimento de mundo como uma produção que possui historicidade, como resultado da intervenção humana nele e, com ele.

Diferentemente dos demais animais, cuja relação com este tempo histórico não se traduz em transformações intencionadas e criativas em seu habitat, homens e mulheres são capazes de transformar e de transmitir os conhecimentos por meio da educação em diferentes culturas, e nesta relação, homens e mulheres temporalizam o tempo e seu existir nele.

Desta forma, como já sinalizado anteriormente, a pandemia provocou uma alteração significativa na rotina anteriormente determinada nas relações sociais, ainda que tais rotinas estejam pautadas em diversas pluralidades e, também, incertezas. Percebo que este tempo pandêmico está igualmente marcado pelo desafio de imensa complexidade: buscar individual e coletivamente apreender, compreender, ressignificar e problematizar o cotidiano e os modos de *pensarfazer* (ALVES; GARCIA, 2012) o existir, os hábitos, as relações com o meio e com o outro em uma (re)configuração dos/nos *espaçostempos*. (ALVES, 2010, p.1211).

Nestas novas relações entre outros *espaçostempos* percebemos a reconfiguração não somente do *pensarfazer* dentro de uma rotina virtualizada, mas também de um adentrar nos espaços residenciais, privativos, e na rotina daqueles que compartilham tais espaços, conforme veremos em algumas narrativas a seguir que retratam algumas tensões entre estas questões. A dimensão dos espaços físicos de trabalho, de estudo, da casa se aglutina em um mesmo local e nem sempre é possível demarcar os limites temporais de quando um se inicia e o outro se encerra. A dimensão cronológica do tempo anterior, ditando compromissos, deslocamentos, locais, pessoas, dá lugar a uma nova contagem temporal e uma nova dimensão espacial, de um tempo líquido, sem deslocamentos envolvendo uma nova dinâmica de

disponibilidade. Tais tensionamentos revelam-se como elementos complexos destas reconfigurações.

Na medida porém em que para ele como para mim o futuro é problemático e não inexorável, outra tarefa se nos oferece. A de, discutindo a problematicidade do amanhã, tornando-o tão óbvio quanto a carência de tudo na favela, ir tornando igualmente óbvio que a adaptação à dor, à fome, ao desconforto, à falta de higiene que o eu de cada um, como corpo e alma, experimenta é uma forma de resistência física a que se vai juntando outra, a cultural. Resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objeto. No fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobre-vivência física e cultural dos oprimidos. (FREIRE, 1996, p.78)

Diante desta realidade denunciada, para a qual Paulo Freire não costuma utilizar o termo exclusão, mas sim opressões que criam formas de re-existência como formas de “sobre-vivência física, cultural dos oprimidos”, é possível tecer, reafirmar a dimensão tão defendida por Freire da *história como possibilidade*. Tal entendimento, da história como possibilidade requer uma compreensão transgressora, engendradora nas formas de re-existir que não se entrega diante de discursos fatalistas, ideológicos, deterministas. Tal percepção se faz fundamental, no sentido de compreendermos e esperarmos este tempo como uma possibilidade de transição, de compreendermos que as condições materiais oriundas de uma sociedade de classes, capitalista, desigual são opressoras e não há como negar tal constatação, mas não são inexoráveis, não são eternas definindo o tempo futuro e podem, e devem ser transformadas a partir das ações humanas neste tempo presente.

Paulo Freire reflete também sobre a dimensão de um tempo de transição, contudo para que tal transição ocorra, é necessário a percepção crítica da mudança dos *temas* que as compõem historicamente. Freire, referindo-se sobre as sociedades que vivem a transição e passagem de uma época para outra, nos diz que: É este choque entre um *ontem* esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a faz de trânsito como um tempo anunciador. (2020c, p.63-4)

E continua ao nos esclarecer o que seria o tempo de trânsito:

(...) Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente esta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo trânsito é mudança, nem toda mudança é trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e

começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples juguete. (FREIRE, 2020c, p.64)

Por meio do movimento dialético entre uma *sociedade fechada*, definida por Freire (2020c) como uma sociedade predatória, reflexa na sua economia, na cultura, alienada, objeto, sem povo, antidialogal, comandada por uma elite que mantém as formas de opressão; e a *sociedade aberta* que busca a superação destes, mesmo que ainda imersa neles, Freire nos explica que: “por isso, também, é que o momento do trânsito pertence muito mais ao amanhã, ao novo tempo que anunciam do que ao velho. E que tem algo *nele* que não é *dele*, enquanto não pode ser do amanhã.” (2020c, p.67)

Nos fala ainda que nesta tecitura entre uma sociedade fechada e aberta pode haver recuos, retrocessos, mas que estes recuos não detém a transição, e não podem ser compreendidos como trânsitos para trás.

Penso que esta compreensão nos é relevante no sentido de perceber o tempo histórico que atravessamos, mais particularmente no Brasil desde as últimas gestões petistas do governo federal, e que de 2016 para cá vimos situando nestes movimentos de retrocesso, no sentido de as elites brasileiras de uma sociedade fechada ainda buscarem a permanência dela. Mas há rachaduras. Há conflitos, resistências, contraditórios e tensionamentos, pois acredito que a abertura para uma sociedade democrática e participativa, justa e menos desigual, e a retomada dos percursos já iniciados antes, estão em jogo, tensionados em nossa sociedade. Acredito que a pandemia tem provocado um retrocesso à sociedade fechada no sentido de aprofundar as desigualdades, a fome, a miséria, mas também tem nos provocado a pensar no horizonte do futuro, do que não nos serve mais.

Dentro desta noção de discutir a problematicidade do amanhã, buscarei abordar a seguir narrativas que retratam diferentes percepções sobre a atuação docente em tempos pandêmicos.

2.6 A Educação remota e a atuação docente na pandemia

“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. (FREIRE, 2000)

Início a discussão sobre esta temática tão complexa e desafiadora trazendo duas *ilustraçõesnarrativas* da professora Sabina Abanto do Peru, cujo contraste entre a prática educativa antes da pandemia, com as crianças sentadas em círculos, mediadas pela professora no mesmo espaço físico escolar e presencial se contrapõe com a ilustração ao lado, de um estudante solitário, ouvindo a aula pelo rádio e fazendo anotações em seu caderno. Parto de tais ilustrações que, longe de simplificar o tema, ao contrário, nos convidam a pensar a partir de sua complexidade.

Figura 7 - Educação antes e depois da pandemia no Peru



Fonte: Sabina Abanto, 2020.

A primeira *ilustraçonarrativa* da professora Sabina Abanto expressa sua realidade educativa presencial antes da chegada do vírus Sars-Cov-19. Realidade que me remete a um misto de muitas emoções, ao olhar para a ilustração e sentir como se aquela prática, no momento desta escrita⁴¹, parecesse algo tão longínquo, diante das incertezas e preocupações com os caminhos da educação, sobretudo a partir das reconfigurações diante da pandemia, e das respostas de diferentes sistemas educativos, tais como no Brasil e Peru, bem como na América Latina, em razão da necessidade de isolamento/distanciamento social diante do risco letal da contaminação do vírus em espaços de convivência educativos, viabilizando as práticas

⁴¹ No momento de defesa desta tese, em junho de 2023, alguns questionamentos aqui trazidos parecem estar descontextualizados, uma vez que, no tempo da defesa, já retornamos as práticas presenciais. Entretanto, acredito que tem mais sentido, na reflexão desta tese, por compreender a relação com as narrativas, produzidas em um determinado *tempoespaço* em seus atravessamentos, manter, algumas escritas que foram pensadas neste tempo. Em consonância com esta percepção, algumas reflexões com as narrativas serão mantidas, apesar de revisadas, respeitando o momento inicial de sua escrita.

educativas por meio de alternativas mediatizadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Há que se considerar e problematizar o impacto desta reconfiguração em diferentes territórios e realidades sociais, compreendendo a escola, enquanto instituição, integrante do cotidiano de diversas alunas e alunos em diferentes regiões, idades, educadores e profissionais da educação, cuja rotina presencial estava inserida em uma certa cotidianidade dentro da presencialidade, dos deslocamentos e dos processos de interação e socialização.

Me coloco a refletir em como uma percepção quase que inabalável a respeito de uma rotina escolar permanente, presencial e ininterrupta, se traduz em impactos, em inalcançáveis alterações nas realidades plurais, nas miudezas do cotidiano das e dos estudantes tanto do Brasil quanto do Peru diante da ausência da escola física, presencial, enquanto espaços de acolhimento, partilhas e aprendizagens, não somente para os estudantes, mas também para os profissionais da educação, que nela habitam e circulam cotidianamente.

Todavía, como num piscar de olhos, já estávamos isolados há quase 15 dias quando chegou o Outono. Quarenta dias haviam se passado, e a Quarentena, mudou de nome, Isolamento social. Começamos a balançar nossas certezas e esperanças. As aulas remotas começaram a ser impostas pelos diversos governos locais e nós, professores, precisávamos (re) pensar a nova realidade para experimentar o saberfazer com ela. (Narrativa, Martinha Mendonça, 2020)

Muito embora esta reconfiguração da realidade educativa se traduza em diversas especificidades complexas, das quais, tenho clareza de que os caminhos encontrados nesta escrita ainda suscitarão nuances, brechas, incompletudes, opto reafirmar a escolha *teoricometodológica* de buscar tecer diálogos com o que as narrativas nos trazem para pensar a dimensão de práticas educativas, do *pensarfazer* docente refletidas em diálogo com o *pensamentoobra* freiriano, considerando o impacto das alterações provocadas por esta experiência pandêmica, tanto na atuação docente quanto em seus desdobramentos e sentimentos de fazer parte dela.

Retomando a reflexão acerca da *ilustraçõenarrativa*, Sabina Abanto nos afirma que:

Yo dibujo, y cómo decidir, lo que era educación antes, lo que se extraña, qué era educación presencial y qué es educación ahora en el Perú. En la zona rural, en el campo, los niños tienen que caminar durante horas para poder encontrar una señal de internet y una señal de radio, y poder escuchar las clases, que se transmiten por radio o televisión. (Narrativa oral de Sabina Abanto, 22 de junho 2020).

No encontro em que Abanto apresentou as ilustrações, comentou de sua preocupação com a realidade da educação no Peru, sobretudo partindo da localidade onde atua, uma região campesina, que não possui acesso a sinais de rádio e internet com facilidade, conforme ela mesma nos diz:

No estamos preparados, maestros y estudiantes peruanos, para enfrentar esto, no tenemos herramientas, no tenemos armas para hacer frente a esto. Los niños no tienen celular, no hay internet, no llega la señal. Pero, como lo dice el poema acróstico: volver a nacer. Es que tenemos que reinventarnos, pero creo que nadie estaba preparado para esto. Y tenemos que hacer uso de lo que tenemos para poder llegar a los niños, a los lugares más lejanos. Pero eres duro. Son muy duros lo son. Duele mucho. A mí me duele. (...) En no poder estar con ellos, en no poder hacer lo que se hacía antes, como recibir sus abrazos. Cuando se despedían siempre me daban un beso en la frente. Porque estaba invitando a la libreta de alguien, pero nunca se fueron sin despedirse. Ésta es la cosa más extraña. Eso es duro, ¿no? Esta es la educación en Perú ahora, creo.
(Narrativa oral de Sabina Abanto, 22 de junho 2020)

Sabina Abanto nos traz a angústia de não estarem preparados, de não terem ferramentas tecnológicas para atuar frente a esta realidade que me parece indicar obstáculos concretos de acesso às classes de aulas, desencadeando assim uma desigualdade entre os que conseguem acessar e os que não conseguem pelas condições materiais indicadas por ela.

Outro aspecto presente em sua narrativa diz respeito a ausência sentida por ela no corpo diante de uma afetividade anteriormente praticada e agora ausente, percorrendo caminhos de dúvidas e incertezas, além da dor diante desta situação de bruscas mudanças, diante do não saber sobre como estão suas/eus alunas/os. Como lidar com estas mudanças complexas que afetam não somente o *pensarfazer*, mas o sentir, o corpo, as emoções, manifestadas em sua/nossa humanização de se comprometer com o outro, na amorosidade, no respeito, no cuidar? Tais conceitos estão presentes no *pensamentoobra* de Paulo Freire embricados em uma postura política, humana, comprometida e crítica com os outros nesta relação de estar sendo no mundo. O cuidar dentro de uma perspectiva humanizada, e no caso da atuação docente, uma postura profissional, que não se distancia ou fragmenta as emoções, o compromisso e o amor como conjugação de luta.

Ser docente en el Perú es un gran reto, ahora mucho más en tiempo de pandemia. Pues la educación está al alcance de familias que tienen celulares con internet o en el mejor de los casos computadora e internet y los estudiantes que no tienen estos equipos... ¡quedan excluidos! Este año

escolar iba a iniciar el lunes 16 de marzo. Las primeras semanas estuvimos planificando con el equipo docentes, cuando el domingo 15 nos comunicaron que se suspendía el inicio porque el corona virus había ingresado a nuestro país. Fines de marzo el equipo docente de primer grado, decidimos iniciar nuestra labor educativa, enviando actividades a los niños, sobre las medidas preventivas para no contagiarse del virus, a través del WhatsApp. Luego el estado decretó iniciar el año escolar el 6 de abril, a través de la estrategia “Aprendo en casa”. Ahora la educación no está llegando a todos los peruanos, muchos niños están dejando de estudiar, tengo 5 niños que son de otras provincias y han regresado a vivir ahí. Haciéndose difícil la comunicación con ellos.

*Trabajo remoto en tiempo de pandemia
(Narrativa, Estela Chaves Salazar⁴², 2020)*

Acredito que esta dificuldade tecnológica de adaptação a esta realidade que se configurou a partir da pandemia e de seus desdobramentos, que não ocorre apenas no Peru, mesmo que no Brasil – a partir da realidade que trazem os pesquisadores do grupo de pesquisa – as dificuldades possam ter outras especificidades, as questões centrais de adaptação e a ausência sentida daquelas/es que não puderam, não tiveram condições de qualquer ordem para acessar as aulas pela via tecnológica também se faz sentida.

Paulo Freire sinaliza um envolvimento, um compromisso com o papel político e ético de educar pautado em uma relação dialógica, isto é, que implica o diálogo, possibilidade que parece ausente na ilustração que Sabina Abanto nos traz do estudante anotando em seu caderno e ouvindo a aula pelo rádio. Como ela pode saber como estão suas/eus alunas/os, suas famílias? Que perspectiva de mediação e aprendizagens se dão nesta relação em contraste com sua primeira ilustração? Quais as inviabilidades materiais postas que impedem uma relação dialógica, ou mesmo o diálogo?

Interessante perceber que outros caminhos se constituem, como nos diz Estela Chaves Salazar, cuja possibilidade de contato pelo *whatsApp* com os estudantes e famílias de sua instituição escolar nos permitem pensar em outras possibilidades de diálogos.

*Sentada, pernas cruzadas e uma luz do sol entrecortada pela grade.
Quantas coisas eu poderia e queria fazer. Mas é o dever que me guia, pelos meus.*

*Um turbilhão de sentimentos surge, mas o que eu me apego é a decepção,
Na humanidade*

Nas pessoas

No futuro

No presente

Na escola

*Não aquela escola que conhecemos e que tentamos mudar com toda força
faz tanto tempo e muitas vezes conseguimos.*

⁴² *In memoriam.*

*Não a escola da Amanda, do Daniel, da Jane, da Danusa, do Phellipe, da Martinha, do André, da Regina, da Rutyê e da Isabele.
 A escola que começou a existir em 2020 e que finalmente mostrou de verdade a que veio.
 A escola que coloca mais energia nos “conteúdos” do que na vida;
 A escola que prefere contar horas letivas no lugar de experiências e sentimentos;
 A escola que opta por folhas de atividades virtuais no lugar de afeto.
 Quando vejo pais e professores preocupados e questionando avaliações durante a quarentena
 eu me pergunto: em que momento resolvemos colocar nossos corações e nossa alma nos armários de ferro da sala de aula?
 Ou quem sabe em nossas geladeiras.
 Quando foi que deixamos de nos preocupar e nos importar com o outro, com vidas, com histórias e amores?
 Se fossemos ler o mundo antes palavra, nesse mundo que temos e lemos agora,
 Hoje provavelmente só estaríamos habilitados a codificar manuais de instruções.
 Frios, diretos e nem sempre dizendo a coisa certa a se fazer.
 O que precisamos é repensar, e um vírus mortal que afetou o mundo ainda não foi capaz de fazer isso.
 O que então será?
 Manual de instruções (Narrativa, Roberta Dias, 2020)*

A preocupação com o outro representando um ato de compromisso do educador perpassa a narrativa de Sabina Abanto, Estela Chaves Salazar e Roberta Dias, muito embora, tragam também, outros elementos específicos que as localizam e diferenciam no tensionamento com desafios do seu fazer pedagógico. Em Sabina Abanto, este cuidado fica comprometido para além da distância física, expressos também pela dificuldade de contato, uma vez que as aulas são transmitidas por rádios e televisões não havendo possibilidade por estes meios de ter o retorno, ou o contato com os estudantes. Já em Roberta Dias, este contato com alguns estudantes e famílias acontece virtualmente, mas lhe causa impacto a preocupação com as avaliações e outros procedimentos que fazem parte da cultura escolar, mas que foram pensados, ainda que mesmo assim lhe caibam críticas, a partir de outra realidade, dentro de uma lógica presencial. Qual o sentido de manter avaliações quantitativas em um contexto pandêmico? Seria possível transferir atividades pensadas de uma realidade presencial para a outra virtual? Acredito que os próprios tensionamentos trazidos nas narrativas nos revelam que não é possível e um dos fatores desta necessidade de reinvenção se revela no aumento das demandas deste fazer pedagógico em contexto pandêmico e virtualizado, como veremos mais a seguir.

Em abril de 2020, Luiz Carlos de Freitas⁴³, já sinalizava a necessidade de pensar criticamente a atuação mediatizada pela tecnologia, o que não impede o contato com as famílias em um momento atípico, cujo impacto de óbitos, de desestruturação familiar, de desemprego e fome, dentre outros fatores exigem um olhar sensível, de acolhimento para além das questões operacionais e de aprendizagem apenas.

Importante situar o docente neste espaço que também necessita de cuidados, de acolhimento, de escuta, sobretudo pela constatação de que esta atuação virtualizada trouxe uma sobrecarga⁴⁴ de trabalho a estes docentes, que como todos as outras pessoas do planeta, também sofrem com a pandemia e seus desdobramentos, que não são poucos.

Freitas considera que,

Estes dois anos deveriam constituir um ciclo único, apenas com avaliações de diagnóstico conduzidas pelos professores, dando tempo às redes para atuar na recuperação dos desempenhos segundo suas realidades específicas. Não é hora de meritocracia e performatividade. É hora de solidariedade e acolhimento. (FREITAS, 2020)

Roberta Dias realiza uma contundente crítica à percepção da educação como um manual de instruções, e ampliando esta leitura para âmbitos nacionais brasileiros, temos como grande desafio a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), na qual impõe, como o nome já define, uma base única, um currículo pensado para ser implementado a nível nacional, desconsiderando desta forma, as pluralidades, as multiplicidades, as realidades diversas e a autonomia dos espaços escolares na elaboração dos currículos que lhes são relevantes, significativos, dialógicos. De acordo com Oliveira e Sussekind (2018), os currículos nacionais estão fadados ao fracasso, justamente por desconsiderarem esta autonomia, esta multiplicidade e diversidade cultural, geográfica, dentre outros aspectos que compõem a amplitude territorial brasileira.

As autoras situam tal iniciativa como uma das muitas outras medidas tensionadas no âmbito social e político, a fim de exercer um controle e um esvaziamento crítico dos processos educativos brasileiros, de modo que a educação, cuja proposta se aproxima de uma perspectiva de educação bancária, de uma educação dos manuais de instruções, como nos

⁴³ FREITAS, Luiz Carlos. *Suspender as avaliações e unir os anos 20 e 21*. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/02/suspender-as-avaliacoes-e-unir-os-anos-20-e-21/> Acesso em 03 de maio de 2020.

⁴⁴ Nos EUA um professor passa os últimos momentos de vida corrigindo provas de seus alunos no leito do hospital onde estava internado por contaminação de COVID-19. A notícia, publicada pelo Jornal Esquerda Diário pode ser acessada em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Professor-morre-revisando-provas-nao-e-heroisimo-e-exploracao>. Acesso em 01 de jan 2021.

sinalizou Roberta Dias, possa reproduzir, sobretudo nas escolas públicas a ordem hegemônica, opressora e reprodutora das desigualdades sociais, como nos denunciou e continuaria a denunciar Freire.

Em diálogo com Freire, conforme ele mesmo nos afirma em *Pedagogia do Oprimido* (2005) não é possível pensar em conteúdos programáticos da educação, situados em uma perspectiva dialógica, que não nasçam de um contexto materializado, da relação com as *situações-limites* e do compromisso do educador progressista em, partindo de tais temáticas, refletir e problematizar a educação e seus conteúdos como historicamente tem sido destinada às classes populares.

No contexto pandêmico, esta perspectiva de um manual de instruções se coloca em evidência, afinal, como conceber receitas prontas para este cenário? Como não continuar questionando uma perspectiva transmissiva e bancária de educação? Como não problematizar “receitas, manuais” a serem aplicados neste contexto pensados a partir de outra realidade - e que mesmo nesta outra realidade já era problemático?

Importante refletir que há na realidade educativa virtual, como na ilustração de Sabina Abanto no início desta temática do estudante ouvindo a aula e anotando no caderno, como no próprio formato de plataformas, uma grande aproximação com o modelo bancário de educação, justamente pela dificuldade que se coloca, neste momento, de precários suportes informacionais e tecnológicos, em realizar um espaço efetivamente dialógico, reflexivo. Seja ela de ordem tecnológica, como dificuldades de acesso à *internet*, seja como a possibilidade de espaços genuínos de diálogos e trocas, afetos.

Figura 8 - Dibujo. Educação no Peru



Fonte: Rosário Dávila, 2020.

Rosário Dávila, nos convida em sua *ilustração narrativa* a nos percebermos imersos dentro do tracejado verde maior que seria a Educação, que nos compõe como humanos. Os

dois triângulos por detrás da carta, representam do lado azul a educação potencialmente relacional, presencial, afetiva, e ao lado, no triângulo laranja a educação virtual, vazia, diante da constatação de que poucos estudantes têm acesso a esta possibilidade virtual, lhe trazendo a expressão de tristeza e dúvida, diante dos pontos de interrogação. Destaca que as mãos sobrepostas representam a solidariedade, o amor e o carinho. O arco íris representa a esperança de que tudo irá passar. Os bonecos vermelhos dentro do tracejado verde, representa as e os docentes que estão em busca de ideias para buscar outros caminhos a esta situação adversa, de muita dor e tristeza para eles. No centro Rosário Dávila representa as instituições de educação e a necessidade de compartilhar diferentes realidades.

Rosário Dávila nos afirma, neste momento, que tem tido muitas dificuldades para estabelecer contato com seus estudantes, diante da dificuldade de condições estruturais para acesso, causando uma recusa a este modelo virtual.

Diante de tantas incertezas, Rosa Vilanueva Huamán, nos narra um encontro com Freire:

En estos tiempos de cambios, desafíos y retos por asumir por los que estamos atravesando a nivel mundial por la pandemia del coronavirus, la Red de Maestros y Educadores “Desenredando Nudos” de la ciudad de Cajamarca - Perú concertó una reunión virtual con uno de los más grandes educadores de Latinoamérica y porque no decirlo del Mundo. Por supuesto que nos estamos refiriendo a Paulo Freire, quien pedagogo, intelectual, revolucionario de la fe y filósofo brasileño, destacado defensor de la pedagogía crítica. Conocemos de su trabajo en defensa de la educación liberadora y transformadora de la sociedad.

A pesar de las dificultades de conectividad, por la escasa señal de internet, se pudo hacer realidad este diálogo porque queremos saber qué nos dice sobre la educación y el rol del maestro como agente de cambio y humanización de la educación.

PREGUNTA: Maestro Paulo Freire, buen día, en estos tiempos de pandemia, los maestros estamos atravesando por situaciones difíciles de cierto desánimo e incertidumbre, ¿qué mensaje nos puede dar a los maestros de la RED de Cajamarca?

FREIRE: es imperativo que nosotros, como educadores, trabajemos en nuestras comunidades para dar a conocer y desafiar las contradicciones de las políticas y prácticas educativas que nos despersonalizan y nos deshumanizan, impidiendo así nuestra expresión como sujetos plenos de la Historia.

Diálogos de Esperanza (Narrativa, Rosa Vilanueva Huamán, 2020)

A narrativa de Rosa Huamán, no exercício de uma criatividade imaginada, nos convida a refletir sobre a importância da relação pedagógica *com* as comunidades escolares, sobretudo na dimensão crítica no sentido de criar possibilidades para desnudar as contradições

sociais, as condições opressoras desumanizadoras, e assim realmente criar condições para questionar o modelo transmissivo, e viabilizar caminhos para uma educação libertadora.

Importante destacar a relevância das perguntas como chaves neste processo desvelador, desocultador, de perguntas que partem de uma curiosidade ingênua e vão sendo problematizadas, se transformando em uma curiosidade epistemológica.

Rosa Huamán ainda em diálogo com Freire pergunta:

PREGUNTA: Usted cree en el poder transformador y emancipador del amor, ¿cuál es la importancia de amor para enseñar?

FREIRE: “Es imposible pensar en separar la belleza de la enseñanza: la belleza de la ética: y el amor por los estudiantes del amor por el proceso a través del cual debo amar al estudiante. Amo a mis estudiantes no porque están en una habitación donde yo soy el maestro. Amo a mis estudiantes en la medida en que me encanta el proceso mismo de estar con ellos... Tengo derecho de amar y de expresar mi amor al mundo y de utilizarlo como una base de motivación para la lucha... Creo que se podrá decir cuando yo ya no esté en este mundo que: “Paulo Freire fue un hombre que vivió. No pudo entender ni la vida ni la existencia humana sin el amor y sin la búsqueda del conocimiento...”

PREGUNTA: ¿Qué nos puede decir sobre la educación liberadora?

FREIRE: Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos... En ese sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria” ...

PREGUNTA: Sus reflexiones nos emocionan, maestro Freire, nos quedamos motivados para ahondar en el conocimiento de su obra; y, así mejorar la educación de nuestro país y encarnar la educación desde una perspectiva más humanizante. Finalmente, ¿cuál es su mensaje para la RED de Cajamarca?

FREIRE: “Para superar la situación de opresión, la gente debe primero reconocer críticamente sus causas, para que a través de la acción transformadora pueda crear una situación nueva, una que haga posible la búsqueda de una humanidad más plena... La tarea humanista e histórica más grande de los oprimidos: liberarse a sí mismos”.

(Narrativa, Rosa Vilanueva Huamán, 2020)

Rosa Huamán traz em sua narrativa a importância do amor como transformador, emancipador e fundamental na relação educativa, sobretudo dentro da dimensão política e ética. Nos acrescenta ainda a necessidade de superação de uma educação alienante e bancária,

como veremos em outras narrativas. E por fim, salienta a necessidade do desvelamento das condições opressoras para sua confrontação e neste processo nos aproximarmos de nossa humanização.

Na direção das situações limites que impedem uma educação libertadora, nos afirma Pestana:

A pandemia do Covid-19 exigiu a suspensão das aulas presenciais, mas não suspendeu as tensões e dilemas que atravessam, sustentam e questionam a Educação. Muito pelo contrário, a suspensão das aulas nos mobiliza ainda mais para questões importantes sobre o que é ensino e aprendizagem, sobre o papel do professor, sobre exclusão digital, perspectivas transmissivas, sobre educação bancária, entre outros assuntos caros à Educação e à uma sociedade democrática. (Narrativa, Amanda Pestana, 2020)

A educação, acredito que posso me referir neste momento a educação não somente brasileira e peruana, mas de toda nossa América Latina, se constitui em processos de tensionamentos territoriais, localizados social e historicamente que permanecem em disputas e tensionamentos, e neste sentido, é possível considerar o quanto uma educação problematizadora pode cumprir o papel de conscientização das condições de opressão e da potência do coletivo social neste caminho de libertação, tornando-se, em razão deste potencial, alvo frequente de ataques por parte dos grupos hegemônicos e aliados dos conglomerados do capital.

Desta forma, a América Latina como uma grande região que contempla diversidades e especificidades na pluralidade educativa, cultural, geográfica, climática, linguística, etc, possui a marca de um longo processo de colonização e exploração, para o qual, ainda hoje há desdobramentos históricos, tensionamentos sociais, políticos, hegemônicos que indicam a coexistência de diferentes projetos de homem e de sociedade, diferentes projetos que compreendem a educação como fundamental para a construção de um pensamento crítico pautado na dimensão da problematização da materialidade da existência, e de outros projetos, em geral hegemônicos, que, em sentido contrário, buscam referenciar social e ideologicamente o lugar da escola e de seus profissionais como executores, transmissores de um ensino alienado e alienante que reproduz a ordem social vigente.

Desta forma, acredito que as tensões e dilemas mencionados por Amanda Pestana, reverberam nas realidades docentes tanto do Brasil quanto do Peru e se intensificam na pandemia, com a exposição mais radicalizada das condições de desigualdades nos quais os projetos reacionários da educação (CUNHA, 2016) visam manter, e/ou oportunizar novas formas de ganho capital, tornando a educação cada vez mais uma mercadoria.

De certa forma, acredito que fomos chacoalhados dentro de nossas rotinas presenciais, deste lugar que poderia inspirar certa previsibilidade, de um saber adquirido, mesmo considerando que o cotidiano escolar sempre foi e continua sendo espaços dos imprevisíveis, mas me refiro aqui a própria estrutura da organização da escolaridade em sua configuração física, administrativa e das possibilidades que esta presencialidade proporcionava aos seus sujeitos, seja na distribuição dos *espaçostempos*, das atividades, seja nas trocas e planejamentos em tempos definidos, dentre outras dimensões que se fazem de certa forma previstas dentro de um planejamento escolar, mesmo que o cotidiano possa promover outros percursos.

E neste ‘novo’ contexto, questões não superadas se evidenciam, se expressam com mais intensidade, sinalizadas por Amanda Pestana “sobre o que é ensino e aprendizagem, sobre o papel do professor, sobre exclusão digital, perspectivas transmissivas, sobre educação bancária”.

Amanda Pestana aponta questões fundamentais, que atravessam, tensionam e desafiam a educação e o *pensarfazer* docente sobretudo os que se afinam com uma perspectiva progressista diante da condição de desigualdade social como problemática central no processo pedagógico, e como resultado desta própria construção histórica complexa e tensionada. Em diálogo com Freire e com fragmentos das narrativas que suscitam tais desafios buscarei tecer reflexões sobre este *saberfazer*. Saber este que foi desafiado pelo *que fazer* diante da pandemia, e, diante dos caminhos que se construíram a partir dela.

Freire nos afirma,

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais com que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2005, p.65-6)

Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), Paulo Freire se debruça a refletir criticamente a dimensão do *saber*, que se constituem a partir de duas viabilidades apresentadas em oposição: uma bancária e outra problematizadora e dialógica.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005, p. 66-7)

O saber oriundo da perspectiva bancária funda-se no pressuposto de que existem conhecimentos, saberes legitimados, dos quais falta aos estudantes e diante desta constatação, da falta, da ausência, cabe ao professor, como centro do processo de ensino e aprendizagem e detentor deste saber, transmitir tais conhecimentos aos seus estudantes e, neste processo, bancário, reafirmar os conhecimentos que são legitimados, válidos em detrimento aos saberes populares.

Neste movimento bancário de educação se reafirma uma lógica hierarquizante, que legitima os espaços educativos como espaços autoritários, verticalizados, cuja centralidade se constitui na visão de um professor detentor do saber que representa uma verdade.

A narrativa de Roxana Caballero a seguir nos ajuda a pensar na problematização dos saberes em sentido contrário ao de uma educação bancária. Nos traz a potência da dimensão dos saberes ancestrais⁴⁵ tão caros aos povos originários da América Latina, além de realizar também uma crítica a esta educação virtualizada diante da impossibilidade material nas condições econômicas, de acesso de suas e seus estudantes. Vejamos o que ela nos diz:

¿Qué diría Paul Freire de la educación en este tiempo?

En estos tiempos diría: Salió a reflejar el abandono en el que se encuentra la educación la salud, esos dos sectores son muy importantes para el desarrollo de los pueblos.

Desde mi experiencia de trabajo en una institución educativa rural donde la tecnología muy poco ha llegado, se nos hace difícil la enseñanza a los

⁴⁵ Durante a apresentação das narrativas a professora peruana Esther Llatas Valdivia apresenta um material elaborado por ela, em parceria com outras docentes, intitulado: “Proyecto soluciones para el futuro” onde apresenta diferentes plantas e seus efeitos medicinais. Neste sentido, seu material se soma a esta perspectiva de reencontro com os saberes ancestrais e com a medicina natural.

estudiantes. La zona rural ha estado abandonada por muchos años y lo más probable es que seguirá abandonado por muchos años más, esta es una preocupación que nos hace reflexionar a los docentes y nos hace plantear las siguientes preguntas.

¿Qué hacer como docentes formadores de personas?

Debemos ser actores importantes en la formación de los estudiantes; en estos tiempos de la institucionalidad de la corrupción que estamos viviendo, es muy importante formar personas con valores éticos y morales que en el futuro serán autoridades en bien de la sociedad, es importante que el docente practique estos valores.

¿Serán importantes los conocimientos ancestrales de nuestras culturas?

Para el desarrollo humano no solo es necesaria la educación pedagógica, sino también la ancestral, los conocimientos que se adquieren desde temprana edad están dados por nuestros antepasados, sus costumbres y prácticas culturales, que con los años ayudarán a definir las personalidades e intereses de cada uno.

En un país pluricultural multilingüe como Perú, cada región tiene sus propias costumbres dadas por el clima, la vegetación, la fauna, entre otras; es muy importante el traspaso de conocimientos ancestrales. La institución donde trabajo se encarga de que sus estudiantes sean personas capaces de defender su cultura y valorarla. “Queremos estudiantes que quieran sus orígenes y se sientan orgullosos de lo que son”

Una de las tradiciones es la Siembra de papas trabajado por los estudiantes. (Narrativa Roxana Caballero, 2020)

Figura 9 - Cusco Perú



Fonte: Roxana Caballero, 2020

Em sentido oposto e crítico à concepção bancária da educação, criticada por Freire, temos a concepção dialógica de educação, e, portanto, problematizadora, referenciada no diálogo horizontal, humilde, no exercício da pergunta como chave para uma construção epistemológica, de escuta que envolve este diálogo, comprometido com a/o outra/o, suscitando reflexões acerca das questões materiais da existência que se tornam o centro do processo de *aprendizagem* *em* *sino*.

A opção por inverter o *ensino e aprendizagem*, se justifica na defesa necessária pela superação do entendimento de que o ensino proporciona a aprendizagem havendo uma relação hierárquica e condicionada entre elas. Primeiro se ensina e depois se aprende. Não é possível aprender sem o ensino. Tais entendimentos justificam uma concepção bancária de

educação. Ao utilizar *aprendizagem* me encontro com o *pensamento* freiriano, que nos convida a pensar na inter-relação entre aprender ensinando e ensinar o que se aprende, e sobretudo, compreendendo que esta relação permeia a todos do processo educativo, ou seja, não se trata de oportunizar aprendizagens aos estudantes negando nesta relação a condição do professor como aprendiz deste processo, cujo conhecimento e aprendizagem se dá de forma circular, horizontal e capilarizado.

Nesta direção dialógica não há hierarquização de saberes, mas sim a existência de “saberes de experiências feitas que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que estão inseridos, no circuito dialógico homens-mulheres-mundo.” (FISHER; LOUSADA, 2019, p. 422)

Em maio, após um extenso trabalho de mapear as famílias e contatá-las, tivemos o primeiro encontro pelo aplicativo Zoom, com a turma em que atuo. Ao abrir a sala virtual recebo os primeiros sorrisos e declarações das crianças: “Tia, eu estava morrendo de saudade de você!”, “Amigo, parceiro, que saudade de você cara!”, “Tia Rutyê, vai demorar muito? Quando é que a gente volta?”...

Tantas perguntas... Se instalou uma nova rotina a aprender, novas formas de ouvir e falar e dias interpelados pelos desafios de usar a internet como ferramenta primordial. Cai a luz, cai a internet, falha do aplicativo... e agora? Agora é preciso calma e coragem, afinal somos professoras e não blogueiras, editoras de vídeos, conhecedoras de aplicativos. O que já podemos afirmar é o fato de que numa concepção freireana: estamos aprendendo uns com os outros!

(Narrativa, Ruthiê Abreu, 2020)

Nesta narrativa Ruthiê Abreu nos relata os movimentos iniciais da instituição em que atua buscando este contato com os estudantes. Relata também a relação afetuosa que marcou o primeiro encontro remoto, a saudade e a dúvida, manifestada em perguntas, sobre quando voltariam, sobretudo se iria demorar. Considerando que a organização escolar é pensada em ano de escolaridade, esta turma da professora Ruthiê Abreu não teve oportunidade de se encontrar presencialmente até a finalização do ano escolar de 2020, contrariando os desejos manifestados neste primeiro encontro por este retorno.

Ruthiê Abreu afirma que se instalou uma *nova* rotina de aprender, novas formas de ouvir e falar a partir de uma realidade virtualizada pelo aplicativo *Zoom*, sendo a *internet* condição primordial para este acesso, e nos afirma diante das dificuldades no uso do aplicativo, na falta de *internet* e luz que é preciso coragem e calma diante deste novo cenário e que Freire a ensina que estão todos aprendendo uns com os outros.

A partir desta nova rotina, atravessada pelas tecnologias de informação e comunicação, pelas mídias sociais, vão se constituindo novas formas de conhecer um universo digital de plataformas e aplicativos, alguns inéditos para grande maioria de seus agora usuários, profissionais da educação, famílias e as/os estudantes que possuem possibilidade de acesso.

Retornando a questão do *saber* na perspectiva freiriana, temos aqui a discussão acerca de um saber tecnológico que se torna uma condição ao processo educativo em tempos pandêmicos, seja ele para ministrar aulas a serem transmitidas em rádios ou televisão e/ou em aplicativos e plataformas. Muito embora a pandemia não tenha inventado tais aplicativos e a *internet*, as comunicações por rádios e televisões já façam parte do nosso cotidiano há algum tempo, é importante reafirmar que, com a chegada da pandemia e a necessidade do isolamento/distanciamento social, tal recurso passa a ser quase que uma condição para as relações sociais e, particularmente, educativas.

Não se trata de reafirmar o modo como as TICs foram inseridas, como um único caminho possível para se estabelecerem relações educativas na pandemia, o que, de fato, se revela problemático, diante de tantas narrativas que apontam para a dificuldade de acesso por parte das/os estudantes, e também docentes. Mas, como discurso oficial, que cabe ser criticado, esta foi a determinação por parte dos órgãos educativos no Brasil e Peru.

Percebo também a nível macro uma difusão das chamadas *lives* como alternativa a diferentes formas de comunicação síncronas e assíncronas. Algumas, sob um formato de interação com os participantes trazendo convites a novas formas de reflexões, incluindo momentos de perguntas e outras, sem espaços para perguntas e interações. Outro ponto interessante é a possibilidade de retornar à maioria destas *lives*, que em geral, ficam gravadas e disponíveis em plataformas e mídias sociais. Com isso, têm se produzido um grande volume de reflexões que tem composto a memória deste tempo.

Talvez, pela necessidade de pensar coletivamente sobre os desafios que se colocam diante deste tempo inédito, as *lives* vão se incorporando a este *novo* cotidiano pandêmico, para os que podem acessá-las. E, diante delas, outras possibilidades vão se apresentando, tais como shows artísticos, eventos acadêmicos, alguns internacionais, que pela primeira vez em suas histórias vão sendo planejados e realizados totalmente virtuais, possibilitando acesso de várias pessoas de diferentes países e a difusão do conhecimento sob novas configurações, para além dos limites e muros das instituições promotoras.

A partir deste cenário e pensando nas práticas escolares é possível inferir de forma mais ampla, pensando nas instituições brasileiras e peruanas, que podemos compreender que

pela primeira vez na história da educação se estabeleceram determinações de caráter universalizante e nacional que centralizam os processos educativos em sua totalidade por meio das tecnologias da informação e comunicação (TICs) sem, contudo, serem consideradas práticas de Educação a Distância (EaD), sobretudo no que se refere ao cumprimento de normativas e infraestruturas que a EaD exige como condição para sua prática.

A experiência de educação virtualizada na pandemia tem acontecido sob várias nomenclaturas, tais como ensino emergencial, ensino remoto, aulas remotas, aulas *online*, modalidades alternativas, e, vamos percebendo a existência de nomenclaturas que parecem criar uma relação educativa nova mediatizada pela tecnologia, desconsiderando todo o suporte legal e histórico de acesso e infraestrutura que esta discussão traz.

Diante desta desafiadora realidade, a partir do que nos traz Ruthiê Abreu, um novo saber vai emergindo em sua centralidade, concomitantemente às práticas educativas, cujas aprendizagens, dúvidas passam a ser tensionadas e partilhadas entre diferentes sujeitos, sejam docentes e/ou estudantes, famílias, neste contexto digitalizado.

Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo. (FREIRE, 2020a, p. 93)

Recorro as próprias palavras de Freire para refletir sobre a dimensão de *estar sendo*, que dialoga em seu *pensamentoobra* com a concepção de incompletude de inacabamento, de sua historicidade, neste processo que é existir e que está implicado em pensar a prática pedagógica nesta dimensão de se fazer e refazer, na dimensão de pensar a relação entre prática - teoria – prática, e, compreender nestes espaços as interseções entre o *saber de experiência feito*.

O próprio Freire nos diz:

Sem intervenção do educador; intervenção democrática, não há educação progressista.

Mas, a intervenção do educador não se dá no ar.

Se dá na relação que estabelece com os educandos no contexto maior, em que os educandos vivem sua cotidianidade na qual se cria um conhecimento de pura experiência feito. A atividade docente da escola que visa à superação do saber de pura experiência feito, não pode, como disse antes, recusar a importância da cotidianidade.

É preciso sermos um pouco mais humildes quando nos referimos a este saber – o de experiência feito. (FREIRE, 2020a, p. 60-1)

Ana Freitas (2019, p. 423) se referindo ao termo *saber de experiência feito* afirma que esta expressão “é reveladora da compreensão do autor acerca das relações entre saber e ignorância.” Esta discussão entre saber válido, hierarquizado e o saber popular invisibilizado, diminuído é problematizado por Freire, que considera a relevância do cotidiano no qual emergem os *saberes de experiência feito*, como os saberes significativos no âmbito popular e com os quais se faz fundamental estabelecer uma relação política na prática pedagógica *com*⁴⁶ eles e não *para* eles.

Respeitar os saberes de “senso comum” ou produzidos na experiência existencial não é limitar o ato educativo a esse saber, mas dialogar com ele, problematizá-lo tendo em vista a elaboração de um saber relacional, como síntese articuladora entre os saberes apreendidos na escola da vida com os apreogados na vida da escola. Assim, o respeito a esses saberes se inscreve num campo mais amplo no qual são produzidos, ou seja, no campo do contexto cultural que é incapaz de ser “lido” competentemente se for diluída a identidade cultural dos educandos e ignorada a questão de classe, elemento de difícil captação em alguns contextos em função da contemporânea complexificação do tecido social. (FISCHER; LOUSADA, 2019, p. 423)

Assim, busco estabelecer um diálogo com o conceito de Freire *saber de experiência feito*, que se aproxima de uma noção de saber popular, do senso comum, cabendo ao educador/a progressista partir deste conhecimento para a construção de um saber mais rigoroso.

Este conceito me faz refletir sobre a importância de localizar o *saber* das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e mídias digitais para o uso comum, cotidiano, por parte da comunidade escolar e, também dos professores, como uma produção também política e cultural envolvendo seus usos.

Não há como deixar de refletir sobre o cotidiano escolar a partir da comparação com a rotina presencial, que foi interrompida e diante disto, exigiu outras formas de se constituir. Neste cotidiano, as dimensões relacionais possibilitavam reflexões sobre acontecimentos que eram partilhados em um coletivo. O cotidiano acontece de várias formas para seus sujeitos,

⁴⁶ Duas experiências são significativas nesta direção e são narradas na obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, na qual a partir das considerações de um camponês acerca de sua apresentação no Sesi para as famílias sobre o castigo físico em diálogo com Piaget, Freire percebe que o falar *ao* povo deve transformar sempre em *com* o povo. E a segunda experiência trata de um jogo de perguntas feitas com camponeses. Paulo Freire direciona 10 perguntas aos camponeses e estes também direcionam 10 perguntas a Freire e no final Freire constata que “eu sabia 10 coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam 10 coisas que eu não sabia. Pensem sobre isso” (2020d, p.66-) Os saberes ficaram empatados.

mesmo que *compartilhados* em um mesmo *espaçotempo*. Uma informação sobre um estudante poderia ganhar outros olhares, trazer outras leituras ou mesmo outras informações quando trocadas em um coletivo presencialmente. O *saberfazer*, os espaços de planejamento coletivo, os movimentos de trocas, de pensar projetos, atividades se traduzem em espaços formativos de um *saberfazer* em movimento na própria dimensão do coletivo.

Como ficam as atividades planejadas para o ano letivo pelos professores considerando as propostas em interação, em grupo? Como ficam as atividades pensadas presencialmente? Como garanti-las, uma vez que agora, passa a depender de um aparato tecnológico das famílias também? A partir desta realidade algumas instituições educativas organizaram apostilas, materiais adaptados, e que são elaborados pela/o professora/or no mesmo tempo que a pandemia foi acontecendo, gerando, na maioria das vezes, uma sobrecarga de trabalho.

Penso que tais questões que se instauram nos ajudam a refletir, em diálogo com o *pensamentoobra* freiriano sobre o saber docente tecido nesta organização e cultura escolar fundada na presencialidade, nas relações e interações, neste cotidiano de acontecimentos, localizado, que dá lugar a espaços múltiplos, a cotidiano diversos, a micro realidades em suas janelas virtuais, a agudização da desigualdade entre elas, a sentimentos que redimensionam o cuidar, o zelo, a responsabilidade com a/o outra/o neste momento pandêmico.

Outra dimensão que é possível discutir acerca do *saber de experiência feito*, considerando a relação com as TICs como espaço de mediação educativo também diz respeito a negação deste saber dentro de um contexto de desigualdade na sociedade.

Ressalto que, não se trata de compreender que, havendo o domínio dos usos da tecnologia, o sujeito pode ser considerado *educado*. A educação não tem e não deve ter um fim na tecnologia. Esta deve ser compreendida como um recurso, produzido pelos homens em sua relação com o mundo e com o acúmulo de conhecimentos históricos e temporais, dos quais não é possível perder do horizonte crítico a problematização de quem tais invenções estão a serviço? A favor ou contra quem as determinações dos órgãos de educação estão a serviço quando se sabe que as camadas populares não possuem recursos para acessar virtualmente as aulas e se determinam que as aulas acontecerão mediatizadas pelas tecnologias? A favor ou contra quem as tecnologias têm sido utilizadas quando se sabe que muito embora as escolas pudessem possuir salas de informática, estas não dão conta de proporcionar antecipadamente o saber de experiência feito nas plataformas virtuais que passam a compor o cenário educativo para a comunidade escolar?

Contudo, se constata, diante das narrativas, a ausência da possibilidade de acessar virtualmente, para grande parcela das classes populares, diante do fato de que a maioria das

classes populares não tem condições materiais de acesso a elas, o que traz um maior aprofundamento da desigualdade e exclusão e de acesso a este saber.

Apreendi com você [Paulo Freire] que “ensinar exige bom senso.” (...) Como vou postar atividades on-line, sabendo que muitos dos meus alunos não têm acesso a uma rede de internet de qualidade? Lembro que nos dias letivos, em período escolar antes dessa pandemia, quando algum estudante apresentava sinais de doença e a escola precisava entrar em contato com a família dessa criança, dificilmente conseguia estabelecer esse diálogo via telefone, porque os números dos celulares dos responsáveis eram trocados com frequência. Como o valor de um chip inicial disponibiliza internet grátis, para os mais pobres trocar de número é uma tática para manter-se conectado.

“Ensinar exige apreensão da realidade.” Que aulas serão interessantes para crianças em processo de alfabetização em plena pandemia? Penso na estudante Vitória que mora com a mãe e a avó. A primeira deficiente visual e a segunda não alfabetizada. Quem fará a mediação entre a criança e o ambiente on-line?

(Narrativa, Alessandra Abreu, 2020)

Alessandra Abreu nos narra um saber de experiência feito na cotidianidade de seu espaço escolar. Nele, Alessandra Abreu percebeu em observação atenta e reflexiva com o cotidiano escolar as “manhas” (FREIRE, 2020a, p.57) das classes populares como estratégias de resistência ao trocarem de *chips* para manter-se conectados devido a disponibilização de *internet* grátis ao adquirir *chips* novos das operadoras de telefone. Entretanto, a presença desta estratégia também indica, além da dificuldade da escola em manter contato permanentemente com estas famílias, devido a troca dos números, a impossibilidade delas em participar das aulas uma vez que o plano de dados dos *chips* não é suficiente para um acesso frequente e de qualidade a estes espaços.

Outra questão, para além do acesso, diz respeito a falta de um conhecimento prévio por parte dos sistemas de ensino acerca dos saberes necessários das comunidades escolares para acessar as plataformas por parte dos/as estudantes e das comunidades escolares e estes saberes ou a negação deles precisam ser territorializados, localizados, uma vez que as classes populares são as mais atingidas neste sentido da negação de acesso.

Outro aspecto a se considerar é que, tanto no Brasil quanto no Peru a determinação pelo ensino mediatizado pelas tecnologias digitais e de comunicação veio de órgãos e secretarias de educação governamentais, e não foram pautados em processos de escuta e de planejamentos prévios de como agir diante deste cenário junto aos professores, considerando suas reflexões acerca do que percebem como importante neste contexto, pois como nos define

Freire “saberes de suas experiências feitos, saberes “molhados” de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos.” (2020a, p.22).

Está tudo assim, tão diferente?

Será que está diferente? A crise se aprofundou e os abismos sociais também, os educadores foram pressionados a seguir trabalhando durante a pandemia, não nos consultaram sobre o que achávamos sobre a Escola, Educação e Infância em tempos de Pandemia. E íamos vendo outros abismos ficarem evidentes, um deles, o Educacional.

Como trabalhar remotamente com crianças e famílias que não tem celular e nem internet? No meu caso, como garantir o direito à Educação Escolar Indígena às crianças Mbya Guarani em escolas aldeadas? Como se preocupar com educação escolar em tempos de crise financeiras para muitas famílias? A situação dos pais mais pobres agora é o desemprego. Se o desemprego aumenta, a fome aumenta, a Escola nesse momento é primordial? Por essas e outras questões, me abati algumas vezes, mas, me senti fortalecida a partir da participação nas redes de solidariedade que se construíram e que já existiam. (Narrativa, Martinha Mendonça, 2020)

Problematizando o que Martinha Mendonça nos traz sobre garantir o direito à Educação recorro o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que prevê no inciso I “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” e no inciso VI prevê “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. Tal garantia legal é negligenciada pelos próprios órgãos educativos na pandemia ao exigirem que o ensino se organize a partir de uma virtualidade, considerando a ausência de condições de acesso tanto no território brasileiro quanto no território peruano a partir das narrativas trazidas aqui.

Relacionando dados do desemprego, em setembro de 2020, como mencionados por Martinha Mendonça, a partir da realidade da América Latina, nos indica Molina⁴⁷,

Enquanto nos Estados Unidos quase 50% dos lares conseguem se manter por até seis meses, o percentual cai para 5,5% no Equador e Paraguai, para 7% na Argentina, Peru e Colômbia e 14% no Brasil e Chile. Os dados são do relatório Vulnerabilidade financeira dos lares perante a covid-19: uma perspectiva global, desenvolvido pelo BBVA Research. “No caso de perder sua principal fonte de renda, 78% dos lares, em média, não cobririam seu custo de vida durante três meses”, adverte o relatório, que não inclui a Venezuela (MOLINA, 2020).

Esta informação trazida por Molina, de setembro de 2020, nos revela a intensidade com que a pandemia agudiza a desigualdade, a miséria e a fome. Em novembro de 2020

⁴⁷ Molina, Frederico Rivas. 2020. “América Latina: a contagem regressiva para a miséria”. *Outras Palavras/ El País Brasil*, 30 de setembro, data de acesso em 1 fevereiro 2021. <https://outraspalavras.net/outrasmidias/america-latina-a-contagem-regressiva-para-a-miseria/>

temos novos contornos, com um crescimento devastador do número de desempregados em solo brasileiro. Conforme Mazza, Amoroso e Buono⁴⁸:

Há mais desempregados no Brasil do que moradores em São Paulo, a cidade mais populosa do Hemisfério Sul: 13,5 milhões. Uma fração expressiva dessas pessoas perdeu o emprego desde que o coronavírus aportou no Brasil. De março a setembro, o país fechou 897 mil vagas de trabalho. O setor de serviços e o comércio foram os mais afetados pela crise. Ao todo, foram extintas 181 mil vagas de vendedores em lojas e mercados – o dobro do número de vagas fechadas na indústria, em geral. Na Educação, 36 mil vagas de professor foram fechadas. Trabalhadores domésticos, um dos primeiros a terem o trabalho afetado pela pandemia, sofreram um baque: entre março e setembro, 1,4 milhão de brasileiros que exerciam essa profissão perderam o emprego. (MAZZA, AMOROZO, E BUONO, 2020)

A classe dos trabalhadores da educação teve, em notícia divulgada em novembro de 2020, 36 mil professores desempregados, sem contar as medidas de redução salarial, de cortes de vencimentos, diminuição de carga horária realizados por algumas instituições a fim de justificarem sua atuação virtual, remota, que supostamente teria a carga horária reduzida.

E, mais uma vez, o que se configura para a classe de trabalhadores da educação é exatamente o oposto, pois comprometidos com sua função política de educar, comprometidos com a mediação de saberes, se fazia necessário elaborar os conteúdos, as atividades, as aulas, gravações, sob novos formatos e para novas realidades, considerando as limitações impostas pela virtualidade.

A partir desta realidade, compreendo que a questão que se coloca aqui é a de que, ao se estabelecerem que a educação deveria ser virtualizada sem a garantia de acesso a todos, esta revelou-se uma prática excludente e opressora, negando, mais uma vez, o acesso as classes populares, que foi e continua sendo profundamente afetada neste contexto.

Paulo Freire também nos ajuda a pensar a tecnologia, mesmo não tendo visto todos os avanços para os quais ela se manifesta neste tempo pandêmico, ele tinha consciência de que: “O espaço de tempo entre uma mudança às vezes ou quase sempre fundamental e outra diminui cada vez mais. Em certos domínios de conhecimentos e de prática tecnológica hoje alguns meses são suficientes para envelhecer um procedimento.” (FREIRE, 2019, p. 33)

Assistimos hoje, mudanças aceleradas no âmbito da tecnologia e, portanto, das relações sociais, econômicas, políticas, midiáticas que se estabelecem a partir delas. E não podemos perder do horizonte de discussão crítica o caminho de possibilidades que se colocam

⁴⁸ “Pandemia do desemprego: o mapa da crise no Brasil”. 2020. *Piauí/Outras Mídias*. 12 de novembro, acesso em 21 de janeiro de 2021. <https://outraspalavras.net/outrasmidias/pandemia-do-desemprego-o-mapa-da-crise-no-brasil/>

como desafiadoras, como *situações-limites*, quando entendemos a utilização dos avanços tecnológicos, a exemplo das plataformas digitais, a serviço dos conglomerados do capital, da chamada “indústria 4.0” (ANTUNES, 2020), que tem chegado de forma muito contundente na precarização do trabalho docente, (SILVA, 2019; 2020), que vem avançando a passos largos, sobretudo impulsionada pela pandemia.

A partir de Adams (2019, p.446) é possível compreender que Paulo Freire se debruçou ao longo de várias de suas obras para pensar a tecnologia. Contudo, em Freire, esta discussão está relacionada a compreensão da tecnologia, da ciência, da técnica como formas culturais do homem se relacionar com o mundo, por meio do trabalho, da *práxis* como um movimento de criação, problematizando a serviço de quem o desenvolvimento tecnológico e científico serve.

Diante da pandemia temos vivido, por um lado a dimensão deste avanço no que diz respeito a criação de diferentes opções de vacinas em espaços de tempo muito menores que a criação de vacinas anteriores, mas que contraditoriamente, esbarram na demora da vacinação para toda a população em tempo que deveria ser igualmente rápido ao que foi a sua criação.

Neste sentido a ciência tem representado um avanço significativo na direção de criar condições para preservação da vida, mas que por sua vez, se obstaculizam em posições e interesses econômicos, em posturas negacionistas e genocidas como as tomadas pelo então presidente da república brasileira, que na ocasião não se importava⁴⁹ com o alto índice de óbitos em razão da contaminação pelo Sars-Cov-19 e suas variantes, que poderiam ter sido evitadas com medidas mais enérgicas e comprometidas com a manutenção da vida da população.

E, diante deste contexto, mais uma vez, percebemos as diferentes formas em lidar com a pandemia demonstra que é importante pensar em sua territorialização, na criação de medidas que estejam a favor da população, sobretudo as classes populares e que vão ganhando contornos diferenciados de lugar para lugar.

Pensar estas territorialidades é também trazer esta discussão acerca do uso da técnica como forma de compreender a educação a serviço ou contra as classes populares, contra uma perspectiva autônoma do fazer docente.

O despertador toca. O relógio marca as 07h30. Levanto-me depressa, apesar do meu corpo emitir sinais de que necessita de mais algumas horas de sono, preciso me levantar. Os meus olhos, ainda um tanto cerrados e cansados, tornaram-se os meus principais companheiros nessa árdua rotina sem folgas. As horas que passo em frente à tela do computador são maiores

⁴⁹ Ver CPI da Pandemia. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/ao-vivo/cpi-da-pandemia>. Consulta em 12 de agosto de 2021.

do que a soma do tempo que gasto dormindo, me alimentando e tentando me distrair de alguma forma.

“Mantenha-se firme!”, penso esta frase repetidamente como uma espécie de mantra, na tentativa de me encorajar para mais um dia de trabalho. Sinto que estou com fome, mas olho novamente para o relógio e ele me avisa que não há tempo hábil de me sentar à mesa para comer. A primeira aula do dia, na modalidade remota, já vai começar e preciso cumprir todas as demandas solicitadas que se acumulam dia após dia.

“O tempo devora o meu corpo”: o relato de experiência de um educador em tempos de pandemia”

(Narrativa Phellipe Moreira, 2020)

O fragmento da narrativa de Phellipe Moreira dialoga com a dimensão atropelada dos *espaçotempos* abordados no final da temática anterior. Atravessa também a dimensão do *corpo* afetado por este *tempo*, trazendo a angústia de um tempo cronológico estafante, que se materializa no corpo que necessita de descanso, nos olhos cansados e cerrados como companheiros dessa rotina de várias horas diante da tela.

Tal narrativa revela a precarização deste trabalho explorado, atribuído de forma estafante a este professor, que não possui tempo sequer de descanso, descanso este necessário ao processo criativo, intelectual, reflexivo. Como ter tempo de pensar a prática se ela acontece de forma atropelada? Infelizmente esta realidade não é só a de Phellipe Moreira, mas de muitos outros docentes latino-americanos neste tempo.

Phellipe Moreira acrescenta:

O silêncio rotineiro que costuma reinar em minha casa parece ter fim toda vez que inicio mais um encontro online. O “carro do ovo” parece ser o maior inimigo da tranquilidade que costuma reinar nos segundos anteriores de cada transmissão ao vivo.

Os pássaros, por sua vez, insistem em saudar o sol com o seu canto nesse mesmo instante. Os cachorros, em sintonia, regem os graves acordes desse coral estridente aos meus ouvidos. Após ingressar na plataforma de ensino, pergunto-lhes: “estão conseguindo me ouvir?”, torcendo para que a resposta seja positiva. Estaria eu odiando os sons comuns de uma cidade grande, em busca de uma perfeição profissional que me mais soa como obsessão?

(Narrativa Phellipe Moreira, 2020)

Neste trecho Phellipe Moreira sugere um tensionamento entre o fazer docente remoto, virtualizado, ao vivo, em encontros síncronos e a rotina do silêncio interrompido da casa, dos sons do carro do ovo que passa anunciando promoções, do canto dos pássaros e dos cachorros que insistem em latir quando ele ingressa na plataforma para iniciar a aula. A vida que acontece e parece indicar um certo constrangimento em não possuir um local adequado para realizar as aulas sem interrupções desta ordem. Na mesma medida, podemos compreender que

a realidade das/os estudantes sobretudo os que necessitam e possuem acesso e acompanhamento familiar, ficou da mesma forma, exposta. A casa, sem antes ser pensada como *home office*, de um dia para o outro, se transformou em local de trabalho, de encontros por vezes publicizados, de aulas, coexistindo com outras tarefas, tais como as domésticas, os cuidados com membros familiares, afetando também a liberdade dos moradores da residência.

O modelo de atuação educativa remota, virtualizada, se pauta em um formato improvisado, inculcando, na grande maioria, ao próprio docente a responsabilidade pela sua autogestão e por seu custeamento. Neste formato de improvisação deste processo educativo virtual instituído, desconsideram fatores estruturais, tais como recursos financeiros para custear a estrutura para atuação docente, espaços apropriados nas residências, possibilidade de acesso à *internet*, equipamentos disponíveis e o conflito entre as tarefas do fazer docente e a concomitância com outras tarefas domésticas que requerem cuidados aos familiares, filhos e outros moradores.

O que se percebe é que a atividade da/o professora/or, na pandemia, foi se instaurando sem uma consulta inicial dos órgãos de educação. Ou seja, não se fez presente, a partir da narrativa de Phellipe Moreira, bem como de outras, perceber que houve possibilidade desta professora, deste professor, estar planejando suas ações, elencando quais conteúdos fariam sentido naquele momento, e, em um movimento de compromisso e solidariedade, os professores se disponibilizaram pelos aplicativos de *WhatsApp* ao diálogo com as famílias e com os alunos em um movimento de buscar amparo e apoio neste momento, o que para muitos também aumentou a sobrecarga de trabalho.

Entendo que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo.” Tenho me colocado via WhatsApp a disposição das crianças e seus responsáveis, o que tem permitido um contado amoroso, trocas de afetos e experiências, mas sei que não é o suficiente.

(Narrativa, Alessandra Abreu, 2020)

A partir de Alessandra Abreu e Phellipe Moreira destaco outro aspecto de relevância. A escola ficou fechada, mas seus profissionais não deixaram de trabalhar. Ao contrário, este trabalho se intensificou. Trabalho este que se reverbera em outros níveis, considerando a inteireza de que Freire nos fala:

Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (FREIRE, 2019, p.28)

Desta forma, é a partir desta inteireza que compreendo a atuação docente na pandemia, dentro de uma completude, de aspectos que envolvem não apenas o refletir sobre o seu fazer e como fazer, mas uma preocupação política, ética com as/os estudantes, suas famílias, uma preocupação com o outro para além dos limites educativos, o envolvimento de emoções que extrapolam os limites da atuação profissional da/o professora/or. Longe de incorrer em juízos de valores, busco reafirmar a dimensão política que esta preocupação revelada nas narrativas, deste afeto amoroso, desta necessidade de acolhimento representa para nos aproximar da humanidade que liberta, de que tanto Freire acreditou e que vai encontrando possibilidades de serem manifestadas dentro de diferentes contextos.

“Ensinar exige tomada consciente de decisões.” Neste sentido, a minha decisão neste momento é não compactuar com a farsa de uma educação bancária e transmissiva. Reconheço que toda “educação é ideológica” por isso, tenho reivindicado nas reuniões on-line que acontecem semanalmente com a equipe pedagógica da escola, a entrega dos chips aos estudantes com banda larga de internet como foi relatado pela diretora, como proposta da Secretaria Municipal de Educação e ainda não se concretizou.

Como percebo que a desigualdade social tem sido cada vez mais reafirmada em tempos de pandemia, defendo que “ensinar exige liberdade e autoridade.” Não posso aceitar esta proposta de educação on-line como a nova normalidade, mas sim como uma grande anormalidade. Tudo isso só me prova que você, Paulo Freire que injustamente foi tão atacado pelo novo governo eleito no Brasil, tem toda razão, “a postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar.” Educação não é para amadores, mas para profissionais que acreditam que “ensinar exige bom senso”
(Narrativa, Alessandra Abreu, 2020)

Em diálogo com a crítica contundente de Alessandra Abreu é possível reafirmar a dimensão política⁵⁰, ética de educar. É possível reafirmar que, nas experiências entre coletivos docentes brasileiros e peruanos pudemos ampliar nosso processo de alfabetizarmo-nos enquanto educadores a partir da multiplicidade, da pluralidade de olhares, de narrativas, de dizeres, e da percepção dos desafios materializados nos grupos populares de estudantes brasileiros e peruanos.

⁵⁰ Acrescento que algumas narrativas brasileiras teciam críticas contundentes ao governo brasileiro, mas optei por não as incorporar neste momento em que ainda vivemos sob o desgoverno de Jair Bolsonaro, principalmente no sentido de preservar a integridade de suas autoras.

Figura 10 - Escultura em madeira como resposta a la pregunta ¿Cómo respondería Freire en tiempos de pandemia?



Fonte: Blanca Gallardo, 2020.

Blanca Gallardo, em sua *ilustração narrativa* nos convida a pensar na dimensão política do fazer docente por meio de uma metáfora com a obra Don Quijote de La Mancha. Nela, Blanca Gallardo nos convida a refletir a partir de uma escultura feita por ela, que é artista plástica, e, cuja referência está na frase de Don Quijote ao dizer que “pela liberdade e pela honra há que aventurar-se pela vida”, trazendo, em sua narrativa, um simbolismo a escrever, a narrar, nos motivando a (re)invenção e luta.

Saudoso Freire, aprendi com você que “ensinar exige a convicção que a mudança é possível” e por acreditar que ainda é possível reverter o caos que estamos vivenciando no momento atual, seus ensinamentos em “Pedagogia da autonomia” tem sido um alento para acreditar que juntos somos mais fortes.

(Narrativa, Alessandra Abreu, 2020)

Acredito que a pandemia nos provoca a pensar a dimensão do *pensar fazer* docente por meio da intensificação de seus elementos virtuais, abrindo espaços para tornar cada vez mais a educação um território lucrativo para as empresas de plataformas, de pacotes prontos, reduzindo cada vez mais os espaços do contraditório *compartilhado*, das relações humanas, das interações presenciais a aulas gravadas, a transmissões de tarefas, acrílicas e alienadoras.

Encuentro entre Pepe Mujica y Paulo Freire

¿Cree Pepe que los países líderes tienen un deber moral con los más pobres, frente a esta pandemia?

(Pepe): Estamos navegando en un barquito que se llama tierra y con una interdependencia cada vez más creciente, los pobres de África, no son de África, son de la humanidad, a la corta y a la larga nos va a salpicar a todos, a todo el planeta y tomar medidas por todo el planeta, estamos en la época de la acumulación para los ricos y no atendemos necesidades básicas de los necesitados, despilfarramos un montón de plata y no atendemos cuestiones que son centrales. Que la educación dialógica, el trabajo remunerado y el trato sea igual para todos.

(Paulo): Más que un deber moral, es una responsabilidad por hacer que todos nuestros ciudadanos crezcan a la par que tengan las mismas oportunidades, identificar los lugares vulnerables y establecer políticas de acción para incorporar asertivamente a este sector de la población obviamente que este sector por la pandemia se ve más afectado y muchos países si que lo han tomado con seriedad convirtiéndose en un gran soporte (Narrativa, Esther Llatas Valdivia e Saira Yhina Eli Bardales, 2020)

Outra dimensão possível a partir da pandemia é a da perspectiva crítica. Com a narrativa de Esther Llatas Valdivia e Saira Yhina Eli Bardales, intitulada: Encuentro entre Pepe Mujica y Paulo Freire, podemos perceber a importância de uma reflexão crítica dos acontecimentos históricos. Nos interessa mais esta, em razão de representar uma forma de (re)existir, de (re)inventar a luta, de buscar parcerias e fortalecimentos em redes de educadores que buscam também coletivamente, encontrar, tecer caminhos que pensem a dimensão da educação das classes populares, sobretudo da “educação pública de gestão pública” (FREITAS, 2018), referenciada socialmente.

Rosário Dávila, em sua narrativa, nos convida a trazer a próxima e última temática, reafirmando a dimensão tão necessária do esperar como alimento de luta em prol da mudança.

Estimado Maestro Paulo Freire tus ideas, tus pensamientos, tus enseñanzas están presentes en nuestro que hacer pedagógico, luchamos por una educación liberadora desde el lugar que nos encontramos para brillar el sueño de cada estudiante en este camino de vida.

La educación es el tesoro más grande de la humanidad y el estudiante necesita de su maestro así como el maestro necesita del estudiante, vivimos en la actualidad momentos de incertidumbre frente a esta pandemia ¡Cuándo terminará! Pues los estudiantes necesitan urgente que aprender hoy es cosechar mañana y así caminar juntos hacia un horizonte de cambio en honor a la transformación.

Ellos están con ansias de regresar a sus aulas y reencontrarse con sus compañeros para disfrutar el ritmo armónico de la vida y contar las experiencias que están sintiendo hoy en la actualidad frente a esta situación de salud que no desean de corazón que les pasa a nadie solamente quién lo ha vivido sabe sentir la verdadera soledad de indiferencia que es la actitud que nos mata cada día porque somos excluidos de la humanidad amigo Freire ¡Pensar hasta donde hemos llegado!

Sin dejar de lado el amor a la enseñanza los valores, las acciones de vida, la humanidad, la educación, el valor a la cualidad de la humildad el poder de

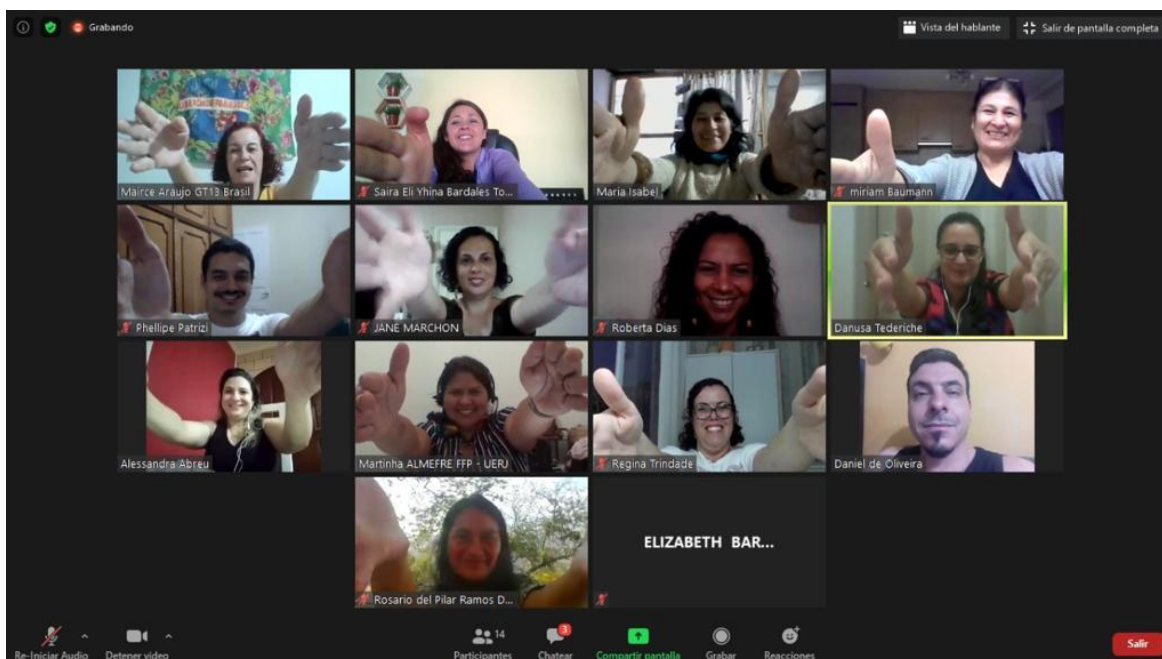
*aprender desterrando lo malo y fortaleciendo lo bueno que nos toca vivir y
construyendo nuestros sueños.
Pues siempre luchando por la esperanza de transformar el mundo por una
vida mejor maestro Freire.
¿Qué le diría a Paulo Freire de la pandemia?
(Narrativa, Rosário Dávila, 2020)*

2.7 Afetividades, redes formativas e o esperarçar

*Que bello era ayer
Cuando em la calle
Em una esquina,
Em tu casa o em la mía
Abrazôs y mucho cariño
Desbordaba el alma mía.
El cariño crece,
Hoy mis brazos han crecido
Y a dos metros
Y a quilômetros
Mis brazos te alcanzan
Y te puedo abrazar.
Te quiero más.
Si tu sufres, yo también
Tu dolor es mi dolor.
Sineto tu energia y
Me ayuda a caminhar.
Sientes también la mía?
Vem juntos passaremos esta dificultad.
(Narrativa, Miriam Baumann, 2020)*

O tema sobre abraços foi abordado na temática sobre o corpo, mas ele volta a aparecer na narrativa de Miriam Baumann, que nos convida a nos abraçarmos neste contexto pandêmico, afirmando, em seu convite, que seus braços crescem quilômetros e alcançam o outro em um movimento solidário de acolhimento ao sofrimento, de apoio ao caminhar, na dimensão de estar *com* o/s outro/s e outra/s. Metaforicamente, as janelas virtuais se tornaram espaços de trocas de afetividades nestes tempos e esta foto se traduz em um destes momentos.

Figura 11 - Abraços virtuais



Fonte: Registro dos encontros das redes

Neste registro podemos perceber os abraços que nos tocam, em espaços distintos, em janelas virtuais que se abrem revelando *espaçostempos* diversos: uma bandeira artesanal como logo político – Lula presidente; um guarda-roupa que indicia uma gravação no quarto de dormir; alguns galhos que remetem a uma transmissão num espaço aberto; algumas pessoas agasalhadas remetendo ao tempo frio, outras com roupas que remetem ao calor...

Paulo Freire pensou a existência sempre *com o/a outro/a*, e neste sentido, a narrativa de Mirim Baumann, me convida a refletir sobre este percurso acompanhado em redes e coletivos docentes de formação. E diante da memória deste encontro, trago a foto, do abraço coletivo, partilhado após a leitura de sua narrativa, repleto de afeto e solidariedade.

Figura 12 - Redes formativas



Fonte: Danusa Tederiche, 2020.

Buscando tecer reflexões a discussão acerca das experiências docentes entre redes formativas latino-americanas, trago a *ilustração narrativa* de Danusa Tederiche em elementos que representam as/os componentes do grupo de pesquisa, ao mesmo tempo em que estão em janelas isoladas, são capilarizadas pelas folhas de uma árvore em sua amplitude, cuja relação com a história de Freire também se faz presente. Freire nos afirmou, em sua obra “A sombra desta Mangueira” que “Sombra e luminosidade, céu azul, horizonte fundo e amplo dizem de mim. Sem eles, sobrevivo mais do que existo. Minha biblioteca tem algo disto: É, às vezes, como se fosse a sombra de uma mangueira”. (FREIRE, 2019, p. 26)

Para além de um paradigma arbóreo, vertical, fixo, acredito que a obra de Freire se revela, cada dia mais potencializada dentro de uma capilaridade rizomática, onde outras formas vão sendo construídas dando a Freire a dimensão de “un árbol que camina.” (CARRILLO, 2021). Que caminha também nos convidando a dar vida, a reinventar o pensamento de Paulo Freire ao estabelecermos diálogos a partir dele e com ele, a buscar trazer para os desafios atuais reflexões ainda relevantes.

A presença do outro, em Freire, pressupõe a dimensão da coletividade, de luta, de marcha. É fato que estamos diante da intensificação de situações limites, sobretudo

manifestada na territorialidade das classes populares, mas não é possível seguir sem esperança, afinal, Freire nos disse: “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.” (2020d, p. 14).

Fuerzas que aparecen y desaparecen como el rocío del amanecer, rizas y llantos que fortalecen y desvanecen los corazones de la niñez, es que este año 2020 llegó lleno de tinieblas, pero a la vez luces para aprender, inimaginables cambios, un encierro autoritario que de pronto apareció, reprimidos y oprimidos quedamos, entumecidos y como en un túnel sin espacio, sin parques de diversiones, sin amigos, pobres mis niños, lo que les tocó vivir. (Narrativa, Lynne Zegarra, 2020)

São com as palavras de Lynne Zegarra, que traz as iniciais de Freire na contradição que é existir diante de seus desafios, que vou buscando encerrar estes encontros com as narrativas do projeto *Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru* com palavras de esperança, das quais Marchon também nos traz ao narrar que:

Atravessada pelo cotidiano que se apresenta foi preciso conjugar outra vez o verbo ESPERANÇAR e encontrar em Paulo Freire muitos caminhos para continuar e seguir. É preciso pirraçar com a vida, assim procuro tudo aquilo que me faz viver os caminhos de dentro: medito para não esquecer que é preciso respirar, escrevo como ato político, para organizar o pensamento e deixar vestígios de memórias. Choro, canto alto, às vezes danço despreziosamente pela casa. Nos guardados rememoro histórias de família, me permito peraltar com Rara, minha filha, revisito a costura, que me reaproxima de minha mãe com gosto de saudade, encontro amigos e família pelas janelas virtuais que se abrem para encontros possíveis. As janelas virtuais, os encontros possíveis, têm me proporcionado, como professora pesquisadora, no exercício da docência, a fazer desvios. Desvios impensáveis, responsáveis, incansáveis, necessários para seguir mesmo diante do cenário que se apresenta. Tenho o desafio de seguir, reinventar uma nova história para o meu fazer docente junto as professoras que comigo dividem suas trajetórias de vidaformação. Convido-as ao posicionamento político e a defender o que sabemos fazer de modos outros, como nos conclamava Paulo Freire. Este saberfazer, como potência para construirmos diálogos que nos possibilitem conjugar o esperar com muitas vozes, esperança que não espera, mas que nos move. Foi assim com ele durante a ditadura e mesmo com todo seu cotidiano revirado, foi capaz de denunciar e anunciar a(s) histórias vividas como luta e resistência. Essas ‘Pílulas Freireanas’ que me acompanham já há algum tempo, têm me levado a um permanente processo de tornar-me responsável por seguir, mesmo quando o sol não aparece. Nesses dias eu planto girassóis e assim, me permito com eles “florescer.” (Narrativa, Jane Marchon, 2020)

São essas pílulas freirianas que atravessam e nos tocam de múltiplas formas neste encontro com Freire e com a/o outra/o em suas múltiplas realidades, desafios, dificuldades e com todo esse conjunto de elementos, perceber este espaço como um espaço formativo

genuíno, das narrativas⁵¹ como produções instituintes, do qual, toda esta tese busca trazer e referenciar, uma vez que não podemos perder do horizonte freiriano a crença na utopia, no esperar em luta, que se constrói coletivamente em uma libertação que se dá na relação potencializada com o outro, incluindo nela, os próprios opressores.

⁵¹ O Projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil Peru, deixou como legado, além desta tese, um livro de publicação compartilhada entre Brasil e Peru. A obra intitulada: Enredando memórias e vivências: narrativas de coletivos peruanos e brasileiros, pode ser acessada gratuitamente na página do Pedro e João Editores, <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/enredando-memorias-e-vivencias-narrativas-de-coletivos-docentes-peruanos-e-brasileiros/> . Acesso em junho de 2023.

3 ENCONTROS. O DIÁLOGO INTERNACIONAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM “DESAFIOS DOS EDUCADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA” – RED DE EDUCADORES CÓMPLICES PEDAGÓGICOS LATINOAMERICANOS

A luta é histórica. A maneira como a luta se dá também é histórica, espaço-temporal.

(...) O fundamental é saber que a luta não se acabou, não se acaba, que, sendo histórica, muda a maneira de apresentar-se, de fazer-se, e por isso tem que ser reinventada em função das circunstâncias históricas e sociais. (FREIRE, 2018, p.51).

Figura 13 - Convite Cómplices Pedagógicos

Bienvenidos
Bem-Vindos
Ta peguahê poraitê

Cómplices Pedagógicos
LATINOAMERICANOS

Ore ha'e mbo'eharakuéra apo irúnguera mitã mb'e rape rehegua, Amerikalatina pegua

DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN O INNOVACIÓN DESDE SUS ESPACIOS EDUCATIVOS

MBO'EHARA KUÉRA OJETYPEKÁVA HA OMBOPYAHÚVA IJESPACIO EDUCATIVO GUIVE

PROFESSORES QUE PESQUISAM E INOVAM EN SEUS ESPACOS EDUCACIONAIS

Nós somos os professores Cúmplices Pedagógicos da América Latina

redcrea1@gmail.com whatsapp: +573212011547 Facebook-YouTube: Cómplices Pedagógicos

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSALES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA AMÉRICA LATINA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA AMÉRICA LATINA
UNEM
Uleam
UNEM
REDEALE
CITP

Fonte: material das redes

Como parte do movimento dialógico, característico da formação em redes, reafirmado ao longo desta pesquisa em outras experiências, situo neste momento a criação da *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*.

Atualmente, este é seu nome, mas ela não nasceu uma rede com abrangência latino-americana, mas, foi se tornando em resposta aos movimentos dialógicos que foram se ampliando entre os/as docentes, como mencionarei a seguir.

O que entendemos como um embrião da *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos* surge no ano de 2012, quando, na ocasião, dois professores que atuavam em uma instituição pública de ensino em Tabio – Cundinamarca⁵², Colômbia, sentem necessidade de estabelecerem-se em trocas e reflexões sobre suas práticas educativas e docentes.

O desejo por ampliar e trocar reflexões sobre seus *pensar-fazer*s, seus modos de serem docentes nasceu na busca por aprofundar a perspectiva crítica sobre suas práticas pedagógicas, diante de uma insatisfação impulsionada pela vontade de superação de aspectos neocolonizadores presentes nas propostas oficiais de educação institucionalizadas em seus locais de atuação.

Compreendo que tal desejo de encontro, de trocas, situando novamente a nossa incompletude e inacabamento (FREIRE, 2005) moveram inicialmente os referidos docentes na mesma direção que, na década de 1980/90 emergiu o movimento das redes pedagógicas, também na Colômbia: a necessidade de se constituir *enredados*.

Assim nasceu o embrião do que hoje é conhecida como *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*, ainda que de forma bastante localizada, mas fruto do desejo docente de formação e diálogos entre pares.

Aos poucos, este movimento embrionário foi se ampliando, ainda que inicialmente situado entre docentes colombianos, foi agregando outras/os educadores/as para integrarem a rede formativa e dialógica, buscando, por meio das trocas e reflexões coletivas, trançar objetivos comuns para pensar as experiências educativas que lhes atravessavam.

Em 2014 este movimento ganha maior amplitude, a partir da participação dos/as docentes integrantes no “VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidade.” Evento internacional, cuja primeira edição ocorreu em 1992 na Espanha, e que

⁵² Tabio é um município e cidade da Colômbia no departamento de Cundinamarca . Está localizado a 45 km (28 milhas) de Bogotá capital da Colômbia. O site oficial de Tabio é Alcaldía Municipal de Tabio (tabio-cundinamarca.gov.co). Acesso em dez de 2022.

mantém, na grande maioria, uma periodicidade trienal, tendo até o momento o registro de nove edições realizadas⁵³, sendo a última delas realizada em 2022, de forma virtual, organizada pelas redes convocantes da Colômbia. Vale destacar que todas as edições anteriores ocorreram de forma presencial em diferentes territórios da América Latina e Espanha.

Situando brevemente o que representa os *Encuentros Iberoamericanos de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad*, nos afirma Duhalde que,

En estos encuentros, los maestros y las maestras participantes se posicionan en un lugar protagónico, distinto al de simples consumidores de producciones hechas por otros investigadores o expertos. En la dinámica interna se generan flujos de intercambio y se promueve un diálogo de saberes acerca de los conocimientos que producen y ponen en juego los maestros y las maestras en la vida cotidiana de las instituciones educativas. También se reflexiona y debate sobre los diversos modos de organización de los y las docentes, entre los que se encuentran: colectivos, anillos, grupos de estudio, nodos, redes y demás formas de trabajo y vinculación que los sujetos sociales despliegan en las escuelas. (DUHALDE, 2011, p. 222)

Considerando as particularidades de cada encontro, tanto do Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad, quanto da *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*, podemos elencar algumas semelhanças em suas constituições, que nos dizem tanto do lugar de protagonismo dos docentes, quanto da possibilidades de intercâmbio de conhecimentos e saberes proporcionadas a partir dos diálogos que se estabelecem entre seus sujeitos, estes que trazem diversas experiências formativas, de atuação profissional e formas de perceber-se docentes nestes movimentos plurais.

En el devenir histórico del proceso de constitución de redes y colectivos docentes, ha tomado una relevante centralidad lo que los mismos educadores vienen constituyendo como “Encuentros iberoamericanos de colectivos y redes de educadores que hacen investigación desde la escuela”. Este es un espacio de construcción colectiva que, dentro de sus principales propósitos, plantea la defensa de la educación pública y el reconocimiento de los

⁵³ Historicamente os Encuentros Ibero-americanos de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad foram realizados em 1992 na Huelva – Espanha; em 1999 em Oaxtepec – México; em 2002 em Santa Marta – Colômbia; em 2005 em Lajeado - Brasil; em 2008 na Venezuela; em 2011 em Córdoba – Argentina; em 2014 em Cajamarca – Peru; em 2017 em Morelia – México; e em 2020, primeira vez de forma totalmente virtual, em razão do cenário mundial pandêmico, o evento foi organizado pela Colômbia enquanto rede convocante.

docentes como trabajadores-intelectuales del conocimiento pedagógico.
(DUHALDE, 2012, p.5)

Desta forma, por meio da participação no VII encontro Ibero-Americano foi possível a ampliação e visibilidade deste movimento ainda localizado na Colômbia, de modo que outros/as docentes, pertencentes a outras redes e países pudessem também se estabelecerem em diálogos, a conhecer e desejar intercambiar com a então embrionária *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*.

Interessante constatar a importância e a potência criadora e mobilizadora dos Encontros Iberos-Americanos no sentido de perceber os desdobramentos que ocorreram a partir dele, tanto para a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos* quanto também para a criação da REDEALE, afetados por esta experiência.

Após o VII Ibero-Americano a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos* foi se fortalecendo, ampliando a interlocução de docentes de diferentes países da América Latina. Na ocasião, os encontros aconteciam, de forma presencial e anualmente. Nestes encontros, a professora Jacqueline de Fátima dos Santos Morais se fazia presente, fortalecendo os laços e o intercâmbio entre as redes latino-americanas e o intercâmbio entre a Universidade e a Escola Básica.

Ainda que houvesse, antes da pandemia, os encontros entre redes junto a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*, acredito que após a experiência pandêmica, a noção de pertencimento e de Rede se fortaleceu ainda mais, sobretudo diante de um contexto contraditório, onde buscávamos, necessitávamos do encontro, do diálogo, da reflexão compartilhada, e nos deparávamos com um cenário material de silenciamentos, perdas, ausências, dor, incertezas, isolamento e distanciamento social, este afetando sobretudo os espaços de socialização educativos.

A experiência da pandemia como um acontecimento social, político e educativo, a complexidade dos desafios que se impunham àquele momento, e a força do coletivo, dos encontros, dos diálogos, me trouxe a certeza de que estávamos nos constituindo em rede, em toda pluralidade, multiplicidade que esta constituição e identificação representa, afinal, são fios tramados de muitas redes, tecidos por muitas mãos dentro da Red Cómplices. Foi neste momento que me percebi como parte de uma rede⁵⁴ e compreendi a potência que representa tal movimento.

⁵⁴ Vale lembrar que embora esteja, por uma questão de organização do pensamento, apresentando o Projeto Memórias da Quarentena entre Brasil e Peru e a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos* em dois momentos distintos nesta pesquisa, eles ocorreram concomitantemente, um atravessando o outro, ainda

3.1 A sincronicidade dos encontros e suas tecituras: a Red Cómplices como acontecimento

A palavra sincronicidade aqui utilizada tem propositalmente duplo sentido. Refere-se a sincronicidade de estarmos reunidos e também sintonizados em tempos distintos (diferentes fusos horários), mas ao mesmo tempo, em momentos reais, síncrono, ao vivo, *online* ainda que em territórios distintos e distantes, e mais que estarmos remotamente juntos, estávamos participando sintonizados nos encontros, nos/as sujeitos/as, nas diversas formas de perceber-se/mos docentes.

Desta forma, a sincronicidade se dá pelos encontros ao mesmo “tempo”, compreendendo que esta temporalidade cronológica se materializa de forma diferente para seus participantes. Como exemplo, uma reunião marcada às 20h30min no Brasil e Argentina, acontecerá às 18h 30min no Peru e Colômbia. Em algumas ocasiões em um mesmo momento nos saudávamos com boa noite, boa tarde, e, algumas telas revelavam claridade do dia, o entardecer, ou, a chegada da noite.

Figura 14 - Registro do encontro 26 junho⁵⁵



Fonte: material da Red Cómplices Pedagógicos

Os registros trazidos pelos prints dos encontros que ocorreram nos revelam também que, em diferentes janelas há a bandeira de seus países ao fundo. Há espaços de estudos, ou

que em tempos diferentes. Desta forma, quando me refiro a esta noção de pertencimento às redes não estou excluindo a importância da minha participação no Projeto entre Brasil e Peru.

⁵⁵ Canal Cutbogota Cundinamarca. Retos y desafíos de los maestros en medio de la pandemia" 26 junho de 2020. Acesso em <https://www.facebook.com/100018429245665/videos/611379559486347/>

espaços residenciais. Há pessoas com roupas de frio, bem agasalhadas e outras com roupas de verão.

Figura 15 - Registro do encontro 25 setembro⁵⁶



Fonte: material da Red Cómplices Pedagógicos

Os desafios impostos pela realidade pandêmica, mencionados e atravessados ao longo desta pesquisa, foram complexos e profundos e afetou de forma marcante as experiências pessoais, materiais e, sobretudo, educativas dos/as docentes pertencentes as redes de diferentes territórios da América Latina, compreendendo o lugar histórico de opressão experimentado pela América Latina ao longo de nossa história, sobretudo (neo)colonialista e capitalista de expropriação e exploração.

Diante do desafio que se impôs frente a complexidade social e educativa instaurada após a chegada da Covid-19 a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*, elegeu como tema central o “I Diálogo Internacional de Ensino e Aprendizagem com o tema *“Desafios dos Educadores em Tempos de Pandemia”*”.

Os encontros aconteceram entre abril e dezembro de 2020 e foram realizados um total de dezoito encontros entre diversas redes de docentes de países⁵⁷ da América Latina, a saber: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

⁵⁶ Canal Cutbogota Cundinamarca. Acesso: <https://www.facebook.com/100018429245665/videos/679163039374665/https://www.facebook.com/100018429245665/videos/679163039374665/>

O Canal saudou a todos que acompanharam pelo *facebook* com a seguinte mensagem: “La CUT Bogotá Cundinamarca saluda a los panelistas y l@os compañer@s que se conectan en este espacio de formación.”

⁵⁷ A Red Cómplices Pedagógicos tem se ampliado, sobretudo em razão de sua expressão virtual, e tem crescido no sentido de educadores de outros países se inserirem nestes diálogos. Inicialmente, contaram, em 2020 com a participação efetiva dos países Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Ecuador, México, Peru e Uruguai.

No decorrer do ano de 2020, surgiu a ideia de elaboração/organização de um livro⁵⁸ com textos de cada país participante. Desta forma, compuseram as narrativas neste livro – ainda em processo de publicação – os países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai, Peru e Uruguai. Fragmentos das narrativas deste livro compõem também o diálogo realizado neste encontro.

Figura 16 - Capa do Livro dos Cúmplices Pedagógicos



Fonte: material da Red Cúmplices Pedagógicos

Os encontros foram realizados por meio da plataforma *Zoom*, com duração, em sua grande maioria de duas horas a duas horas e meia, mas que alcançou, em alguns encontros, como o de 26 de junho⁵⁹ de 2020, 3 horas e meia.

Por meio dos encontros foram produzidos apresentações, depoimentos orais, vídeos, narrativas, momentos de expedições culturais (de forma virtualizada), cujos países apresentavam um pouco sobre as curiosidades locais, culturas, gastronomia, geografia, dentre outros aspectos que considerassem relevantes.

Importante comentar aqui, que este formato de encontro que inclui apresentações e expedições culturais, geográficas, de deslocamentos, se inspira nos encontros do Ibero-Americanos, que, entendendo o processo educacional profundamente articulado com as questões políticas e culturais, promove movimentos formativos de deslocamentos físicos, geográficos, culturais, territorializados. Marcados por estes movimentos, os encontros da Red

⁵⁸ O livro está em fase de edição, ainda não foi publicado.

⁵⁹ Canal Cutbogota Cundinamarca. Retos y desafíos de los maestros en medio de la pandemia. Acesso em: <https://www.facebook.com/100018429245665/videos/611379559486347/>

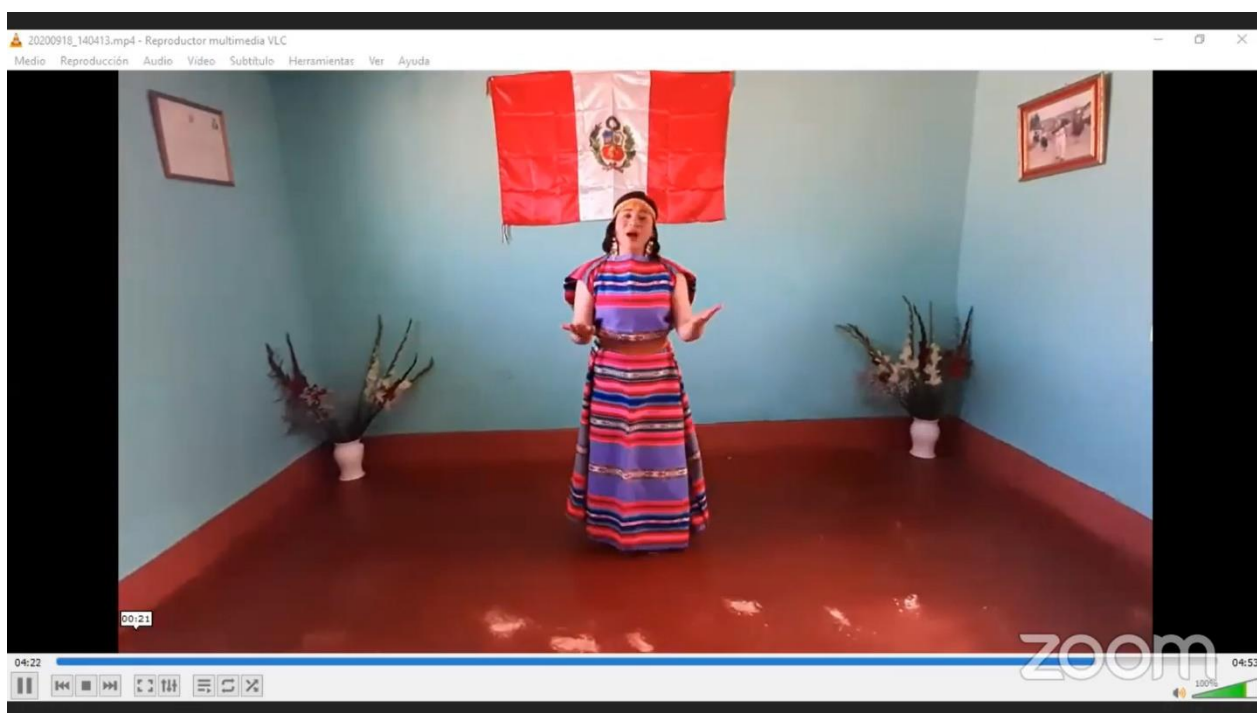
Cómplices também promoveram experiências culturais, típicas ao vivo ou gravadas, como adaptação deste movimento de expedições tão presente em seus cotidianos.

Sobre a experiência formativa das expedições experimentadas de forma presencial por participantes da REDEALE, as autoras nos afirmam que,

A escrita reflexiva sobre esta jornada tem nos provocado a pensar sobre a potência do encontro com o outro para o nosso próprio processo formativo. Nesse sentido, a experiência provocada pela expedição pedagógica, nos desafiando a construir novos olhares sobre nós mesmos e sobre nossas próprias práticas pedagógicas, a partir dos encontros/confrontos com a diversidade de tantas outras práticas pedagógicas existentes, nos mobiliza para a construção de uma pedagogia outra, inspirada no compromisso ético, estético e político com uma sociedade latino-americana mais justa e democrática. (ARAUJO, FARIA, CONCEIÇÃO, 2016, p.8)

Diante do formato virtual e remoto, tais deslocamentos ficaram aprisionados as telas virtuais, mas ainda sim houve uma preocupação dos países em trazerem elementos culturais, étnicos, políticos, em alguns destes encontros.

Figura 17 - Apresentação da professora Rocio Rocio Pomasunco Huayatalla⁶⁰ - docente investigadora da Universidade do Centro del Peru no dia 18 de setembro de 2020

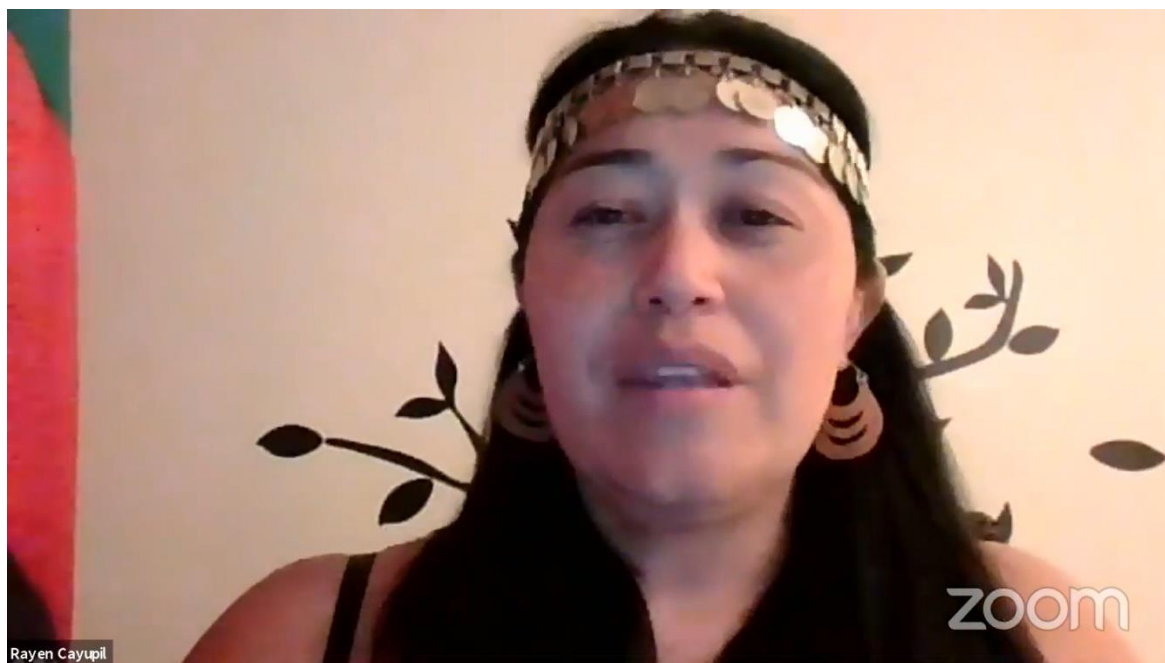


Fonte: Registro do encontro – material da Red Cómplices Pedagógicos

⁶⁰ Canal Cutbogota Cundinamarca. Dialogo Internacional de conocimientos y aprendizajes Latinoamericanos en pandemia. Ventana Pedagógica. Acesso em: <https://www.facebook.com/cutbogotacundinamarca/videos/673425376615098>

Na apresentação cultural em 18 de setembro, os integrantes do Chile convidaram Rayen Cayupil, de descendência Mapuche, que trouxe através do canto a revitalização da cultura, da língua e das tradições Mapuche.

Figura 18 – Apresentação cultural do Chile - Rayen Cayupil, no dia 18 de setembro



Fonte: material da Red Cómplices Pedagógicos

Os encontros contavam também com um momento específico, de produção de uma síntese dos debates traduzida em Guaraní realizado pela docente Andrea Alé do Paraguai, bem como, alguns encontros, também contavam com um resumo traduzido para o português pelo docente paraguaio Alvaro Cueva e com a colaboração do docente uruguaio Diego Pereira Rios. Os documentos compartilhados também traziam uma parte escrita originalmente em espanhol e outra parte traduzida para o português.

Realizando uma reflexão sobre a relação com as línguas portuguesa e espanhola a partir da minha experiência com a Red Cómplices, percebo que pensar e praticar este movimento de interrelação e ressignificação linguística também me atravessa no momento da escrita da pesquisa. Na experiência anterior, no Projeto Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru, foi possível recuperar algumas das narrativas, cujos arquivos da maioria das narrativas foram trocados nos grupos de *Whatsapp*, uma vez que a elaboração das mesmas já estava previamente acordada entre os países. Algumas delas, se fez necessário a transcrição.

Já na experiência da Red Cómplices Pedagógicos, para compor o conjunto das narrativas desta pesquisa, foi necessário revisitar os encontros que ficaram gravados e publicizados no Canal Cutbogota Cundinamarca no *Facebook* (7 encontros), e optar pela: transcrição de alguns trechos e narrativas orais e/ou em apresentadas nos slides; pela utilização do print da apresentação; ou, pela utilização do material de texto elaborado pelos países participantes com a finalidade de produzir um livro – ainda está em processo de finalização.

Em todas estas experiências a relação com a linguagem me atravessa, sendo, sem dúvida, mais desafiadora nos movimentos de ouvir uma narrativa oral, uma fala, e realizar o exercício de transcrição para o espanhol, especialmente quando alguma palavra não pode ser plenamente compreendida devido a alguma intercorrência técnica no momento da gravação, algum ruído, ou pela incompreensão do que a palavra significa.

Também utilizei como recurso narrativo, nos casos em que a narrativa transcrita ficou muito longa e com muitos elementos que, descontextualizados comprometeriam a compreensão de seu sentido, uma síntese, a partir do meu entendimento sobre o que foi abordado.

Figura 19 - Registro do encontro 26 de junho



Fonte: material da Red Cómplices Pedagógicos

À frente do Brasil participaram as/os docentes: Mairce da Silva Araújo, Danusa Tederiche Borges de Faria e Phellipe Patrizi Moreira desde os primeiros encontros em abril, e,

a partir de setembro, diante de uma possibilidade de aumento das composições dos países, ingressamos eu e Maria Martinha Barbosa Mendonça.

Quando recebi o convite para participar dos encontros não tinha dimensão de como eles estavam acontecendo, apesar de ter participado dos encontros entre os docentes brasileiros e peruanos no projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru.

Da minha chegada, fui apresentada aos docentes presentes no encontro, falei um pouco de minhas experiências, formação, atuação e da alegria de me colocar em diálogo com tantas/os docentes de outros países.

Na ocasião deste dia tivemos a apresentação de dois docentes do Chile, que trouxeram a temática sobre a língua indígena no Chile e a importância deste processo no enfrentamento a uma ideologia de criminalização da cultura indígena, com ênfase, em sua fala, para a Mapuche que é maioria no território chileno.

O professor Jorge Rivas do Chile traz alguns exemplos de instituições que vem criando ações específicas para a superação de uma visão pejorativa e preconceituosa sobre a cultura indígena, tais como trabalhar a cultura indígena em dias específicos, mas não somente, criar formas de aproximação da instituição e a comunidade por meio das tradições e culturas, restituindo o respeito as culturas tradicionais, a valorização da cosmovisão Mapuche.

Em outros momentos, esta representação dos povos Mapuche também esteve presente.

Figura 20 - Bandeira Mapuche



Fonte: material da Red Cómplices Pedagógicos

O professor chileno Jorge Rivas, na ocasião da fala no encontro de junho de 2020 estava com a bandeira Mapuche ao fundo, e explicou que, naquela semana, estavam em

comemoração pelos povos originários no Chile, e convidou aos presentes a nos conectarmos, cada vez mais, com nossas origens, com nossa ancestralidade, conhecendo sua cultura e saberes em respeito à natureza.

Os encontros contavam também com um momento onde se narrava, ainda que de forma resumida, para o Guarani e posteriormente para o Português, um pouco do que tinha sido abordado.

Momento de resumo e tradução para o Guarani pela professora Andrea Alé e da tradução para a Língua Portuguesa pelo professor Alvaro Cuevas ambos do Paraguai. Em alguns momentos a tradução para o português era realizada pelo professor Diego Rios do Uruguai.

Figura 21 – Momentos de tradução para Guarani e Língua Portuguesa



Fonte: material da Red Cómplices Pedagógicos

Em cada encontro previamente agendado se seguia uma programação específica. Por vezes tínhamos a agenda de apresentação de um único país, e por vezes, dois países compartilhavam o mesmo dia.

Figura 22 - Convite da apresentação do Paraguai em 4 de setembro de 2020 com os professores Andrea Ale e Alvaro Cuevas e mediação de Mairce Araujo e Danusa Tederiche



Fonte: material da Red Cómplices Pedagógicos

O planejamento do encontro seguia uma sequência previamente acordada entre os participantes e divulgada no grupo do *WhatsApp* da rede: se iniciava com a abertura do encontro por parte de um/a professor/a mediador/a, seguindo da apresentação do país trazendo algum aspecto cultural, social, gastronômico, turístico, dentre outros elementos. Tal momento, cumpre proporcionar um movimento que se assemelha a *expedição pedagógica*, praticada nos eventos do Ibero-Americanos antes da pandemia da Covid-19.

Conforme nos afirma Avalos (2002)

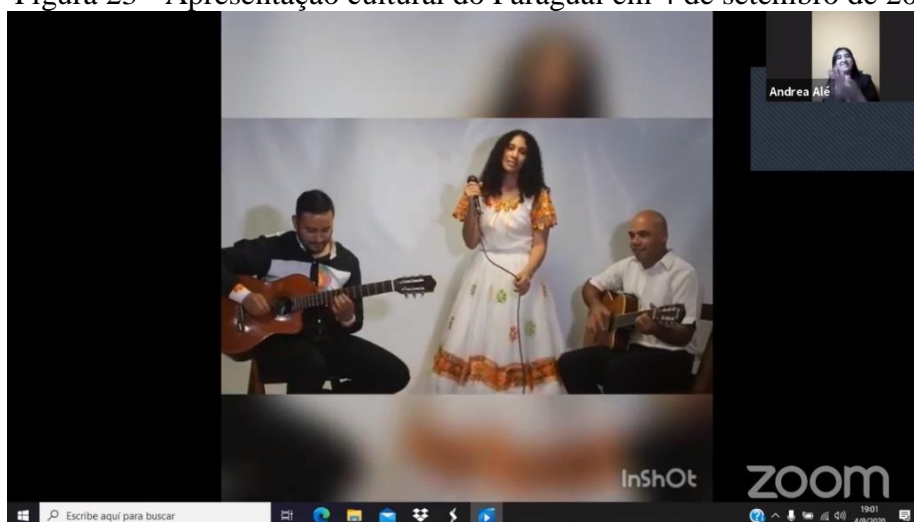
La Expedición Pedagógica Nacional, como su nombre lo indica, consiste en una serie de excursiones realizadas a través del país por unos (...) maestros durante cierto tiempo para visitar escuelas, hablar con sus colegas y aprender de sus experiencias, dificultades e innovaciones. Los maestros observan, toman notas y escriben sobre lo que ven y oyen, todo lo cual les lleva a plantearse preguntas acerca de sí mismos, sus conocimientos y su actividad docente. (AVALOS, 2002 p.23-4)

Tal movimento de expedição pedagógica, que também inclui visitas a espaços culturais, museus, dentre outros, está intimamente relacionado com um movimento formativo que privilegia a troca entre pares docentes em seu processo formativo. Conforme Unda,

La Expedición no es un hecho aislado. La idea comenzó a ventilarse desde los primeros años del Movimiento Pedagógico en Colombia y más recientemente, se entrelaza con las Redes y otras formas de organización pedagógica que son espacios de encuentro y de intercambio entre maestros que, en la práctica, rompen radicalmente con los modelos de formación vigentes. (UNDA, 2002 p.99)

Por vezes este momento ocorria também ao término do encontro. Assistimos desde o hino de alguns países, a vídeos mostrando pontos turísticos, paisagens naturais e históricas, da gastronomia e costumes, danças, bem como apresentações ao vivo a partir de convidados que tocavam instrumentos e cantavam com vestimentas que lhes são típicas, dançavam e/ou declamavam poemas.

Figura 23 - Apresentação cultural do Paraguai em 4 de setembro de 2020



Fonte: material da Red Cómplices Pedagógicos

Após seguiam para as apresentações dos países, que poderia apenas apresentar oralmente ou recorrer a utilização de slides. Antes de cada docente se apresentar, a/o mediadora/or do encontro fazia uma breve apresentação dos docentes/educadores, mencionando sua formação e atuação. Ao término das apresentações tínhamos, por vezes, um momento para trocas, onde era possível realizar perguntas, trocar informações e conhecimentos entre os presentes sobre as temáticas apresentadas.

Após a participação de setembro a dezembro de 2020 e a definição da temática da pesquisa em tela, busquei recuperar os encontros gravados no Canal do *Facebook* Cutbogota Cundinamarca⁶¹. O canal reúne um considerável número de publicações envolvendo temas e denúncias, sobretudo da Colômbia, além de se posicionar a respeito de outros países. Se pauta

⁶¹ Ver Canal Cutbogota Cundinamarca em: <https://www.facebook.com/cutbogotacundinamarca>

em um movimento sindicalista, movimento este, presente e forte na constituição das redes pedagógicas, e temas que não se restringem apenas a educação escolarizada. O canal, desta forma, possui uma diversidade de conteúdos e mensagens.

Para Duhalde, cuja experiência narrada sobre a constituição das redes pedagógicas na argentina, ressalta a relação entre a criação das redes e o movimento sindical, apontando que,

(...) desde los años 90 se perfila un modelo de construcción sindical que claramente vincula la lucha gremial con el debate pedagógico y la producción de conocimientos acerca de la educación. Desde aquellos tiempos se reconoce expresamente la necesidad de replantear las prácticas y discursos de la lucha sindical docente, para desbaratar los argumentos de quienes arremeten contra la escuela pública e intentan imponer la lógica de la regulación mercantil para el campo de la educación. (DUHALDE, 2015, p.91)

No movimento de busca dos encontros que ficaram gravados sobre a Red Cómplices Pedagógicos, que foram publicizadas no Canal Cutbogota Cundinamarca, percebi que nem todos os encontros ficaram publicizados. Dos 18 encontros realizados foi possível encontrar 7 encontros.

Figura 24 - Foto de fundo do Canal no *facebook* Cómplices Pedagógicos



Fonte: Imagem publicizada no canal do *Facebook* Cómplices Pedagógicos

Após o ano de 2020, foi criado um canal específico para o Cômlices Pedagógicos⁶² que conta com a imagem dos/as professores/as participantes da rede, e, que traz, carinhosamente a inserção da imagem da professora Jacqueline Morais junto aos demais docentes, pois a professora Jacqueline Morais acompanhou este movimento quando surge presencialmente.

Efetivamente o momento de maiores trocas entre as redes, foi de fato, no ano de 2020. Acredito que apesar do isolamento/distanciamento ter trazido questões complexas entre a relação com a casa/trabalho e sobrecarga em razão das novas demandas que surgiram, de certa forma, também possibilitou que os tempos de diferentes países se encontrassem, ainda que virtualmente.

Conforme os retornos laborais começam a se tornar híbridas, ou mesmo presenciais, nota-se uma maior dificuldade de disponibilidade das/os docentes, e até mesmo de proposições de encontros com grande frequência. A Red Cômlices tem se ampliado, agregado novos países. No ano de 2022 realizou um encontro presencial intitulado Encuentro El Dorado em Bogotá – Colômbia.

3.2 A rede Cômlices Pedagógicos e o mapa (político) pedagógico da América Latina: em espaçostempos pandêmicos

*En la medida en que, a través del diálogo Pedagógico, el intercambio de saberes y la construcción colectiva de conocimientos, se puede ir ampliando el mapa Pedagógico latinoamericano para leer el contexto y saber actuar entorno a nuestras problemáticas que son muy comunes.
(narrativa, Gabriel Sánchez Albino, Colômbia, 2020)*

O professor Gabriel Sánchez, que atua na Colômbia e integra a *Red Crea* e a *Red Cômlices Pedagógicos*, nos convida e/ou convoca a pensar na possibilidade de construção de um *mapa (político) pedagógico latino-americano*, apontando, neste caminho, a necessidade de saber atuar em torno de nossas problemáticas, que segundo ele, se assemelham.

Faço a opção de inserir a palavra político no mapa pedagógico mencionado, sobretudo por compreender que esta palavra traz um elemento crítico necessário a compreensão do mapa pedagógico a que Gabriel se refere nesta narrativa. Não se trata de pensar um mapa como uma extensão geográfica apenas, uma cartografia, mas sim como um território no qual se tem o

⁶² Ver Canal Cômlices Pedagógicos em: https://www.facebook.com/complices.pedagogicos/videos_by

intercâmbio de saberes, a construção coletiva de conhecimentos, estes que nos auxiliem, instrumentalizem na leitura crítica do nosso contexto e na atuação, na resolução das problemáticas que nos são comuns.

Tal compreensão me inspira a pensar neste movimento de diálogo, não somente com as narrativas, com as perspectivas que se apresentam por meio da experiência plural dos Cómplices Pedagógicos, mas para perceber quais elementos estão presentes neste mapa político pedagógico da América Latina, ainda que em movimentos, em construções e em leituras que são compreendidas nos movimentos reflexivos.

Darcy Ribeiro, na obra: *A América Latina existe? Problematiza uma série de aproximações, semelhanças e diferenças, distanciamentos entre os povos, seus processos coloniais, da América Latina, do ponto de vista de um olhar de dentro de suas histórias e não em uma visão macro que compreende a América Latina apenas como uma extensão territorial. Contudo, apesar deste exercício crítico consistente do autor, em considerar as particularidades da constituição da América Latina, ele entende que, é possível, compreender um poder unificador, e nos diz, sobre este que,*

A explicação está, talvez, nas características distintivas do próprio processo de formação dos nossos povos, que são sua intencionalidade, sua prosperidade e sua violência. Aqui, a metrópole colonialista teve um projeto explícito e metas muito claras, atuando da forma mais despótica. Conseguiu, quase de imediato, subjugar a sociedade preexistente, paralisar a cultura original e converter a população em uma força de trabalho submissa. (RIBEIRO, 2010, p.37-8)

O autor, continua nos afirmando que,

Pouco a pouco, vai surgindo uma contradição irreduzível entre o projeto do colonizador e seus sucessores e os interesses da comunidade humana resultante da colonização. Ou seja: entre os propósitos e os procedimentos da classe dominante, subordinada, e a maioria da população que ativava o empreendimento, primeiro colonial, depois nacional. Para essa população o desafio colocado ao longo dos séculos foi o de amadurecer como um povo para si, consciente de seus interesses, aspirante à coparticipação no comando de seu destino. Dada a oposição classista, tratava-se de conquistar essas metas através da luta contra a classe dominante gerencial da velha ordenação social. Ainda hoje, este é o desafio principal com que nos defrontamos todos nós latino-americanos. (RIBEIRO, 2010, p. 40)

Darcy Ribeiro, contemporâneo de Paulo Freire, que assim como Paulo Freire, nos deixou em 1997, sinaliza em sua obra a necessidade de unificação da América Latina frente à oposição classista e a luta contra a classe dominante que gerencia e legitima a ordenação

social que mantém os povos originários das Américas, as classes populares em condição de exploração, submissão e opressão.

Desta forma, o desejo apontado pelo professor e orientador educacional Gabriel é de grande relevância, pois nos permite pensar em processos educativos que nos aproximem em prol de um objetivo em comum, sem querer, com isto, negar as pluralidades, as diversidades que nos formam e nos movimentam em nossos territórios.

Hablar de los colectivos escolares y las redes de maestros que hacen investigación desde la escuela lleva a realizar una mirada histórica acerca de una experiencia pedagógica que vienen sosteniendo los educadores de la región a los efectos de pensar en formas alternativas para la organización colectiva y la formación docente. Esta experiencia se construye y organiza a partir de ideas tales como el “trabajo en red” y el “encuentro de educadores” y tiene como fundamento político-pedagógico la democratización del conocimiento. (DUHALDE, 2012, p.5)

Tomando como referência o que nos diz Duhalde, poderíamos compreender que a proposição do encontro e trabalho entre redes se fundamenta em uma perspectiva formativa que prima pela democratização do conhecimento, este intimamente relacionado com o exercício dialógico, problematizador e territorializado.

Conforme nos sinaliza a professora cómplices pedagógica,

Creo que no importa la modalidad, el hombre siempre busca el encuentro, el diálogo. La visión de Freire es universal, sus frases continúan vigentes en todos los tiempos: “La educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo”.
(narrativa, Mirtha Manzano, Ecuador, 2020)

Conforme nos diz Freire,

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (FREIRE, 2021c, p.19)

Sendo assim, neste exercício dialógico que me (nos) mobiliza diante dos elementos, das vozes e narrativas desta pesquisa, fundada no exercício do diálogo, do encontro, organizo a seguir, em consonância com a proposta dos temas geradores no decorrer da pesquisa, temáticas que suscitaram dos encontros com a Red Cómplices Pedagógicos.

La Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos, es un colectivo de colegas docentes que sin distinción de títulos o áreas tienen

como propósito el diálogo y el intercambio de experiencias para que, desde los contextos, se construya y amplíe el mapa Pedagógico Latinoamericano. Hacen parte maestros de varias nacionalidades; sin afiliación, obligación o contrato que los vincule, sencillamente son eso, educadores Cómplices Pedagógicos, quienes se interesan desde lo humano y lo educativo, en la búsqueda permanente del aprendizaje colectivo y posiblemente transformador. (narrativa, Gabriel Sanchez, Colômbia, 2020)

Novamente o professor Gabriel menciona sobre a construção de um mapa (político) pedagógico da América Latina. Nesta menção situa o diálogo, o intercâmbio de saberes como princípios basilares nesta relação que se estabelecem entre os educadores latino-americanos que se reúnem em busca do movimento de aprendizagem a partir da relação coletiva, não possuindo filiações, vinculações, ou qualquer diferenciação entre eles/as.

Acrescento ainda que a grande maioria dos/as educadores/as docentes latino-americanos que compõe o Cômlices Pedagógicos atuam em instituições de nível superior, atuam ou já atuaram nos âmbitos primários e secundários, como também em outros segmentos. Tal diversidade está presente na narrativa do professor e orientador educacional Gabriel Sanchez.

3.2.1 Língua, culturas e território

Linguagem para Paulo Freire é a expressão do conhecimento produzido pelo homem em sua relação sujeito (aquele que conhece) *versus* objeto (aquilo que é conhecido), servindo como forma de comunicação carregada por relações de poder, pois as diferenças de linguagem ou idioma tem um fundamento político e ideológico, mesmo que nem sempre percebamos esse poder. Daí a importância do desenvolvimento de uma consciência transitivo-crítico, pois a linguagem é a manifestação do pensamento que tanto pode apresentar-se de forma ingênua quanto de forma crítica. (OSOWSKI, 2019, p. 294)

Temo que possa parecer repetitivo a ênfase no diálogo, na palavra, na narrativa, na problematização de um *espaçotempo*, mas fato é, que, este movimento, de grande relevância, permeou todos os encontros, todos os movimentos, sendo um constante desafio, e até uma traição a sua centralidade, realizar um movimento reflexivo sem retornar a ele.

Contudo, é preciso destacar que antes da palavra pronunciada, há a língua, que torna o dizer desta palavra possível, e é sobre ela que me debruçarei mais especificamente neste tema/encontro, particularmente, pensando na experiência da dimensão comunicativa dos encontros da Red Cômlices Pedagógicos.

Ao refletir sobre a existência das matrizes linguísticas na América Latina, Darcy Ribeiro nos diz que,

(...) Com efeito, as línguas faladas na América Latina, e os respectivos complexos culturais, são muito mais homogêneos que os existentes nas respectivas nações colonizadoras, e talvez mais do que os de qualquer outra área do mundo, exceto neobritânica. (RIBEIRO, 2010, p. 35)

De fato, o castelhano e o português falados nas Américas experimentaram menor número de variações regionais que nas nações de origem. O castelhano, falado por centenas de milhares de pessoas na América Latina, apesar de cobrir uma extensíssima área, só varia regionalmente quanto ao sotaque, uma vez que sequer derivou em algum dialeto, enquanto na Espanha continuam sendo faladas várias línguas mutuamente ininteligíveis. O mesmo ocorre em relação à língua portuguesa e a inglesa. Ou seja: os espanhóis, portugueses e ingleses, que jamais conseguiram assimilar os bolsões linguístico-dialetais de seus reduzidos territórios, ao mudarem-se para as Américas impuseram às suas colônias, imensamente maiores, uma uniformidade linguística quase absoluta e uma homogeneidade cultural igualmente notável. (RIBEIRO, 2010, p. 36)

A língua espanhola, compõe, desta forma, a totalidade dos países que compuseram os encontros na Red Cómplices Pedagógicos, com exceção do Brasil e de nossa língua portuguesa e, dos momentos de tradução para o Guarani.

Neste percurso, se faz importante situar o lugar da linguagem, seja ela em Guarani, seja ela em espanhol (América Latina e Caribe) com os traços culturais, geográficos dos países integrantes, e a nossa, única língua em português, representando um emaranhado linguístico materializado no exercício constante pela busca da compreensão, pela prática do diálogo, tecidas em oportunidades de aprendizado e deslocamentos únicos para seus participantes.

Posso dizer que na prática, nem sempre foi fácil ter a plena compreensão do que se estavam tratando, ainda que o espanhol não seja incompreensível. Me via em um exercício constante de concentração e atenção. Da mesma forma que, do outro lado, para a maioria dos participantes que falavam espanhol, o mesmo exercício se fazia presente, quando falávamos em português. Costumávamos falar devagar e pedir que fizessem o mesmo para auxiliar na compreensão, mas nem sempre, na dinâmica comunicativa de cada um/a, isso se concretizava.

Me recordei de quando ingressei nas reuniões dos Cómplices Pedagógicos no dia 11 de setembro de 2020. Em um dado momento do encontro, após a apresentação dos professores do Chile, a professora Andrea Alé do Paraguai iniciou sua fala (tradução) para o Guarani, como um breve resumo do que foi abordado neste encontro, e neste momento me causou um profundo estranhamento, sem a compreensão imediata do que ela estava falando.

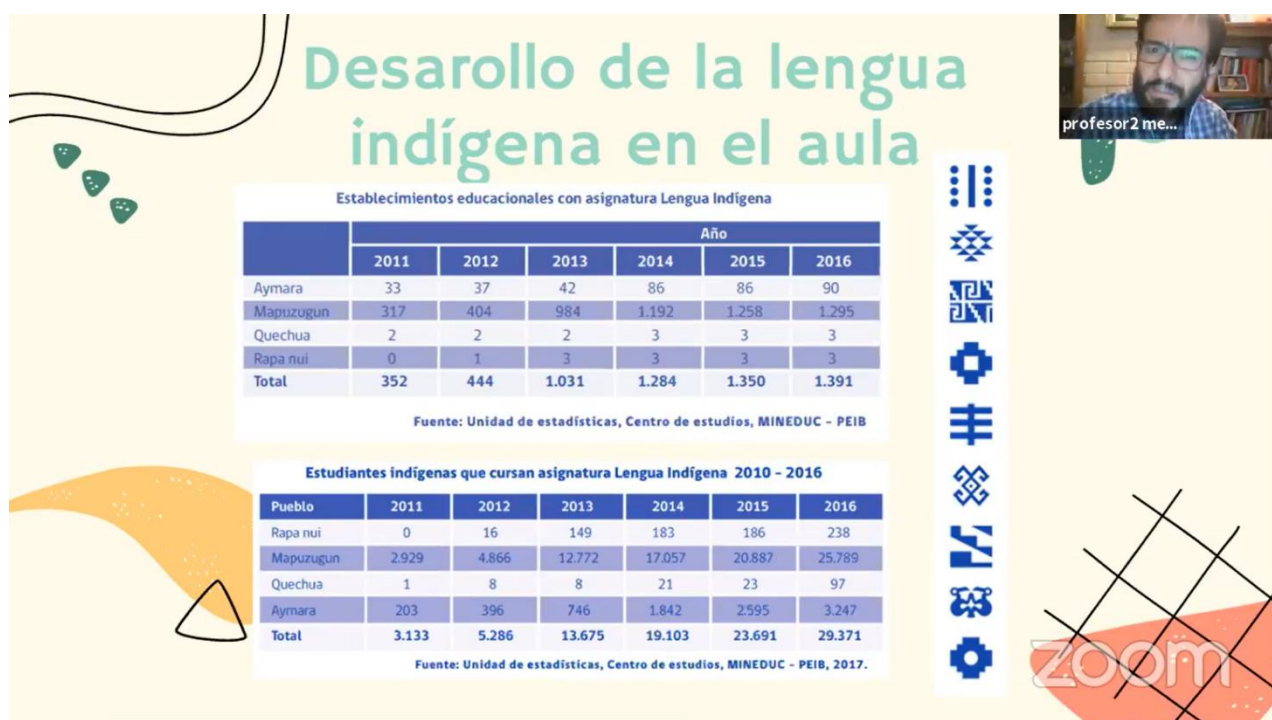
Naquele momento não tinha o conhecimento de que se tratava de uma tradução para o Guarani, tão cara para nossa cultura e ancestralidade latino-americana. Era a primeira vez que ouvia alguém falar Guarani. Este momento me marcou, e me ensinou, pois me pus a refletir sobre o quanto estivemos distantes de nossas histórias ancestrais e de nossa identidade enquanto pertencentes à América Latina.

Conforme nos afirma Paulo Freire, “a linguagem, meus amigos, é ideológica. É preciso saber, sentir, perceber, que a linguagem não é neutra, é ideológica. Está impregnada de ideologia.” (FREIRE, 2018, p.235)

Neste encontro, os professores chilenos Daniel Díaz Rodrigues e Jorge Ribas Medina centram a discussão acerca do processo ideológico e governamental que tem, ao longo dos anos, construído um discurso discriminatório, pejorativo as populações indígenas, cuja de maior representação é a Mapuche. Nesta construção ideológica o branco é sempre reafirmado como superior e os indígenas como os que representam a barbárie, o atraso. De acordo com os professores, tal perspectiva de ataque ideológico, tem aumentado durante a pandemia, invisibilizando o direito destes, inacessível pela falta de recursos, em participarem das aulas virtuais.

Sinalizam a importância do trabalho sobre a interculturalidade nas aulas de história na superação de um discurso étnico de desqualificação e criminalização dos povos e da cultura Mapuche. Apontam que, tem crescido o número de procura e de instituições que ofertam aos estudantes a língua indígena nos últimos anos no Chile.

Figura 25 - Língua indígena em instituições educativas no Chile



Fonte: material da Red Cómplices Pedagógicos

Essa experiência me fez refletir sobre a importância da linguagem na construção das identidades, no acesso as informações e na relação que construímos entre elas. Me fez pensar também no respeito que se estabelece aos povos originários ao abordar o Guarani, sobretudo pensando na prática da alfabetização bilingue (língua materna e língua indígena), mesmo sabendo que existem outras línguas de povos originários, outras etnias que ainda não foram contempladas nestes encontros.

Nos encontros linguísticos da Red Cómplices Pedagógicos muitas vezes, na tentativa de se fazer compreender com mais facilidade, falávamos o “portunhol”. Sobre ele, os autores Moacir Camargos e Fabiana Giovani, destacam que,

(...) a linguagem só tem existência no jogo que se joga socialmente, na interação eu – outro. Olhar para a língua seria então buscar compreender os compromissos que se criam por meio da interação e analisar as condições que devem ser ocupadas pelos agentes sociais no espaço/tempo da interlocução. (CAMARGOS; GIOVANI, 2020, p.172)

Os autores fazem referência a Fabian Severo, um escritor uruguaio que publica livros de poesias e prosas em *portunhol*, sua *língua natal*, que aprendeu em uma região fronteiriça e nela era comum a fluência do Portunhol, e muito embora o portunhol seja cotidianamente inventado entre tantas tentativas de comunicação na intersecção do espanhol e português, ou

vice-versa, não existe como uma língua oficial, ou é respeitado na mesma proporção de reconhecimento e legitimidade que as línguas portuguesa e espanhola. Nos dizem os autores que,

(...) o que nos chama atenção na poesia/prosa de Fabián, escrita em portunhol, é que ela não se subordina a um sistema de regras de uma língua, tampouco se fecha em sistema, pois é uma língua livre, sem dicionário, sem gramática, sem um dono, ou melhor, tem donos: o povo que a usa de forma livre no cotidiano e a faz voar, rompendo os limites geográficos delimitados. (CAMARGOS; GIOVANI, 2020, p.174)

Como exemplo desta escrita, recorro ao próprio Fabián Severo,

Miña língua le saca la lengua al dicionário
Baila una cumbia encima dus mapa
Y hace com la tunica y la moña una cometa
Pra voar, libre y solta por el cielo.
Artiga tiene una lengua sin dueño. (SEVERO, 2011, p.10)

Para Fernanda Lopes,

No portunhol de Fabián Severo, o espaço fronteiro –geográfico, simbólico, memorialístico –entre Artigas e Quaraí é o lugar da criação de uma língua. Língua própria, língua materna, língua aprendida fora da escola e que pode ser lida “cantando um idioma/ que todos entende” (...). O resultado das misturas, sonoridades e sobreposições originadas no encontro do castelhano com o português é a desestabilização. Assim é desenvolvida uma grafia mutante que, dentro de um mesmo poema, pode trazer à tona distintos referentes para as mesmas coisas, colocando-as em movimento. (LOPES, 2020, p.364)

Importante pontuar aqui que a utilização do termo “portunhol” poderia ser também invertido... superando a lógica do português na frente do espanhol, uma vez que a intenção é justamente não trazer uma hierarquização entre as diferentes matrizes linguísticas.

Interessante pensar também, a partir do que nos traz Lopes, neste processo de desestabilização no encontro entre as línguas, pois ela de fato acaba sendo uma produção livre, uma vez que vai sendo criada, tecida a partir do repertório e da relação que o sujeito da fala possui. Não há modelos ou regras a serem previamente determinadas como no caso das línguas portuguesa e espanhola que se baseiam em um código linguístico concreto. O portunhol é livre, criador, fluente e vivo e existe, conforme Camargos e Giovani (2020, p.172) na “existência no jogo que se joga socialmente, na interação eu – outro.”

Esta temática sobre a variante linguística e sua potência representando um movimento de resgate, de reafirmação da língua materna dos povos originários, seja ela trazida na fala dos professores Chilenos e na presença da tradução para o Guarani, e também para o português, é

de grande relevância, pois nos permite compreender as tecituras de constituição de uma rede de forma plural em suas singularidades, de forma respeitosa e acessível para diferentes linguagens e saberes, principalmente os ancestrais, historicamente negligenciados, silenciados.

Nos permite perceber ainda as possibilidades outras de aprendizagem que potencialmente as redes e coletivos docentes trazem, por estarem ancorados em culturas e experiências ampliadas de seus sujeitos, de suas culturas e de suas matrizes linguísticas.

É preciso compreender a produção da língua e sua representação social como produto da cultura e de sua relação de valorização e ou silenciamento. Neste sentido, atrelada aos ensinamentos obtidos nas experiências da Red Cómplices, trago esta temática como geradora de conhecimentos, de saberes, que não se dão isolados ou fragmentados de uma relação cultural e territorial.

De acordo com a narrativa das professoras equatorianas,

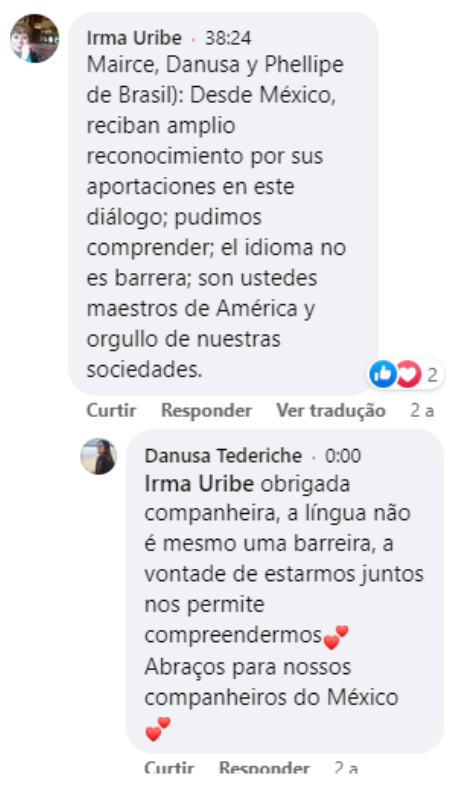
A pesar de que los maestros no todos hablemos español, vemos la manera y estamos unidos en un corazón a través de distintas experiencias algo que nos mueve por nuestra mística, por nuestra vocación que es educar. (narrativa Ana Rivera Solórzano e Fanny Lucio Garófalo, Ecuador, 2020)

A questão desta variedade linguística marcou os encontros dos Cómplices Pedagógicos uma vez que nele tivemos a oportunidade de nos comunicarmos a partir do Espanhol – língua materna da grande maioria dos países, com exceção do Brasil, em Português e ainda ter a transmissão em Guaraní do resumo do encontro.

Tais diversidades linguísticas e seu papel de comunicação também apareceu em um comentário acerca de um dos encontros da Rede Cómplices Pedagógica, transmitido no Canal Cutbogota Cundinamarca pelo facebook. Vejamos:

Figura 26 – Comentários encontro - Canal Cutbogota

Cundinamarca



Fonte: material da Red Cómplices Pedagógicos

Na obra *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular*, com prefácio do Prof. Pedro Pontual, Paulo Freire se debruça sobre o termo educação popular. Com grande capacidade descritiva, analítica e reflexiva, Freire buscou inicialmente, em sua resposta, situar o que significa o termo “educação” e o que ele representa.

Como primeira experiência, um primeiro exercício de resposta me leva a concluir (...) que a educação é uma experiência vital, uma experiência que acontece no mundo vivo, mas não em qualquer mundo vivo. Existem diferentes níveis de vida e eu observo que somente no universo da vida humana a educação se implantou. (FREIRE, 2018, p.201)

A educação é proposta entre homens e mulheres, ou seja, de um lado, como uma necessidade, de outro, como uma qualidade que ganhamos historicamente em todo processo da nossa experiência social. Histórica no sentido somente de preservar a vida, mas também a educação tem inicialmente uma direção muito clara que é a de transmitir de uma geração a outra seus elementos culturais, suas formas de defesa. Ou seja, a educação foi e continua sendo uma invenção nossa. (FREIRE, 2018, p.202)

Desta forma, quando as professoras equatorianas afirmam que, embora não falemos todas/os o espanhol, estamos reunidas/os com um objetivo em comum em torno das

experiências educativas, que compõe, de certa forma, me remente a ideia do mapa pedagógico da América Latina.

Pensar a linguagem, a educação como um processo essencialmente humano, e a produção da cultura dos diferentes povos e visões de mundo, é sem dúvida, compreender a multiplicidade e a riqueza que envolve a organização entre redes e coletivos docentes que se colocam em diálogos internacionais, territorializados e ao mesmo tempo, diversos.

Outra questão se coloca, dentro da temática da língua, nos diz enquanto palavra representativa. Ela surge quando reflito sobre a narrativa da professora Rocio Pomasunco Huaytalla no encontro de 26 de junho de 2020⁶³, ao nos dizer que,

Estimados maestros latinoamericanos, reciban mi cordial saludo desde mi país, el Perú. En mi experiencia profesional pude pasar por varios niveles educativos: desde maestra de primaria, hasta secundaria, actualmente soy docente en la Universidad Nacional del Perú. Me siento muy feliz de poder compartir con los maestros latinoamericanos. En esta ocasión, nos enfrentamos a la emergencia sanitaria a nivel mundial, y los países latinoamericanos enfrentan dificultades. En particular, en cuanto a la cuestión de cómo me siento y cómo ha sido mi experiencia como educador en las llamadas clases virtuales, permítanme ser la voz no solo de mi experiencia sino siendo la voz de muchos docentes. (narrativa Rocio Pomasunco, Peru, 2020)

A professora Rocio fala de sua experiência que atravessa sua formação a partir de diferentes lugares, e, ao refletir sobre as suas experiências nas classes virtuais no Peru ela sinaliza que sua voz acaba sendo a representação de muitos outros docentes. Inicialmente, me recordei de Freire ao dizer que ninguém pode tomar a palavra do outro, mas especificamente, neste caso, entendo que ela se coloca enquanto uma professora peruana, cuja, realidade é atravessada pela experiência das aulas virtuais e tal atravessamento não é individual, atinge ao coletivo de docentes de seu país, que ao falar, esta representando. Indica uma preocupação da mesma com esta representação.

Retornarei a continuação da fala da professora Rocio no próximo diálogo que tratará mais especificamente dos desafios da pandemia, contudo, chamo a atenção para a questão da territorialidade que também atravessa a linguagem, a palavra pronunciada desde um lugar.

Outra questão que atravessa a linguagem, comunicação se dá em torno dos temas tratados. Em algumas situações, a narrativa de um determinado acontecimento flui como se todos soubessem ou conhecessem do que está sendo tratado, o que de fato pode ser conhecido

⁶³ Canal Cutbogota Cundinamarca. 26 junho 2020 "Retos y desafíos de los maestros en medio de la pandemia" <https://www.facebook.com/100018429245665/videos/611379559486347/>

e comum para os que residem no mesmo país, ou, em países vizinhos, que compartilham de experiências semelhantes, mas não o são para todos. Nestes casos, a comunicação também se faz de forma desafiadora, pois exige, condiciona a outros conhecimentos, ou movimentos de buscas e informações para que se possa compreender da melhor forma o que está sendo tratado.

Como exemplo de um exercício de trazer os desafios de sua realidade, trago a situação da Colômbia, em que manifestações populares contra ações do governo colombiano⁶⁴ representantes das classes populares, professores, estavam sendo violentamente atingidos, por parte de ações militares a mando do presidente do país, e os educadores colombianos Cómplices Pedagógicos, sobretudo Nestór Ramires convocam a Red Cómplices Pedagógico em um encontro virtual⁶⁵ aberto também a outros/as, para acompanharmos um debate sobre esta realidade. Além disso, a Red Cómplices Pedagógica elabora uma carta de repúdio as ações violentas realizadas em solo colombiano.

Compreendo que tal iniciativa, que não compunha os encontros oficiais da Red Cómplices, amplia o debate acerca dos desafios e realidades enfrentadas pelos países em suas territorialidades, e nos possibilita ainda, compreender tais desafios, suas semelhanças com as nossas e nos somar a eles criticamente, a partir do que seus sujeitos relatam para além do que é contado pela mídia e outros canais.

A discussão sobre a questão da língua, compreendida como uma manifestação cultural e territorializada, permite reafirmar as possibilidades outras de aprendizagem que potencialmente as redes e coletivos docentes trazem, por estarem ancorados em culturas e experiências ampliadas de seus sujeitos.

3.2.2 Desafios à prática docente 'pandêmica', redes e inéditos viáveis

Não há prática educativa sem sujeitos, sem sujeito educador e sem sujeito educando; não há prática educativa fora desse espaço-tempo que é o espaço-tempo pedagógico; não há prática educativa fora da experiência de conhecer o que tecnicamente chamamos de experiência gnosiológica, que é a

⁶⁴ A partir de 28 de abril de 2021 eclode uma série de protestos em território Colombiano que tiveram pauta de reivindicação contra o aumento de impostos, pela renda básica universal e contra a reforma da saúde, proposta pelo governo do presidente Iván Duque Márquez da Colômbia.

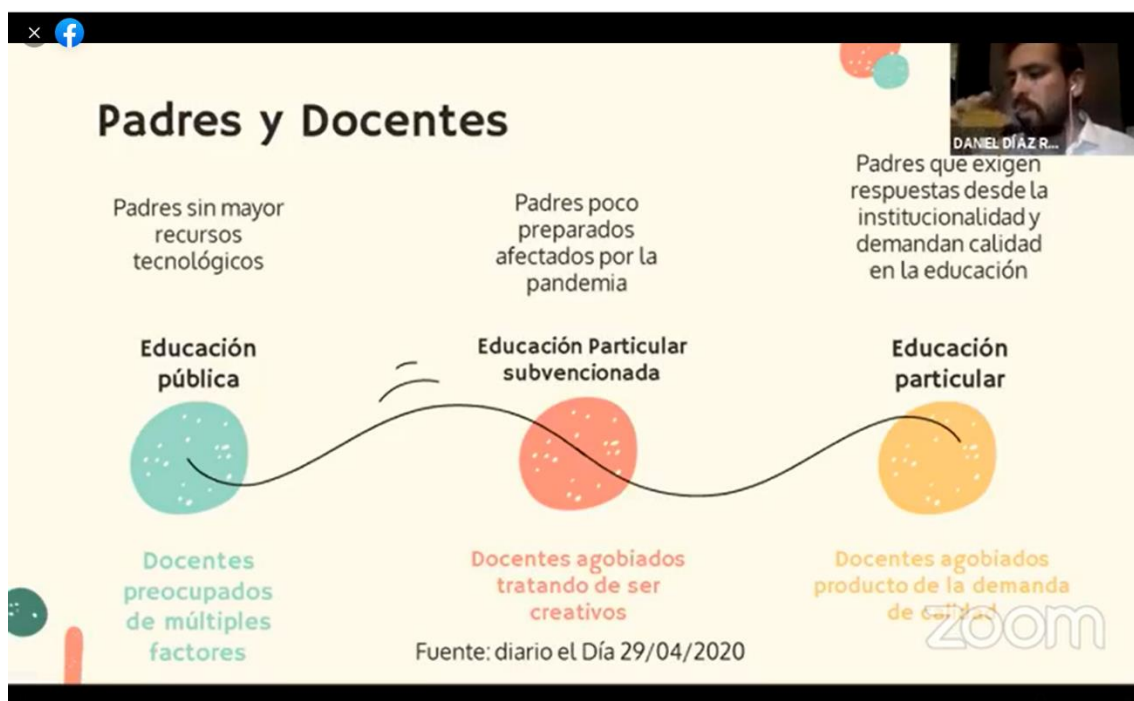
⁶⁵ Canal Cutbogota Cundinamarca. Situación colombiana en el marco del paro. 11 de junho de 2021. Ver: <https://www.facebook.com/cutbogotacundinamarca/videos/848016332489334>

experiência do processo de produção do conhecimento em si; não há prática educativa que não seja política; não há prática educativa que não esteja envolvida em sonhos; não há prática educativa que não envolva valores, projetos, utopias. (FREIRE, 2018, p.43)

Paulo Freire nos lembra que a prática pedagógica só acontece entre sujeitos educador e educando, sem deixar de considerar o lugar de aprendiz do docente neste processo. Não há prática educativa fora de um espaço-tempo (político) pedagógico e de uma experiência de produção de conhecimento. Também nos afirma que não há prática pedagógica sem envolver sonhos, projetos, utopias.

Acredito que historicamente a educação latino-americana tem enfrentado muitos desafios, sobretudo a pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, mas não somente ela, considerando que em território latino-americano há outras denominações e formas de educação, a exemplo do Chile como na imagem a seguir.

Figura 27 - Tipos de educação no Chile



Fonte: material da Red Cómplices Pedagógicos

O avanço neoliberal, que motivou a organização inicial em redes e coletivos docentes como uma mobilização crítica de resistência a este movimento, tem se complexificado cada vez mais, revelados sobretudo nos territórios latino-americanos, marcados pela luta pela resistência e por movimentos de desocultamento das formas de dominação, coloniais,

neocoloniais, de movimentos conservadores que tensionam a educação, especialmente a que se revela como espaço de produção de um conhecimento crítico, libertário e emancipador.

Quero, com isto, salientar que pensar a educação latino-americana com bases libertárias, descolonizadoras e críticas por si só já é um movimento desafiador, considerando as configurações de tensionamento entre diferentes projetos políticos e educativos que se instauram nesta extensão territorial.

Aline Silva e Tereza Goudard Tavares nos sinaliza alguns destes desafios,

Durante mais de três anos (2020-2022), vivemos um tempo de muitos medos e distanciamento social, que instaurou uma outra temporalidade, um tempo de incertezas frente à complexa crise na qual todos estamos enredados: uma crise da própria medicina (os debates em torno de como tratar da pandemia em si), uma crise econômica (que afetou todo o sistema produtivo e cujos impactos se traduzem em fome, desemprego e desesperança) e uma crise pessoal, de nossas próprias condições mentais, de como cada um/cada uma viveu o período de pandemia, sendo que os impactos subjetivos não podem ser subestimados –principalmente pelo elevado número de óbitos que colocavam a América Latina como o 1º continente do mundo com a maior perda de vidas ceifadas pela Covid-19, com mais de 1.700,00 mil óbitos (OMS, 2022). (SILVA; TAVARES, 2023, p. 334)

E pensar que tais desafios acumulados encontram uma realidade ainda mais desafiadora trazida pela experiência pandêmica, nos dá a dimensão do tamanho da complexidade desta experiência em território latino-americano. Ainda para as autoras,

Paulo Freire (2005), ao denunciar as contradições nodais que nos atravessam, desvelando formas de opressão e subalternização das classes populares, assumindo as implicações e ambiguidades de uma sociedade marcadamente colonial, indicou caminhos para a libertação das amarras estruturais e históricas de processos sociais submetidos à legitimação de um pensamento monológico. O pensamento freiriano nos convida a construir relações e práticas significativas, possibilitando um contexto em que os homens e mulheres, crianças e jovens sejam legitimados em suas decisões coletivas, percebidos como sujeitos de direitos. (SILVA; TAVARES, 2023, p. 336)

Neste sentido, em consonância com os temas geradores mencionados anteriormente: dentre eles o exílio pandêmico, cotidiano pandêmico, corpo pandêmico, aqui proponho pensarmos uma *prática pedagógica latino-americana pandêmica*, considerando, as particularidades deste contexto, que nos convoca a pensar os desafios enfrentados, refletidos nas experiências narradas.

Considerando que a grande maioria das narrativas trazem experiências, reflexões e críticas ao modelo remoto, virtualizado de educação neste tempo pandêmico, e, considerando ainda que esta prática não era uma realidade em suas atuações, antes presenciais, podemos compreender e situar no contexto histórico social esta prática como uma prática pandêmica.

A questão da língua, sua cultura, território e a questão do *sentirpensarnarrarformar* são temas que suscitaram este movimento de reflexão com as narrativas das/os educadores cúmplices pedagógicos, que não se querem isolados dos elaborados até aqui. O corpo, o cotidiano, as atuações docentes neste modelo virtual, conforme veremos, continuam a ser afetadas, de acordo com as narrativas que ampliam para o território latino-americano as semelhanças entre os afetares deste tempo, seus desafios e *situações limites* impostas aos educadores, professores/as latino-americanos.

Desta forma, junto ao pensamento de Freire busco refletir sobre como a realidade entre estudantes e educadores, entre a produção do conhecimento e do *espaçotempo* político pedagógico foi profundamente marcada, alterada e transformada a partir da chegada da pandemia da Covid-19 e suas variantes, para os educadores latino-americanos.

Considerando a virtualização das experiências pedagógicas, conforme narram os/as docentes de diferentes países latino-americanos, ainda que também apontem as dificuldades de acesso e desigualdades sociais que marcaram os/as estudantes das classes populares, considerando ainda que esta virtualização não ocorreu sob as bases garantidas infra estruturalmente, normatizadas e garantidas, mas sim sob o improviso de docentes e governos, proponho delimitarmos as experiências aqui narradas a partir de uma *experiência pedagógica pandêmica* – que está intimamente relacionada com a prática localizada neste *espaçotempo*.

3.2.2.1 O sentirpensarnarrarformar

Somos emoções e, somos constituídos/as de várias emoções que circulam e nos atravessam, nos formam, nos ensinam em diferentes direções.

Já nos dizia Freire acerca do sentir, do *querer bem aos educandos*,

E que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos

de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 1996, p. 141)

Desta forma, este encontro buscará dialogar com as narrativas dos educadores/docentes Cómplices Pedagógicos que trazem a centralidade deste sentir, deste querer bem comprometido com a formação dos estudantes que atravessa e marca a sua também. Compreendo este movimento como um *sentirpensarnarrarformar*, uma vez que tais dimensões se dão interligadas e emergem das experiências dos cotidianos plurais e, portanto, formativas.

Compartiendo un poco de nuestra percepción que tenemos sobre este momento que estamos viviendo, bueno, estamos en la capital más alta, estamos a 3600 metros sobre el nivel del mar y eso, sin duda, nos da algo de esperanza con respecto a esta enfermedad, ya que hay estudios que indican este favorecimiento. Pero ahora [junio 2020] tenemos 20.000 casos en Bolivia, el número más bajo de personas infectadas entre los países de América Latina. (Narrativa, Nauffer Romero, Bolivia, 2020)

Início com a narrativa do professor Nauffer Romero que atua na educação básica em uma escola privada no Equador. Sua narrativa nos dá essa percepção de que o seu sentir se dá, atrelado a questões do cotidiano, territorializadas.

Nauffer se sente esperançoso, ainda que tenham contágios em seu país, por estar acima do nível do mar e por pesquisas apontarem que tal fato poderia ser um fator de favorecimento. É o sentir da esperança de sobrevivência ao vírus, ainda que esta esperança possa surgir de um contexto de risco, pois existem infectados.

Sobre a esperança, nos afirma Freire (2005, p.95), “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”.

Já o professor peruano Pedro Barrientos, que atua na formação universitária de docentes na Universidad Nacional del Centro del Perú, em Huancayo, em suas reflexões sobre a realidade peruana nos diz que “tiene mucho emoción y sentimiento para seguir compartiendo experiencias de aprendizaje que les permitan ser buenas personas y buenos profesionales, compenetrados en su vocación para enseñar y educar bien.”

Afirma que, na experiência deste tempo pandêmico, tem mantido uma comunicação com os estudantes de duas formas: *síncrona* por meio de diversas plataformas e, *assíncrona*, por meio de grupos de *Whatsapp*, mensagens pessoais aos estudantes, envio de materiais pedagógicos por *e-mails*, dentre outras formas.

A narrativa da professora Rocio Pomasunco também do Peru, dialoga com a perspectiva do sentir ao nos narrar sua experiência das aulas virtuais, quando nos diz,

Que podría decir de cómo me siento como maestra latinoamericana en las clases virtuales, medio acostumbrando progresivamente, pero lo más extraño de la ausencia de clases presenciales es el aspecto afectivo que es propio del ambiente físico, de este intercambio, del mirar a los ojos a nuestros estudiantes, en estar presentes también en el desarrollo de su proceso de formación emocional. Seguramente tenemos muchos retos, estoy convencida de que como maestros vamos a seguir adelante el proceso educativo.

(...) Cuando hablamos de sentir a veces no podemos expresar o, no tenemos esa facilidad para expresar como nos sentimos. Nos sentimos, creo en una postura de afrontar retos, de enfrentar desafíos para llevar adelante el proceso educativo de nuestra América Latina.

(narrativa Rocio Pomasunco, Peru, 2020)

A fala de alguns companheiros/as latino-americanos trouxeram com frequência a compreensão de que era preciso nos mantermos fortes, por um objetivo maior, pela educação, ainda que emocionalmente também pudéssemos estar sendo afetados pela experiência da crise pandêmica.

Comenzaré con una frase de Paulo Freire que dice que la educación es un acto de amor, pero también es un acto de valentía, porque para amar hay que ser valiente, porque sabemos que amar nos lleva al sufrimiento o incertidumbres.

Independientemente del estado, de las situaciones económicas de nuestros países, tendremos que repensar y hacer una autorreflexión para el autoconocimiento y conectarnos con el medio ambiente porque (...) nos hemos olvidado de nosotros y de nos conectarnos con los elementos de naturaleza.

El ser humano busca el bienestar para sí mismo, económico, físico, profesional, pero lo más importante es su bienestar emocional. Nuestros niños cuando regresen van a estar mal emocionalmente, nosotros estaremos mal emocionalmente debido a las condiciones de salud porque tenemos miedo de salir. Nosotros tenemos que ser ese actor social para reconfigurar nuestros contextos (educativos) de nuestros países.

(Narrativa, Esperanza Peña, México)

Esperanza Peña, nos traz um elemento importante para a discussão sobre a experiência da pandemia, deste sentir neste momento, a importância da conexão com a natureza, com seus

elementos, pois também somos natureza e ressalta os educadores/docentes como atores sociais neste movimento educativo.

Para Freire, “Nossa atitude comprometida - e não neutra - diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica a ação-reflexão do homem sobre o mundo.” (FREIRE, 2021a, p.159)

Na direção do que aponta Freire, a professora Anita Riviera do Equador, nos narra os atravessamentos éticos, políticos de seu sentir, marcados por uma realidade desigual que suscita dúvidas,

Para mí es un gusto saludar a todos los representantes de algunos países de la América latina. (...) A pesar de que no todos hablamos español estamos unidos en diferentes experiencias y realidades y con un solo corazón, algo que nos mueve a través de la mística que es educar. ¿Y cómo me siento? La verdad es que tengo la sensación de impotencia a leer mensajes de estudiantes que cargan 5 dólares en sus teléfonos y no pueden cumplir las tareas. ¿Como me siento? Con este sentimiento de impotencia. Cuando los estudiantes me escriben a la 1:30 de la mañana porque están buscando un espacio, son madres, tienen que atender (sus hijos) durante el día, tiene un negocio, una hija, una madre, que están preocupadas por dar el almuerzo, a quien también tiene que ayudar en la tutoría de sus hijos, con un solo computador y que tiene que compartir con todos, para que, en la medida de lo posible, puedan cumplir con sus obligaciones. Y entonces me pregunto: ¿Qué está pasando con la educación? ¿Qué está pasando con los educadores? (...) escuchando a compañeros de diferentes países, veo que estamos viviendo situaciones muy parecidas. ¿Qué pasa con la injusticia? ¿Con esta falta de equidad? ¿Qué sucede con la educación? ¿Qué sucede con la parte humana? Tenemos mucho por hacer y aquí está el compromiso. (...) Estoy de acuerdo con mi amigo Jorge, la tecnología no lo es todo. También tiene defectos. (...) Y ahora más que nunca necesitamos ser comprensivos con nuestros estudiantes, tener mayor tolerancia y reforzar que nuestro compromiso es mayor, la responsabilidad es mayor y aquí estamos todos unidos en una sola voz. (narrativa, Anita Rivera, Ecuador, 2020)

Para Freire, “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade (...)”. (FREIRE, 1996, p.45)

Desta forma, não tenho outra maneira de superar a quotidianeidade alienante senão através de minha práxis histórica em si mesma social, e não individual. Somente na medida em que assumo totalmente minha responsabilidade no jogo desta tensão dramática é que me faço uma presença consciente no mundo. Como tal, não posso aceitar ser mero espectador, mas, pelo contrário, devo buscar meu lugar, o mais humilde, o mais mínimo que seja, no processo de transformação do mundo. Assim, então, a dramática tensão entre passado e futuro, entre a morte e a vida, entre a esperança e o

desespero, entre ser e não ser, já não existe como uma espécie de beco sem saída, mas é percebida como realmente ela é: um permanente desafio ao qual devo responder. E a resposta não pode ser outra senão o compromisso com a libertação das classes oprimidas, através da transformação revolucionária da sociedade. A revolução, contudo, não esgota a dramática tensão da nossa existência. Ela resolve as contradições antagônicas que fazem a tensão mais dramática. Mas, precisamente porque participa da tensão, ela é tão permanente quanto aquela. (FREIRE, 2021a, p.188)

Pedro Barrientos, diante das inúmeras dificuldades das famílias em ter acesso as aulas, assim como se faz presente na narrativa de Anita Riviera, afirma que muitos estudantes precisavam compartilhar os equipamentos tendo em conta a determinação governamental “aprendo em casa” e o fato de muitas famílias só possuírem um recurso tecnológico, o que leva o docente a compreender que se faz necessário incentivar uma flexibilidade com relação a esta presença virtual, e destaca outro aspecto importante que é a *autonomia*. E nos diz que os estudantes,

Si se sienten solos, porque su maestro no está presente, el calor, el afecto, la emoción del maestro ya no es igual, y pelo tanto es importante que esta competencia es clave en la autonomía, generar en los estudiantes autonomía a partir del sentimiento, el propósito de la vida y la formación humana y profesional. Para ello, se refiere a promover la autonomía y libertad emocional, sabiendo que la premisa reproduce emociones y sentimientos, para que el aprendizaje gire cambios profundos en la consciencia de los estudiantes, y esto se da en un ambiente saludable, libre de amenazas. (narrativa Pedro Barrientos, Peru, 2020)

Neste universo de incertezas que se instauram, Pedro Barrientos nos convida a refletir sobre a ruptura das relações sociais e seus modos de afetares junto aos estudantes, nas inseguranças e incertezas que podem suscitar, portanto, diante desta realidade, propõe como caminho pedagógico incentivar a *autonomia* docente. Sobre este importante conceito, nos afirma Freire que,

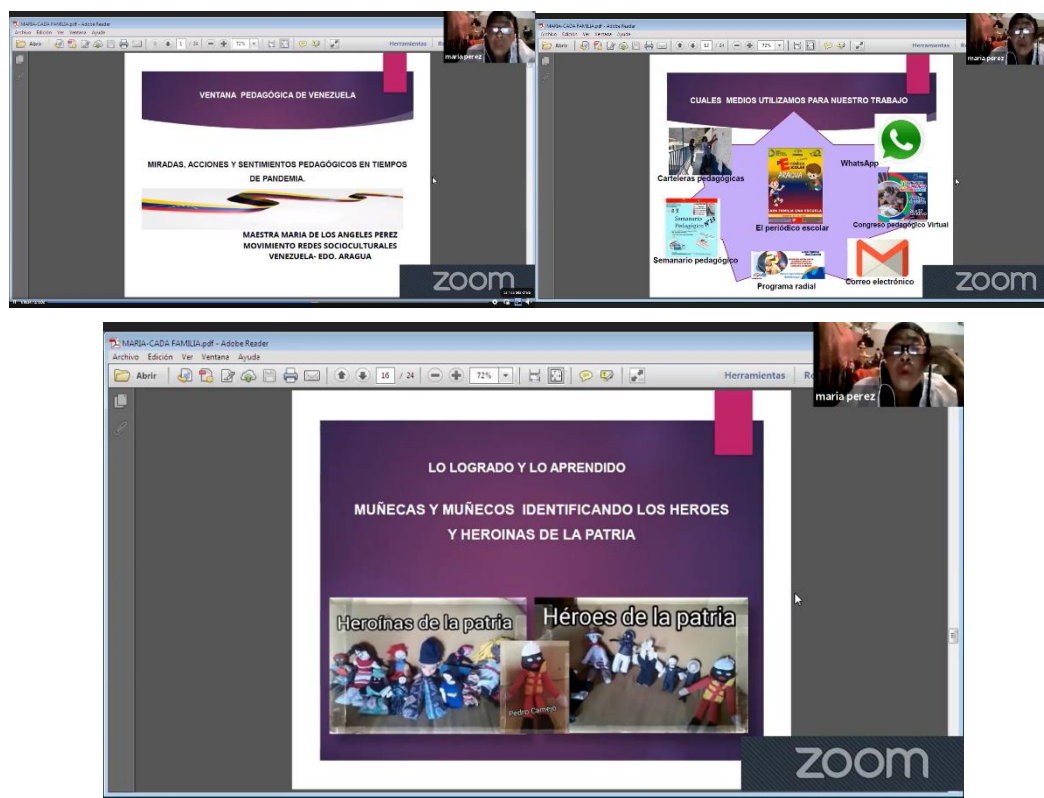
É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. (FREIRE, 1996, p.145)

A autonomia da qual se refere o professor Pedro, não está associada a uma perspectiva rigorosa, rígida, mas sim a uma perspectiva sensível e flexível, que compreendendo as

limitações do cotidiano que se instauram de forma diferente para cada estudante/família, assim como apontados por Anita Riviera, se faz necessário incentivar a autonomia, respeitando e confiando na/o processo da/o estudante.

O narrar da professora Maria de Los Angeles Peres que atua no Movimiento Redes Socioculturales en la Venezuela – Edo. Aragua, nos conta sobre “la experiencia del trabajo pedagógico con las Muñecas de trapo tomando como referente a humorista, escritor, poeta y muñequero Aquiles Nazoa, donde participaron 50 niños y niñas desde sus casas”. O projeto foi ampliado para as escolas da comunidade visando atender as orientações do projeto governamental “Cada familia una escuela.”

Figura 28 – Bonecas de Pano – Venezuela



Fonte: Registro do encontro 28/08 – material da Red Cómplices Pedagógicos⁶⁶

Na narrativa da professora Maria Peres da Venezuela, ela conta que foi feito um projeto de bonecas de pano com as crianças da comunidade escolar, e ao final, as crianças elaboraram bonecas/os de pano, dentre elas, trazendo a representação dos heróis nacionais, que estão na linha de frente no combate ao vírus, tais como os bombeiros, médicos, professores etc. Sua experiência me convida a pensar sobre a construção da relação

⁶⁶ Canal Cutbogota Cundinamarca. Dialogo internacional de saberes y aprendizajes caminando la pedagogia en tiempos de pandemia. <https://www.facebook.com/cutbogotacundinamarca/videos/656574124966890>

consciência mundo em uma prática educativa que busca ser reflexiva, conforme nos afirmou Freire,

É que, no fundo, uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. Essas tarefas radicalmente opostas, que demandam procedimentos da mesma forma opostos, incidem ambas, como não podia deixar de ser, sobre a relação consciência-mundo. ((FREIRE, 2021a, p.162)

Para a professora da Argentina, Micaela Arce,

Solo para agregar a lo dicho por los compañeros, estamos en etapa de aprendizaje, estamos avanzando y repensando continuamente. Estamos continuamente haciendo propuestas, evaluando, repensando. Tenemos dudas, también tenemos momentos de ansiedad y este tema no es un tema individual, sino un tema colectivo. Bueno, estamos repensando juntos, porque seguro que no hay muchas respuestas, pero celebramos el espacio de diálogo y construcción colectiva con otros compañeros.
(Narrativa, Micaela Arce, Argentina, 2020)

Micaela Arce, nos narra que não se é possível ter, neste momento, muitas respostas, mas destaca a importância de repensar continuamente as ações docentes e destaca que o tema que se coloca frente a pandemia é um tema coletivo, portanto, ressalta a importância do espaço de diálogo para uma construção coletiva com os/as companheiros/as educadores e docentes de outros países da América Latina.

A experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece. Assim, é com uma obviedade que começamos este trabalho: toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Essa postura, em si mesma, implica - às vezes mais, às vezes menos explicitamente - uma concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. (FREIRE, 2021a, p.67)

Freire nos ajuda a caminhar nas reflexões sobre os desafios, as situações limites sentidas pelos/as docentes, e traz, a partir da fala de Micaela a dimensão de repensar constantemente as ações docentes em diálogo e coletivamente. Conforme Freire afirmou, nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece. Penso que este movimento de nos repensar, enquanto

educadores/as, docentes, repensar nossas práticas e nos colocarmos sempre em movimento de marchas coletivas, pois individualmente nos enfraquecemos e nos fragmentamos.

O ato de repensar sejam práticas, bem como as instituições educativas também aparece nas narrativas da companheira Claudia Santiago, também da Argentina.

En esta situación de crisis, de desigualdad, de inequidad, también nos hemos sentido interpelados a no dejar solos a nuestros alumnos y en medio de esta desigualdad acompañarlos con diferentes medios - sincrónicos, asincrónicos. Acompañar, estar, proponer y repensar-nos en el mismo momento que se está repensando a nuestros alumnos, y en este mismo momento que se repiense las instituciones. Creo que algo importante que dijo nuestra compañera Elisa Cárderas: tomar de esta etapa algunos aprendizajes que nos fajan más protagónicos en nuestra propia política. (narrativa Claudia Santiago, Argentina, 2020)

A narrativa de Claudia, em consonância com as anteriores, traz uma prática atravessada pela desigualdade, pelas ações assíncronas e síncronas, considerando o distanciamento social. Contudo, ela também destaca a importância de repensar este processo, e neste movimento, repensar as instituições educativas, e finaliza recuperando a fala de Elisa Cárderas que sinaliza que esta etapa precisa nos proporcionar aprendizagens que nos tornem, educadores e docentes, protagonistas de nossa própria política educacional. Tal perspectiva também está presente na narrativa de Esperanza do México,

Esta crisis nos ha dado esta oportunidad de identificar nuestras fortalezas y debilidades. Nos é dado neste tiempo de reflexión para interiorizar en la medida que seamos capaces de sacar adelante esta problemática. En este tiempo también tenemos la oportunidad de cambiar la escuela, de pensar en nuestra práctica. (Narrativa, Esperanza Peña, México)

A sugestão de repensar as instituições nos oportuniza uma importante contribuição na dinâmica de trazer à tona reflexões sobre as práticas, sobretudo visando superar as tradicionais, conservadoras, neoliberais que muitas vezes tensionam os cotidianos educativos e que ficam cada vez mais evidentes diante da acentuação da desigualdade de acesso narrada pelos/as docentes. Interessante destacar que esta ação se dá na mesma proporção em que se repensa a si próprio e seus estudantes. Para Freire,

Não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. (FREIRE, 2021a, p.161)

Neste sentido, também podemos compreender um sentir que se articula com a perspectiva da atuação docente, que envolve também uma denúncia acerca da precarização, da sobrecarga.

De acordo com a professora Andrea Alé e Alvaro Cuevas do Paraguai,

En el Paraguay (...) con las exigencias de las clases virtuales o bien las clases digitales a distancia, fue evidenciada de manera concreta, varias falencias en cuanto a la implementación de las distintas herramientas informáticas, enumeradas podrían darse de la siguiente manera:

1) Si bien el docente puede (por propios recursos, hacerse de insumos informáticos, pizarras, Classroom, aplicaciones pagas e inclusive gratuitas y al mismo tiempo aprovechar la plataforma MS Teams instalada por el MEC), esto no garantiza que todos sus alumnos y alumnas tengan la misma oportunidad de acceder a esas herramientas.

2) La educación paraguaya, está dividida por instituciones (públicas, privadas y privadas subvencionadas) lo que lógicamente y sin más razones de ser, representan universos diferentes en cuanto a la población de discentes y docentes a nivel nacional.

3) Las zonas urbanas en comparación a las zonas rurales además de la dificultad del acceso a internet para las clases virtuales presentan otros problemas en cuanto a la aplicación de las mismas.

Para o docente Cristian Garrido da Argentina,

Estamos ciertos de que podemos hablar en esta fecha de los problemas de desigualdad, a la que está sujeto un determinado sistema económico, el capitalismo, también vemos que los problemas de equipos de conectividad también afectan, pero tanto hay que se pensar en las condiciones de trabajo. El teletrabajo está afectando nuestras vidas, implicando también una sobrecarga. Es necesario discutir cómo podemos regular el tiempo que pasamos en casa (teletrabajo).

(narrativa Cristian Garrido, Argentina, 2020)

Esta questão da atuação docente que instaura de forma virtualizada, remota, atravessa muitos sentires docentes, que a partir de seus cotidianos nos trazem elementos que se assemelham, com relação ao medo de sofrerem cortes financeiros, como nos narra Naufer Romero.

Existe incertidumbre ya que el gobierno no tiene un reglamento claro sobre las clases virtuales. Hay una corriente por parte de algunos padres de familia en instituciones educativas privadas que están solicitando el pago del 50% de la matrícula. Esto necesariamente afectará el salario de los docentes. Y esto genera cierta incertidumbre. Y mucho se ha dicho que la labor docente se ha alargado, generando estrés. Tenemos que hacer la tecnología, tenemos que aprender el lenguaje adecuado para usar estos recursos.

En Bolivia existen tres tipos de educación: educación fiscal, educación de convenio y educación privada, y la desigualdad en el acceso afecta a estos grupos de diferentes maneras. En Bolivia no tenemos conectividad viable y rápida. (Narrativa, Nauffer Romero, Bolivia, 2020)

Atravessa também a reflexão sobre a necessidade de reorganização curricular, antes pensada para a presencialidade,

Específicamente en la carrera de lengua y literatura, si se vivían nuevas experiencias curriculares, tenía que reorganizar las actividades de la mayor parte, porque estamos básicamente en una universidad organizada en la presencialidad. Por lo tanto, vamos a trabajar de manera virtual, ya que hubo que reorganizar las actividades con herramientas tecnológicas. (narrativa, Fanny Consuelo Lucio Garofalo, Ecuador, 2020)

E sobre os saberes docentes a partir do olhar acerca de um determinado contexto,

Ya que no es lo mismo virtualizar la clase que dar una clase online. En ocasiones hemos confundido el tema de la virtualización con el tema de solo dar una conferencia en línea, dadas las condiciones de desigualdad educativa. (narrativa, Francisco Mendoza Moreira, Ecuador, 2020)

Diego Ríos, docente do Uruguay, traz em sua narrativa, uma contundente crítica e insatisfação ao modelo de educação que chama de digital, aos desafios que se impõe e sobretudo ao aumento de horas de dedicação entre a elaboração de atividades, avaliação, reuniões, dentre outros. Relata que sem apoio emocional e econômico, precisou custear a adaptação para este modelo de ensino virtual, que o obriga a trabalhar como uma máquina, lhe aumentando as preocupações e problemas, causando estresse, ansiedade e insônia. Contudo, apesar do pouco tempo, tem buscado refletir sobre as experiências que lhe atravessa com criticidade e consciência.

Bueno, como profesor y educador me siento insatisfecho. La insatisfacción propia de quien fui obligado a recluirse y ser sometido a una enseñanza digital, consciente de que no es el mejor camino, pero que en esta situación fui necesaria y por lo tanto debía asumirla.

Era necesario comprender cómo manejar las plataformas, las clases virtuales, trabajar hasta 16 horas diarias entre preparación de tareas, correcciones, evaluaciones, reuniones de profesores, etc.

En ese sentido, también me cuestioné sobre mi capacidad de resiliencia frente a la crisis que vino con la pandemia. En un momento me sentí totalmente superado, mis limitaciones, mis problemas personales que no pueda entender me hacían pasar noches con insomnio, días que se prolongaban hasta la madrugada, que se combinaban con momentos de angustia por los problemas. Porque es sentido y guiado por un sistema que me ha esclavizado a funcionar como una máquina. Yo también me siento insatisfecho (...) porque hemos trabajado sin ningún apoyo económico y

emocional. En el teletrabajo (...) estamos presos en un reality show que nos ha estado controlando y evaluado todo el tiempo, y todo esto financiado con nuestros propios recursos, la internet, los equipos, los pagamos nos mismos, los docentes. Pero también me siento insatisfecho porque en medio de esta tarea que estamos resistiendo, no tenemos tiempo para reflexionar acerca de que estamos viviendo, tuvimos que hacer un gran esfuerzo para pensarnos en situaciones, pero creo que (...) solo así podemos ver la realidad con ojos críticos y esta insatisfacción me mueve a seguir analizando críticamente el sistema que sabemos nos deshumaniza y aliena no solo corporalmente sino a nivel de la conciencia.
(narrativa Diego Pereira Ríos, Uruguay, 2020)

A narrativa do professor Diego Rios nos convida ao diálogo com Freire ao tratar deste movimento de tomada de consciência crítica de sua relação de existência no mundo,

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem essa objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo. (FREIRE, 2021a, p.107)

De acordó com Boom e Unda Bernal, “Se entiende que el maestro es un sujeto que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético con la cultura, un maestro que problematiza, que inventa, que se entiende a sí mismo como sujeto de políticas educativas”. (BOOM; UNDA BERNAL, 1995, p.5) O exercício desta problematização crítica, em um momento de sobrecarga de atividades, de preocupações, como nos sinaliza Diego Ríos se faz presente como uma insatisfação, um ato de resistência ao modelo que se impõe.

Nestor Ramirez, representante sindical e professor de ensino secundário, em sua crítica também contundente a sociedade capitalista, nos diz que,

Desde las organizaciones gremiales, desde estas disposiciones, estamos atendiendo a los reclamos de los docentes en estos tiempos de pandemia. Por lo cual hay que decir que el magisterio colombiano ha respondido con altruismo, con solidaridad, con sacrificio, con mucho profesionalismo y mucha creatividad ante los retos que la situación de aislamiento social ha exigido. Colombia es uno de los países con mayor desigualdad social, con una población que en su mayoría padece de todo tipo de carencias, de el alto nivel de desempleo e informalidad de los padres y la falta de interés del Estado por resolver estas difíciles condiciones, ya que el modelo económico

que se impone es el modelo neoliberal que no permite la inversión social. Además, el sector educativo está dirigido por una tecnocracia neoliberal que está sujeta a metas e indicadores que establecen la orden general y mundial. Son muy lejos de impulsar, de financiar la educación que el país requiere para salir do atraso y del desarrollo. Y como resultado esta la incapacidad neoliberal, tecnócrata que impone a los educadores, indicadores, modelos, tareas sin consultar con ellos y con las organizaciones gremiales que son las que saben de la educación. La docencia colombiana es uno de los sectores más calificados, contamos con numerosos doctores, magíster y especialistas. Y estas situaciones han generado altas dosis de sobrecarga de trabajo, malestar y estrés para los docentes, y esto también contribuye a los problemas de la población estudiantil. La falta de alimentos, la falta de recursos tecnológicos, la falta de conectividad y están a la espera de que los docentes resuelvan estos problemas, y si no lo hacen, los docentes terminan colocados ante la opinión pública, especialmente a de los padres de familia, como los responsables pela ineficiencia del sector educativo. Recorriendo a lo sentir de mis compañeros y compañeras, podemos afirmar que el aislamiento social paradójicamente nos ha unido, nos hace más solidarios con los estudiantes y sus familias y nos ha permitido valorar la esencia de la vida, valorar nuestras familias, valorar nuestras profesiones y ponernos en condiciones de contribuir a través de propuestas de una educación emancipadora, contribuir a la construcción de una patria más justa e igualitaria, libre de pobreza, miseria, violencia, corrupción. Paradójicamente, estamos socialmente aislados, pero estamos aquí, hablando con nuestros hermanos y hermanas latinoamericanos. (narrativa, Nestor Ramirez, Colômbia, 2020)

O professor Nestor Ramirez nos traz diversos elementos para reflexão, a partir da realidade colombiana. Muitas delas, presentes nas narrativas e contextos dos companheiros/as de outros países, como a desigualdade, a sobrecarga, mal-estar e estresse docente frente as inúmeras demandas que se instauram nesta realidade. Sinaliza ainda o descaso do governo colombiano em solucionar os problemas que se apresentam, estes que acabam sendo atribuídos aos docentes, estes que passam a ser responsabilizados pela ineficiência do setor educativo.

Freire, ao refletir sobre a América Latina entre as décadas de 60 e 70 na obra Ação Cultural para a liberdade e outros escritos, situa a América Latina como,

Esta nova posição começa a constituir-se na referida transição que a América Latina vem experimentando e em que se verifica a superação de estruturas tradicionais por estruturas modernizando-se. As massas populares, antes preponderantemente “imersas” no processo histórico, iniciam sua “emersão” como resposta necessária ao processo de industrialização. A sociedade, inserida em tal passagem, começa a mudar. Desafios novos se apresentam às classes dominantes, exigindo delas respostas diferentes. (FREIRE, 2021a, p.195-6)

Os interesses imperialistas, que em si condicionam a própria transição da sociedade, se fazem mais e mais agressivos, expressando-se através de variadas formas de penetração e de controle da sociedade dependente. Em certo momento deste período, a ênfase no processo da industrialização provoca a configuração de uma “ideologia do desenvolvimento”, de caráter nacionalista, que, entre outras teses, defende o pacto entre as “burguesias nacionais” e o proletariado emergente. (FREIRE, 2021a, p.196)

Sinaliza, no curso da história os tensionamentos sociais, econômicos entre a classe dominante e seus interesses e a classe popular, sobretudo dos/as proletários/as na América Latina. Tal trecho, nos ajuda a perceber, em diálogo com as narrativas tecidas pelos professores da Red Cómplices, das críticas contundentes feitas por eles, que os desafios, as situações limites, não somente permanecem, como se intensificaram neste movimento histórico agravado pela pandemia.

Aí está um dos pontos fundamentais das implicações pedagógicas do processo da humanização, que nos leva à percepção de outra impossibilidade sublinhada por nós em diferentes trabalhos - a da neutralidade da educação. Desta forma, assim como a luta pela humanização pressupõe a desumanização, como fato concreto ou como ameaça, assim também ambas envolvem práticas educativas antagônicas. É que, como temas contrários entre si, a humanização e a desumanização apontam tarefas educativas necessariamente contrárias também. Por isso é que o educador que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não estará apto a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo. (FREIRE, 2021a, p.161)

Penso que um dos caminhos que se apresentam neste movimento crítico de pensar a viabilidade de projetos outros de educação, sobretudo para a América Latina, é se colocar em diálogos coletivos, o que está presente na narrativa de Nestor, destacando que, paradoxalmente, este tempo tem promovido uma união e solidariedade, uma maior valorização da vida, da família, e da profissão, a partir de sua realidade narrada, além de permitir diálogos entre docentes latino-americanos.

3.2.2.2 Importância da Red Cómplices no movimento formativo docente – a construção de inéditos viáveis

Un punto es la preparación de los docentes para enfrentar esta pandemia. Yo creo que en Bolivia hay muy pocas universidades que no hayan sido preparadas, ya que ninguno imaginó que pasaría una pandemia mundial.

Minguen estaba preparado para dar clases virtuales en tiempos de cuarentena.
(narrativa, Fabiola Cuentas, Bolívia, 2020)

Fabiola Cuentas, estudante da carreira de educação e professora da pré-escola em traz, em sua narrativa, a discussão acerca da formação docente para a pandemia. Por vezes, esta discussão esteve presente neste contexto em lives, eventos acadêmicos, o que atribuo a perspectiva de que compreendemos a formação como uma ação que nos prepara para algo.

De fato, tal compreensão tem seus fundamentos, pois ao seguir a carreira de educação, nos debruçamos a partilhar experiências conhecimentos em diferentes campos de saber, em diferentes disciplinas, que pretendem nos convidar a reflexão sobre a atuação docente. Vejamos, como exemplo a narrativa do professor Francisco Mendoza Moreira, que traz elementos de sua realidade sobre a didática,

(...) Es difícil a veces no tener un buen nivel de estructuración didáctica y ahora tener que enfrentar un nuevo desafío que es la virtualidad, cuando la pedagogía digital no es algo que apareció junto con la pandemia, habiendo ido creciendo juntos desde hace aproximadamente 10 años con la enseñanza tradicional. (narrativa, Francisco Mendoza Moreira, Equador, 2020)

O professor Francisco Moreira, ressalta em sua fala que já havia antes da pandemia dificuldades na didática de alguns professores, e após a chegada da pandemia, tais dificuldades se intensificam em uma prática que passa a ser virtualizada. Sobre esta realidade virtual, ele a situa em consonância com o ensino tradicional.

A narrativa do professor Francisco, em diálogo com a narrativa de Fabiola, que emerge de países diferentes nos trazem o atravessamento da formação em seu centro. E, com ela, a perspectiva de que - deveríamos ter sido formados para saber atuar na pandemia; e que mesmo aqueles docentes que atuavam na presencialidade possuíam dificuldades com uma boa didática. Não cabe aqui, da minha parte, realizar juízos de valor com relação ao que seria uma boa didática, mas compreendê-la como um exercício constante, um movimento do/da docente em busca de aprimoramento em seu processo formativo e formador articulado com a sua prática e com questões que lhe atravessam.

Não podemos esquecer desta dimensão que estão intimamente relacionadas – a formação como um movimento, uma ação que buscamos tanto antes, quando durante a prática docente; quanto ao fato de que neste processo também estamos criando elementos formativos àqueles/as com os quais nos relacionando.

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32)

Paulo Freire defende que ser professor/a pesquisador/a não é uma qualidade que se acrescente ao ato de ensinar, mas sim, uma prática inerente à natureza docente, do próprio movimento de construção do conhecimento que pressupõe a busca, a pesquisa, as perguntas, a escuta, a observação, a reflexão.

Neste sentido, destaco na palavra forma-*ação*, ao compreender que a formação é um movimento que parte do interesse, da motivação do sujeito em estar em movimentos, em busca de conhecimentos, em indagações, em escutas, em diálogos.

Para Vânia Leite,

Início a discussão sobre formação de professores na perspectiva de Paulo Freire, pontuando que o termo formação, muitas vezes, pode ser entendido como um movimento de fora para dentro, como se quiséssemos imprimir ou dar forma a algo ou alguém, em que se incute nas professoras ou estudantes uma maneira de agir única. (LEITE, 2022, p.95)

Desta forma, compreendo que a formação se dá no movimento de ação, em existir, em estar sendo no mundo, considerando neste movimento a dialogicidade que é inerente às práticas sociais, sobretudo em uma perspectiva democrática de sociedade, e nesta relação a escuta e a palavra como produções de pronúncias deste existir neste mundo, e neste movimento, se constitui como parte do processo formativo.

Neste processo formativo, compreendemos a escrita narrativa conforme nos afirmam Câmara e Passeggi,

A escrita reflexiva sobre a experiência de aprendizagem, quer se trate de um memorial, um portfólio, um diário de pesquisa ou da história de vida profissional, formam para a *formabilidade*, ou sejam para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua “história”, considerada como “processo de formação”. (CÂMARA; PASSEGGI, 2008, p. 35)

Não existia “forma” para a pandemia. Não estávamos preparadas/os. Mas fomos nos constituindo nesta relação complexa de existência neste tempo em uma relação de construção de um *saber de experiência feito* (FREIRE, 2005), e esta construção segue nos atravessando em nossas múltiplas dimensões de atuação, seja no campo subjetivo, seja no campo coletivo

ou na relação imbricada entre os dois, sem que com isso, negue-se a potência formativa em suas especificidades.

*La construcción de espacios como el de Cómplices fomenta la reconstrucción del lugar del docente como investigador, autor y trabajador esencial para la paz, la democracia y la justicia.
(narrativa Micaela Arce, Argentina, 2020)*

Recuperando o lugar do/a docente como pesquisador conforme nos afirmou Freire, a narrativa de Micaela Arce nos permite reafirmar o lugar do/a docente como investigador, sujeito e autor/a de sua prática, conforme nos sinaliza Mairce Araújo,

*Gostaria de saudar a riqueza das reflexões, pois nelas encontramos muitos pontos convergentes nas questões que foram surgindo. Com relação a quais estratégias encontramos nos contextos atuais, muito mais do que respostas, quero colocar perguntas, considerando que o conceito crise é um conceito de abertura, tanto para a vitória quanto para a derrota. (...) E, eu quero juntar a palavra crise ao “inédito viável” de Paulo Freire. Jorge do Chile dizia: vivemos uma situação limite, uma crise. Esta situação pode provocar inéditos viáveis, pode nos dar pistas para a construção de uma sociedade menos desigual, como foi abordado por muitos de nós. Mais do que respostas quero colocar perguntas: Será que esta crise, esta situação limite que vivemos vai nos ajudar a barrar os projetos neoliberais? Ou vai nos conduzir para o conceito home office que é um conceito caro do projeto neoliberal? Vai nos colocar, todos em casa, privatizando a educação? Será que a pandemia que vivemos vai nos conduzir e fortalecer a ideia da privatização da educação desde a educação infantil à universidade? Acho que trouxemos muitas pistas para pensarmos em uma pedagogia emancipadora, libertadora, tal como nos ensinou Paulo Freire, Martí e tantos outros educadores latino-americanos.
(narrativa, Mairce Araújo, Brasil, 2020)*

Mais que trazer respostas em uma perspectiva fechada de formação, as perguntas se fazem orientadoras a novas reflexões, que podem ganhar também novos e múltiplos sentidos ao serem pensadas a partir de seus contextos e territorialidades. Sobre este movimento educativo, e portanto, formativo, em busca de uma educação como prática de liberdade, nos afirma Freire,

Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. Mas – não será demasiado reenfatar – para que a educação, como prática da libertação,

possa tentar a realização de um tal reconhecimento do conhecimento existente, de que decorre a procura de novos conhecimentos, jamais pode fazer coincidir sua forma de “tratar” a consciência do homem com o modo pelo qual a “trata” a educação dominadora. Daí a necessidade a que fizemos referência anteriormente de o educador, que fez a opção humanista, perceber corretamente as relações consciência-mundo ou homem-mundo. (FREIRE, 2021^a, p.163)

Neste sentido reafirmo o lugar formativo das redes e coletivos docentes, a partir da realidade que tão bem nos descrevem as/os 192ermanos/as colombianos/as,

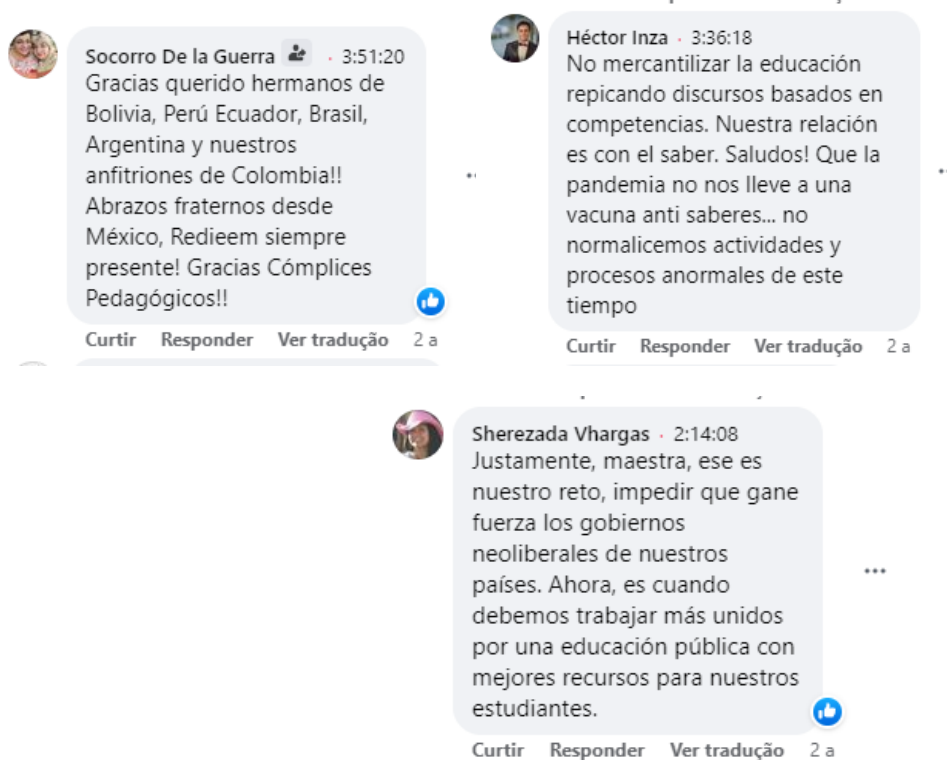
En todo caso, quisiéramos permitirnos realizar un ejercicio reflexivo muy sencillo en consideración de un hecho histórico poco común. Justo en la segunda década del siglo XXI surge una crisis de múltiples dimensiones porque el mundo tal y como lo conocíamos hasta hace un par de meses da un giro anormal dentro de lo anormal, poniendo allí en escena a un virus invisible, incauto e iracundo. El virus, vuelto pandemia, cobró el mayor protagonismo de la humanidad en todos los tiempos recientes, obligando a decretar un gran alto en el camino, en medio de una desenfrenada y veloz cotidianidad; llena de codicia, materialismo y afán por un mercado voraz. (Narrativa Gabriel Albino; Alba León; Carmen Cárdenas; Néstor Ramírez; Maritzabel Acosta, Colômbia, 2021)

A crítica contundente nos aponta para uma perspectiva de formação política, ética, humanizadora, na medida em que parte da compreensão da educação como um processo que deveria ser de fato emancipador e libertador.

El rol que desempeña el docente latinoamericano en este contexto motiva a entablar una conversación más cercana entre pares para tejer en colectivo los aprendizajes que conlleven a procesos de emancipación, resignificación y edificación de contenidos curriculares más cercanos a la realidad de la población escolar en donde se interactúa. Todo ello teniendo en cuenta las diferentes demandas y limitaciones coexistentes en la emergencia social que estamos viviendo. (Narrativa Gabriel Albino; Alba León; Carmen Cárdenas; Néstor Ramírez; Maritzabel Acosta, Colômbia, 2021)

Neste caminho desta construção coletiva e formativa, é importante destacar ainda que o mesmo se amplia a outros docentes ainda que estes não estejam compondo as redes. É possível perceber este movimento junto aos comentários no canal no *facebook*, Cutbogota Cundinamarca sobre as transmissões dos encontros. Vejamos,

Figura 29 - Comentários encontro - Canal Cutbogota Cundinamarca



Fonte: material da Red Cómplices Pedagógicos

Nas narrativas publicizadas no canal no *facebook*, Cutbogota Cundinamarca, é possível perceber interações e diálogos, que também representam um movimento formativo para além dos participantes e integrantes da Red Cómplices, seja no posicionamento acerca das redes das quais as/os docentes pertencem, bem como comentários acerca das narrativas trazidas pelos/as docentes, conforme resposta de Héctor Inza e Sherezada Vhargas.

Compreendo desta forma, a partir do conjunto de narrativas trazidas, das situações indicadas que representam, em sua grande maioria *situações limites* à existência, a atuação docente, neste momento pandêmico, para o qual me debrucei nesta pesquisa, que o movimento entre redes e coletivos docentes potencialmente se constitui como *inédito viável* (FREIRE, 2005) neste tempo e para além deste tempo, na medida em que potencializou o diálogo, a aproximação, da reflexão, movimentos formativos em um momento de crise, silenciamentos, isolamentos, perdas e dores.

Sobre o inédito viável nos afirma Freire,

Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limite” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o inédito viável. (FREIRE, 2005, p.108)

Conforme Ana Maria Freire, há uma relação entre as situações limites e o inédito viável, no sentido de que o inédito viável é,

(...) Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma palavra que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher. Palavra na qual estão intrínseco o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado. Que traz na essência dela mesma o que podemos sentir e desejar e por ela lutar e sonhar; o que pode nos incomodar, inconformar e nos entristecer nas fraquezas dos seres humanos levados pela ingenuidade verdadeira ou pela deformação antiética. Palavra que nos traz, sobretudo a esperança e o germe das transformações necessárias voltadas para um futuro mais humano e ético, para alcançarmos o destino ontológico da existência humana. (2019, p.263)

Desta forma, é no caminhar coletivo que se possibilitam, que se potencializam a construção de inéditos viáveis, sobretudo quando pensados no território latino-americano, e seus processos históricos de exploração e colonização que marcam ainda as situações limites tensionadas nos cotidianos de tantos e tantas que sonham em transformar esta realidade.

Neste sentido, nestas linhas finais gostaria de retomar a ideia do mapa (político) pedagógico latino-americano que me inspirou a tecer estes diálogos. Retomo, tendo a certeza de que, mais do que apresentar uma resposta fechada do que seria esse mapa ou como seria, posso compreender que ele está sendo desenhado, está sendo projetado no movimento que se instaura entre os educadores, docentes, que desejam conhecer mais sobre a educação, sobre *outros modos de ser docentes*, sobre diferenças culturais, sobre possibilidades outras que vão se apresentando.

O conhecimento *compartilhado* na construção deste mapa político pedagógico não é um conhecimento dado. Não traz informações, tais quais podemos ler em jornais, ou por meio de terceiros, não é um conhecimento neutro, mas sim plural, múltiplo. É um conhecimento que se dá territorializado e se materializa pela voz de seus sujeitos praticantes.

Considero-o também um conhecimento político, na medida em que as/os educadores que os produzem o fazem pelo desejo, pelo compromisso consigo, com a educação, em se colocar em movimentos de aprendizagens. A exemplo posso trazer aqui, ainda que breve, a reflexão sobre o tempo. Muitas narrativas apontaram para uma sobrecarga de trabalho neste modelo virtual, cansaço, desânimo e estresses, contudo, ainda sim, os educadores dispuseram de seu tempo pelo livre desejo de se colocarem em redes. Obviamente, fizeram outras

concessões para poderem estar em redes, mas para alguns docentes esta questão se colocava como prioritária, sobretudo no desejo de poder compreender melhor a experiência pandêmica que lhe afetava e afetava o outro.

Para mim, esta é uma escolha política, de um compromisso, do desejo de aprender, mas também se traduz como uma escolha sensível. Neste movimento, aprendemos um conhecimento sensível, conhecemos, pela narrativa dos/as outros/as a cultura, a geografia, as tradições, sobre a luta de seus povos originários, que também reverbera nos nossos, aprendemos a entender melhor o espanhol, acredito que na mesma medida houve uma melhor familiarização com o português, e assim seguimos, nesta projeção deste mapa pelo compromisso político com a educação latino-americana, compromisso que emerge em seus sujeitos praticantes. É a constatação do protagonismo docente.

A Red Cumplices Pedagógica tem se ampliado, e muito embora a maior frequência dos encontros tenham ocorrido de fato em 2020, os diálogos não terminaram. Compreendo que, diante do retorno presencial, das diferenças de fuso horários entre os países, o que muitas vezes se torna um óbice para alguns em comparecer, os encontros acabaram se tornando mais distanciados, mas não findaram. Hoje, a Red de Educadores Cómplices Pedagógicos conta com a participação de 14 países da América Latina e Caribe: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Recentemente houve um encontro para combinarmos uma participação junto ao próximo encontro Ibero Americano que acontecerá presencialmente na Argentina em 2024.

Assim, posso dizer que o mapa político pedagógico latino-americano, como uma viabilidade inédita, assim como a organização das redes e coletivos docentes latino-americanos continua sendo tramado, desenhado a muitos fios e tecituras neste movimento plural, coletivo de organização autogestionada para sulear a educação latino-americana.

ENCONTROS EM CURSO. ALGUMAS LIÇÕES EM ENREDAMENTOS, TECITURAS FORMATIVAS, AINDA QUE PROVISÓRIAS

Ao chegar nas linhas finais desta pesquisa, me emocio com muitas recordações e memórias, flash de tantas experiências vividas, intensas e antes, impensadas. Me desloco para o momento que decidi participar da seleção do doutorado e iniciei a escrita do projeto. Me recordo do receio que me invadiu naquele momento, pensando se conseguiria dar conta, diante de uma rotina concreta e atribulada de trabalho, maternidade e da manutenção da rotina da casa.

Atualmente sou, depois de 13 anos atuando como professora das séries iniciais, dos quais 11 anos foram em escolas públicas, Técnica em Assuntos Educacionais na UFRJ, escolha que me permitiu diminuir o tempo de deslocamento entre uma escola e outra, e ter, ainda que tensionado, possibilidades de estudo e qualificações. Também atuo como professora/tutora mediadora à distância no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unirio, EaD, pelo convênio com o Estado do Rio de Janeiro – Cederj/ Cecierj, desde agosto de 2018.

Titubeei ao me indagar se iria conseguir dar conta de acumular as demandas da maternidade e do trabalho com a dedicação aos estudos. Talvez, esta seja a dúvida central de tantas/os professores/as, educadores/as, trabalhadores das classes populares que desejam ingressar na universidade, acumulando com esta formação, muitas vezes, uma rotina intensa, mas, ainda sim compreendendo e desejando este movimento de estudos e trocas como condição necessária e fundamental de existência, de reflexão e de movimentos *formativos*.

O movimento de estar aprendendo, estudando sempre me atraiu. Estudei toda minha vida em instituições públicas, e sou a primeira de minha família a chegar no doutorado, o que acredito ser um convite para que outros/as que desejarem possam também trilhar, sabendo que é possível. E para isso, serei sempre uma grande apoiadora e incentivadora dos/as que desejarem seguir este caminho, ao mesmo tempo que sou imensamente grata a todos que contribuíram de várias formas neste percurso, pois a minha caminhada é atravessada por tantos e tantas que me incentivaram, apoiaram, que acreditaram em mim.

Quando me inscrevi para a seleção do doutorado, conversando com uma amiga do trabalho, levantei dúvidas se conseguiria dar conta, em especial das demandas da maternidade, esta amiga me disse: - Vai lá e mostra para o seu filho que ele não foi um impeditivo para você fazer o que gostaria. Além disso, este é o maior exemplo para que ele

também possa se sentir encorajado em seguir sempre nos estudos, ver que a mãe dele continuou.

Acreditava que, neste percurso, teria que abdicar da maternidade, mas, tive um filho companheiro que se formou comigo. Um companheiro que em 2019 escrevia, ainda pré-silábico, nos meus textos, imitando a mamãe que fazia anotações. Um companheiro que se alfabetizou neste percurso e que, desde este momento inicial em que ainda não escrevia as letras, até hoje, senta-se ao meu lado para ler meus livros. Coloca marcadores, indicando trechos que achou serem importantes, participa de reuniões. Além de passar a compreender este processo, ele também se insere nele de diversas formas. Recentemente está escrevendo um livro de histórias e me pediu para ‘citá-lo’. E, assim, faço, nestas linhas finais, cujas ausências no caminho da maternidade também se revelaram em outras presenças, na presença de alguém que me acompanhou e aprendeu diferentes conhecimentos neste percurso de 4 anos.

Terminei o Curso Normal, em 1996 em uma escola estadual no município de Nilópolis, baixada fluminense, e ao concluir o curso, inicio minha experiência como docente em uma classe de 4º ano escolar, antes nomeada de 3ª série. Atuei nesta turma apenas seis meses e logo recebi um convite para ser professora de uma instituição de ensino também privada, com carteira assinada e melhores condições e infraestrutura. Mesmo assim, lembro que sofri muito para decidir sair de onde atuava, pois tinha me apegado muito aos meus/minhas primeiros/as alunos/as na pequena escola que me acolheu, mas acabei aceitando diante da insistência de meus pais, que na ocasião, consideraram as melhores condições de trabalho.

Em 1998 ingressei na Universidade Federal Fluminense (UFF) para fazer Pedagogia e neste período fui chamada para tomar posse em Nova Iguaçu, como professora das séries iniciais, em um concurso que havia passado, atuando inicialmente em turmas de alfabetização.

Nestes momentos iniciais eu sentia muita insegurança ao me indagar se de fato eu estava conseguindo ser uma *boa professora*. Minha autocrítica estava constantemente em conflito com o imaginário formado previamente sobre como ser uma boa professora, um imaginário que já estava pronto à priori da experiência e desconsiderava os desafios e as surpresas do cotidiano escolar, bem como as aprendizagens do percurso. Para mim, naquele momento, eu tinha que estar pronta, mesmo antes de aprender com/no processo da docência.

Enfrentei algumas dificuldades neste cotidiano, pois, eu não tinha a destreza esperada acerca do “domínio de classe” em manter minha turma em silêncio com o êxito de algumas outras professoras, que eram elogiadas pela gestão escolar. Nas minhas salas de aula, as

conversas, o falatório, a palavra que circula sempre se faziam presentes, e naquela época, me sentia insegura, achando que este fato interferia na avaliação de ser ou não uma boa professora.

Em minha primeira escola, no município de Nova Iguaçu, por muito tempo não pude escolher em quais anos escolares gostaria de atuar, pois dentro de um critério de antiguidade eu era a mais nova a chegar na escola, e na época também de idade, e com isso, parecia que sempre me era destinada a turma que as demais professoras não queriam, o que afetava ainda mais minha insegurança neste momento com relação a como seria o comportamento da turma.

Tais narrativas (auto)biográficas vem à tona neste momento e embora possam parecer deslocadas da temática da tese, elas ressurgem, a partir de uma percepção forte que este percurso em pares docentes latino-americanos me proporcionou: *o caminhar acompanhado, a marcha coletiva, a superação de um caminho, que não precisa ser e, nem se quer ser, solitário.*

Por alguns anos, os espaços de encontro coletivos na escola que atuei, sejam nas reuniões pedagógicas, conselhos de classes, com exceção de eventos festivos, eram solitários e, por vezes, tensionados para mim, pois me sentia sozinha em meu caminhar. Me parecia que nestes momentos, que se instaurava uma avaliação negativa sobre os docentes a partir de uma visão hierárquica, de cima para baixo, a partir do sucesso ou êxito com a turma, desconsiderando uma série de fatores e ainda o próprio envolvimento da equipe pedagógica e gestora nestas questões. Sentia muito neste momento, mesmo que na ocasião não conseguisse elaborar uma crítica a ele, uma individualização das ações docentes, sem espaços para compartilhar e trocar. Quase nunca, eu sabia, de fato, o que acontecia na(s) sala(s) ao lado da minha.

Com o amadurecer do tempo, as experiências, e com as reflexões adquiridas na UFF, neste movimento necessário em busca de reflexões entre pares docentes, em grande parte nos espaços de formação acadêmica, percebia que tal individualização, que tal responsabilização e/ou culpabilização da/o docente se sustenta na lógica do pensamento capitalista, onde o individualismo, a competição a meritocracia são basilares. Esta percepção, alicerçada com a experiência no/do percurso, me permitiu buscar caminhos outros de trocas e diálogos ao longo da caminhada profissional e/ou acadêmica, ainda que timidamente, entre docentes da unidade escolar e espaços formativos acadêmicos, pois, para mim, nesta ocasião, a universidade (pública) era o espaço de excelência, e até então, o único, a proporcionar movimentos formativos, reflexivos e críticos.

Sempre busquei estar na universidade e, nela, refletir, estudar sobre alguma questão que se colocava em meu processo formativo, aprofundar uma perspectiva, entender melhor sobre uma prática que me era desafiadora, enfim, na universidade eu estava entre pares, com pessoas que eram educadoras, professoras como eu, e que enfrentavam desafios semelhantes, e estavam ali impulsionadas pelo processo reflexivo de aprendizagem e que traziam reflexões situações que me alargavam o olhar sobre minha prática.

Paulo Freire, já sinalizava, há muito, que nos formamos em diversos espaços sociais, dos quais fazemos parte, nas escolhas e nos contextos dos quais estamos inseridos, e estes espaços não se limitam aos institucionais. O que, não significa uma desqualificação ao lugar da universidade neste processo de produção de conhecimentos, onde para muitos/as, me insiro neste grupo, a universidade continua sendo um espaço formativo de trocas e produção de conhecimentos relevantes, mas posso dizer que, percebo hoje, que o movimento instituinte entre redes e coletivos docentes latino-americanos como espaços autogestionados também proporcionam elementos genuínos de formação.

Não cabe aqui nenhum tipo de comparação entre tais espaços formativos – universidade e redes e coletivos docentes. Apenas, tenho a intensão de situá-los como dimensões que se potencializam em meu processo formativo, e acredito de tantas/os outros docentes, especialmente, na medida em que eu passo a me inserir nestes movimentos e com eles me coloco em atravessamentos, em reflexões que me mobilizam a pensar um *tempoespaço* histórico, que particularmente é atravessado pela pandemia da Covid-19, mas que não significa, em meu processo formativo, se restringir a ele apenas. Vai muito além, e me ensina muitas coisas, por isso, este encontro tem como inspiração a ideia das *lições*, pois elas revelam um encontro dialógico comigo, com a memória e os registros da educadora que fui e que sou, postos em diálogo com a experiência narrativa dos educadores/as, docentes das redes formativas, como um acontecimento.

Como nos ensinou Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido, o diálogo é uma necessidade humana, existencial, e ele existe em uma relação horizontal, respeitosa, quando compreendo que o/a outro/a também é sujeito da história, que traz contradições, tensionamentos, lutas, que traz sua palavra, e, com ela a manifestação de sua *inconclusão*, de seu processo de *alfabetização do ser*, no e com o mundo e os outros nesta caminhada. Precisamos uns dos outros/as, sempre! Mas também é preciso se sentir acolhido, respeitado para que o diálogo possa acontecer.

Percebo que nas redes e coletivos docentes latino-americanos as educadoras/es, docentes se sentiam a vontade para se *ex-por* ao grupo, *ex-por*, como nos ensinou Larrosa,

suas ideias, reflexões, pensamentos, e ainda que houvessem comentários, dúvidas que pudessem indicar uma outra forma de pensar sobre o que foi dito, não representavam um clima de julgamento. Para mim, esta perspectiva marca a lição de que sem acolhimento respeitoso não se faz possível criar um ambiente realmente *formativo*, humanizado que nutra as possibilidades de afeto.

Dizíamos, naquele momento: “não estamos preparados para a pandemia”. Mas será que alguém estava? Não se trata apenas de ter conhecimento sobre domínios e acessos informacionais, tecnológicos, mas também emocionais e humanos.

Me recordando da Regina, que, ao iniciar na docência pensava existir um modelo de boa professora, reflito sobre estar preparado para uma pandemia que, apesar de já ser prevista por alguns setores de pesquisa de saúde, acredito que a grande parcela da população jamais imaginava vivê-la com a intensidade e complexidade que representou e cujos efeitos ainda nos atravessam. A experiência no cotidiano é sempre um acontecimento diferente do imaginado. E sempre será.

Compreendo desta forma que, não haveria como estarmos preparados para uma pandemia, ainda que tivéssemos conhecimentos informacionais, tecnológicos avançados. Desta forma, não se trata de valorizar um conhecimento tecnológico, informatizado, apenas, mas da relação em conjunto com outros saberes, com as emoções, o sentir e existir, o narrar como forma de expressão, e o formar nestas multiplicidades de atravessamentos.

Compreendo também, ao olhar para minha trajetória inicial na docência, que o domínio teórico não implica sempre no êxito da prática, e que é no cotidiano, e no exercício constante de reflexão dele e com ele, a partir das bases epistemológicas que possuímos, é que conseguimos caminhar, nos formar, e que é também na relação com o/a outro/a, nas reflexões movidas pelos diálogos, pelas trocas, que nos colocamos também em movimento reflexivo, nos constituindo em diferentes *modos de ser docentes*.

Neste sentido, sou imensamente grata por ter experimentado os movimentos em redes e coletivos docentes, tanto o *Projeto Memória da Quarentena – Diálogos entre Brasil e Peru*, quanto participar da *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*, dentre outras experiências, encontros latino-americanos envolvendo diversos países da América Latina.

Desconhecia tais movimentos ao ingressar no doutorado e, experimentá-los foi e continua sendo, para mim, uma grata surpresa, um presente, que me promove um enorme aprendizado, especialmente, diante do caos coletivo que vivemos nos tempos pandêmicos, que fizeram ressurgir, assustadoramente, a nossa desumanização, enquanto sociedade,

intensificada com o isolamento, o distanciamento, a individualização, seja no hospital, seja na residência, sobretudo para quem se contaminava. Muitas histórias tristes marcaram este período, mas opto resgatar aqui o *encontro*, o *diálogo*, como um movimento *instituinte*, como um movimento de *inédito viável*, que nos levou para o/a outro/a, mesmo que este outro/a estivesse também em isolamento há quilômetros de distância.

Não posso deixar de (re)afirmar a beleza deste *encontro*, contrariando todos os tensionamentos e complexidade do cotidiano que o motivou. *Encontro* que se fez apesar dos desencontros, dos medos e incertezas, que vivíamos. Fomos em direção a/ao outra/o, buscamos estabelecermos em conjuntos, quando o mundo vivia a solidão dos isolamentos, a incerteza de um futuro e a dor dos óbitos. Buscamos o/a outra, apesar das dores, perdas e partidas de muitos a nossa volta, considerando que a América Latina foi o epicentro da pandemia da Covid-19. Registramos estes encontros, sejam gravados e publicizados, sejam na memória, apesar de todo aprendizado em curso, de toda dificuldade tecnológica, e das ausências de tantos outros encontros que não puderam ficar gravados, de todo saber de experiência que se fazia no momento experimentado e da coragem por seguir aprendendo.

Outra lição que posso mencionar é a de que, movidos pelo desejo do diálogo, do encontro amoroso, respeitoso de escuta e acolhimento com os/as educadores/as, docentes, nossos pares, muitas dificuldades se apresentaram, mas, não foram consideradas um impeditivo, ainda que em algum momento tenham sido um óbice, não foram capazes de paralisar, de justificar uma impossibilidade de seguir adiante. Desta forma, diante de plataformas digitais, de recursos antes desconhecidos para grande parte dos pares educadores latino-americanos, diante de um saber de experiência que se fazia no ato de conhecer, o diálogo foi acontecendo, a mobilização pelo diálogo se fez maior que as dificuldades que se apresentavam.

Uma outra lição, completamente imbricada em todo o atravessamento da tese diz respeito da atualidade do pensamento obra freiriano. Sua presença, fortemente demarcada no território latino-americano se fez pulsante entre as/os docentes peruanos, que mais diretamente puderam elaborar narrativas tecendo diálogos e narrativas com o legado freiriano como parte das propostas que se desenharam nos encontros, e também, nas narrativas de diferentes docentes pertencentes da Red Cómplices Pedagógica. Ou seja, Paulo Freire segue vivo, segue atual, segue sendo trazido aos diálogos entre educadores latino-americanos, e sobretudo, sendo reinventado, na medida em que o ressignificado de seu pensamento segue sendo tecido em diferentes narrativas, leituras, fios, em *espaçostempos* desafiadores e posteriores à época em que foram pensados e escritos.

Percebemos que as narrativas das/os docentes latino-americanos, de uma forma geral, denunciam a situação de calamidade, de opressão e desigualdade acentuada com a chegada da pandemia da Covid-19 que atingiu intensamente o cotidiano dos estudantes, que em geral são das classes populares e que não puderam ter acesso às aulas na modalidade remota, virtual. Tal realidade não se fez diferente à classe das/os trabalhadores da educação latino-americanos, que se viram em uma rotina extenuante das demandas e tarefas escolares, ultrapassando os limites do *espaçotempo*, invadindo suas residências, suas vidas e rotinas pessoais, privadas, trazendo custos, gastos extras com relação ao aparato tecnológico para a manutenção do exercício da docência, além do desemprego e acirramento das medidas neoliberais. Medidas estas que foram a razão da criação das redes e coletivos docentes na Colômbia nas décadas de 80/90 na Colômbia, e que continuam sendo desafiadoras para os coletivos e redes de educadores latino-americanos, sobretudo os que se identificam e lutam por uma educação libertária, crítica, emancipadora, de gestão popular, como defendeu Paulo Freire.

Outra lição está articulada ao movimento de compreender que os encontros tinham uma razão de ser, e esta razão, estava e está intimamente imbricada com uma perspectiva política de/o protagonismo docente frente a um tempo de *situações limites*, desafiador, de incertezas e desafios, conforme nos ensinou Freire.

Ao escrever este trecho me sinto tensionada, pois neste momento, podemos olhar para as experiências, e as narrativas como algo que marca a memória, o registro de um tempo assustador, mas, podemos também respirar aliviadas/os, em razão do controle, de certa forma, efetivo do vírus da Covid-19, graças aos avanços da ciências e das vacinas que nos acompanharão por um bom tempo; e, também pelo retorno presencial das escolas públicas apesar dos medos e incertezas quanto a esta possibilidade, principalmente frente aos movimentos conservadores e mercadológicos que continuam a tensionar a educação pública, seus sujeitos, estudantes e docentes, que desejam o controle e o esvaziamento do sentido crítico e transformador de educar. É preciso estar atento e forte⁶⁷, como nos dizia a canção.

Esta tensão também se fez presente no texto, que por vezes precisava dizer de algo a partir do momento em que acontecia, nos levando, por meio das narrativas, para o re-olhar, o re-viver, o refletir sobre este *espaçotempo* pandêmico e também para um certo conflito ao emprego do tempo verbal.

⁶⁷ Faço referência a Canção “Divino, Maravilhoso”. Interpretada por Gal Costa. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=w7sbZkhdsFc>. Acesso em junho de 2023.

Neste sentido, uma outra lição que ficou, e que busquei aprofundar na escrita desta pesquisa, foi constatar, algo que não é difícil de afirmar, mas ainda assim necessário, pois como disse Freire, nem tudo que é óbvio é tão óbvio, que é do compromisso dialógico, ético, estético, afetivo, amoroso, humanizador, político para com a humanidade neste percurso, tão presente em diferentes narrativas, e intimamente afinado com os pressupostos freianos, que nos permite constatar a atualidade do pensamento obra de Paulo Freire que continua a nos ensinar tanto.

Paulo Freire permanece sendo um educador latino-americano, que pensou a educação, que narrou autobiograficamente suas experiências, e que, coerente com elas, se mobilizou durante toda sua vida a se colocar em diálogos, em reflexões críticas, a produzir registros que as materializassem, a experimentar uma existência praticando o que nos ensinou, lutando pela transformação, pela revolução da sociedade em prol dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo, lutando por uma sociedade justa, igualitária, humanizadora, libertária e emancipadora.

Em uma de suas obras, na *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular*, Freire nos fala de que, no contexto de sua escrita sobre a educação popular na América Latina, estava ouvindo críticas das quais diziam que ele tinha “passado”. Dentro de uma perspectiva temporal ele não se pretendia insuperável, mas se posicionou, de forma contundente, criticando e afirmando que, quando o capitalismo, quando a opressão não mais existisse, ele poderia ser considerado ultrapassado.

Confesso que quando li este trecho me senti profundamente sensível à narrativa de Paulo Freire, pois, ele foi um homem que lutou toda sua vida, e com isso, foi e continua sendo, - pois ele vive por meio do seu legado - alvo daqueles com os quais a causa da sua luta incomoda e se opõe criticamente aos avanços dos projetos neoliberais. E, ao que dependa de mim, serei sempre uma voz que ressoa na defesa de sua pessoa, da importância do seu legado, e assim continuaria, ainda que pudéssemos viver a tão sonhada superação do capitalismo e a transformação da sociedade tanto quanto Freire e tantos outros latino-americanos lutaram e lutam. Quem nos dera poder viver para ver este dia. Mas seguimos resistindo e lutando, ainda que nos espaços compartilhados dos quais integramos.

E é neste sentido que percebo a presença de Freire nos encontros entre redes docentes latino-americanos. Freire se faz lembrado, em muitas narrativas, na luta pela libertação e emancipação dos povos oprimidos.

Outra lição que nos é possível perceber em diálogo com o legado freiriano diz respeito ao movimento instituinte das redes e coletivos docentes que se estabelecem no que poderíamos compreender como *inéditos viáveis*, como movimentos que vão sendo

viabilizados, dentro de um ineditismo, buscando alternativas, saídas, caminhos outros, e, sobretudo coletivos, para pensar uma educação outra, uma prática educativa outra, que não se assemelhe ou sirva ao capital, e sim, a proposta de pensar a educação como uma construção coletiva, das/os docentes como intelectuais de seu *saberfazerpensarnarrar*, da construção do conhecimento pedagógico significativo, materializado com o(s) cotidiano(s) e territorializados.

Em um movimento metodológico é possível compreender as narrativas em três dimensões: como fonte de dados, registro do percurso e do diálogo que se estabelece com as fontes enquanto dados iniciais, foi possível também, trazer elementos de convergência, de diálogo, de reflexões a partir do legado de Freire. Neste exercício reflexivo e dialógico com as narrativas outra articulação se constitui: com e como temas geradores, a partir do exercício reflexivo compreender quais atravessamentos algumas narrativas traziam, se tinham pontos de convergências, e quais desses pontos se colocavam como significativos ao momento histórico vivenciado, narrado e problematizado.

Desta forma, para além do diálogo que se estabeleceu entre as narrativas enquanto campo de pesquisa narrativa investigativo formativo e o pensamento de Paulo Freire como matéria-prima desta pesquisa, e, com outros/as autoras no percurso, se fez necessário situar, delimitar o *espaçotempo* que atravessou a produção das narrativas, dos encontros e por conseguinte, da pesquisa em questão. Afinal, não se tratava de falar de um *espaçotempo* como o conhecíamos - ainda que não seja coerente usar o entendimento de *espaçotempo* como algo que pode ser aprisionado a uma forma uniformizadora, padronizadora, rotineira - mas, era preciso encontrar um critério que demarcasse a especificidade deste *espaçotempo*, uma vez que houve uma alteração considerável nas relações sociais, sobretudo no impedimento das práticas de sociabilidades presenciais. Este foi o critério, a não presencialidade, e conseqüentemente, as relações que se estabeleciam de forma virtualizada.

Desta forma, optei por acrescentar o termo “pandêmico” em algumas palavras, nos temas geradores para pensarmos o cotidiano, e nele as experiências de exílio sem sairmos de nossos bairros, país, os impactos e as implicações desta experiência para o corpo, as novas configurações do fazer e a prática pedagógica que emergiam saberes de experiências feitos, as redes, as relações de afetividade, de *sentirpensarnarrarformar*, considerando que a dimensão formativa nos atravessa neste movimento constitutivo, que sentimos, expressamos e narramos nos encontros entre pares docentes, entre eles a constatação da presença das línguas, a diversidade culturais e territoriais.

Diante da consciência da existência, da sobrevivência deste corpo, materializado, limitado, se fez necessário também nomeá-lo de corpo pandêmico. Não se trata de pensar um corpo livre, mas um corpo restrito às condições históricas, sanitárias, territoriais que se colocavam frente a ele, um corpo que não é só um, um corpo que são milhares de corpos que buscavam pela sua sobrevivência ao vírus da Covid-19, e também os que para ela perderam, um corpo cultural, territorializado, consciente, ou em busca desta, um corpo inconcluso e humano, por isso, findável.

Buscar este diálogo com os temas geradores foi uma forma de encontrar um caminho, que me permitisse estabelecer um diálogo reflexivo com as narrativas docentes e com o legado freiriano. Neste movimento foi possível perceber que o protagonismo docente está intimamente relacionado com a construção de um caminho reflexivo, crítico, político, ético, estético e coletivo.

O protagonismo docente, sobretudo na sua dimensão do caminhar coletivo, marca a história das redes e coletivos docentes latino-americanos. Desde seu nascimento, passando pelas experiências aqui narradas, seja na criação da REDEALE, seja nos diálogos estabelecidos entre a REDEALE, REDENU e posteriormente com a reDiálogos, bem com o movimento que deu a ver o nascimento da Red Cómplices Pedagógicos. Todos são marcados por uma marcha de mais de um. Uma marcha que agrega, uma marcha que cresce no movimento de se colocarem em conjuntos, de ser em conjuntos, entre pares, em diferentes movimentos *formativos* em modos de ser docentes.

Penso que esta lição Freire também já nos ensinava. A mudança não se dá no âmbito individual, senão na luta e a luta não é individual, mas sim coletiva, principalmente a luta dos oprimidos, que são grande maioria da população, e em particular, a latino-americana.

O ato de perguntar também me acompanha nestes encontros reflexivos, seja comigo mesma, neste movimento de indagação, seja no encontro com a/o outras/os que também trazem indagações sobre algumas problemáticas deste tempo. Como nos afirmou Freire, as perguntas são fundamentais ao ato de conhecer, a passagem de um conhecimento ingênuo para um conhecimento epistemológico.

Não vou me demorar nas problemáticas deste tempo, pois acredito que elas foram mais detalhadamente trabalhadas ao longo da tese, mas considero importante mencioná-las, ainda que brevemente, uma vez que elas também se articulam com a compreensão da materialidade da existência deste *espaçotempo* pandêmico e das múltiplas dificuldades atravessadas por seus sujeitos educadores.

Desta forma, a desigualdade se revelou em toda sua extensão latino-americana. Desigualdade de condições de acesso as aulas e as modalidades educativas virtuais, desigualdade social, econômica, a presença de uma sobrecarga considerável de tarefas docentes, seja no atendimento aos estudantes e famílias nas plataformas virtuais, *whatsapp*, dentre outras, seja na reelaboração de atividades em consonância com os espaços virtuais e seus limites e possibilidades. Carência de recursos tecnológicos e informacionais, tanto para os estudantes, quanto para os docentes. Ausência de movimentos de diálogos e escuta aos docentes com relação a melhor forma de atuação neste contexto. Perdas salariais e e auto responsabilização pelos custos neste processo de adaptação para a virtualidade.

Muito embora constatem que tais situações limites se impuseram com grande alcance em território latino americano, é preciso ressaltar seu contraditório, ressaltar que também tivemos encontros, movimentos instituintes, formativos, afetuosos, de aprendizagens, trocas, abraços virtuais, sorrisos, poesias, canções, expedições pedagógicas virtuais, brindes ao final dos encontros, dentre tantos outros movimentos que nos ajudaram a seguir, a nos ampararmos mutuamente, nutriram a esperança por tempos melhores dentro da força e da vibração *formativa* de um coletivo de educadores em toda sua potência. Temos estes, que ao menos no Brasil, já se mostram, ainda que em poucos meses de governo, promissores no resgate a tantos direitos e conquistas perdidas ao longo do governo do negacionista Bolsonaro, cuja ineligibilidade segue em curso, como resposta aos crimes cometidos.

Ainda que o tempo cronológico tenha sido escasso, pouco, diante do aumento das demandas, da sobrecarga emocional, reconheço a força de um movimento instituinte que se fortaleceu ao longo deste percurso, e se manteve *presente*, apesar de tantas dificuldades, pelo desejo de todas/os em se fazer existir. Para mim, esta compreensão deste movimento como instituinte é de uma força política e formativa tamanha!

Em um tempo de medos, incertezas, perdas, de um aumento nas demandas laborais e atendimentos às comunidades educativas, em um trabalho que migra para os espaços privados, residências, que invadem a rotina das famílias, e, ainda sim, encontramos tempo de nos encontrarmos, de nos estabelecermos em diálogo formativos.

Toda lição, todo conhecimento, precisa ser compreendido como uma construção situada historicamente, e, por isso, não está fechado, continua fazendo parte e se transformando no processo contínuo de conhecer, que é uma condição humana.

Neste processo nos mobilizamos territorialmente para pensarmos na existência de um mapa político pedagógico latino-americano, a partir do que nos trouxe em sua narrativa o educador Gabriel Sanchez, da Colômbia. Gabriel nos dá pistas de como ele compreende o que

seria este mapa sinalizando que ele se constituiria por meio das experiências *compartilhadas* entre as/os educadores, nas quais se pauta em intercâmbio de saberes, na construção coletiva de conhecimentos, estes como mobilizadores para realizarmos uma leitura e uma intervenção crítica em nossos cotidianos, compreendendo as problemáticas que nos são comuns.

Mais do que conceituar, ou fechar em uma definição o que seria este mapa político pedagógico, eu ressalto a importância deste desejo no sentido de nos colocar em movimentos *formativos*, de buscas, de investigação, de diálogos, territorializados e coletivos.

E assim seguimos, nos formando na experiência, nos cotidianos, nos territórios, em diálogo com os temas que suscitam deles, em suas palavras, em suas vozes, em um pesquisar que encontrou na *pesquisanarrativa* investigativa formativa ressonância para a polifonia de vozes em pronúncias de mundo.

Paulo Freire nos ensinou que todos/as precisamos dizer nossa palavra, mas não como uma palavra solta, esvaziada, ingênua, ou um monólogo, mas como uma palavra situada, crítica que, em diálogo, em encontros, problematizações, em tensionamentos, pode provocar outros pronunciamentos. Estes outros pronunciamentos se fazem neste movimento dialógico, formativo, problematizadores da existência, de estarmos e nos percebermos no mundo.

Neste sentido, esta tese se organiza neste exercício de buscar registrar a memória narrada, ainda que fragmentária, de um tempo pandêmico, suscitando as palavras, as vozes, os olhares, ilustrações, e outras formas de manifestações narrativas, como exercícios genuínos de educadores, docentes, que se colocaram como protagonistas, de forma instituinte, em redes e coletivos docentes internacionais para pensar, compartilhar experiências, pela simples vontade/necessidade de experimentar este movimento, sobretudo diante de um tempo desafiador.

Esclareço ainda que, estou aberta ao diálogo e a novos diálogos, exatamente por compreender as lacunas que existem nesta pesquisa, e da possibilidade de aprendizagens que se colocam quando nos possibilitamos a novos encontros, a outros olhares e perspectivas.

Sigamos *enredados/as*.

REFERÊNCIAS

- ABANTO, Silvia Huaccha HUAMAN, Rosa Villanueva, CHÁVEZ, Isabel Gutiérrez. Experiencias docentes desde un encuentro iberoamericano. In: Mairce da Silva Araujo; Maria Isabel Gutiérrez Chávez; Danusa Tederiche Borges de Faria; Isabele Cristina Fonseca Ramos [Orgs.]. **EnREDando memórias e vivências: narrativas de coletivos docentes peruanos e brasileiros**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- ACHILLES, D., & GONDAR, J. (2017). A memória sob a perspectiva da experiência. *Revista Morpheus - Estudos Interdisciplinares Em Memória Social*, 9(16), 174–196. Recuperado de <http://seer.unirio.br/morpheus/article/view/6055>
- ADAMS, Telmo. Tecnologia(s). In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J.J. (ORG.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- ALMEIDA, Domingos de. STRECK, Danilo R. **Pergunta**. In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J.J. (ORG.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo, Boitempo. 2020.
- ARAÚJO, Mairce da Silva; SAMPAIO, Carmen Sanches; JURADO, Fabio; FARIA, Danusa Tederiche Borges de; RAMOS, Isabele Cristina Fonseca [Orgs.] **Entre afetos e formação na vida e obra de Jacqueline Moraes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 351p
- ARAÚJO, M. da S.; TRINDADE, R. A. C. .; FARIA, D. T. B. de. Entre redes e coletivos docentes latino-americanos: tecituras em experiências formativas. **Revista da FAEEDA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 31, n. 66, p. 31–46, 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n66.p31-46. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13468>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- ARAÚJO, M. S. Narrativas docentes: saberes, práticas e significações. In: **Narrativas docentes, memórias e formação**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2016, v.03, p. 43-54.
- ARAÚJO, Mairce da S.; FARIA, Danusa T. B.; CONCEIÇÃO, Sandra. S.P. MORAES, Leila dos Santos. Un diálogo Perú-Brasil, producimos calendários: uma escuela como expresión de cultura. In.: MORAIS, Jacqueline de F. dos S. ARAÚJO, Mairce da S. **Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. 171p.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. MORAIS, Jacqueline de Fátima dos S. ABREU, Rutytyê Silva de. Brasil e Peru nas dobras do (im)possível: compartilhando experiências do diálogo entre coletivos docentes. In.: MORAIS, Jacqueline de F. dos S. ARAÚJO, Mairce da S. **Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. 171p.

ARAUJO, Mairce da Silva.; TRINDADE, Regina A. C. ; FARIA, Danusa T. Borges. Para uma pedagogia das questões em tempos de pandemia: diálogos freirianos entre professores coletivos latino-americanos. **Pedagogía y Saberes**. [S. l.], n. 55, 2021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/13109>. Acesso em: 22 jul. 2021. DOI: 10.17227 / pys.num55-13109.

ARAÚJO, Mairce, OLIVEIRA, Daniel, TRINDADE, Regina et.al. A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116610, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16610.009>

ARAÚJO, Mairce; FARIA, Danusa T. B.; CONCEIÇÃO, Sandra. S.P. Diário de itinerância e uma expedição pedagógica no Peru: caminhos de processos formativos. **Revista Internacional Magistério**, Colômbia, v.82, p.56-64, 2016.

BARROS, Manoel. Um Olhar. In.: **Memórias Inventadas: a Segunda Infância**. Planeta.

BAUTISTA, Carolina. **Estados Alterados: reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia**. 1a ed. - Lanús: Hernán Darío Ouviaña; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Muchos Mundos Ediciones; Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe-IEALC, 2020.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política - Obras Escolhidas**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. v. 11.

BENJAMIN, Walter. **A rua de mão única: infância berlinense: 1900**. Edição e tradução João Barrento. – 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Bernal, Maria del Pilar Unda. BOOM, Alberto Martinez. BEJARANO, Marta Judith Medina. La expedición Pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. Disponível em <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001863.pdf>

BOOM, Alberto M.; UNDA B. María Del Pilar, Redes Pedagógicas: outro modo de ser conjuntos. Tercer Encuentro de Redes Pedagógicas Cali, Marzo 20 y 21 de 1996. **Nodos Y Nudos**. 1996. p. 4-9.

BOOM, Alberto M.; UNDA B. María Del Pilar,. Redes Pedagógicas: outro modo de ser conjuntos. **Tercer Encuentro de Redes Pedagógicas Cali**, Marzo 20 y 21 de 1996. Nodos Y Nudos. 1996. p. 4-9.

BOOM, Alberto Martínez. UNDA BERNAL, María del Pilar. Redes Pedagógicas: Espacios Múltiples y Abiertos. **Nodos y Nudos**, [S. l.], v. 1, n. 1, 1996. DOI: 10.17227/01224328.1205. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1205>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. Educação, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8700>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisiformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz, VILLAS BÔAS, Lúcia (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmicos-metodológicos**. Curitiba: Editora CRV, 2018. pp.65-81.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular do Século XXI e a Educação do Campo** Do Século XXI. Canal TV FONEC. Transmitida em 29 de abril de 2021 em <https://www.youtube.com/watch?v=DPSkbNeoFg8>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J.J. (ORG.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CABALUZ, Fabian; AREYUNA-IBARRA, Beatriz. La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. **Revista Colombiana de Educación**, 1(80), 291-312. 2020 <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11066>

CÂMARA, Sandra Cristine Xavier; PASSEGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In.: **Pesquisa (auto)biográfica: Narrativas de si e formação**. PASSEGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CAMARGOS, Moacir Lopes de; GIOVANI, Fabiana. Reexistência e portunhol: fronteira e linguagem no contexto da pandemia de Covid 19. In.: **Resistências: palavras e contrapalavras. Cadernos de Estudos XII**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 397p.

CARILLO, Alfonso Torres. Paulo Freire, un árbol que camina. Editorial. **Pedagogía y Saberes**. [S. l.], n. 55, 2021.

CASALI, Alípio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. In.: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2008. 274p.

CEAAL. **Campanha Latino-Americana e Caribenha em defesa do legado de Paulo Freire**. Disponível em <https://www.facebook.com/paulofreirevive/>. Acesso em 09 jul de 2021.

COELHO, Edgar Pereira. Uma introdução à pedagogia da correspondência em Paulo Freire. EccoS – **Rev. Cient.**, São Paulo, n. 26, p. 59-73, jul./dez. 2011. Doi: 10.5585/EccoS.n26.3234

CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.

CUNHA, Luiz. Antonio. **O projeto reacionário de educação**. Produção Digital Independente, 2016. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DUHALDE, Miguel Ángel. Trabajo docente y producción de conocimientos en redes y colectivos de educadores/as. La experiencia político-pedagógica de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, en el camino de la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. *Educación y Ciudad*. N° 29 Julio - Diciembre de 2015. pp 90 – 100.

DUHALDE, Miguel Ángel. Las redes de educadores/as que hacen investigación educativa en el devenir del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Una mirada desde la experiencia del colectivo de trabajadores/as de la educación en Argentina. Encuentro Internacional de Pedagogías de Emancipación y Resistencia al Neoliberalismo **Seminario de la Red-SEPA**, 12-13 de abril de 2012, Vancouver, Canadá

FAVERO, Osmar. **O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade?** REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

FISCHER, Nilton Bueno, LOUSADA, Vinícius Lima. SABER (erudito/saber popular/saber de experiência). In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J.J. (ORG.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J.J. (ORG.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7a. ed., 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª Reimpressão. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 10. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 3. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 27. impressão. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020d.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 43. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Saber de Experiência Feito. *In.*: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J.J. (ORG.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 423-425.

FREITAS, Luiz Carlos. Suspende as avaliações e unir os anos 20 e 21. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/02/suspende-as-avaliacoes-e-unir-os-anos-20-e-21/> Acesso em 03 de maio de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In.*: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (orgs). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão popular, 2016.

GADOTTI, Moacir. Prefácio Educação e ordem classista. *In.*: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 43. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

GADOTTI, Moacir. Prefácio Fontes do andarilho da utopia. *In.*: PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; NORETTI, Cheron Zanni. (Org). **Paulo Freire uma arqueologia bibliográfica**. 1. ed.: Curitiba: Appris, 2019.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. *In.*: GARCIA, Regina Leite. **Método; Métodos; Contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In.: GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antônio Flávio. SOARES, Magda. FOLLARI, Roberto. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

JURADO VALENCIA, F. Singularidades de las redes académicas dos maestros em Colombia. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 66, p. 47-58, 28 maio 2022.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KONDER, Leandro. Limites e Possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria da Educação no labirinto do Capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEITE, Vania Finholdt Angelo Leite. Paulo Freire e o desenvolvimento *peçoalprofissional* dos/das educadores/as. **Revista Formação em Movimento** v.4, i.1, n.8, p. 94-110, 2022.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria G.; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.1, p.17-44, jan./mar.2015.

LINHARES, C. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 139–160, 2017. DOI: 10.29286/rep.v16i31.5192. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5192>. Acesso em: 28 jun. 2023.

LINHARES, Célia; HECKERT, Ana Lúcia. Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **Revista Aleph**, n. 12, p. 5-12, set. 2009.

LOPES, Fernanda C. Cinco poemas de Noite nu Norte, de Fabián Severo. **Belas Infiéis**, Brasília, Brasil, v. 9, n. 2, p. 363–370, 2020. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v9.n2.2020.29119. Acesso em: 16 jun. 2023.

MARTÍNEZ PINEDA, Maria Cristina. MARTÍN, Carolina Soler. Formación y acción pedagógica de los maestros: vínculos entre educación y justicia social. **Folios • Nº 42**, 2015. pp. 17-27

MARTÍNEZ, Maria Cristina. La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. **Educere**, vol. 10, núm. 33, abril-junio, 2006, pp. 243-250.

MARTINEZ PINEDA, María Cristina. Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. **Rev. cienc. tecnol.**, Posadas, n. 18, p. 5-11, dic. 2012. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-75872012000200001&lng=es&nrm=iso>. accedido en 28 jun. 2023.

MOLINA, Rosane k. Experiência. In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J.J. (ORG.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Expedições Pedagógicas: estratégia de formação docente em contexto latino-americano. In.: TAVARES, Maria Tereza Goudard. BRAGANÇA, Inês Ferreira de Sousa. **Vozes da Educação 20 anos: memórias e formação docente**. Niterói: Intertexto, 2016.

NEPOMUCENO, Eric. Apresentação. In.: RIBEIRO, Darcy. **A América Latina existe?** Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília. DF: Editora UnB, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa, SUSSEKIND, Maria Luiza. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. Especial, p. 55–74, 2018. DOI: 10.21814/rpe.14806. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14806>. Acesso em: 10 set. 2021.

OSOWSKI, Cecília Irene. Linguagem. In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J.J. (ORG.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PASSOS, Luiz Augusto. A centralidade do tempo e da temporalidade para a Educação. **Revista de Educação Pública**, 2015. Disponível em: <http://gempo.com.br/portal/2015/02/14/a-centralidade-do-tempo-e-da-temporalidade-para-a-educacao/>. Acesso em 12 de julho de 2021.

PASSOS. Luiz Augusto. Tema Gerador. In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J.J. (ORG.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PINEDA, María Cristina Martínez. Colectivos y redes de maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y de acción política. **Revista Colombiana de Educación [online]**, Bogotá, n. 47, 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234805537.pdf>?msclkid=3eae49ccbab111ec854aeb1031b8039a. Acesso em: 01 nov. 2021.

PONTUAL, Pedro Carvalho; MACHADO, Maria Auxiliadora Delgado. A atualidade do pensamento de Paulo Freire para reinventar as práticas de formação política no âmbito da educação popular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116623, p. 1-20, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16623.058>

PRADO, G. do V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 532–547, 2018. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p547. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4065>. Acesso em: 28 jun. 2023.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011

REY, Mabel Thwaites. Prologo. In.: **Estados Alterados**: reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia. 1a ed. - Lanús : Hernán Darío Ouviaña ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Muchos Mundos Ediciones ; Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe-IEALC, 2020

RIBEIRO, Darcy. **A América Latina existe?** Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília, DF: Editora UnB, 2010.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Redes de formação docente: pensar por si é pensar com o outro. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: EDUFBA, 2021. p. 217-240.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SEVERO, Fabián. **Noite nu norte, noche em el norte: poesia de la frontera**. Montevideo: Rumbo Editorial, 2011.

SILVA, Aline Gomes da. TAVARES, Maria Tereza Goudard. A viagem como experiência – LUTAR, RESISTIR E ESPERANÇAR: Jacqueline Morais e suas andanças pela América Latina. In.: ARAÚJO, Mairce da Silva; SAMPAIO, Carmen Sanches; JURADO, Fabio; FARIA, Danusa Tederiche Borges de; RAMOS, Isabele Cristina Fonseca [Orgs.] **Entre afetos e formação na vida e obra de Jacqueline Morais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 351p.

SILVA, Amanda M. “A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI”. **Trabalho Necessário** 17 (34): 229-251, 2019. Doi: 10.22409/tn.17i34.p38053.

SILVA, Amanda M. “Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia”. **Revista Trabalho, Política e Sociedade** 5 (9): 587-610. 2020. Doi: 10.29404/rtps-v5i9.698

SOLIGO, Rosaura. SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. **VICIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Modos de Viver, Narrar e Guardar** (6; 2014: Rio de Janeiro, RJ)

STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo R., MORETTI, Cheron Zanini., ADMAS, Telmo. Heranças pedagógicas (des)coloniais: uma introdução. In.: STRECK, Danilo R., MORETTI, Cheron Zanini., ADMAS, Telmo. (Org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**. Curitiba: Appris, 2019.

STRECK, Danilo. **A internacionalização do pensamento freiriano e sua relevância para a educação latino-americana**. Canal Youtube PPG Educação da FFP UERJ. Divulgada no dia 28 de abril de 2021, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=WFvGcJS-yPQ>

SUAREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, [S.l.], v. 18, n. 50, p. 193-209, set. 2017. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500>>. Acesso em: 28 jun. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500>.

TORRES Carrillo, A. Paulo Freire, un árbol que camina. **Pedagogía y Saberes**, [S. l.], n. 55, 2021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/14204>. Acesso em: 30 jun. 2023.

WEYH, Cênio. Florestan Fernandes: a sociologia crítica aplicada à educação. In.: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/Desumanização. In.: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J.J. (ORG.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.