

# Da rádio à web: a atualidade do esperar freiriano na experiência educativa do Movimento de Educação de Base – MEB, num contexto de pandemia

Elizabeth Carlos do Vale<sup>1</sup>

## *Memória da Esperança*

*“Na fogueira do que faço por amor me queimo inteiro. Mas, simultâneo renasço para ser barro do sonho e arte-são do que serei. Do tempo que me devora me nasce a fome de ser. Minha força vem da frágil flor ferida que se entreabre resgatada pelo orvalho da vida que vivi. Qual a flama que darei para acender o caminho da criança que vai chegar? Não sei. Mas, sei que já dança, canção de luz e sombra na memória da esperança”.*

Thiago de Mello

**RESUMO:** Refletir sobre o esperar freiriano em tempos de incertezas, medos e exclusão intensificados pela pandemia da Covid-19, de exacerbação do individualismo e da intolerância impõe-se como necessidade fundamental para, por um lado, não cairmos no imobilismo fatalista, e, por outro, não acreditar na esperança ingênua de que as estruturas sociais vigentes se modificam naturalmente. Desse modo, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre a atualidade e fecundidade do referencial freiriano, em especial da pedagogia da esperança, e suas influências na experiência educativa do Movimento de Educação de Base – MEB no atual contexto histórico.

**Palavras-chave:** MEB. Educação Popular. Esperança. Referencial freiriano.

## 1 Introdução

As vésperas do centenário do nascimento de Paulo Freire são marcadas pela maior crise sanitária dos últimos cem anos, oriunda de uma pandemia. Porém, isso

não é um problema criado somente pelo Coronavírus, mas sim resultado da organização de uma ordem econômica a favor do sistema financeiro que há tempos tem gerado graves problemas de ordem social, como: morte, fome, desemprego, entre outros, aprofundados pela ausência de políticas públicas, por opção de um governo negacionista que pratica uma política genocida relegando seu povo à própria sorte. Esse cenário global tem despertado em nós, que acreditamos ser possível um mundo mais humanizado, múltiplos sentimentos de angústia, sofrimento, insatisfação, raiva, tristeza, apatia e impotência.

Diante de tal quadro, poderíamos fazer a mesma indagação formulada a Freire por um professor universitário há 29 anos, retratada no livro *Pedagogia da Esperança*: “Mas como, Paulo, uma Pedagogia da Esperança no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil?” (FREIRE, 1997). E é no mesmo “*Pedagogia da Esperança*” que Freire reconhece a feição da desesperança nos estados de espírito que nos são tão familiares, tais como descritos nas “*Cartas a Paulo Freire*” pelos educadores e educadoras populares que participaram do curso de extensão “*Cartas a Paulo Freire*”<sup>2</sup>, que podem ser sintetizados em dois aspectos centrais como: cansaço existencial e anestesia histórica (RATIER, 2021 *on-line*).

Tais sentimentos resultariam na impossibilidade de vislumbrar um mundo melhor. Entretanto, ainda que apresente a desesperança como algo concreto, com explicações históricas, econômicas e sociais, Freire a rejeita, não por pura teimosia, mas por “imperativo existencial e histórico”. Por outro lado, enfatiza que não se pode cair na ingenuidade de que basta ser

1. Ex-mebiana do MEB/Mossoró-RN. Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2. Colóquio em ambiente virtual: “*Cartas para Paulo Freire: da leitura do mundo à leitura da palavra*”. Realizado através de uma parceria do MEB com a Universidade de Brasília (UnB), que certificou os participantes, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a Universidade Católica de Brasília (UCB).

esperançoso para que as coisas mudem. Desse modo, enfatiza Freire (2016) que:

Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma educação da esperança (FREIRE, 2016, p. 15).

O que Freire, em *Pedagogia da Esperança*, “anuncia a nós, seres pandêmicos de 2021, é que, ainda que a liberdade humana se apresente como relativa e a vida seja feita de condicionamentos, um ano melhor é possível” (RATIER, 2021). Entretanto, esperança e luta não podem ser apenas repetições abusivas de discursos sem práticas, “mas guias práticos para um período que se configura como desafiador, e ao mesmo tempo, fértil de possibilidades positivas” (IBIDEM).

Desse modo, nesse contexto extremamente complexo e difícil, marcado pelo medo da morte, pela exclusão e pela exacerbação do individualismo e intolerância, pelas “fakenews”, etc, escrever a respeito do legado de Paulo Freire, em especial, da fecundidade e atualidade do “esperançar freiriano”, impõe-se como uma necessidade imperativa fundamental. Proporciona-nos, a partir de recordações deixadas por diversas experiências de educação popular ao longo da história, lições importantes acerca do papel do educador e da educação comprometida com a liberdade, com a formação da consciência crítica e com a autonomia dos sujeitos, como condição fundamental para o exercício da justiça cognitiva, no dizer do sociólogo português Boaventura Santos, e construção da justiça social na sociedade brasileira.

A pedagogia freiriana é pautada nos princípios da liberdade, do diálogo, da compreensão da realidade e da conscientização dos sujeitos sobre as estruturas sociais de dominação a que estão submetidos, numa perspectiva emancipatória de transformação. Compreende o analfabeto como sujeito produtor de cultura. Vale salientar que, há 60 anos, as contribuições de Paulo Freire e as práticas do MEB demonstraram que esse era o caminho para os processos de alfabetização, opondo-se radicalmente à visão preconceituosa sobre

o analfabeto. Assim, de acordo com o pensamento freiriano, aprender a ler e escrever não é memorizar sílabas, palavras ou frases; é, acima de tudo, refletir criticamente sobre o processo de leitura e escrita e sobre o significado que a linguagem possui enquanto instrumento de poder e de intervenção social. “Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção” (FREIRE, 1996, p. 66–67).

Ao longo do desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, o MEB, a partir do referencial freiriano de educação popular, assume a dimensão política como elemento fundamental para a formação da consciência crítica de educador/a e educandos/as sobre a realidade, assim como a construção do conhecimento como resultado da relação dialógica entre ambos, mediatizados pelo objeto de conhecimento. Desse modo, o paradigma pedagógico tem o diálogo como princípio educativo fundamental e a compreensão dos educandos como sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. Para Fávero (2007), o diálogo, como uma categoria fundamental na pedagogia freiriana, “viabiliza metodologicamente o movimento da práxis: partir do vivido e do sabido (se quisermos, partir do senso comum), discuti-lo, criticá-lo, ampliá-lo (na direção do bom senso) para daí não só mudar sua visão de mundo, mas transformar o mundo” (FÁVERO, 2007, p. 43).

Ainda de acordo com Fávero (*op.cit.*), a partir do conceito antropológico de cultura e recuperando a cultura popular como forma de vida, portanto, para além do folclore, Freire tomou tais aspectos como fundantes de todo o processo educativo, o que foi seguramente um dos pontos mais ricos das experiências educativas dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, entre os quais, o MEB. A esse respeito, reporto-me a Paiva (2009), que entende que as experiências de educação de adultos, pensadas e forjadas na sociedade com um profundo enraizamento na cultura popular, proporcionaram um repensar na educação de jovens e adultos.

As ações que passaram com ênfase à história, em sua maioria, não nasceram do poder público, mas da luta e da resistência social aos projetos de dominação que, desde a República, conformaram — e ainda conformam — a nação brasileira. Estudantes e inte-

lectuais, junto a grupos populares, desenvolveram novas perspectivas de cultura e educação popular (PAIVA, 2009, p. 151).

Mas, quais são as marcas dos princípios freirianos na Educação Popular? Gohn (2017, p. 19) afirma que:

Sabemos que o paradigma predominante da educação popular brasileira nos anos 70/80 do século passado foi um conjunto de ideias políticas, filosóficas, e pedagógicas que nasceu com os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular, no final dos anos de 1950 e início de 1960, tendo crescido no interior da resistência popular dos anos de 1970 e 1980. Segundo o CEDI, alguns pontos deste paradigma são: a valorização da cultura popular; a centralidade atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais mais justas; a necessidade de ter como referência constante, ao longo de qualquer processo pedagógico ou de mudança social; a realidade da vida dos educandos e a forma como eles encaram esta realidade — a relação entre conhecimento e politização, entre educação e movimentos sociais; o estímulo à participação dos educandos em todas as fases do processo educativo; a atenção ao pequeno, ao miúdo, ao cotidiano; a tentativa de fazer com que o ensino seja também pesquisa, uma investigação curiosa sobre a realidade. Em nosso entendimento, Paulo Freire é a síntese deste paradigma.

Desse modo, os movimentos de cultura e educação popular da década de 1960 representaram, para a educação de adultos, a revisão de concepções e uma renovação das práticas educativas, contribuindo para que passasse a ser reconhecida como uma prática educativa que tem características próprias. Diferentemente das experiências realizadas nos anos 1950, que se orientavam por uma dimensão política de acomodação, de adequação ao projeto social vigente (FÁVERO, *op. cit.*), para além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem, a educação de adultos dos anos 1960 passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política.

## **2 MEB: experiências educativas à luz do referencial freiriano de educação popular**

O Movimento de Educação de Base “originou-se de experiências de educação pelo rádio, no Nordeste, pelo episcopado brasileiro, nas arquidioceses de Natal e Aracaju, inspirado na experiência realizada pelo padre Salcedo, na cidade de Sutatenza, Colômbia” (CARLOS, 1995, p. 23). A exemplo de outros movimentos de educação e cultura popular, o MEB surgiu num período caracterizado por grandes mobilizações no campo da educação de adultos, entendida pela maioria dos promotores como um forte instrumento de transformação social. A conjuntura desse período era de crise econômica, social e política, caracterizada pelo avanço do capital monopolista e pela crescente luta e organização das classes populares (no meio rural, por exemplo, intensificava-se cada vez mais a organização das Ligas Camponesas). É nesse contexto que o MEB surge como parte de entendimentos entre a Igreja católica e o Estado, como forma de intervenção na realidade.

Desse modo, em março de 1961, foi criado o MEB e, juntamente a sua criação, foram fundadas várias emissoras de rádio nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, objetivando viabilizar o trabalho através das escolas radiofônicas. Vale salientar que, apesar de sua origem estar vinculada ao trabalho com alfabetização de adultos, o MEB não se propunha ser uma campanha de erradicação do analfabetismo, mas atuar de forma mais ampla, com a educação de base, que incluía as atividades com alfabetização, a educação sindical, a animação popular, etc. A educação de base era desenvolvida por meio dos cursos de alfabetização e suplência pelas escolas radiofônicas e cursos para a formação de lideranças da comunidade com o trabalho de animação popular. Em síntese, a ação educativa do MEB tinha como referência os ideais de uma educação popular e humanizadora defendida por Dom Hélder Câmara e pelo educador Paulo Freire, cuja centralidade das práticas educativas embasava-se na:

Conscientização política e numa prática conscientizadora – processo pedagógico de cunho político que possibilita às pessoas tomarem consciência de serem cidadãos livres, sujeitos de direitos e deveres individuais e sociais – e na esperança, mola precursora geradora do processo de transformação de uma sociedade (CONDINE, 2016, p. 154).

Assim, à medida que o trabalho se desenvolvia, foi tomando forma no MEB a ideia de que a educação deveria estar voltada para o processo de transformação das mentalidades e das estruturas sociais. A exemplo dos demais movimentos de cultura e educação popular do período, o MEB definia-se como “um movimento engajado no trabalho de mudança social, através de um trabalho de preparação para participação na vida econômica, social e política do país através da conscientização” (PAIVA, 1987, p. 241). A metodologia utilizada pelo MEB baseava-se no “método Paulo Freire”, que enfatizava a promoção da conscientização política dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O MEB, criado na década de 60, foi um movimento de grande amplitude em termos de alcance, e de forte ação local, principalmente no segmento da educação popular e educação de jovens e adultos. Os componentes pedagógicos e políticos do pensamento freiriano se fizeram presentes na proposta educativa do MEB, embora com variações, intensidades e retrocessos, em face dos períodos históricos de turbulência experimentados por essa entidade à época de vigência da ditadura militar no Brasil, afetando também outros programas de educação popular criados na década de 60 (SOUSA, 2012, p. 554).

Em sua proposta, a ação alfabetizadora do MEB tinha como princípio orientador o favorecimento da aquisição das habilidades de leitura, escrita e operações matemáticas, não como mera capacidade para decifrar/copiar palavras e frases, mas como aperfeiçoamento da capacidade de apreensão e domínio da realidade, visando possibilitar aos sujeitos envolvidos no processo educativo melhor exercício da cidadania numa perspectiva emancipatória (CADERNOS MEB, 1994).

Um dos princípios fundamentais da pedagogia freiriana é a necessidade de o conhecimento ser *emancipatório*. Assim, nos processos de alfabetização de adultos, mais do que ensinar pessoas a ler e a escrever, Freire trabalhou no sentido de ensiná-las a viverem, a se tornarem sujeitos de suas histórias. Essa é uma das marcas mais fortes da pedagogia freiriana — o seu compromisso com as pessoas. Tais princípios alicerçaram as práticas de educação de adultos do MEB. Foi no MEB que passei a experimentar a pedagogia freiriana que me proporcionou um maior referencial, um maior embasamento para reflexão crítica sobre minha prática pedagógica e social.

A linha de ação do MEB foi sofrendo modificações, ora como forma de sobrevivência, adequando-se às exigências da conjuntura política, econômica e social, como no período da ditadura militar, ora como tentativa de responder aos desafios postos pela realidade social de cada período. O golpe militar de 1964 rompeu com a efervescência do movimento educativo cultural desse período, extinguindo os diversos programas de educação de adultos. Dos diversos movimentos dessa época, o MEB sobreviveu à repressão em virtude do seu vínculo com a CNBB e também por ser parte do entendimento entre Igreja e Estado.

Para sobreviver nessa conjuntura, o MEB passou a adaptar a sua ação às diretrizes e prioridades governamentais. Tal subordinação custou-lhe a revisão da sua metodologia e da orientação do seu programa. A partir de então, o MEB foi perdendo progressivamente as características iniciais; onde a ênfase era dada à “conscientização”, passava-se a enfatizar a “ajuda mútua”. A cartilha de leitura “Viver é lutar” foi substituída pela cartilha “Mutirão”. Esse momento é caracterizado não só pela perda da identidade inicial do MEB, como também por uma total desarticulação e isolamento dos departamentos de base, mudança das equipes técnicas dos departamentos e, acima de tudo, pela reorientação pedagógica da sua ação educativa.

O regime ditatorial civil militar impôs não apenas a suspensão de ricas e diversas práticas de educação popular experienciadas Brasil afora, mas, também, o experimentar cotidianamente de “situações-limites” (FREIRE, 1987) dos que faziam a educação popular acontecer. É importante destacar que as situações-limites no sentido freiriano “podem ser caracterizadas como barreiras para graus maiores de humanização, sendo preciso que os sujeitos as confrontem e as superem para que realizem sua vocação ontológica de ‘ser mais’” (SOUSA; CARVALHO, 2018). Ou, como afirma Gadotti (1996), essas barreiras “não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada” (GADOTTI, 1996, *Apud* SOUSA; CARVALHO, 2018, p. 1.295). Assim, para superar as situações-limites, Paulo Freire propôs, conforme destaca Osowski (2008):

O desenvolvimento de um pensamento crítico presente numa pedagogia da denúncia dessas “situações-limites” e numa pedagogia do anúncio de um “inédito-viável” a ser buscado e experienciado. Com

isso os alunos e alunas, os homens e mulheres em geral, aprenderão a romper com as situações de opressão e autoritarismo experienciadas, conscientizando-se de sua força transformadora e tornando-se sujeitos capazes de gerar situações libertadoras (OSOWSKI, 2008, p. 384).

Freire indica que é nas situações-limites — aquelas que parecem difíceis de mudar — que se encontram as possibilidades de fazer algo para transformar a realidade. A essa ação chamou de “inédito-viável”: a possibilidade de, diante de obstáculos, refletir e encontrar soluções para realizar sonhos possíveis. Assim, Freire fala de esperança como verbo: “esperançar” não é atitude passiva, de ficar sentado esperando mudanças. É ação de ir atrás, nunca desistir, buscar o viável para criar o inédito.

A busca pela superação das situações-limites e a esperança de construir inéditos-viáveis impulsionou o MEB a reavaliar sua ação pedagógica, buscando, assim, experienciar práticas educativas numa perspectiva de educação popular como forma de responder aos novos desafios impostos pelo contexto histórico ora vivido. Esse período de reencontro do “MEB com o MEB” teve seu ápice no grande Seminário Nacional de Avaliação do MEB – conhecido como “SAMEB”, realizado em 1986.

### **2.1 SAMEB: o “reencontro com utopias” e novos atores no cenário da educação popular**

O processo de redemocratização, instaurado no início da década de 1980, favoreceu um novo enfoque político-pedagógico sobre a educação de adultos. Nesse período, tem início no MEB um amplo processo avaliativo, numa perspectiva de resgatar as suas características de origem, reorganizar a entidade que estava extremamente fragmentada e redefinir seu papel educativo. Esse processo culminou com a realização de um Seminário Nacional de Avaliação do MEB – SAMEB, em 1986.

Tal seminário reafirmou o MEB como um movimento de educação popular cuja centralidade das ações pedagógicas seria o trabalho de acompanhamento, apoio e assessoria pedagógica às comunidades organizadas, ou em processo de organização, e aos movimentos populares em áreas rurais e periferias urbanas, por meio de quatro prioridades educativas básicas: alfabetização de jovens e adultos, assessoria

pedagógica a sindicatos rurais, movimentos populares urbanos e trabalho com a comunicação popular, através do rádio (CADERNOS MEB). Ações essas desenvolvidas, principalmente, em estados das regiões Norte e Nordeste do país, até meados dos anos 2000.

O SAMEB representou um reencontro com o MEB em suas origens, tal qual a Pedagogia da Esperança representou um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, no dizer do próprio Paulo Freire, “donde a aproximação entre ambas as obras que se necessitam num exercício de revisitação, de reescrita, de reinvenção e de superação” (BATISTA NETO, 2020, p. 11).

Esse período pode ser caracterizado com um período de reconfiguração da educação popular. De acordo com Gadotti (2014), especialmente a partir dos anos 90, há a incorporação de um novo enfoque, definido como a “educação popular pós-moderna progressista”. Nesse novo enfoque, a educação popular incorporou novos temas, como o diálogo de saberes, os conceitos de sociedade civil, política cultural, a questão de gênero, a questão ambiental, a valorização da subjetividade etc. Este período é marcado pela ênfase na refundamentação da educação popular e no debate sobre Estado.

Neste cenário à Educação Popular permanece o desafio de se reinventar, sem perder a vitalidade transformadora. Desafio presente em diversas iniciativas de organizações da sociedade civil e movimentos sociais populares que preenchem um enorme mosaico de ações de formação e de cultura popular desde a década dos 2000 até hoje em dia (...). A Educação Popular, portanto, desde a perspectiva da educação de jovens e adultos, passando pela universalização do direito à educação pública, gratuita e de qualidade esteve sintonizada com os principais debates de seu tempo. Hoje se discute, com a Política Nacional de Educação Popular, que esta perspectiva político-metodológica, além de ser percebida como um método, pode subsidiar a construção de políticas públicas democráticas, participativas e voltadas aos interesses das classes subalternas, maioria de nossa população (GADOTTI, 2014, p. 21).

Tal aspecto da educação popular influenciou também na reestruturação do MEB no contexto atual que, por meio de ações em parceria com entidades, organizações sociais e universidades, continua conjugando o

verbo “esperançar” na construção de práticas educativas emancipatórias.

## 2.2 Das escolas radiofônicas à web: o reinventar das práticas educativas do e pelo MEB no atual contexto

No ano do centenário de Paulo Freire, o MEB chega aos 60 anos. Período esse talvez mais desafiador do que quando da sua origem. Vivemos no Brasil, no final da segunda década do século XXI, um contexto marcado pelos males que Paulo Freire tanto denunciou como impedimento para a realização da vocação humana de “ser mais”: a intolerância, o ódio, a ação antidialógica, o acirramento de forças de direita e extrema-direita, a manipulação das informações, o preconceito, a discriminação, entre outros; males esses aprofundados pela pandemia da Covid-19. Esse contexto é permeado por “slogalizações” que afirmam novas hegemonias, constroem mitos, questionam direitos de cidadania e construções identitárias, confrontando padrões sociais hierárquicos e opressores, que impelem os sujeitos a processos de desumanização e a “ser menos” (COSTA; SANTOS; VALE, 2018).

É nesse cenário que a educação popular “mebiana” continua a ser vivenciada, a partir de novas modalidades de intervenção social e de outros atores e interlocutores, mas, essencialmente, junto aos excluídos e “esfarrapados do mundo”, conforme fala do Padre Gabriele Cipriani (ex-secretário geral do MEB), publicada na página da web do MEB.

Mas mudaram as leis, foram aperfeiçoadas tecnologias, as políticas viraram complexas, comportamentos sociais se transformaram e o **MEB**, que sobreviveu à repressão, enfrentou crises de todo tipo, continua hoje seu trabalho junto aos mais pobres deste país e reconquista seu espaço nas lutas sociais por um bem-viver com dignidade (Gabriele Cipriani – ex-secretário geral do MEB).

A pandemia do novo coronavírus (Covid-19) alterou completamente o cotidiano das pessoas, trazendo muitas inseguranças, inquietações e medos. Uma das principais orientações sanitárias para tentar frear a disseminação do vírus foi a realização de um rigoroso isolamento social, exigindo assim, a suspensão de atividades presenciais, especialmente as atividades consideradas no momento como não essenciais. Tal rea-

lidade exigiu, de cada um, o repensar das suas ações cotidianas e, da coletividade, uma reestruturação das atividades sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. A reorganização e reestruturação de muitas atividades só foram possíveis graças aos recursos e tecnologias da informação e comunicação que têm ajudado a enfrentar essa situação extremamente grave.

É nesse novo, complexo e difícil contexto pandêmico que, como numa espécie de diálogo do presente com o passado, da rádio (escolas radiofônicas) à web (ambiente virtual), o MEB continuou “lançando mão” de recursos tecnológicos para desenvolver ações educativas junto a grupos populares, entre as quais, atividades de alfabetização de jovens e adultos e processos formativos para educadores e educadoras populares.

Desse modo, diante dos riscos iminentes de perder contato com os grupos e interromper o processo de aprendizagem almejado no seu projeto pedagógico, a equipe do MEB teve de replanejar as atividades, tanto de formação/capacitação dos/as educadores e educadoras, quanto das práticas desenvolvidas em salas de aulas, junto aos educandos e educandas dos grupos de alfabetização de jovens e adultos, e readequá-las ao modelo de ensino remoto. Para isso, utilizou recursos tecnológicos acessíveis aos educadores/as e educandos/as, como aparelhos celulares interligados pela *internet*, conforme destacado no relatório do MEB:

De acordo com a pesquisa previamente realizada por educadoras do projeto com seus respectivos educandos, o ambiente virtual que se apresentou mais conhecido foi o *WhatsApp*. Dois argumentos comprovaram esta pesquisa: primeiro, porque o celular é aparelho popular e acessível para todos os participantes, mesmo que muitas vezes usado por várias pessoas da mesma família. Segundo, porque diferentemente da aula *on-line* EaD, os educandos realizavam as tarefas nos horários mais favoráveis entre os compromissos de emprego e trabalhos domésticos.

O contexto pandêmico demonstra que os recursos tecnológicos têm se apresentado como imprescindíveis, pois, dada a necessidade do isolamento social, é por meio do uso das tecnologias da informação que tem sido possível realizar ações/atividades de forma virtual das mais diversas naturezas. Assim, faz-se necessário tomar conhecimento de suas potencialidades criativas para as lutas sociais, para o uso em

favor da aproximação entre pessoas, grupos e instituições de locais distintos e diversos, para a realização de ações culturais, educativas, políticas e sociais. Ao mesmo tempo, exige compreender que as tecnologias não são a panaceia para os problemas educacionais, até porque tais problemas são não apenas de ordem pedagógica, mas político-estrutural. Desse modo, o uso exclusivo das tecnologias no fazer educativo pode reforçar o “apartheid social”, visto que grande parte da população não dispõe de bons dispositivos eletrônicos, recursos computacionais e acesso à internet banda larga.

Outra questão importante a ser considerada é a necessária compreensão de que não há neutralidade no uso das tecnologias. Sobre esse aspecto, em diversas passagens de livros seus, Paulo Freire (“Sobre Educação: Diálogos”, por exemplo) reconheceu não só as potencialidades das tecnologias da comunicação para a produção de conhecimentos e humanização dos sujeitos, mas, também, os cuidados no uso dessas diversas tecnologias e das mídias sociais.

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e para quem. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001, p. 98).

Esse cuidado com o uso dos recursos tecnológicos e mídias sociais esteve e está presente nos processos formativos desenvolvidos pelo MEB junto aos educadores e educadoras de base.

Ainda no que se refere aos processos formativos dos educadores e educadoras, o MEB buscou efetivar parcerias com universidades para que estas pudessem contribuir, por meio de ações extensionistas, com a realização de cursos de formação/capacitação para educadores e educadoras populares que atuam nos diversos projetos desenvolvidos pela entidade. Tal possibilidade foi concretizada com a organização e realização do Colóquio Virtual “Cartas para Paulo Freire: da leitura do mundo à leitura da palavra”, evento promovido pelo MEB e Universidades<sup>3</sup>, realizado no

segundo semestre de 2020. O objetivo geral do evento, de natureza formativa, foi de “Levantar, problematizar e aprofundar temas e questões geradoras no âmbito da educação popular no contexto da Covid-19, considerando também os próprios meios de desenvolvimento dessa formação, os pressupostos freirianos e enfoques da intervenção e pesquisa social”.

A proposta do evento teve como mote central o uso de cartas, de diferentes recursos e linguagens da mídia em meio impresso e das tecnologias. Os principais interlocutores do evento são educadores/as que trabalham em projetos de educação popular (cursinhos populares, educação do campo, assentamentos rurais, acampamentos urbanos, comunidades indígenas, quilombolas) e outros que atuam junto a grupos sociais específicos em situação de vulnerabilidade social.

É importante destacar que, mesmo em meio a um cenário pandêmico repleto de problemas, dificuldades e incertezas (já destacadas no presente texto), várias instituições, organizações sociais populares e sindicais, realizaram atividades de natureza diversa: cultural, política, social e formativa, utilizando as tecnologias digitais. No caso específico da ação do MEB, em virtude da tamanha urgência e necessidade em face de nossa atual “desesperança”, o Colóquio Virtual “Cartas para Paulo Freire” visou não apenas a dimensão formativa dos educadores e educadoras envolvidos, mas, essencialmente, a mobilização da esperança, pois, em tempos tão sombrios, sem a necessária esperança militante, viva, sucumbiremos conforme já alertara Paulo Freire.

### 3 Conclusão

As situações-limites vivenciadas no atual contexto histórico brasileiro colocam como imperativa a necessidade de redizer e reviver a Pedagogia da Esperança, como destacado no prefácio do livro Pedagogia da Esperança:

[...] A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático.

3. Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e Universidade Católica de Brasília – UCB.

co, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador [...] (BOFF, 2016, p. 11).

A história do MEB tem demonstrado que o esperar no sentido freiriano tem sido um referencial constante das/nas suas práticas educativas, visto que estas são pautadas e experienciadas desde a sua origem às práticas atuais, a partir da opção ética e humanística de lutar contra a opressão em favor da vida e da liberdade dos mais pobres e oprimidos.

Por fim, como ressalta Calado (2013), Paulo Freire segue a atizar, como fagulha de uma utopia libertária, as esperanças militantes de que um “outro mundo é possível” e necessário. Assim, a experiência existencial e o legado de Paulo Freire inspiram um chamado à polifonia e, mais do que isso, a uma sinfonia a ser protagonizada por distintos sujeitos (coletivos e pessoais). “Polifonia”, como sugere a própria etimologia, enseja uma pluralidade de vozes, ou de sujeitos a expressarem seus projetos, seus sonhos (CALADO, 2013). Eis um primeiro passo na busca de atendimento ao apelo freiriano, qual seja, continuarmos a conjugar o verbo esperar: ESPERANÇAR é verbo, caminho, resistência, luta, arte, educação, educação popular/libertadora.

## REFERÊNCIAS

BATISTA NETO, José. A pedagogia da esperança e a construção de um novo tempo. In: OLIVEIRA, Maria M. RIBEIRO, Maria de L. (Orgs.). **Paulo Freire: 20 anos de ausência presença**. Recife: Tarcísio Pereira editor, 2020.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

CADERNOS MEB. **MEB hoje: avaliação e perspectivas**. Brasília: MEB, n.1, 1986.

\_\_\_\_\_. **Dossiê MEB: prêmio alfabetização – UNESCO**. Brasília: MEB, n. 2, 1994.

CARLOS, Francisco de Assis. **Alfabetização de jovens e adultos no MEB/Sobral: desafios e perspectivas diante de um engajamento sociopolítico**. Brasília: Cadernos MEB, n. 3, 1995.

CALADO, Alder Júlio. **Paulo Freire – polifonia para compreender e agir no mundo: notas de uma exposição**. Nov. 2013. Disponível em: <[www.consciencia.net.com.br](http://www.consciencia.net.com.br)>. Acesso em: mai. 2018.

CARTAS para Paulo Freire: da leitura do mundo à leitura da palavra, 2020, Brasília. [Cartas dos(as) Educadores(as)]. Brasília: Projeto de Extensão Universitária (UnB), 2020.

CONDINI, Martinho. A pedagogia da esperança em dom Hélder Câmara. In: **REPAE**, São Paulo, V. 2, n. 1, jan./jun. 2016 (ISSN: 2447-6129). Disponível em: <[https://www.repae-online.com.br/index.php/REPAE/article/viewFile/59/pdf\\_15](https://www.repae-online.com.br/index.php/REPAE/article/viewFile/59/pdf_15)>. Acesso em: 11 ago. 2021.

COSTA, Ana M. SANTOS, Simone Cabral M. VALE, Elizabete C. 50 anos da pedagogia do oprimido: quem são os oprimidos hoje? In: **Caderno temático: a atualidade do pensamento de Paulo Freire. Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16699/209209213822>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Nita. (Org. participação). **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 5ª ed. São Paulo: UNESP, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil**. In:



**Movimento – Revista de Educação**, Niterói, RJ, ano 4, n.7, jul./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e a formação de sujeitos sociopolíticos. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 5, n. 8, 2009.

MELLO, Thiago de. **Vento Geral - Poesia 1951/1981**. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1984.

OSOWSKI, Cecília I. Situações-limites. In: STRECK, Danilo [et. all]. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: RJ/FAPERJ, 2009.

RATIER, Rodrigo. **O que Paulo Freire ensina sobre esperança em 2021**. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/ecoa/colunas>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SOUSA, Carlos Alberto L de. “Professor, quero ser oprimida!”: situação-limite e atos-limites no *habitus* professoral. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 551-568, set./dez. 2012.

SOUZA, Anderson Rodrigues de. CARVALHO, Jaciara de Sá. “Situação-limite”, “ato-limite” e “inédito viável”: categorias atuais para problematizar a “percepção” da realidade. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, out./dez.2018. e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/39282>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

VALE, Elizabete Carlos do. **O processo formativo dos professores-alfabetizadores na prática educativa do MEB/Mossoró – RN: um estudo de caso**. João Pessoa: UFPB, 2000 (Dissertação de Mestrado).