

VI CONBALF

ALFABETIZAÇÃO
E DEMOCRACIA:
DIREITO À LEITURA
E À ESCRITA

CONGRESSO
BRASILEIRO DE
ALFABETIZAÇÃO
ISSN 2763-8588

OS DESAFIOS DE ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA: relato de uma experiência

Eixo Temático 10: Alfabetização e pandemia: desafios, aprendizados e perspectiva

Resumo: Este artigo apresenta reflexões e problematizações acerca da experiência formativa desenvolvida no curso de Pedagogia, no âmbito do PARFOR, de uma universidade pública, por meio de encontros online, utilizando a plataforma *Google Meet*, tendo como eixo a Pedagogia de Paulo Freire. Para tanto, delimitou-se como objetivo refletir sobre o uso de cartas pedagógicas como dispositivo formativo no componente curricular Didática I e compreender os desafios de ensinar e aprender em tempos de ensino remoto sob o olhar das professoras. No âmbito metodológico, a pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, tendo como colaboradoras da pesquisa vinte e seis professoras cursistas do programa, com longa experiência na docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (segmento I). Os dados foram produzidos a partir de cartas pedagógicas endereçadas a Paulo Freire. Priorizamos o aporte teórico de Freire (1996, 2015), Pimenta (2010), Furtado e Fontoura (2018), Libâneo (2010), entre outros que contribuiriam para reflexão da temática. Os resultados sugerem a riqueza da experiência, destacando-se a potência das cartas pedagógicas para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e constituição de novas práticas a partir da problematização e fundamentação do fazer político-pedagógico e que o maior desafio enfrentado pelas cursistas está no uso das tecnologias, como asseverou a cursista P1 “*ainda somos de uma escola com um modelo de ensino do século XIX...*”.

Palavras-chave: Didática. Ensino-aprendizagem. Cartas pedagógicas. Ensino remoto.



Introdução

Entendemos que a Didática no curso de formação de professores tem um papel ímpar a cumprir, particularmente, em se tratando de professores que possuem uma longa trajetória na docência. Para estes, a Didática se configura como uma oportunidade de tomar a prática educativa como ponto de partida para a reflexão coletiva, para a investigação e indagação sobre o trabalho pedagógico e o planejamento da ação docente.

Nesse esforço, a didática que se faz urgente defende o “pensar certo” conforme Freire (1996). Portanto, a indissociabilidade da tríade: o que, para que e para quem ensinar, pois este, como asseverou o autor referenciado, exige reflexão crítica sobre a prática. “Desta forma, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno [...]” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 3).

Com efeito, este artigo tenciona apresentar reflexões sobre o trabalho desenvolvido no Curso de Pedagogia, no âmbito do PARFOR, de uma universidade pública, objetivando refletir sobre o uso de cartas pedagógicas como dispositivo formativo no componente curricular Didática I e compreender os desafios de ensinar e aprender em tempos de ensino remoto sob o olhar das professoras.

Utilizou-se dessas cartas como instrumento de narração dos desafios e possibilidades postas à organização do trabalho pedagógico em tempos de ensino remoto e de autorreflexão sobre o processo vivido, entendendo com Furtado e Fontoura (2018) que a escrita e análise de tais cartas podem se constituir como elemento formativo do professor.

Para isso, o caminho metodológico diz respeito à pesquisa qualitativa (MINAYO, 2007), baseada na leitura das cartas e das orientações de Fontoura (2011): “na qualidade de pesquisadores da prática, usamos métodos de investigação que trazem narrativas diversas, de modo que os colaboradores explorem suas visões e suas práticas profissionais, desenvolvendo uma forma pedagógica de pensar: refletimos e aprendemos” (FONTOURA, 2011, p. 73 *apud* FURTADO; FONTOURA, 2018, p. 99).

As narrativas das professoras, motivadas pela leitura da primeira carta (Ensinar – Aprender. Leitura do mundo - leitura da palavra) do livro de Paulo Freire: *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 2015), possibilitaram-nos captar os desafios e as perspectivas do ensino-aprendizagem em tempos de distanciamento social.

A referida carta foi selecionada como provocadora do debate e da escrita das cartas a Paulo Freire, sobretudo, porque o ensino-aprendizagem é o objeto da didática, componente curricular em que se deu a experiência, defendendo que a ação de ensinar põe em movimento os elementos constitutivos da didática, ou seja:

[...] os objetivos, os conteúdos e a unidade ensino-aprendizagem - numa situação didática concreta, que inclui o contexto sociocultural da escola e dos alunos, a ação docente, os recursos didáticos disponíveis, os conhecimentos e as experiências de vida do professor e dos alunos. (LOPES, 2012, p. 109).

A intenção é que esta experiência possa suscitar reflexões sobre os desafios de ensinar e aprender em tempos de ensino remoto e possa inspirar a escrita de cartas pedagógicas destinadas a Paulo Freire.

2 O processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia e o uso de cartas pedagógicas

Fusari e Franco (2010), em apresentação da obra *Didática: embates contemporâneos*, organizada por Franco e Pimenta (2010), a exemplo de Candau (1983), convocam-nos, mais uma vez, a recolocar a “didática em questão” em face aos persistentes desafios dos professores para ressignificar o ensino e a aprendizagem em função das demandas do tempo presente, visto que “[...] a questão da distribuição democrática do saber a todos ainda permanece em pauta” (FUSARI; FRANCO, 2010, p. 7) e em pauta estão as desigualdades sociais que atravessam a história e que, em tempos de pandemia, mostraram-se mais severas, as quais atingem sobremaneira a escola pública, espaço dos filhos da classe trabalhadora que, nesse momento de ensino remoto, não dispõem dos recursos necessários (internet, computador, celular) para usufruir da educação e nem a totalidade das professoras, sujeitos desta investigação, os possui.

Diante desse cenário de negação, cujas consequências, sem sombra de dúvidas, afetam e irão afetar, ainda mais, os estudantes da escola pública, assim indagamos: “como agir/pensar didaticamente quando não há condições mínimas para a organização de um espaço-tempo educacional que valorize o ensinar e o aprender [sem deixar de fora a humanização do processo que é a mesma educação]?” (FUSARI; FRANCO, 2010, p. 10).

Essa indagação faz-se pertinente porque, via de regra, a didática como campo de conhecimento tem sido convocada a dar respostas diante desse cenário e vem suscitando reflexões acerca dos desafios sociais, econômicos, políticos da educação e, nesse momento atual, nos convida a encontrar caminhos políticos-pedagógicos para tornar o ensino e a

aprendizagem possíveis, apesar do distanciamento social: o quê, como e para que ensinar nesse contexto?, considerando que a didática faz a “[...] mediação entre o que precisa ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável às circunstâncias e aos momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las.” (FUSARI; FRANCO, 2010, p. 8).

Quais respostas dar? Quais respostas são possíveis para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, apesar do distanciamento social imposto? Então, podemos ratificar com Candau (1983) e com Fusari e Franco (2010) que a didática permanece, mais do que nunca, em questão, solicitando caminhos/respostas para os problemas da atualidade: ensino remoto acessível a todos e todas e com aprendizagem, até porque para Freire (2015), a tarefa de ensinante/aprendiz é exigente e prazerosa. Exige seriedade, preparo científico, físico, assim como emocional e afetivo.

E isso está a exigir uma didática afetada amorosamente, recolocar a didática em questão implica reinterpretá-la, ressignificando-a à luz dos muitos desafios postos ao processo ensino-aprendizagem, em um tempo em que o próprio professor se encontra emocionalmente fragilizado.

Implica fazer escolhas. Segundo Pimenta (2010), as escolhas pedagógicas se inserem sempre em um projeto político-educativo mais amplo, sendo, por isso, indissociáveis deste, tornando-se necessário:

[...] demonstrar a coerência entre as práticas e os projetos político-ideológicos para explicitar as bases e os princípios políticos e pedagógicos que podem orientar a elaboração de propostas educativas comprometidas com a democratização da escola e da sociedade com a formação global do sujeito social. (PIMENTA, 2010, p. 14).

O ensino como uma ação humana complexa que acontece entre professores e estudantes transforma esses sujeitos situados nos mais variados contextos, como asseverou a autora referenciada. Para a autora, o ensino precisa ser examinado em seu contexto de ação, ou seja, na escola, na sala de aula. O ensino “como prática social viva” (PIMENTA, 2010).

Na condição de prática social viva, o ensino remoto atravessou as práticas e, a partir da leitura de Freire (1996, 2015), foi possível emergir novas possibilidades, novas formas de organizar o ensino, o trabalho pedagógico, novas relações professor-estudante-conhecimento, ensinar-aprender-planejar-avaliar, de tempos e espaços. Rever nossas concepções, nossas escolhas e práticas sobre o que é ensinar e aprender.



Nesse contexto intermediado pela tecnologia, o ensino remoto foi possível. As professoras tiveram que se reinventar e reinventar o ensino. Refletir sobre suas práticas, avaliá-las, colocá-las em xeque a partir dos resultados das aprendizagens. E isso não foi uma tarefa fácil nem para as professoras e nem para nós que também tivemos que nos reinventar frente aos desafios postos para o ensino da didática no contexto pandêmico.

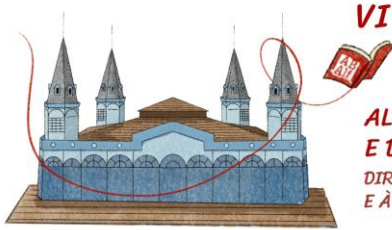
O desafio estava posto: ensinar didática e exercitar a didática com professoras em exercício. Exercer a docência no contexto de ensino remoto em que o próprio ensino é objeto da didática, examinado no contexto da ação: aulas remotas. Ministrando o componente curricular, Didática I, ao mesmo tempo em que as estudantes cursistas tentavam realizar o ensino, viabilizado pelos celulares, internet e computador, no contexto das suas casas. Como concretizar o ensino da didática nesse cenário tão novo para todos nós? Como realizar uma prática que resulte na efetividade das aprendizagens em tempos de distanciamento social? Como tornar o ensino-aprendizagem possível?

Com essas indagações e cientes de que o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise e compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, assim como de si mesmos (PIMENTA, 2010), tornou-se fundamental o exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre, e de como nessas condições é produzida a 'negação da aprendizagem' (PIMENTA, 2010, p. 21) à medida que as próprias cursistas tinham dificuldades para acessar a plataforma¹.

Seguindo uma metodologia dialógica, a reflexão da prática se fez presente: o que, como fazer, para que e para quem? A intenção foi problematizar o ensino praticado pelas cursistas para a construção do saber didático ante a realidade apresentada. Valorizar a prática docente, seu fazer didático. Registrar essa prática tomada pelas indagações anteriores, refletir individual e coletivamente sobre as intencionalidades pedagógicas, as soluções encontradas para tornar possível o ensino e a aprendizagem, as estratégias adotadas, a avaliação como recurso essencial ao fazer docente.

Adotar o ensino remoto emergencial como prática e como objeto de estudo, no componente curricular, desconstruiu, no imaginário das cursistas, uma visão de didática como aplicação de técnicas, ao como ensinar, fazendo imergir a didática como conhecimento sobre o ensino em situação real, que se compromete com os resultados desse ensino (PIMENTA, 2010). Trata-se de tomar a ação das cursistas como ponto de partida, como objeto de estudo: ensinar-aprender, avaliar, planejar, na relação estudante/professor/conhecimento, no

¹ Poucas cursistas possuíam computadores. Os celulares eram o maior recurso utilizado e havia cursistas dividindo o mesmo aparelho celular para acessar a aula.



VI CONBALF

**ALFABETIZAÇÃO
E DEMOCRACIA:
DIREITO À LEITURA
E À ESCRITA**

**CONGRESSO
BRASILEIRO DE
ALFABETIZAÇÃO
ISSN 2763-8588**

contexto atual, para “[...] propor a seguinte problemática: Que novos saberes e fazeres são necessários aos professores. Que respostas a Didática pode apresentar? [...]” (PIMENTA, 2010, p. 36-37).

Libâneo (2010) nos oferece uma excelente resposta ao afirmar que a tarefa da didática é retomar seu objeto de estudo, ou seja: “[...] a mediação das aprendizagens ou as relações entre aprendizagem e o ensino – tornando-a a disciplina mais efetiva na formação profissional do professor” (LIBÂNEO, 2010, p. 49). Para isso, o autor orienta que os formadores de professores retomem alguns instrumentos de trabalho, o que um professor necessita dominar, e que se perderam nos embates ideológicos nos últimos 30 anos, tais como: “[...] as teorias, os conceitos, os métodos, mas, também os modos de fazer, os procedimentos, as técnicas de ensino. [...] Não se trata da técnica pela técnica, mas de associar de modo mais eficaz o modo de fazer e o princípio que lhe dá suporte”. (LIBÂNEO, 2010, p. 69).

Desse modo, Libâneo nos chama a atenção para a necessidade de a Didática manter-se fiel ao que lhe constitui e que a define como mediação da aprendizagem: o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar, dando maior atenção, é claro, às condições concretas de ensino e de aprendizagem.

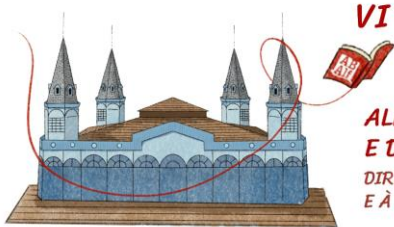
Por isso, não é possível um ensino fora de um contexto social, histórico. Deve-se buscar alternativa para se pensar e vivenciar o ensino. Encorajar as professoras a dialogarem sobre as questões que as afligem, falar do seu trabalho, considerando que no ensino remoto:

[...] muitos aprendizados foram impostos e construídos em meio a uma rede de colaboração e parceria no desenvolvimento profissional docente, dentre os quais: adequação na linguagem, nos materiais das aulas, na construção dos conhecimentos, na relação entre educadores(as) e educandos(as), enfim, nos contornos no/do processo de ensino e de aprendizagem escolar. O tempo de trabalho aumentou em proporção às mudanças na configuração do trabalho docente. (UTSUMI, 2021, p. 204).

O que podem oferecer as cartas pedagógicas como dispositivo formativo no componente curricular Didática I diante desse cenário? Que contribuições a escrita delas pode trazer para melhorar as práticas? Que leituras podem provocar?

Segundo Furtado e Fontoura (2018), quando o docente utiliza cartas como fonte de registro ele vai além da autorreflexão, pois o processo de escrita e de releitura apresenta-se como estratégia formativa.

[...] Quando quem escreve a carta registra os seus erros e mudanças nas propostas metodológicas, quando registra as dificuldades que encontra para desenvolver um dado conteúdo, ao reconhecer na sua escrita os limites e avanços do seu trabalho e de toda relação que estabelece no cotidiano



VI CONBALF

**ALFABETIZAÇÃO
E DEMOCRACIA:
DIREITO À LEITURA
E À ESCRITA**

**CONGRESSO
BRASILEIRO DE
ALFABETIZAÇÃO
ISSN 2763-8588**

escolar tem a possibilidade de transformação da ação educativa que realiza, dando essa possibilidade também ao leitor da carta escrita [...]. (FURTADO; FONTOURA, 2018, p. 102).

Como podemos observar, as narrativas escritas contribuem para a autoformação e para a reflexão do trabalho docente realizado. Escrever Cartas ao patrono da educação brasileira apresentou-se como “[...] uma possibilidade de mudar os planos e rever as estratégias [...]” (FURTADO; FONTOURA, 2018, p. 102), mas, também, de narrar seus medos e inseguranças, as pequenas conquistas e superações, da sobrecarga de trabalho, como podemos visualizar nas narrativas das cursistas P1 e P2:

Estamos preocupados [...] nossos alunos são da era da revolução técnico-informacional do século XXI e nós somos de uma escola com um modelo de ensino do século XIX... (cursista P1).

Sei que você deve estar bem curioso em saber como tem sido nossos dias de aulas, nossos planejamentos, organização de carga horária, e por falar em horas trabalhadas, nunca trabalhamos tanto e nunca ficamos tanto tempo com a mente ligada mesmo sem estarmos em aula. (cursista P2).

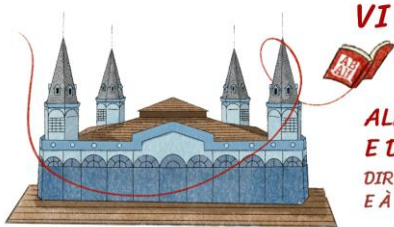
Convivendo com as angústias do exercício do magistério mediado pelas tecnologias sem terem sido preparadas para isso fazia com que as cursistas tivessem que se desdobrar para dar conta do seu fazer pedagógico:

Somos testados em todos os sentidos, precisamos nos reinventar como filhos, pais e profissionais da educação, ser professor sempre foi um desafio, mas nos dias atuais tem sido como adentrarmos em um campo minado e não sabermos onde e como nos locomover, pois tudo ao nosso redor é completamente novo. Aprendemos em um ano o que passaríamos décadas para nos adaptarmos [...] cadernetas e pareceres agora são digitais e diariamente precisamos alimentar plataformas, assim nossos encontros e planejamento acontecem de forma online, com esse afastamento, as trocas se tornaram ainda menores e nossas experiências limitadas. (cursista P2).

Além dessas adequações e limitações apontadas, a cursista em questão complementa discorrendo sobre o seu dia a dia de trabalho e as dificuldades apresentadas nesse processo:

Assim, mesmo sem poder estar com nossos alunos de maneira presencial, gravamos, por semana, inúmeros vídeos-aulas, e sem contar nas diversas vezes que precisamos parar devido ao som do vizinho, a moto que passa, e aos barulhos rotineiros de uma casa que passou a ser studio de gravação e sala de aula remota. (cursista P2).

As cartas também denunciam as desigualdades socioeconômicas. A tecnologia não está presente nas casas e nem em número suficiente para dar conta do desafio posto e das



VI CONBALF
ALFABETIZAÇÃO
E DEMOCRACIA:
DIREITO À LEITURA
E À ESCRITA

CONGRESSO
BRASILEIRO DE
ALFABETIZAÇÃO
ISSN 2763-8588

dificuldades de realização do trabalho pedagógico, da ausência de autonomia docente, como pudemos observar no fragmento anterior.

Esse processo de exclusão também foi apontado pela cursista P3:

Não poderíamos deixar de relatar que este novo contexto na maioria das vezes foi tão excludente, pois muitas crianças/famílias não têm acesso aos aparelhos tecnológicos. Tivemos que fazer algo mesmo em meio há tantos desafios, mesmo sabendo que neste formato iríamos excluir algumas famílias do processo, mas precisamos adotar o que é imposto, no decorrer fizemos algumas ações na tentativa de aproximação das crianças sem acesso, mas algumas sem sucesso, pois necessitam de investimentos que fogem da nossa competência [...] um sistema que não nos permite de fato uma autonomia, que não busca de fato solucionar os problemas [...](Cursista P3).

Nesse processo de ensino remoto, as angústias, os medos, as dificuldades que se fizeram presentes, descritas nessas páginas, pelas cursistas P1, P2 e P3, apresentaram-se como uma estratégia formativa, de reflexão, de estudo e de reconstrução de rotas, como anunciaram as cursistas P1 e P3:

Paulo Freire, tivemos que modificar nossas práticas pedagógicas, metodologias de ensino, métodos avaliativos, na necessidade de continuar com ações emergenciais mediadas pelo ensino remoto, na tentativa de amenizar os efeitos do distanciamento social, tivemos que nos reinventar, como educadores e família, buscando maneiras para enfrentar conjuntamente estes desafios [...](Cursista 1)

Não temos receitas prontas, todos fomos pegos de surpresa, e assim, tivemos que mergulhar no mundo da tecnologia, produzindo vídeo/aulas, realizando planejamento, reuniões, por meio de aplicativos e o mais complexo, avaliar o processo de desenvolvimento das crianças por meio de fotos e vídeos que são devolvidos pelas famílias, os conselhos de classe nunca foram tão desafiador. Além dos cuidados em preservação da vida e aplicar vídeos/aulas, enfrentamos outras questões, com a saúde mental, corporal e emocional de professores, alunos e famílias, e como lidar com tudo isso acontecendo ao mesmo tempo? (Cursista P3).

Como pudemos observar na escrita das cartas, muitos foram os desafios apresentados para ensinar e aprender em tempos de ensino remoto, sob o olhar das professoras. Entre os maiores desafios descritos nas cartas está o uso das tecnologias: celular e computador, sabendo-se que este não está presente nas casas da grande maioria das cursistas, sendo o celular o recurso mais usado. Portanto, falta de preparo para lidar com as tecnologias, sobrecarga de trabalho. Tudo isso impactando na saúde física e emocional do professor.

Quanto ao uso de cartas pedagógicas no componente curricular Didática I, acreditamos que se constituiu, conforme também evidenciam Furtado e Fontoura (2018), como elemento autoformativo; as dificuldades relatadas para a realização do trabalho pedagógico, assim como o registro das angústias, dos caminhos trilhados, os erros, os limites, os avanços, ali registrados e socializados com as colegas cursistas e as professoras, a busca de saídas no coletivo, tudo isso nos permite inferir que, de fato, as cartas pedagógicas representam um excelente recurso de formação docente.

3 Considerações finais

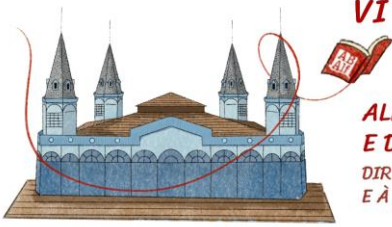
O presente texto objetivou refletir sobre o uso de cartas pedagógicas como dispositivo formativo no componente curricular Didática I e compreender os desafios de ensinar e aprender em tempos de ensino remoto sob o olhar das professoras. Após essa ampla reflexão, é possível inferir que o uso de cartas pedagógicas significou um rico potencial de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem em meio ao ensino remoto e denunciou um cenário de grandes desafios, tanto para as cursistas como para a professora que viu nesse recurso um aliado para o ensino da Didática: tomar a prática docente real como objeto de estudo, compreendendo os elementos constitutivos da Didática em ação em meio ao ensino remoto.

Assim, esse fazer possibilitou que as cursistas fossem construindo o saber didático a partir da sua ação docente: do ensino que se fez presente no distanciamento social imposto pela Covid-19, entendendo que o principal desafio, sob a ótica das cursistas, foi o ensino mediado pelas tecnologias, para o qual não foram preparadas.

Diante do exposto, acredita-se na potência da escrita reflexiva viabilizada pelas cartas pedagógicas, momento de aprendizado para as cursistas e para as professoras.

Referências

- CANDAU, Vera. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo (1921-1997). **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar** [recurso eletrônico]. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Apresentação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 7-14.



FURTADO, Daniele Barros Vargas; FONTOURA, Helena Amaral da. Diálogos com Paulo Freire: pesquisa-cartas ao educador popular. **Revista Espaço Livre**, v. 13, n 23, jul.-dez./2018. Disponível em: <https://redelp.net/revistas/index.php/rel/article/view/88/71>. Acesso em: 1 set. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 43-73.

LOPES, Antonia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. *In*: VEIGA, Ilmas Passos Alencastro. **Didática: ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. p. 105-126.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-29.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 15-41.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. *In*: **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22 Setembro 2005. Disponível em: http://189.28.128.100/nutricao/docs/enpacs/pesquisaartigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf Acesso em: 2 set. 2022.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado. Atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire em tempos de pandemia (Covid-19): enfrentamentos e (re)invenções. **Educação & Linguagem**, v. 24, n. 2, p. 193-218, jul.-dez. 2021.