

INCERTEZAS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA À DISTÂNCIA: PROBLEMATIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA DO LEFREIRE

HÉLIO JUNIOR ROCHA DE LIMA

HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO

MARIA CLEONICE SOARES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, Rio Grande do Norte,
Brasil

RESUMO: Este artigo traz à tona a problematização dos impactos causados pela educação remota ao movimento de ação-reflexão-ação do Grupo Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Quando se tem a educação libertadora como tendência norteadora das ações educativas, pensa-se no ato coletivo que se dá no encontro de pessoas que dialogam, criticam e refletem sobre as condições de vida dos grupos excluídos, dos contextos mais abrangentes e planetários às marcantes realidades locais. A pandemia da covid-19, como acontecimento da atualidade, tem provocado a ruptura das dinâmicas presenciais e interativas. O afastamento social, à primeira vista, ao dificultar a continuidade das atividades implicadas na proximidade com a outra pessoa, fez emergir indagações que colocam em questão a validade ou não das abordagens educacionais no espaço remoto. Considera-se a emergente necessidade de revisitações das tendências pedagógicas como meio de encontrar caminhos para a pesquisa e verificar se é possível uma educação libertadora à distância sem cair na rede de uma prática impessoal e conteudista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Libertadora. Educação Remota. Ciberespaço. Tendências Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema o ciberespaço e a educação libertadora e traz, no seu plano, problematizações acerca dos desafios da educação em tempo de distanciamento. Entre tantos efeitos do contexto pandêmico para a educação, provoca estranhamento o fato de o perto e, agora, o distante caírem em oposição, atração e confusão. Oposição, pois, a princípio, o espaço é partido, dicotômico; atração pelo fato de que, se distante, a ausência impulsiona vontades de dialogar; e a confusão de não saber como atuar numa realidade remota e de como o ambiente virtual dará conta dos preceitos da educação libertadora. As reflexões sobre esse fenômeno levam a um olhar crítico acerca das tendências pedagógicas, sobretudo, considerando as práticas do projeto de extensão LEFREIRE – Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular.

As ações libertadoras como opção crítica das condições de dominação, assim como pronunciamento do mundo a partir da perspectiva daqueles que, percebendo as

reais condições de opressão, agem revolucionariamente para abolir essas condições (FREIRE, 1979), mesclam-se ao pronunciamento dominante no âmbito das imagens midiáticas televisivas, como nos disse Debord (1997), numa sociedade do espetáculo na qual as tecnologias audiovisuais somadas ao espaço cibernético, à rede social, ao webinar, se confundem com os ambientes físicos, espaciais, mas, para o espectador, objeto do espetáculo social, trata-se de uma onda espetacular de fetichização, de encantamento da mercadoria. Entretanto, para Bauman (2007, p. 12): “num planeta aberto à livre circulação de capital e mercadoria, o que acontece em determinado lugar tem um peso sobre a forma como as pessoas de todos os outros lugares vivem”. A riqueza de uma pequena parcela social “não é inocente em relação à miséria do outro” (BAUMAN, 2007). A era da globalização acentua um tempo de incertezas, os acontecimentos, os modos de vida, de sobrevivência, de resistência, todos estão interligados, conectados. Uma realidade econômica de um determinado lugar, país, é o desdobramento ou consequência de outras realidades. A comunicação entre países se dá quase em tempo real. O acesso a informações via internet também é ambiente de desinformação, de veiculação de mentiras e dispersão, alienação das condições reais de cada lugar. No entanto, a ambiência virtual também se apresenta como espaço de aprendizagens na educação a distância em seus modos escolares e não-escolares.

Nesse mar de incertezas provocadas pela globalização, as ambivalências se instalam. Pensar em reformulações é sempre um lance agonizante e perturbador da coisa convencional. Repensar também conota reencontro ou mesmo provocar encontros, traçar diálogos, atravessar vozes, abordagens distintas. É uma necessidade de redirecionamento dos modos estabelecidos, muitas vezes, amalgamados por um sistema culturalmente inflexível. Não se passam despercebidas na história as reformulações educacionais e revoluções culturais. A força transformadora se amplia pela necessidade e é sempre iniciada por uma minoria que se torna alvo de críticas. Como nos fala Morin (2003, p. 101), “a princípio incompreendidos, às vezes perseguidos. Depois, a ideia é disseminada e, quando se difunde torna-se uma força atuante”. Se a tomada de consciência tem implicado em rupturas do estado de alienação com a pronúncia de um mundo à própria maneira, numa dimensão desconhecida da realidade do ciberespaço, essa mesma consciência é impressa e sobrepujada. A navegação virtual dominada pode ser, ao mesmo tempo, um deixar-se ir da consciência ingênua.

A consciência semi-intransitiva é característica das estruturas fechadas. Dada sua quase-imersão na realidade concreta, não percebe muitos dos desafios da realidade, ou percebe-os de uma maneira deturpada. Sua semi-intransitividade é uma espécie de inutilização, imposta pelas condições objetivas. Por isso, os únicos fatos que a consciência dominada capta são os que se encontram na órbita de sua própria experiência (FREIRE, 2001, 78).

Com a imersão na própria situação objetiva, a cegueira política impede uma “percepção estrutural”. A consciência é uma ação, uma tomada de consciência. Não uma consciência dominada e de aceitação das condições objetivas. Não é uma condição daquela que está fora, excluída, distanciada da crítica, mas a preocupante aceitação da

condição de marginal que, para Freire (2001; 2005), não se encontra à margem, e sim no interior dessa estrutura. A falta de amorosidade da consciência ingênua é um perigo, uma vida de reproduções, que não reflete o estar no mundo, e passiva que é, não subverte, só reproduz.

Diante do estado de incerteza causado pela pandemia, caem por terra, e por que não dizer, no pântano, uma diversidade de inquietações da cultura e da educação cujos desdobramentos se pautavam nas interações presenciais, dos coletivos de salas de aula e das multidões, dos espaços públicos, da arte. Conceitos e procedimentos antes tidos como ações emancipadas, que exigem a participação por meio de encontros presenciais dos sujeitos, já não correspondem ao tempo de distanciamento.

Ações educativas, atitudes políticas, centradas na interpessoalidade, na experiência, no conhecimento das especificidades locais, entram em convulsão. Caminhos marcados por metodologias assertivas contidas nas indagações e críticas emergidas das interações das pessoas não encontram força suficiente que as mantenham em movências. Modos dialógicos cuja práxis é aquecida pela presença, pelos acontecimentos que se dão aqui e agora, associados ao tempo e espaço reais, são desestabilizados por se darem num espaço que, mesmo sendo conhecido, se torna perceptível na dimensão da virtualidade. Uma situação conflitante entre imagem e realidade faz borbulhar as indagações quando a sensação de que foram necessárias décadas para o surgimento de constructos e epistemologias, no entanto, a eficácia, ou o modo como foram pensados e praticados, até os nossos dias, parecem não corresponder ao ensino remoto, uma vez que a educação libertadora apostou na comunhão dos homens e mulheres, na amorosidade e afeto dos sujeitos que transformam e fazem acontecer a vida.

O século XXI é definitivamente marcado por viradas históricas significativas no qual acontecimentos catastróficos de ordens naturais e políticas já se punham a perturbar e redistribuir as ordens estabelecidas no mundo. Ações ditas terroristas, guerras civis, êxodo, emigração, refugiados, povos à deriva. Uma crise humanitária desenfreada deixa seus traços no tempo histórico.

Com a pandemia da Covid-19, o grupo Lefreire sofre o impacto do distanciamento social, na medida em que se vê, a princípio, desafiado a repensar a metodologia dos Círculos de cultura. Se práticas mais humanas vinham resistindo há décadas, arejadas pelas reflexões de uma educação libertadora, assentadas naquelas práticas incentivadoras de um olhar além de “para si”, voltadas para o contexto local, para as condições materiais, humanas, para um modo de atuar, nas tentativas de ampliar a percepção e consciência do coletivo, da necessidade de reivindicar condições locais para viver dignamente, nos tempos de hoje essas práticas se veem bloqueadas por não saberem ser afetivas remotamente.

Todavia, esse estado de suspensão, em que as certezas flutuam, gera certa vertigem. A condição do “não saber” se instala, de tal feita, como se tudo fosse começar a partir de agora. Com a pandemia, a tempestade de ideias, de opiniões, se expressa com a voz do pânico, pois quase nada está seguramente certificado.

Evidencia-se, então, nesse espaço laboral, de tentativas, confusões e acertos, trazer para a ambiência virtual a dialógica e as motivações, as utopias, como pensamento provocador de atuações com o verbo “esperançar”. Assim, pensando o real-virtual, tem-se o dilema. O corte abrupto na dinâmica presencial coletiva dos Círculos

exigiu revisitações das tendências pedagógicas, no sentido de encontrar abordagens, em algum momento da história, que ventilassem o planejamento dos encontros seguintes. Ao que parece, há a necessidade de compreender procedimentos educativos à distância e as perdas afetivas acarretadas pela distância e dispersão dos sujeitos de um grupo marcado pelo encontro presencial. A realidade cibernética já se apresenta como problemática no campo da educação, principalmente do ensino, quando ela já carrega em si o ranço de uma concepção tradicional de ensino ao centrar no conteúdo, na distância, no remoto, e, conseqüentemente, na impessoalidade.

Quando se trata da política educacional brasileira, pode-se assistir, antes da pandemia, a todo um discurso em defesa da educação a distância veiculado pelo Ministério da Educação. Políticas de educação são lançadas de forma vertical, autoritárias, direcionadas para fins escusos, por vezes, obscuros e tendo, como consequência, a descontinuidade e descabros de uma política traçada anteriormente. O desmonte e cortes compõem uma leva de ações justificadas como saída possível para amenizar a crise econômica do país. Cresce, assim, a insatisfação com uma proposta de educação remota voltada para o controle, a dominação e a formação em massa. Discussão com a envergadura da EaD – Educação a Distância - tem acirrado os ânimos de professores, pedagogos e teóricos da educação e que agora é ponto de pauta, mesmo daqueles que se mostravam contrários. É perceptível que uma parcela da população não mais se esquivava do tema, visto que a cibercultura com sua rede de conexão e interação potencializa-se como vetor de garantias de continuidade comunicativa entre os povos e, cada vez mais, assenta-se como área de ações educacionais. Já não resta dúvida sobre a necessidade de ressignificação social, política e cultural desse espaço estranho.

Adentrar o ciberespaço, ambiente universal, lugar de todos os lugares, de todos os tempos, dos fragmentos, do acesso e excesso de informações, é como estar perdido no universo, entre galáxias, ou no microcosmo. Por vez, um vasto campo de incertezas, como disseram Morin (2003) e Bauman (2007) a respeito da pós-modernidade, tempo do inesperado. A solidez da modernidade perpassa os tempos líquidos que evaporam e se perdem e se acham não mais em lugares físicos, mas no entre. Com efeito, é o tempo da invisibilidade, dos átomos, dos vírus, das ondas eletromagnéticas. São impressões de um espaço desconhecido, mas que sabe de nós, dos nossos passos, gostos, medos, angústias. A grande questão é se se pode transformar o mundo sem transitar, sem capturar a velocidade e o espírito do tempo tecnológico.

Uma boa expressão, emprestada de Bauman (2007), para nomear esse ambiente, é a de “viveiro das incertezas”, ou, aqui pensado, um vazio hiperaglomerado. Porventura, vasculha-se na esperança de, se não apresentar de modo objetivo as estratégias de fazer acontecer a força potência libertadora, compreendida nos preceitos freireanos, ao menos ser uma tessitura indagativa da vida virtualizada.

À primeira vista, a questão eleva-se no entorno das tendências pedagógicas. Quer-se, a todo custo, encontrar uma linha de pensamento que possa arejar os procedimentos em espaços virtuais cujas tendências estejam potencializando as experiências e experimentos das atividades educativas e políticas remotas. Se aspectos políticos participativos, cognitivos e afetivos, norteiam as práticas educativas na

realidade dos encontros presenciais, como, de que modo, prosseguir fazendo jus a uma sala de aula humanizada no ambiente remoto? Os preceitos das abordagens pedagógicas expressam e compreendem os caminhos trilhados por professores e estudantes em tempo de distanciamento? Ou melhor dito, compreendem o buraco negro que suga toda sociedade planetária?

O mundo atual com os seus desafios traz ao centro das questões educacionais a emergência de ressignificações e revisões das tendências pedagógicas na interface com as tendências tecnológicas. As tecnologias vinham cada vez mais adentrando as escolas, obedecendo às estruturas curriculares e divisões disciplinares. Contraditoriamente, não eram raros problemas disciplinares causados pelo uso de celulares durante as aulas no ensino básico; em seguida, as escolas passaram a oferecer acesso à internet. O Censo da Educação Básica (2020, p. 56) mostra percentuais que indicam baixa conectividade à internet na região Norte, em seguida no Nordeste, no Centro-Oeste, enquanto o Sul e Sudeste se destacam com pontos de conexão mais altos. O fato é que a realidade, na qual cada vez mais as pessoas se comunicam e fazem uso de dispositivos que possibilitam acesso às redes, exige um olhar diferente sobre as práticas pedagógicas, portanto, uma revisão das tendências pedagógicas que têm orientado a formação e a prática de professores até os últimos dias antes da pandemia. É certo que os programas de Educação a Distância trazem em suas referências embasamentos que norteiam as especificidades da formação. Porém, quando se trata da educação regular em caráter presencial, e o ensino que passa a ser a distância como alongamento dessa didática presencial, evidencia-se um campo aberto sem referências que possam garantir os acontecimentos pedagógicos, as performances educativas e interativas. Por isso mesmo, visitar as tendências pedagógicas parece ser, por ora, um caminho para que o professor se reorienta no entre dessas tendências. O tema suscita, em primeira mão, uma problemática que põe em discussão a prática do professor. Se o professor deseja uma pedagogia que leve em consideração o diálogo, a sala de aula como espaço de pesquisa, precisará se reinventar diante do novo formato disponível. E quais seriam os caminhos para uma educação que não reproduza o autoritarismo e ponha a figura do professor como detentora de conhecimento? Como evitar a lógica conteudista? Como preencher o sentimento distanciado e propor atividades que estejam integradas aos diferentes espaços físicos? Entre tantas outras questões, aqui certamente não seja possível encontrar respostas, no entanto que as questões possam ajudar a trilhar essas veredas nesse tempo de incertezas.

Aqui, cabe tecer algumas observações sobre as tendências pedagógicas e dialogar com Libâneo e Duarte no sentido de encontrar uma variante no entrelaçado da tradição com a teoria crítica. Mais efetivamente, problematizar na área progressista de uma educação libertadora, porém com carências que, possivelmente, possam ser supridas com transposições de teorias pós-críticas. Além da criticidade imediata e necessária, um rumo propositivo e performático de uma educação do futuro, de uma cidadania planetária, redimensionadora da cidadania nesse contexto, poderá apresentar fluxos, acontecimentos pedagógicos e até mesmo ações inesperadas.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS INTERPOSTAS E O ENSINO REMOTO

A educação, como objeto de estudo da pedagogia, ocupa-se da formação humana em contextos espaciais e temporais de uma realidade que se mostra, ao mesmo tempo, homogênea e heterogênea, em um processo de globalização e individuação, portanto, considerada uma realidade em mudança (LIBÂNEO, 2005). Isso tudo afeta os sentidos e significados elaborados pelos grupos e indivíduos nas suas relações com as múltiplas culturas, múltiplas relações e a diversidade das pessoas em contextos e espaços diversos.

A educação, então, na sua complexidade, vive mudanças no interior das teorias pedagógicas modernas, visto que necessita constantemente revisitar seu pensamento e ressignificar-se frente às demandas contemporâneas e emergentes (LIBÂNEO, 2005). No atual contexto, a pandemia da Covid-19 nos posiciona novamente no repensar dessas teorias para reformular as práticas não somente no chão da sala de aula, mas, agora, também no ciberespaço.

Libâneo (2005, p.16), ao revisitar as teorias pedagógicas, alerta para as exigências da pedagogia no mundo de mudanças, situando que é exigido dos que se ocupam da educação escolar, das instituições educativas, e da aprendizagem dos estudantes que “façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre os objetivos e modos de promover o desenvolvimento e aprendizagem de sujeitos em contextos socioculturais e institucionais concretos”. Nesse contexto, os professores enfrentam uma realidade educativa imersa em diversos problemas: são questões ligadas às decisões de sala de aula, agora não somente física e, principalmente, ao status da profissão, ao reconhecimento profissional, às condições de trabalho, às incertezas da profissão, ao se refazer e ressignificar.

Duarte (2010, p.34) traz o debate contemporâneo sobre as teorias pedagógicas, a partir da crítica às pedagogias hegemônicas na atualidade e as ideias comuns em torno destas. Além disso, um aspecto que o autor situa é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista e as políticas neoliberais da educação, que se associam a uma compreensão idealista das relações entre educação e sociedade. Essas críticas, na visão do autor, terminam sendo neutralizadas com base na crença de que é possível resolver “os problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital”. No contexto que vivenciamos, essa lógica acentua as desigualdades sociais, econômicas, alimentares, culturais e digitais. A solução para a continuidade do ensino expõe as desigualdades.

Libâneo (2005) reforça que as mudanças ocorrem na sala de aula, diante das decisões e ações imediatas que precisam ser tomadas e assumidas pelos educadores visando alcançar os objetivos da educação, assentadas no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes e na sua formação humana. Isso requer um compromisso ético e social dos docentes. Ora, os professores são postos frente aos desafios imediatos e emergentes, e, em meio ao caos, a eles é dada a tarefa de superar as adversidades, ressignificar a prática e dar continuidade à sua tarefa de ensinar, independentemente das condições em que isso acontece, a partir do menor sinal, oscilante, da internet no ensino remoto. Nas conexões possíveis e entrecortantes, assistimos e vivenciamos isso. O Estado isenta-se, em parte, de ofertar condições de trabalho: são formações

aligeiradas que atropelam os docentes no imediatismo da hora e do agora. Se reinventar nos enxertos, erros e acertos tem sido a tarefa mais árdua.

As escolas e universidades objetivam preparar as pessoas para atuar em sociedade, para desenvolver conhecimentos formais, científicos, culturais e artísticos para enfrentar os dilemas sociais com dignidade e segurança, para explorar os benefícios da vida, ou seja, para que a pessoa possa se desenvolver socialmente (LIBÂNEO, 2005). Contudo, as práticas pedagógicas dos professores e instituições dão conta disso? Há condições reais para efetivar esse projeto?

As teorias pedagógicas modernas da educação, conforme Libâneo (2005, p.20), foram gestadas em plena modernidade e se consolidaram ao longo da história da educação, pautadas na manutenção da ordem social:

São teorias fincadas nas ideias de natureza humana universal, de autonomia do sujeito, de educabilidade humana, de emancipação humana pela razão, libertação da ignorância e do obscurantismo pelo saber. Especificamente na pedagogia, o discurso iluminista acentua o papel da formação geral, o poder da razão no processo formativo, a capacidade do ser humano de gerir seu próprio destino, de ter autodomínio, de comprometer-se com o destino da história em função de ideais (LIBÂNEO, 2005, p. 20).

Mas buscamos a ordem social ou a sua subversão? Sim, porque essa concepção de “ordem” pode estar associada à manutenção de ideias e práticas obscuras que, ao invés de “libertarem da ignorância”, aprisionam o sujeito na reprodução da sociedade capitalista, formando os cidadãos para o trabalho alienado e alienante e para a aceitação de posturas opressoras, obscuras que cerceiam a liberdade, a autonomia, condicionando as pessoas a viverem em mínimas condições sociais e econômicas impostas por um sistema que condiciona o direito das pessoas gerirem seus destinos em condições plenas ao acesso à escolarização.

Libâneo (2005) classifica as abordagens teóricas modernas como a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional, além de todas as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna, como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico social, como tendências que continuam ativas e estáveis nas escolas brasileiras. Para ele, o núcleo teórico destas teorias continua forte, mesmo diante de outras nuances de compreensão teórica. “A meu ver, não há outras boas razões para alterar essa classificação. Isso não significa que não se apontem novas tendências, algumas já experimentadas em nível operacional, outras ainda restritas ao mundo acadêmico” (p. 21). A vista disso, afirma que:

A partir desse conjunto de ideais, as pedagogias modernas, nos seus vários matizes, adquirem suas peculiaridades, formulando distintos entendimentos sobre as formas de conhecimento, função da ciência, conceito de liberdade, etc., sem, todavia, renunciar à ideia de criação de uma sociedade racional. Uma herança comum dessas teorias, vista pelos críticos como negativa, é que em nome da razão e da ciência se abafa o sentimento, a imaginação, a subjetividade e, até, a liberdade, à medida que a razão institui-se como instrumento de dominação sobre os seres humanos. Nesse

sentido, a questão problemática na racionalidade instrumental é a separação entre razão e sujeito, entre o mundo científico e tecnológico e o mundo da subjetividade (LIBÂNEO, 2005, p. 21).

Atualmente, discute-se a formação de competências tecnológicas e técnicas sobre ferramentas e aparatos de acesso ao conteúdo *online*, no ciberespaço, de forma rápida, através dos hipertextos. Ao invés da análise vertical dos conhecimentos, um passeio nos *links* que conectam as informações.

A racionalidade aspira à razão e sufoca as dimensões que constituem a pessoa na sua totalidade. E o sujeito que acessa, conecta e resolve questões, mas não aprofunda, não reflete. Nesse contexto, também não sente, não tem emoções, apenas interage e, interagindo, vai se formando pelas conexões superficiais em um ciberespaço que artificializa as relações, que limita a dimensão motora a pequenos movimentos, desestruturando a ergonomia das reações, que restringe a elaboração dos afetos pelas limitações das falas mal-ouvidas e sentidas, sem as expressões captadas que alteram os sentidos.

A percepção e os processos cognitivos se fixam em um dos elementos da sensibilidade exteroceptiva (DÉR, 2010): o ouvir, pois não vemos, não sentimos, não cheiramos ou tocamos as pessoas que mediam as discussões. Será que somos ouvidos? Sentidos? Percebidos? São questões que vêm à tona, uma vez que barreiras de “n” ordens tendem a dificultar o processo das práticas educativas ventiladas pelas ações e reflexões freireanas. E é nessa transição que se situa o desafio em relação às práticas pedagógicas do chamado ensino remoto. Entre elas, se situam os círculos de cultura do LEFREIRE.

CIRANDAS DO LEFREIRE NO CIBERESPAÇO

Esse tempo indigesto, de afastamento social, tem colocado em xeque a ação-reflexão-ação desenvolvida pelo Grupo de Extensão LEFREIRE - Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular.

Tomando como principal aporte teórico e metodológico as ideias e conceitos de Paulo Freire, especialmente o estudo da realidade e o círculo de cultura, o Projeto busca construir conhecimentos coletivamente na interação com os sujeitos com quem dialoga. Fundamentadas no estudo cuidadoso dos conceitos, na discussão coletiva e na ação-reflexão-ação, as atividades extencionistas desenvolvidas pelo grupo que realiza o Projeto estão voltadas para a escola pública e a educação popular, seus sujeitos e experiências, trazendo à tona o diálogo entre os diversos saberes dos seus participantes, numa perspectiva de horizontalidade do conhecimento (NASCIMENTO, H. M. F.; OLIVEIRA, F. L. B. 2016, p. 120).

Em seus dez anos de existência, para além de um projeto de extensão, o LEFREIRE se consolidou como um coletivo cujas ações entrelaçam a extensão, a pesquisa

e o ensino. Nas perspectivas desse entrelaçamento e dos conceitos freireanos entre si, pesquisas de pós e de graduação, cuja fundamentação teórica e metodológica principal gira em torno do pensamento de Paulo Freire, abordam temas relativos à educação popular, à educação de jovens e adultos e à escola pública e são realizadas através de suas dinâmicas no âmbito da universidade, de escolas, comunidades rurais e urbanas e movimentos sociais. O tempo-espaço principal dessas dinâmicas, os círculos de cultura lefreireanos, tudo isso acontece como ações dialógicas, transitando entre o campo teórico e a vivência dialógica.

Os círculos de cultura (FREIRE, 2005; 1967), dispositivos problematizadores da produção do conhecimento sobre a realidade, se organizam a partir da concepção de pensar o povo com o povo no processo de investigação temática. Assim, investigador e povo são sujeitos desse processo, mobilizados pela imersão no universo temático.

Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno com suas tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta “reduzida e codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967, p. 103).

Nascimento, Pernambuco e Lima (2017, p. 59) situam que os círculos de cultura mobilizam o diálogo e a compreensão do conhecimento a partir da potência dialógica da ação-reflexão-ação, que “justifica o caráter coletivo da problematização”. As falas impulsionam as reflexões e partilhas horizontais dos saberes individuais e coletivos dos participantes.

Trata-se de uma aprendizagem contínua sobre o ouvir e o receber como ponto de partida necessário a qualquer ação pedagógica, conforme foi sendo compreendido nas leituras dos textos freireanos: “a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dêle [*sic*] discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados” (FREIRE, 2002, p. 68-69). Essa perspectiva “bancária” de produção do conhecimento que envolve o ensino se estende à pesquisa e à extensão, que acreditam ser possível atender às necessidades dos grupos sociais sem antes saber o que estes consideram como necessário.

a comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua “ad-miração” sobre [*sic*] o mesmo objeto; que o expressem através de signos lingüísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação. Nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade (FREIRE, 2002, p. 70).

Em seu processo de ação-reflexão-ação, o LEFREIRE está sempre se questionando sobre este ensinamento: conhecer a realidade daqueles com quem dialoga e desenvolver uma escuta sensível e cuidadosa que devolva a capacidade de se fazer entender, evitando os discursos panfletários e se desfazendo de uma linguagem acadêmica artificialmente rebuscada. Praticar a horizontalidade dos saberes e se

comprometer com uma ideia de transformação que emergja do grupo, respondendo a suas expectativas e possibilidades.

O distanciamento social caiu como um raio sobre essas ações, principalmente pelo aspecto presencial dessas dinâmicas nas quais o contato físico é um dos suportes da produção do conhecimento, conhecimento que se produz de corpo inteiro, gerando questões que se espraiam nas dificuldades materiais para o acesso aos instrumentos proporcionadores de contatos e comunicação remota; e, na emergência de encontrar uma metodologia a distância, possível de prezar pelos preceitos freireanos no tocante a participação das pessoas envolvidas, na fluência do diálogo, na atuação política do grupo e, de modo significativo, no respeito às singularidades.

Acostumado ao encontro, ao abraço, à ciranda, às trocas de olhares, o grupo se percebeu, de repente, “aprisionado” na tela de computadores ou, mais ainda, de smartphones com suas minúcias, suas amplas possibilidades, mas também suas significativas limitações. Nesse contexto, como interagir com os grupos, escolas e comunidades com os quais dialoga? Como garantir a escuta e a fala de todos em um modelo tecnológico que impõe e sobrepõe o direito à fala àqueles que dominam a tecnologia e o acesso a ela? Como fazer para não “perder o bonde da história” e ficar para trás na corrida pelo acesso à comunicação virtual? Assim como acontece com o ensino, em todos os níveis e modalidades, a pesquisa e a extensão têm que dar conta do desafio da comunicação no tempo pandêmico. Ao LEFREIRE e seus círculos de cultura se impõe um desafio maior: como realizar ações dialógicas, libertadoras num momento em que a tão grave exclusão social chega ao limite da possibilidade de viver ou morrer?

Impossibilitado de chegar às comunidades, inclusive através das tecnologias de comunicação via internet, e testemunhando a dificuldade das escolas em realizar minimamente suas ações de ensino, o Grupo se viu diante de imensos desafios em torno, principalmente, do acesso e da utilização da internet como principal alternativa para a realização de suas práticas comunicativas, além do conhecimento tecnológico e humano necessário para tal. No contexto caótico que se instituiu, duas práticas de comunicação cibernética, através das quais os educadores se mobilizaram para transmitir seus conteúdos, passaram a ser mais utilizadas: as *lives* e os encontros remotos. Essas duas formas de acesso e comunicação podem trazer em seu âmago uma linguagem tecnicista, reprodutora do discurso que Freire entende como autoritário, “bancário”, um discurso de A para B, como dois polos que não se encontram.

Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo *[sic]* de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre êle *[sic]* e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre *[sic]* o qual pensa. Se assim fôsse – e quando assim é –, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em paciente de seus comunicados.

Neste sentido, os comunicados são os “significados” que, ao se esgotar em seu dinamismo próprio, transformam-se em conteúdos estáticos, cristalizados. Conteúdos que, à maneira de petrificações, um sujeito deposita nos outros, que ficam impedidos de pensar,

pele menos de forma correta. Esta é a forma típica de agir do "educador" na concepção da educação que, irônicamente [*sic*], chamamos "bancária" (FREIRE, 2002, p. 67).

Na comunicação cibernética, o intervalo mecânico inevitável entre a emissão e a recepção abre lacunas desafiadoras à prática dialógica. A *live* e o encontro remoto, em seu modelo mais usual, trazem esta característica: um locutor previamente escolhido, cujo discurso é autorizado, expõe suas ideias a um público que se manifesta principalmente pelo *chat* ou desliza desabafos por vias marginais. As falas se sucedem numa organização e sequência quase mecânica e a produção dos discursos parece higienizada, correspondendo a este mecanicismo. Nesse modelo, a profusão de vozes que tantas vezes aquece e anima o encontro presencial tornar-se-ia um ruído ensurdecedor, uma "torre de Babel". As falas são entrecortadas, emudecidas pela oscilação dos sinais de internet, ainda tão precários e limitadores. O silêncio é a configuração inicial do encontro remoto, no qual a fala precisa ser requisitada e acionada através do dispositivo. Por mais interativo que seja, o encontro virtual não consegue se desfazer de uma característica limitadora de sua ação, ele é estático.

O uso das redes sociais se popularizou fora dos códigos escolares, criando, inclusive, uma linguagem marginal, transgressora, alternativa à formalização assumida pela escola. Parece irônica e até mesmo melancólica agora a lembrança da resistência inicial em permitir o acesso dos celulares às salas de aula. Talvez esteja sendo cobrada a conta da resistência histórica da escola em torno da adaptação às tecnologias neófitas. Resta construir um código novo a partir do conhecimento dessa nova realidade linguística ou persistir na adoção dos antigos códigos da estética e da etiqueta escolar.

Do ponto de vista das singularidades, essa realidade virtual já é perpassada pelas experiências anteriores dos usuários das tecnologias de comunicação a distância, via internet. Enquanto a educação formal resistia, na informalidade, a transformação da comunicação online em objeto de consumo permitiu a criação de códigos estéticos facilmente adotáveis e, por isso mesmo, ampla e indiscriminadamente adotados: dos *photoshop* aos aplicativos de justaposição de imagens; das câmeras e microfones opcionalmente fechados à exposição escancarada; das modestas fotos de perfil às incontáveis amizades virtuais. Esse jogo sedutor do esconde revela a permissão da criação de uma realidade virtual capaz de abrigar dos tímidos aos mal-intencionados.

Nesse contexto, a comunicação online pede o reconhecimento das singularidades, pois envolve muitos que, embora querendo ou necessitando estar incluídos, têm resistência em abrir a câmera no momento da interação. O anonimato pode ser interpretado como uma pretensa neutralidade, mas pode ser uma tentativa de autopreservação, de evitar a exposição da imagem, até porque, no esteio do encontro remoto, casas, quintais e até árvores foram transformadas em *home offices*, na busca pelo melhor sinal de internet, numa clara invasão das rotinas das famílias.

Um modelo de interação em que a comunicação mais usual é a que acontece linearmente entre o coordenador da atividade e cada um dos participantes, além de não estar acessível a todos os interessados, não permite espontaneamente as condições para a elaboração do conhecimento e tomadas coletivas de decisão, de maneira que todas as vozes possam ser ouvidas. Em sua virtualidade, esse 'encontro' é a imagem representativa de uma realidade educativa que se tenta agora, desesperadamente, preservar: a abordagem pedagógica que prescinde do conhecimento da realidade dos

participantes e que se repete quando esse modelo é tomado como ponto de partida para o virtual. Esse modelo ameaça se tornar hegemônico e se sobrepor à criação de uma nova forma de interagir a partir da percepção destas dificuldades e desafios como situações-limites a serem superadas numa perspectiva de emancipação individual e coletiva.

Situações-limites (FREIRE,2005) são dificuldades percebidas de forma imediatista como obstáculos intransponíveis, mesmo que pareça inconcebível prosseguir convivendo com elas. Num primeiro momento, elas se apresentam como “determinantes históricas, esmagadoras em face das quais não lhes cabe [aos sujeitos] outra alternativa senão adaptar-se” (FREIRE,2005, p. 108). No processo de conscientização, elas emergem em suas “dimensões concretas e históricas” (FREIRE, 2005, p. 104), como desafios a serem ultrapassados e não como barreiras insuperáveis.

Os tantos desafios aqui apresentados escancaram desigualdades sociais e históricas e se apresentam ao LEFREIRE, às suas ações de pesquisa-extensão-ensino, como situações-limites cujo “inédito viável” (FREIRE, 2005) como fronteira entre “o ser e o mais ser” (FREIRE, 2005, p. 109) passa por encontrar possibilidades de mobilização visando a reinvenção de suas práticas. A conscientização sobre esse inédito viável é uma alternativa à panfletarização dos desafios acima considerados como “conteúdos cristalizados”. A ela, se impõe o estudo cuidadoso e respeitoso desta realidade.

O estudo cuidadoso dos desafios do encontro remoto passa pela problematização das situações desta realidade que se impõe, conduz a questionamentos sobre como interagir com pessoas nas diversas situações e condições? Como construir as novas interações humanas? Quais novos códigos de conduta precisam e podem ser criados? Como preservar a memória emotiva do contato dos corpos? Como reinventar o humano? Como inventar esse novo tão necessário?

Ao LEFREIRE, essas questões problematizadoras provocam outras mais específicas: Como identificar situações-limites na vida dos participantes e, a partir delas, sistematizar e trazer dispositivos desencadeadores tais como a imagem, a memória, o corpo, para provocar suas falas no momento da interlocução? Como promover a interlocução em sua potência transformadora? Como criar fluxos de comunicação e interação? Como garantir o direito a todas as falas, um dos pressupostos dos círculos de cultura? Como lidar com aqueles que optam por se silenciar e se escondem por trás da câmera fechada, com o constrangimento em revelar seus lugares de pertencimento? Como captar esse constrangimento como uma situação-limite a ser superada? Como identificar o que essa situação representa para cada pessoa? Como abordar esta realidade de maneira a levantar dela elementos para a problematização sobre essa temática? Como, mesmo estando em lugares diferentes, conseguir dialogar? Como prescindir do contato físico, das expressões faciais, das posturas corporais, do cheiro, da criação de vínculos, da ênfase dada aos grupos de convivência.

Depois de um ano de pandemia, algumas ações do Grupo vêm sendo tentativas de resposta a esses desafios. Um ponto de partida, ao que parece, está sendo a adaptação do círculo de cultura ao encontro remoto. O uso de redes sociais e aplicativos de comunicação mais populares permite a divulgação imediata das informações sobre o círculo e a aproximação mais rápida com os participantes. Os dispositivos dialógicos

passam a ser imagéticos: imagens coletadas ou produzidas são previamente compartilhadas com os participantes através desses veículos, permitindo aos participantes se inteirarem e escolherem as que melhor lhes aprouver de maneira a tomá-los como ponto de partida para as discussões durante o círculo. A partilha das emoções, significados, representações e reflexões desencadeados pelos dispositivos se dá através da telinha (e desperta a curiosidade por captar o que há nas entrelinhas; as tensões que acompanham as falas; os contextos em que elas estão sendo produzidas); e a partilha dos afetos provoca a sensação ilusória de poder esticar os braços através da rede e segurar as mãos, como se uma batida cadenciada de todos os pés pudesse permitir a ciranda através do ciberespaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e as próprias teorias pedagógicas passaram e passam por transformações que impulsionam o desenvolvimento de novas tendências sempre postas a dar conta da complexidade dos processos de ensino aprendizagem. Essas mudanças emergem pelas necessidades dos contextos contemporâneos em que o ensino se desenvolve. O momento da pandemia está revelando uma mudança abrupta na forma de ensinar/aprender. As tendências que, inicialmente, sobressaem são as tecnológicas, mas logo fica perceptível que as incertezas e a realidade educativa do país têm deixado aos professores a responsabilidade de enfrentar as duras críticas ao trabalho docente e a resignificação de sua prática que, imersa no mundo tecnológico e no ciberespaço, não oscila apenas pelo sinal da internet, mas também no corpus teórico das tendências pedagógicas que atravessam as práticas docentes.

Para tentar amenizar os impactos, os docentes recorrem aos mais variados métodos de ensino: online, por vídeo chamadas, em plataformas remotas e pelo modelo de educação a distância similar ao utilizado no século passado, com textos e tarefas impressos encaminhados aos alunos. A precariedade do ensino é escancarada, mas também normalizada e até romantizada pelos que contam o heroísmo de alunos que dividem o mesmo celular, realizam a atividade somente após os pais chegarem do trabalho ou ainda recebem as atividades uma vez por semana, pelo esforço próprio de pais e professores em percorrer longas distâncias para entregar e receber as atividades dos estudantes. Nesses relatos, não há heroísmos, mas sim o retrato profundo da normalização das desigualdades e abandono dos mais vulneráveis à própria sorte.

A exaustão, cansaço e medo atravessam as discussões na sala de aula. “Os quadradinhos” das imagens na videochamada dão a sensação de abandono. Enquanto observa-se a própria imagem na tela, percebe-se o esforço e a tentativa de garantir a conexão na distância remota de uma rede cheia de limitações. Desde os primórdios da vida humana, somos mobilizados pela ânsia da comunicação. Na era tecnológica das comunicações limitadas, o silêncio é uma ameaça.

Artigo recebido em: 01/04/2021
Aprovado para publicação em: 29/06/2021

UNCERTAINTIES OF A FREE EDUCATION IN REMOTE: PROBLEMATIZATION OF LEFREIRE'S CULTURE CIRCLES

ABSTRACT: This article brings to light the impacts caused in the extension project Dialogues in Paulo Freire and Popular Education - LEFREIRE - and the problematization of the remote encounter in the action-reflection-action movement. When liberating education is the guiding tendency of educational actions, we think in the collective act that takes place in the encounter of people who dialogue, criticize and reflect on the living conditions of excluded groups, from the most embracing and planetary contexts to the remarkable local realities. The covid-19 pandemic, as a current event, has caused the rupture of face-to-face and interactive dynamics. At first glance, social withdrawal, by making it difficult to continue the activities involved in proximity to the other person, has raised questions that call into question the validity of educational approaches in the remote space. The emerging need for revisiting pedagogical trends is considered as a means of finding ways for research and verifying whether it is possible to deliver liberating education by distance without falling into the network of an impersonal and contentious practice.

KEYWORDS: Liberating Education. Remote Education. Cyberspace. Pedagogical Trends.

INCERTIDUMBRES DE UNA EDUCACIÓN LIBRE EN REMOTO: PROBLEMATIZACIÓN DE LOS CÍRCULOS DE CULTURA DE LEFREIRE

RESUMEN: Este artículo saca a la luz los impactos causados en el proyecto de extensión Diálogos en Paulo Freire y Educación Popular - LEFREIRE - y la problematización del encuentro remoto en el movimiento acción-reflexión-acción. Cuando la educación liberadora es la tendencia que orienta las acciones educativas, pensamos en el acto colectivo que se da en el encuentro de personas que dialogan, critican y reflexionan sobre las condiciones de vida de los grupos excluidos, desde los contextos más amplios y planetarios hasta las notables realidades locales. La pandemia del covid-19, como evento actual, ha provocado la ruptura de las dinámicas interactivas y presenciales. El retraimiento social, a primera vista, al dificultar la continuidad de las actividades que implican en la proximidad con la otra persona, planteó interrogantes que ponen en tela de juicio la validez o no de los enfoques educativos en el espacio remoto. La necesidad emergente de revisar las tendencias pedagógicas se considera un medio para encontrar formas de investigación y verificar si es posible impartir una educación liberadora a distancia sin caer en la red de una práctica impersonal y contenidista.

PALABRAS CLAVE: Educación Liberadora. Educación Remota. Ciberespacio. Tendencias Pedagógicas.

LIMA, H. J. R. de; NASCIMENTO, H. M. F. do; SOARES, M. C.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar**. Brasília, DF, 2 dez. 2020a. Disponível em: . Acesso em: 25 jan. 2020.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **A constituição da pessoa na Proposta de Henri Wallon**. 2 Ed. São Paulo. Edições Loyola, 2010.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L M; DUARTE, N., (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org/id/ysnm8>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

GOMEZ, M. V. A transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 3, n. 48, n. p, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS Akiko. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. de Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, H. M. F. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

NASCIMENTO, H. M. F. PERNAMBUCO, M. M. C. A.; LIMA, H. J. R. O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. In RIBEIRO, M. R. F.; AMORIM, G. C. C.; NASCIMENTO, H. M. F. (Orgs.). **Docência e Formação: Perspectivas Plurais na Pesquisa em Educação.** Curitiba: CRV, 2017. p. 51-66.

NASCIMENTO, H. M. F.; OLIVEIRA, F. L. B. LEFREIRE: Uma Experiência Dialógica em Extensão. **VIVÊNCIAS**, Brasil, v. 12, 2016, p. 120-125.

HÉLIO JUNIOR ROCHA DE LIMA: Doutor em Estudos da Linguagem (UFRN), mestre em Artes Cênicas (UFRN) especializado em Pedagogia do Teatro e coordenação de jogos com fundamentação pedagógica pela Theaterpädagogische Akademie BuT - Bundesverband Theaterpädagogik e V. Heidelberg/Alemanha e graduado em Pedagogia (UERN). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN e do Programa de Pós-Graduação em Educação POSEDUC.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4353-7003>

E-mail: heliojunior@uern.br

HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO: Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, graduada em pedagogia (1989) e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Coordenadora da atividade de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2403-9236>

E-mail: hostinamaria@uern.br

MARIA CLEONICE SOARES: Professora Assistente II do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - POSEDUC/UERN. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UERN. Membro do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2772-7384>

E-mail: cleonicesoares@uern.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).