

A SUPRESSÃO DA SALA DE AULA NO CONTEXTO DE QUARENTENA: SOBREPOSIÇÕES DE LUGARES E INSTANTES NO DESAFIO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

The removal of the classroom in the quarantine context: overlapping of places and instants in the teaching and learning challenge

David E. Madeira Davim¹

André Yuiti Ozawa²

RESUMO

Considerando o contexto de quarentena (2020-2022), imposto pela pandemia do Covid-19 no Brasil e no mundo, fomos praticamente obrigados a refletir sobre os recursos oferecidos pela modalidade da Educação à Distância em meio a implementação emergencial do ensino remoto, tanto na educação básica, quando superior. Nas realidades mais dinâmicas da educação (sobretudo no mercado das instituições privadas) não houve tempo sequer para perplexidade. As repostas foram rápidas, fazendo uso de princípios estudados e empregados em situações normais e projetadas sobre hipóteses ideais. O extremo dessa nova realidade da sala de aula nos fez refletir sobre muitos obstáculos e procedimentos. Trouxemos para a discussão duas observações fundamentais, no intuito de repensar as futuras práticas de ensino em sala de aula amparadas nos recursos da EaD. A primeira delas é a importância de formar (previamente) bons leitores e interpretes para esse novo contexto de ensino e aprendizagem. Segundo, preparar os espaços e os tempos propícios para que a educação à distância se efetive em suas máximas potencialidades.

Palavras-Chave: Educação à distância. Ensinar. Lugar e instante. Pandemia COVID-19.

ABSTRACT

Considering the context of quarantine (2020-2022), imposed by the Covid-19 pandemic in Brazil and in the world, we are practically forced to reflect on the EaD modality in the midst of the emergency implementation of the same, both non-basic teaching, and superior. The more dynamic realities of education (especially the market of private institutions) have not had a dry time for perplexity. The answers are fast, making use of principles studied and employed in normal situations and projected on ideal hypotheses. The end of this new reality of the classroom has made us reflect on many obstacles and procedures. Let's discuss two fundamental observations, not intended to rethink future teaching practices in the classroom supported by EaD resources. First of all, it is important to train (previously) good readers and interpreters for this new context of teaching and learning. Second, prepare the spaces and the propitious times so that distance education is carried out to its maximum potential.

Keywords: Distance education. To Teach. Place and instant. COVID-19 pandemic.

¹ Doutor em Geografia pela pós-graduação em geografia IGE – Unicamp. Professor colaborador da Universidade Estadual de Maringá (UEM). davidavim@hotmail.com.

✉ Rua Pioneira Ana Cordeiro Dias 257b, Cidade Nova, Maringá-PR. CEP 87023-100.

² Doutor em Literatura Portuguesa pela pós-graduação FFLCH (USP). Membro do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias (CLEPUL) da Universidade de Lisboa. andre.yuiti.ozawa@gmail.com.

✉ Rua Carlos Weber, 1319 ap. 63-P, Vila Leopoldina, São Paulo-SP, CEP 05303-000.

INTRODUÇÃO: DISTÂNCIAS CONCRETAS E APROXIMAÇÕES VIRTUAIS

Ao longo da história da humanidade, o obstáculo da distância nem sempre foi grande impeditivo para a comunicação, os estudos, a compreensão, para a troca de pensamentos ou para o aprendizado entre mestres e aprendizes. Pensando em contextos pretéritos da comunicação, uma pergunta nos desafia: Quantas correspondências foram decisivas na história do conhecimento científico ou filosófico? Cabe, enquanto exemplo, as trocas de cartas entre Sêneca e Paulo de Tarso, Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro, Leibniz e Samuel Clarke, Voltaire e Rousseau, Freud e Oskar Pfister, Nietzsche e Lou Salomé, Heidegger e Karl Jaspers, entre tantos outros. É muito provável que desses diálogos escritos, separados não só pelas línguas, por distâncias, como também por tempos bem distintos, muitas obras em marcha acolheram as contribuições, assim como outras ideias de interlocutores, sejam elas pequenos detalhes, correções pontuais ou pilastra estruturantes. O quanto dos outros há em cada um de nós e em nossos feitos? Quantas cartas, de pensadores quase anônimos, edificaram os postulados mais famosos do conhecimento?

Se é mesmo possível que a palavra seja o melhor abrigo para um pensamento, a descrição de um fato, uma verdade ou a revelação de algum sentido (ou do Ser), como uma vez nos colocou Heidegger¹ (2009b), então também é possível transmitir aos outros (por meio da palavra escrita ou falada) o conhecimento, as descobertas de nossas experiências e inteligências. A dimensão do humano e seu modo de existir é sustentada em palavras, signos, linguagem e diálogo. O mundo é, ele mesmo, linguagem (HEIDEGGER, 2003).

Por meio da linguagem e amparados pelas tecnologias, desafiamos a cada ano que passa a extensão do espaço-tempo

¹ A palavra enquanto a “casa” do Ser (HEIDEGGER, 2009b).

(HARVEY, 2008). Nesse caminho, o desafio do que definimos no mundo contemporâneo por ensino à distância (EaD), parece se revelar como um problema de menor expressão. Essa seria uma afirmação precipitada que no seu caráter sedutor, nos toma facilmente pela mão ao embuste. Faz-se necessário problematizar essa fácil impressão do nosso tempo.

Considerando os estudos do geógrafo David Harvey (2008, 2015), a condição contemporânea do mundo globalizado, profundamente estruturado sobre a condição relacional, sustentada e viabilizada pelas redes técnicas, nos deu de presente uma simultaneidade de tempos e uma acentuada compressão dos espaços (e conseqüentemente, das distâncias). Do ponto de vista socioeconômico e geográfico, a facilidade de comunicação e transportes nos revelou outros mundos possíveis, desde a descoberta de outros continentes e povos, até a reestruturação e reorganização da produção nos espaços de nossas cidades (DIAS, 2008; NEGRI, 2008; CARVALHO, 2016).

Para Manuel Castells (1999), a revolução informacional não só moldou as novas formas sociais no contexto da globalização, atendendo assim as demandas do capitalismo, como também reorganizou o próprio modo de produção capitalista, superando o seu período industrial. Nessa nova ordem, os meios de produção se estendem também aos meios de circulação, ampliando as dimensões da propriedade privada. A empregabilidade das tecnologias de transporte e comunicação, sobretudo no contexto da mundialização dos territórios, contribuíram para a multiplicidade, diferenciação e complementariedade da produção capitalista no espaço (BENKO, 2002). Tudo isso parece ter embarcado em um caminho cumulativo, que se desdobra a cada passo dado no destino da própria técnica.

O mundo de hoje parece ser menor e mais veloz do que em contextos anteriores. Os espaços estão cada vez mais próximos,

praticamente sobrepostos pela rapidez da informação. Os tempos, por sua vez, são praticamente simultâneos, isto é, os diversos eventos acontecem e podem ser testemunhados em poucos golpes de vista (HARVEY, 2008).

Na perspectiva do saber e suas preocupações para com o destino do conhecimento, o espaço comprimido, de tempos simultâneos que marcam a globalização, parecem edificar um maravilhoso mundo de possibilidades, dinâmico e sempre novo, capaz de vencer limites, dissolver todos os obstáculos que a imperfeição da realidade concreta impõe às intenções de nossas inteligências. Na visão otimista de Pierre Levy (1999), a explosão informacional de nosso tempo pode ser vista como resposta à altura diante da explosão populacional marcante durante os séculos XIX e XX. Recursos como as tecnologias da informação, o ciberespaço e a mídia-educação podem ser vistos como oportunidades para a cooperação em múltiplas escalas, potencializando assim as trocas entre saberes, a comunhão entre uma imensidão de mentes, de diferentes geografias, culturas e condições socioeconômicas.

Imaginemos os grandes sábios, filósofos, pensadores e cientistas do passado, dotados de tais possibilidades sincrônicas, dialogando com seus principais interlocutores, parceiros, colaboradores e adversários em tempo real. Em quanto tempo teríamos resolvidos os principais problemas, dificuldades e edificado os maiores avanços do conhecimento? Dando vida a esta idealidade, teríamos de fato conquistado um outro patamar civilizatório? Ou seriam esses argumentos e questões mais uma trama sedutora?

Do ponto de vista da experiência, vivenciada pelos autores desse escrito, a pandemia causada pela proliferação em escala global do vírus SARS-CoV-2 (durante os anos de 2020 à 2022), responsável por causar a gripe ou síndrome respiratória aguda, denominada de

Covid-19, acelerou a apropriação das tecnologias da informação em muitas instituições de várias modalidades de ensino pelo Brasil e no mundo. De alguma forma, o fantasioso mundo de saberes mundialmente conectados parecia nos dá indícios de seu suposto e pleno surgimento.

A velocidade de adequação tecnologia não só foi visível nas estratégias adotadas pela instituição a qual estávamos associados², como também nas alternativas de trocas e contatos com demais instituições de ensino, a exemplo dos inúmeros cursos e eventos acadêmicos disponíveis em modelo remoto. Poderíamos até fazer nova referência a inspiração em Pierre Levy e especular que a explosão no uso dos instrumentos e sistemas de ensino remoto e à distância pareceu surgir como resposta à terrível explosão causada pela enfermidade em destaque (Covid-19). De certa maneira, a propagação do vírus parecia muito mais fluida, veloz e simultânea do que as trocas de conhecimentos e saberes na educação do mundo globalizado.

Nosso escrito tem por intuito refletir e problematizar a partir de nossas leituras e experiências (de gestão e docência) sobre as condições de ensino-aprendizagem que nos fora lançada e imposta pelo contexto da pandemia, ao longo dos difíceis anos de 2020 e 2021. De certo a condição do ensino remoto, assim como do ensino híbrido e à distância serão pautas incontornáveis de nossa avaliação.

² Faculdade SESI-SP de educação, associada com sua escola parceira de aplicação. Projeto dedicado a formar professores por área de conhecimento (em uma proposta interdisciplinar).

ANTES DE MAIS NADA: FORMAR BONS INTÉRPRETES

De fato, o cenário imposto pela pandemia da Covid-19 fez das ferramentas do Ensino à Distância uma necessidade das mais fundamentais. O que antes era visto como aventura didática, perfumaria de cursos modernos, modismo técnico, industrialização educacional, futuro de mercado, de repente caiu em nossas mãos como dura e emergencial realidade. Uma legítima panaceia, agora de uso indispensável, para além de uma interpretação supersticiosa.

Mas é tão estranho, quanto claro, que a EaD não era nenhuma novidade no ano de 2020. Na leitura de Márcio Mugnol (2009), o modelo de educação à distância já havia sido empregado na Europa, durante o início do século XX e a partir de modelos tecnológicos bem modestos, a exemplo dos cursos por correspondência. No Brasil, a iniciativa alcança grande intensidade nos anos de 1990, por empenho do estado e na esperança que a EaD fosse uma alternativa às deficiências da educação brasileira e sua democratização sobre os grupos mais vulneráveis. Alguns modelos amparados por mídias modestas (som e imagem de televisão) e baixa tecnologia informacional, a exemplo dos telecursos, foram implementados, sobretudo no atendimento de adultos que não concluíram a formação básica, ou para aqueles que pretendiam cursar o ensino profissionalizante.

Em momento anterior ao contexto enfrentado em pandemia, a EaD era tomada como uma alternativa de ensino-aprendizagem muito específica, a saber, na educação de jovens e adultos que demandavam complementariedade em sua formação convencional. O educando na EaD era concebido como o centro do sistema, um protagonista muito ativo nas tomadas de decisões de seu processo individual de formação. Nesse sistema, a mídia-educação, sobretudo as desenvolvidas pelas TICs (Tecnologias de Informação

e Comunicação), seriam as mediadoras na relação entre professor e estudante, sendo que o primeiro assumiria o humilde papel de instrutor, as vezes um curador e criador de conteúdos didáticos. O ensino-aprendizagem em situação coletiva, ou seja, a educação por interação de grupo estudantil perde horizonte na EaD, o que exigiria tanto do estudante, quanto do professor mudanças profundas de postura, ou seja, uma adaptação à uma nova cultura educacional (MUGNOL, 2009; PATTO, 2013).

O que nos aconteceu no início da pandemia (em março de 2020) foi algo bem distinto do que os estudos haviam desenvolvido para a realidade da EaD convencional. Por questões orçamentárias, os cursos presenciais de nossa instituição não poderiam simplesmente interromper suas atividades por semanas, meses ou semestres, a espera de uma melhora no panorama pandêmico. Também não era possível converter as expectativas de um ensino presencial, constituído por grupos estudantis extremamente interativos, para uma modalidade à distância, centrada na autonomia individual de um formando, apoiado ocasionalmente por um instrutor e produtor de conteúdos. Tínhamos de experimentar um novo sistema, um outro modo de proporcionar a educação, que mantivesse o caráter coletivo do ensino-aprendizagem, de comunicação síncrona e que se aproximasse, da melhor forma possível, de um ensino convencional, com cotidiano de sala de aula.

Tal busca seria muito difícil de empreender, já que as bases materiais, espaciais e temporais que fundamentavam e estruturavam tal modelo convencional de educação nos havia sido subtraída em um único gesto. Ao menos tínhamos a esperança que a linguagem estaria garantida pelos avanços dos meios de comunicação. Nos referimos às imagens transmitidas por modernas *webcams*, assim como os sons (das nossas falas) propagados pelos minúsculos,

porém potentes microfones de nossos computadores, *notebooks* e celulares. Engano nosso! O que percebemos, logo de início, foi que as tecnologias de informação e comunicação, mesmo reproduzindo formas convencionais de comunicação, exigiam uma adaptação coletiva de linguagem, na verdade uma reeducação comunicativa.

Se a linguagem, sobretudo a escrita, foi tão fundamental para a construção do conhecimento filosófico e científico, também foi necessário, antes de cada um de seus importantes passos, educar seus seletos interlocutores. Estes deveriam ser indivíduos capazes de compreender sinais e sentidos emitidos, criá-los e recriá-los coletivamente ou de modo autônomo para em seguida comunicá-los, de modo claro, a um terceiro receptor capaz de se apropriar de tal informação, levando-a a diante em um novo pulsar criativo. Para bons textos serão necessários não só bons escritores, como também bons leitores (SANTAELLA, 1985).

Nesse recente contexto de crise mundial, proporcionada pela pandemia do Covid-19, que tomou de assalto a humanidade nessa primeira metade do ano de 2020, até o término de 2021, a educação foi, em todos os seus níveis, pega de surpresa. Apesar de muitos sistemas e instituições, a exemplo da nossa, estarem municiados com as melhores estruturas e tecnologias, a transição do modo presencial para o modo virtual (ensino remoto-síncrono), exigiu um grande esforço, enfrentamento e adaptação.

O problema muitas vezes passa primeiro (e de modo óbvio) pela posse dos recursos necessários: computadores, bom acesso à internet, recursos de áudio e vídeo adequados. Porém, não basta possuí-los. É preciso também dominar suas potencialidades comunicativas de tais ferramentas. Ao mesmo tempo, não basta que os professores saibam dominar tais recursos, é preciso criar novas situações de ensino e aprendizagem a partir das possibilidades e limites de tais

tecnologias. É preciso que alunos não só tenham acesso aos recursos tecnológicos, como também saibam usá-los e decifrar as situações de aprendizagem propostas pelo modelo de educação à distância e sua adaptação ao ensino remoto. Para compor tal relação complexa e fazê-la fluida e eficaz, teríamos de consumir tempo simulando e testando estratégias de comunicação remota e síncrona, acumulando erros de execução e propiciando inúmeras situações de conflito e entendimento. Ou seja, teríamos de cultivar novos interpretes para outros signos, um outro modo de comunicar, outros modos de educar. Algo que não poderia acontecer previamente com todos.

Voltando as cartas do século passado, é de bom conhecimento, no mundo acadêmico, sobretudo filosófico, as famosas trocas de correspondências entre o filósofo e psiquiatra alemão Karl Jaspers e seu colega e compatriota, o filósofo e teólogo Martin Heidegger. Tornaram-se amigos durante o primeiro quartel do século XX, porém, se conheceram previamente por cartas. Por meio de seus escritos, estes pensadores travaram debates sobre grandes questões filosóficas, desavenças políticas, amores e cotidiano. Certamente aprenderam um com o outro. Mas isso só foi plenamente possível de estabelecer à distância devido a refinada capacidade que cada um tinha de ler e compreender a palavra e a ideia do outro.

Evidente que eles dominavam uma linguagem em comum, a saber, além do alemão, as bases da tradição filosófica ocidental. Mas essa conquista não foi somente intuitiva, ou de engajamento na escola filosófica, custou também debates seguidos, leituras e vivências diretas. Heidegger deu o primeiro passo. Em sua juventude ainda como estudantes foi leitor e crítico de Jaspers, quando este ainda era um professor e médico psiquiatra em suas primeiras incursões à Filosofia. Ambos tinham por interesse o esclarecimento sobre a existência. Trocaram muitas cartas antes de se encontrarem

pessoalmente e pela primeira vez em Heidelberg (cidade onde se localizava a faculdade em que Jaspers lecionava). Lá conviveram por semanas, travando debates filosóficos que duravam horas e atravessavam os dias. Passaram a frequentar o mesmo círculo intelectual, compartilhavam mestres, amigos e conhecidos, destaque para o professor e filósofo Edmund Husserl e Hannah Arendt, que logo seria orientanda e amante de Heidegger (SAFRANSKI, 2000).

De certo a relação entre Jaspers e Heidegger acaba sendo um exemplo interessante se quisermos levantar alguns dos primeiros desafios da educação, seja ela presencial, remota ou à distância. Antes de qualquer aprendizado é preciso que haja um canal efetivo e bem estabelecido de comunicação, para que aconteça de fato o processo de ensino e aprendizagem, isto é, para que o ensino e aprendizagem ocorra efetivamente é necessário interlocução efetiva. É preciso um reconhecimento mútuo entre quem ensina e quem aprende, uma habilidade comum de saber ler gestos, escritos, falas, intenções e sentimentos. Isso não significa que professor e estudantes devam ser, obrigatoriamente, amigos íntimos. Todavia, é preciso saber com quem se fala, como este pensa, como usa a linguagem e o que sente. Tudo isso para que a comunicação aconteça de maneira plena, com o menor dos ruídos e a maior comunhão possível.

“Entender o significado de uma palavra é conhecer. O significado compreendido de uma palavra é conhecimento”, já dizia Gilson (1972). É por meio da comunicação, o “falar” da conversa, que o pensamento acontece de modo coletivo, intersubjetivo, simultaneamente entre interlocutores. Assim, perceber a palavra em sua materialidade e mecanicidade também é perceber o pensamento de um outro e deduzir muitas coisas sobre o seu modo de ser. Entretanto, assim como a palavra pode revelar o mais íntimo

da manifestação do Ser, ela também pode ser a causa para enganos, principalmente se a interpretação se baseia tão somente em estereótipos, falsas referências, representações ou no egocentrismo de um sujeito hierárquico.

Morin (2005) nos alerta para o potencial que a mente tem de mentir para si própria (*self-deception*), sendo assim, uma fonte permanente de erros e ilusões. O egocentrismo, o individualismo, a necessidade da autojustificativa dos erros e a tendência que temos de projetar no outro a fonte de nossos males, fazem com que cada um minta para si próprio. No limite, como criar relações sem autenticidade, ainda que em processo ou intenção? Por que o conhecer o outro e o não iludir a si, são fundamentais para o processo de ensino-aprendizado?

Perrenoud (2000) nos esclarece que a comunicação tem papel fundamental na condução da didática. Essa é a capacidade de criar estratégias de organização e direção de situações de ensino e aprendizagem. Para que tais situações aconteçam e tenham êxito é necessário que os envolvidos no processo tenham mútuas habilidades e ferramentas capazes para traduzir signos, códigos e linguagens. É fundamental também que haja uma abertura para o outro, além da abertura para o conhecimento. Esse outro pode ser uma idealização, mas ainda assim é um ser corporificado, ainda que sob máscaras. No processo de ensino-aprendizado, além de tais ferramentas interpretativas, se faz necessária uma empatia, de ambos os lados, para assim ocorrer o reconhecimento da alteridade e da própria condição humana – feita de corporeidade, temporalidade e mundividência.

As inúmeras dificuldades encontradas na implementação, quase que universal e emergencial do ensino remoto, em contexto de pandemia, exigiu, em um primeiro momento, condições mínimas de comunicação. Foi preciso que estudantes e professores obtivessem

condições de compreensão uns dos outros. Para isso era necessário um reconhecimento mútuo entre os envolvidos. Quão oneroso é um processo de aprendizagem à distância no qual os envolvidos não se conhecem minimamente? Nos referimos à aquela apresentação formal ou informal mínima entre interlocutores. Todos os gestos, intenções, falas e escritos exigem algum grau de decifração para os primeiros contatos entre desconhecidos. Nem tudo fica claro nos primeiros encontros.

O obstáculo da comunicação é o primeiro ponto a sinalizar neste escrito sobre o desafio do ensino remoto e educação à distância. Não se trata de ser contra ou a favor, otimista ou pessimista. As circunstâncias históricas nos conduziram a tal momento. E sobre o ato de comunicar-se cabe uma reflexão crítica. Precisamos ainda cultivar bons parceiros de correspondências, preparar interlocutores afinados, leitores eficazes para outras “trocas de cartas”, linguagens, situações de aprendizagens, que agora estão disponíveis em um complexo ambiente comunicativo multimodal (COUTO, 2017). É necessário não só municiar nossos interlocutores com instrumentos de tradução, mas também os instruir com habilidades de leituras e interpretações diversas sobre as novas mídias.

Ao professor cabe não só o amparo no domínio técnico (indispensável), mas também, e fundamentalmente, o desafio de mais um esforço de transposição didática, a saber, converter as condições didáticas de uma sala de aula presencial (convencional) e coletiva para situações virtuais e remotas de ensino e aprendizagem. Para esse desafio é preciso considerar uma notável fragmentação do grupo estudantil pela própria fragmentação geográfica da nova situação de aula (ou lugar). Cabe também ao docente, em um mundo virtual e representativo onde o engano pode imperar pela massificação de conceitos e valores, o corajoso gesto da abertura ao outro: ser

aquele que primeiro estende a mão, muitas vezes correndo o risco de ter parte de sua intimidade mal compreendida, criando as condições de abertura para o outro, que deve reconhecer naquela intimidade única, um ser tal qual ele é em essência, ainda que diferente nas circunstâncias. Sem esse reconhecimento, como é possível pensar no processo de ensino-aprendizado, isto é, um movimento principalmente dialógico? Sem o reconhecimento do outro, o aluno aprenderia por pura experiência nas ideias ou criaria a experiência do existir em um diálogo com o vazio. Um ou outro parecem ser causas para enganos e ilusões.

AULA SEM SALA: O LUGAR COMO POSSIBILIDADE DE CONHECER COM OS OUTROS

É quase que consenso que a educação deve acontecer para além da sala de aula. Como nos mostrou Noveli (1997), a atividade essencial da sala de aula, por vezes, extrapola limites físicos, se adaptando a outros lugares. O grande desafio da educação contemporânea é se apropriar do mundo fora da escola, o mundo das experiências vividas e aproveitar deste espaço para potencializar os processos de aprendizagem formais. A iniciativa, portanto, é reatar os laços da escola com a vida e as experiências do mundo efetivo, isto é, resgatar o mundo para dentro da sala de aula.

A sala de aula geralmente se apresenta como ambiente-instrumento obsoleto e caduco, de um ensino definido como tradicional, que aprisiona o estudante em um espaço burocrático, monótono, dotado de uma ordem de dominação, um micro poder, como bem sugeriu Foucault (1984) que tem como centralidade

e controle a autoridade institucional do professor³. Devido a tal rigidez, muitas vezes nos contentamos com um movimento tímido de trazer (por meio de mídias representativas) o mundo para dentro da sala de aula, protelando a emancipação definitiva deste espaço de controle. Por outro lado, há de se reconhecer que a sala de aula se modificou com o tempo. A disposição das carteiras, a disponibilidade de diversos materiais, os instrumentos tecnológicos de trabalho, as posturas de inversão, esse novo arranjo de velhos e novos instrumentos tornou as centenárias quatro paredes em um ambiente com outras potencialidades.

Mesmo considerando todas essas transformações, a sala de aula mantém seu sentido fundamental. Não devemos nos prender à sua condição física, afinal, trata-se apenas de uma sala, um espaço construído. Porém, como nos lembra Milton Santos (2012), o que seriam dos espaços construídos sem o seu tempo, sendo esse a dinâmica do humano, as relações sociais.

A sala de aula, como parte da escola, é uma situação muito particular. Situação é um bom termo para defini-la de modo geral e inicial. Essa palavra latina nos remete a junção de outras duas palavras, *situar* + *ação*. Situar nos remete a sítio, local (*lócus*), área, lugar, espaço físico. Ação nos remete a tempo, fazer, realização, trabalho e dinamismo. Desta feita, a sala de aula como situação nos remete a comunhão plena de um tipo específico de entrelaçamento entre tempo e espaço.

Após a década de 1970, o conceito de espaço, na Geografia, supera as limitações positivistas de dimensão exclusivamente geométrica ou

³ “Lá onde se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais [...], e por consequência, analisar a escola como o lugar onde o poder disciplinar produz saber, mantém-se, é aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar numa relação hierárquica” (FOUCAULT, 1984, p. 182).

um plano isotrópico e cartesiano. A influência de pensadores como Henry Lefebvre (2013), foi fundamental para esse salto interpretativo. O espaço passa a ser definido como um fenômeno social, uma produção concreta, conduzida pelo trabalho. Para o pensador, o espaço é a própria relação social de produção, em sua dinâmica e concretude. Lefebvre (1988) alcança essa compreensão do espaço enquanto dimensão social, colocando em questão o idealismo absoluto de Hegel a partir de dois autores em especial, a saber, Marx e Nietzsche. Segundo Lefebvre (2013) Nietzsche seria um dentre os poucos pensadores contemporâneos a reunir (em uma única dimensão efetiva) espaço, tempo, mundo concreto e mentalidade.

A filosofia nietzschiana é, antes de tudo, uma crítica às reminiscências platônicas, ainda presente na tradição ocidental. Para o pensador prussiano, a Filosofia deveria resgatar sua tarefa e virtude, antes dedicada ao além-mundo metafísico e idealista, para decifrar a terra, isto é, o mundo das coisas, a realidade concreta, corpórea e imanente (NIETZSCHE, 2011b). Nesta perspectiva, o vivente interessado em compreender a existência deve se ater aos instantes vividos, às situações em que se encontra e se deixa invadir pelos afetos. Estes últimos emergem de uma sensibilidade, não só consciente e racional, como também inconsciente e corpórea, duas virtudes atentas a efetividade do mundo da vida. Para Nietzsche (2011b), o corpo é a dimensão humana mais integrada à terra, já que dela faz parte. Sendo assim o vivente interessado precisa pensar com o corpo (a grande razão) acolhe a multiplicidade conflituosa de estímulos, sintomas e afetos do mundo, para então lançar inteligência sobre tal sensibilidade e, por fim, conhecer e lançar valores sobre o verdadeiro, isto é a verdade efêmera na circunstância (NIETZSCHE, 2011a).

Esse empreendimento filosófico nietzschiano não despertaria interesse somente em Lefebvre. O pensador alemão Martin Heidegger, filósofo interessado em dialogar com toda a tradição, em superar os limites da metafísica, foi um leitor e comentador dedicado à obra de Nietzsche e dela colheu e confirmou elementos valiosos utilizados em seu esforço em torno da questão do Ser. Para Heidegger (2012a), assim como também já havia sido para Husserl (seu mestre), o conhecimento ocidental, ao longo de sua história, soterrou, com denominações apriorísticas, o sentido originário e as essências de todas as coisas, assim como do próprio Ser. Cabe portanto uma retomada ontológica, onde todas as essências deveriam ser desveladas e pronunciadas ao modo de uma atitude originária, como outrora o conhecimento já o fez com os gregos e pré-socráticos. Uma atitude originária que privilegia o imanente, a sensibilidade e o experiencial como ponto de partida fundante do transcendental, a ideia e a essência verdadeira. Esse seria o esforço fenomenológico fundamental, a saber, para as coisas elas mesmas (HUSSERL, 1990).

Na proposta heideggeriana, a essência do Ser é uma busca a ser consumada junto aos entes, ou aquilo que Heidegger (1998; 2009a) apontou como a complexidade confusa e relacional que se faz velada⁴ na escuridão do mundo efetivo, ou seja, a própria terra, a facticidade do mundo das coisas. O *Dasein* (ser-aí), que o pensador tanto promoveu em suas obras, seria a situação propícia (lugar e instante) ao desencobrimento das essências de cada fenômeno posto em questão. O autor lança inúmeras imagens para se remeter ao *Dasein*, a mais corriqueira delas é a clareira, a abertura na qual o próprio Ser se doa à iluminação que o ente interpretante traduz em

palavra: a casa do Ser (2009b). Segundo Heidegger (2009a), o ente privilegiado no desencobrimento é o humano (o interprete), que no esforço de desvelamento do ser precisa (antes de pronunciar a palavra correspondente a sua essência), estar em fiabilidade aos entes, isto é, junto aos outros (em intersubjetividade) e à complexidade, confusa e relacional da facticidade da vida (ser-junto-a). O humano não é exatamente sujeito (hierárquico) de tal desvelamento, mas instrumento dele (aquele que rouba a verdade da escuridão indecifrável), já que o Ser se apresenta, por si mesmo, no interior da clareira, o lugar onde o Ser se mostra como ele mesmo é.

Para que toda essa volta filosófica em meio a uma discussão sobre a sala de aula e o desafio do ensino remoto e educação à distância? Para evidenciar a aula enquanto situação, seja ela em sala (sítio físico) ou em espaço (sítio) virtual. Mesmo em sua imperfeição, a aula é o acontecimento (o espaço-tempo) mais consensual e propício ao fenômeno do ensino e aprendizagem. É na aula enquanto lugar, situação e acontecimento que o conhecimento ocorre para aquele que adentra a sua clareira, a ágora, ou melhor, a sua abertura para a iluminação (*Aletheia*). Não se trata de um gesto individual, de abstração profunda, mas de uma reunião em coletividade, de pensamentos que se conversam, se completam, se reparam em meio a efetividade concreta e imanente das relações e dos estímulos do mundo e do próprio saber compartilhado.

Nas escolas ou nas faculdades, esse lugar, onde acontecem as aulas, já está convencionalizado, basicamente definido e preparado, mesmo considerando a precariedade de cada contexto. A reunião que a aula estabelece entre estudantes e professores é algo que procede quase que cotidianamente, como uma espécie de *habitus* institucional. Mesmo que haja, muitas vezes, dificuldades de fazer uma boa aula acontecer como o planejado, há um consenso prévio, entre os envolvidos, sobre

⁴ Uma referência a Heráclito de Éfeso que apontava a Natureza, ou seja, a *physis* grega, a totalidade das coisas do mundo, como o ente que busca sempre se ocultar, se esconder diante de nossa inteligência: a natureza ama ocultar-se.

os seus ritos. Mesmo caduca, a sala de aula convencional se aproxima mais do ritual da antiga carta trocada entre velhos amigos. Estudante e professor saem de suas casas com relativa previsibilidade sobre aquilo que vão encontrar e vivenciar em uma sala de aula, os códigos já são conhecidos e as entrelinhas estão acessíveis pela natureza dos gestos já conhecidos. Ambos estão minimamente preparados para o que pode acontecer, que rotina cumprir, que papel desempenhar, de qual relação partilhar e quais dificuldades enfrentar.

Em termos geográficos e humanistas, a sala de aula é um dos lugares por excelência da possibilidade do conhecimento, uma das situações onde a experiência do ensino e da aprendizagem pode acontecer plenamente. Talvez o lugar com potencialidade superior seja a situação de ensino-aprendizagem proporcionada pelo trabalho de campo. As dimensões e escalas da sala de aula favorecem a convivência de grupo, a sensibilidade, a conversa esclarecedora na relação direta com o outro. A linguagem formal se dá de maneira plena, acompanhada e reforçada pela escrita dos gestos, afetos, comportamentos e expressões.

Sala de aula possuiu muitas imanências reveladoras, tem cheiro, cor, som, textura, memória, afetos latentes. As intimidades particulares e em comum estão fixadas e expressas em suas paredes, portas e janelas. Nela o vivente percebe no outro as expressividades mais viscerais de quem ensina e de quem aprende⁵, os sentidos dos gestos, graça, agressividade, gentileza, paixão, receio, desapontamento e entusiasmo, afetividades vitais para a cognição, como uma vez nos apontou Wallon (1975). As palavras escritas ou faladas são traduzidas em tempo real por múltiplas nuances sensíveis, que completam e fortalecem não só as mensagens, como também todas as outras

⁵ Duplicidade que atualmente já não se limita mais aos papéis de professor e estudante.

trocas. Isso nos sugere que aprender não é mero esforço da razão ou consciência. Como nas lições de Nietzsche (2011a), há muito de inconsciência e corporeidade no entendimento sobre as coisas.

De certo, a reunião entre estudantes e mestres, concretizada na sala de aula ou em demais situações coletivas, também evoca o peso dos argumentos de Vygotsky (1984). Neste sentido, a interação entre estudantes e estes com o educador, potencializa o processo de ensino aprendizagem, considerando a força maior de conhecer com os outros, em interação social. Claro que ainda há a possibilidade do outro pelo sistema remoto, a aula sem sala. Todavia trata-se de um coletivo com perdas iminentes, afetivas, gestuais e comportamentais e justamente por estas carências, apresenta dificuldades comunicativas em primeiro momento.

Na implementação de novas situações de ensino remoto, recomendamos o cuidado com estas outras dimensões iminentes do comunicar-se. Um alerta se faz fundamental, a saber, as maravilhas da tecnologia da informação e comunicação, apesar de espantosas e fascinantes, ainda estão longe de imitar a efetividade da vida de maneira convincente, o que dirá substituí-la. Desta forma, os valiosos recursos das TICs precisam ser usados conscientemente como simulacros reprodutores de representações, ou seja, aproximações debilitadas de uma aula no lugar, de uma situação efetiva, imanente e afetiva de ensino e aprendizagem. Justamente por essas debilidades que nenhuma aula remota pode abrir mão das potencialidades e recursos interativos que a sustenta, recursos esses disponibilizados pelas TICs: Imagens-câmeras, sons-músicas-falas-microfones, escrita-chats, ações-interações-jogos, vídeos-fotografias. A multiplicidade das mídias, se bem compreendidas em seus poderes comunicativos, supre em boa parte as imanências perdidas.

CONCLUSÃO: A APROXIMAÇÃO COM MUNDO EFETIVO COMO FUNDAMENTO

Na leitura de Noveli (1997), os gregos entendiam a escola como lugar do ócio. Fica evidente que isso não significa “fazer nada”, absolutamente, e sim a situação de desprende-se dos demais afazeres, sobretudo dos trabalhos e de outras obrigações, para se dedicar totalmente ao ensino-aprendizado, a contemplação e ao prazer do conhecimento. Eis o sentido situacional da sala de aula, o sentido de um acontecer, a saber, o lugar efetivo onde as relações entre quem aprende e quem ensina (que não se fixam nos estereótipos de professor e estudante) estão (ou deveriam estar) intimamente comprometidas com o conhecimento. Considerando tudo isso, é possível afirmar que o espaço-lugar de uma aula tem no seu tempo (ou instante fundamental) potencial hegemonia sobre quaisquer outros instantes que se sobreponham ou se cruzem com o seu.

Na educação à distância, seja ela como ensino síncrono ou não, sobretudo considerando as últimas experiências vividas nesse tempo de quarentena mencionado, a situação de aula sofreu uma impactante ruptura e inversão. De repente não tínhamos mais a sala de aula e o instante propício e preparado para que o conhecimento acontecesse (no nível esperado). O lugar havia sido suprimido, se dissolvido e se fragmentado quase que por completo. Era necessário edificar uma nova situação, uma nova “casa” de acolhida para o instante de aula, um novo lugar para conhecer e reconhecer a existência de outros, para que assim os pensamentos que circulam em tal espaço, adquirissem legitimidade dialógica, não enquanto conceitos abstratos verdadeiros, mas enquanto comunhão de afetos, gestos, mensagens, pensamentos e intimidades de cada pessoa envolvida.

“O homem não pode viver sem dialogar, é um ser constitutivamente dialogante” reflete Laín Entralgo (1983). Para crescer, e essa é outra condição humana, é preciso dialogar. Sendo assim, o desafio era fazer da virtualidade imposta um novo lugar de diálogo, crescimento e aprendizado. Parece-nos que um “antídoto” (se é que isso é necessário) para que tal fragmentação das situações vividas também não o seja da impossibilidade do diálogo, está exatamente no reconhecimento dos atores para além dos rótulos e títulos (tutor, professor, aluno, etc.). Ou melhor dizendo, para aquilo que precede as imagens que criamos dos outros (novamente, circunstanciais): o reconhecimento da própria essência humana no outro. E isso acontece no gesto do dar-se, pois o homem enquanto pessoa, não se completa sozinho, não alcança sua plenitude centrado em si, mas, sim, dando-se. Mas esse dar-se é comunicativo no sentido de que existe uma reciprocidade: o dom de ser recebido, agradecido, correspondido. (STORK, 2005).

A recente dimensão virtual das experiências humanas é a marca hegemônica da globalização e sua revolução informacional. Como bem sinalizou Harvey (2008), o espírito de nosso tempo está profundamente caracterizado pela sobreposição dos tempos e a diminuição das distâncias. Nas plataformas de EaD e no ensino remoto-síncrono, a situação de aula se fragmentou em uma comunicação de múltiplas modalidades, que acontece em meio a um constante conflito entre espaços e tempos, ou melhor, em uma sobreposição de instantes e situações de distintas naturezas. O instante de aula, assim como os instantes que envolvem sua criação e compreensão, colocaram-se (na maioria dos casos) em conflito com os instantes de vida, momentos obrigatoriamente reclusos e limitados aos ambientes domésticos, se considerarmos as exigências de distanciamento social. A sala de aula, portanto, deslocada de seu espaço originário, perde a majestade de seu tempo fundamental e

passa a competir com outros tempos, muitas vezes mais exigentes (por atenção, cuidado, vigilância) do que o da própria aula.

Em quarentena, a mulher professora, assim como a estudante (por exemplo) também são, simultaneamente, mães, filhas, esposas e trabalhadoras. Cuidam da subsistência, das responsabilidades profissionais, da ordem e saneamento dos ambientes, do bem-estar da família, das finanças, do lazer e do cuidado com as crianças, da saúde dos mais frágeis (idosos e doentes), assim como dos conflitos familiares e com os vizinhos. Isso tudo passa a competir, na maioria das vezes de maneira muito constrangedora, com os espaços de aula remota. E o constrangimento inibe as potencialidades interativas das TICs disponíveis no sistema remoto de ensino. Suas obrigações com a formação e o conhecimento são só mais alguns dentre os inúmeros esforços simultâneos. O tempo dedicado à leitura, preparo de aulas execução de exercícios, atividades e avaliações, produção de situações de aprendizagem, gravações (em vídeo ou áudio) de comunicados e execução de videoconferência é interrompido, constantemente, por outros espaços e tempos e que no contexto da escola estavam todos em seus devidos lugares e momentos, distantes e limitados a uma chamada ou mensagem de telefone celular.

No contexto de pandemia, a ordem material, espacial e informacional dos acontecimentos se inverteu radicalmente e quase sem aviso prévio. A situação de aula passa a acontecer como uma intrusão, que invade a dimensão da vida, fora da escola ou da universidade, que adentra as nossas casas pela via tecnológica (celulares e computadores) se apropriando desses lugares íntimos para os seus devidos fins. Além disso, trata-se de uma convocação que não pode ser simplesmente ignorada, como uma mensagem ou ligação telefônica atendida em outro momento mais tranquilo e descontraído. Tal esforço heroico, de manter a formação educacional

(básica ou superior), mesmo diante das terríveis limitações imposta pelo contexto de pandemia, acaba por surgir como um enfrentamento, uma resposta diante de ameaça violenta imposta pela Covid-19. De certa maneira, essa resposta contra a crise, mesmo que nobre em sua luta por manter a educação de pé, também traz em seus atos um tipo de violência bem particular, uma violência de natureza geográfica, a partir do momento que necessita se apropriar dos lugares pessoais de cada e manter-se viva em suas intencionalidades e institucionalidades. Essa é a questão geográfica em destaque.

O argumento organizado aqui, não quer simplesmente defender que o ensino presencial é isento de problemas, em comparação as inúmeras modalidades de educação à distância e ensino remoto, supostamente inferior e dotado de infinitos obstáculos. Todavia, é preciso salientar que a educação à distância precisa (aos moldes do que ocorreu no contexto de pandemia), para ter maiores êxitos, buscar se aproximar das vantagens que a dimensão presencial nos oportuniza. Tais buscas seriam, não só formar e preparar melhores interlocutores, para afinar as novas formas de linguagem e comunicação que se apresentam, explorar as possibilidades interativas de suas TICs, como também motivar os envolvidos no processo coletivo de ensino aprendizagem, para a criação, o amadurecimento e o entendimento mútuo de uma nova situação de aula, ou seja, de ensino-aprendizagem. Uma situação de aula extremamente desafiadora já que exige muitos recursos técnicos ainda fora do alcance de muitos estudantes (sem poder aquisitivo), dotada de múltiplas linguagens, muitas vezes inabituais (para grande parte dos envolvidos) e marcada pela constante fragmentação e sobreposição de tempos e espaços, instantes e lugares. Uma situação de aula, que, na maioria dos casos, não consegue impor sua finalidade sobre a multiplicidade dos instantes vividos em uma heterogeneidade de

A supressão da sala de aula no contexto de quarentena: sobreposições de lugares e instantes no desafio do ensino e aprendizagem
David E. Madeira Davim e André Yuiti Ozawa

ambientes pessoais e domésticos. Esse foi o tom de nosso dilema diante do enfrentamento da crise.

A coletividade da casa, a sociedade como um todo e principalmente aquele que ensina e aprende, precisam construir juntos a consciência desse novo tempo que invade as dimensões da escola, assim como os demais ambientes formais de conhecimento. A escola, por sua vez, também precisa ser compreensiva diante dos imperativos do tempo e do lugar da casa no contexto do ensino remoto. A escola, como metonímia do mundo que deveria ser, deve ser frequentada pelos seres, que ali, também buscam a própria existência, identidade e oportunidade do exercício da alteridade.

De certo a educação à distância, em suas múltiplas possibilidades e modalidades, tornar-se-á, em breve, a situação de ensino e aprendizagem hegemônica e institucionalizada. Não há dúvidas quanto a isso. A relação que ultimamente as novas gerações vem desenvolvendo junto a técnica informacional, dão claros sinais deste porvir incontornável. O acontecimento da pandemia talvez tenha acelerado tal destino. Esperamos para ter maior clareza. No nosso entendimento, problemas e conquistas precisam ser cuidadosamente avaliados para que o caminho seja próspero, agradável para o maior número possível de envolvidos. Esses envolvidos devem encontrar nesse novo tempo-espço o “velho” ser humano. Para todos, essa seria uma esperança ideal. ☺

REFERÊNCIAS

- BENKO, Georges. **Economia Espaço e Globalização**: na aurora do século XXI. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Hucitec, 2002.
- CARVALHO, Carlos Henrique Ribeiro. Desafios da mobilidade urbana no Brasil. In: IPEIA. **Textos para discussão**. Brasília: IPEIA, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COUTO, Daniely Araujo de Oliveira. **Leitura de Infográficos na sala de Aula: Desenvolvendo Multiletramentos. Dissertação**. Mestrado Profissional em Letras do DCH do Campus V da Universidade do Estado da Bahia, 2017.

DIAS, Leila Cristina. Redes: emergência e organização. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

ENTRALGO, P. Laín. **Teoria y realidade del outro**. Madrid: Alianza, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4ª ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GILSON, E. **Hombre y conocimiento**. Madrid: Rialp, 1972.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v.13, n.35, p.126-52, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Trad. Maria Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEIDEGGER, Martin. A origem da obra de arte. In: HEIDEGGER, Martin. **Caminhos de Floresta**. Trad. Irene Borges Duarte. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à Filosofia**. 2. ed. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2009a.

A supressão da sala de aula no contexto de quarentena: sobreposições de lugares e instantes no desafio do ensino e aprendizagem
David E. Madeira Davim e André Yuiti Ozawa

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o Humanismo**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009b.

HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

LEFEBVRE, Henri. Hegel, Marx, **Nietzsche**: el reino de las sombras. Trad. Mauro Armiño. Madri: Siglo Veintiuno Editores, 1988.

LEFEBVRE, Henri. **La Producción del espacio**. Trad. Emilio Martínez Gutiérrez. Madri: Capitán Swing, 2013.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005

MUGNOL, Márcio. **A educação à distância no Brasil**: conceitos e fundamentos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2011b.

NEGRI, Silvio Moisés. **Segregação socioespacial**: alguns conceitos e análises. Coletâneas do nosso tempo, Rondonópolis, v.2, n. 8, p. 129-153, 2008.

NOVELI, P. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões sobre o tema. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **O ensino a distância e a falência da educação**. Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013.

PERRENOUD, Phillipe. **Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Heidegger, um mestre na Alemanha entre o bem e o mal**. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

STORK, Ricardo Yepes. **Fundamentos de Antropologia: um ideal da excelência humana**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência "Raimundo Lúlio", 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1975.

Submetido em Abril de 2023.

Revisado em Maio de 2023.

Aceito em Junho de 2023.