



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10661 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 09 - Currículo

Ensino remoto: (o que) é possível?

Luciane Uberti - UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Agência e/ou Instituição Financiadora: PROPESQ- CNPQ

ENSINO REMOTO: (O QUE) É POSSÍVEL?

Com o advento da pandemia mundial ocasionada pelo Coronavírus (COVID-19), e a necessidade de seguimento de protocolos específicos para segurança e saúde da população, alterações precisaram ser feitas no intuito de manter os processos de ensino e de aprendizagem nos espaços educativos. No Brasil, tais alterações ocorreram da Educação Básica ao Ensino Superior, provocando tanto críticas às experiências vivenciadas quanto o fortalecimento das estratégias usadas no ensino a distância. Tendo isso em vista, este texto pergunta sobre as possibilidades de pensar para além dos parâmetros da escola que conhecemos, com a presença física de professores e estudantes. Mas não se trata de uma campanha pelo ensino remoto ou a distância. Trata-se de uma análise que problematiza as experiências no ensino remoto, vivenciadas pelo grupo de pesquisa, durante os anos de 2020 e 2021, especialmente, a partir dos estudos de Gilles Deleuze, Michel Foucault e Jacques Derrida.

Podemos dizer que o ensino remoto caracterizou-se, inicialmente, como uma forma emergencial de fazer com que as aulas acontecessem por meio da tecnologia, sendo-lhe atribuídos diferentes nomes, mas com a característica comum de uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) nos processos educativos. Algumas propostas se intitularam de Educação a Distância, mas é preciso reconhecer que a EAD tem particularidades pedagógicas e legais. Trata-se de uma modalidade ou metodologia com parâmetros definidos e orientações teóricas próprias, cujo nome nem sempre foi usado apropriadamente no período pandêmico. (Portaria nº 2253, de 18 de outubro de 2001).

Mas temos perguntas represadas nestes últimos dois anos. O que os estudantes aprenderam no ensino remoto? O ensino remoto foi bom ou foi ruim? Podemos dar essa resposta de forma generalista e inequívoca? Neste trabalho, não importa se a pergunta é boa ou ruim, marxista ou niilista, verdadeira ou falsa, importa o que ela provoca, o que ela ativa, que agenciamentos compõe. Importa se ela aumenta ou diminui nossa potência para pensar. Compreendendo o exercício do pensamento como uma problematização crítica de um objeto qualquer do discurso (FOUCAULT, 1995), o pensar concerne à análise dos limites desse objeto, o que envolve, desde já, a transposição mesma de tais limites. É essa transposição, desconhecida e incerta, o que impossibilita ao sujeito permanecer no mesmo lugar: ela modifica o próprio sujeito. Pois é sobre esta tarefa que tal artigo discorre.

Isto quer dizer que não se está em busca de uma verdade sobre o ensino remoto, que diga se ele é bom, justo ou belo. Considerando a racionalidade binária, pareceria fácil responder: ele não é, pois consiste em uma estratégia de emergência. Simples assim. Mas, antes de um protesto, trata-se de investir na proliferação de outros sentidos a serem operados. Este é o motivo pelo qual não importa dar uma resposta definitiva. Importa as possibilidades criadas pela pergunta, pela dúvida. E se olharmos desde outra perspectiva?

E se olharmos as possibilidades do ensino remoto, não as boas ou as ruins, mas as criadas, as possíveis, as que ocorreram efetivamente? "Um pouco de possível se não eu sufoco", diz Deleuze referindo-se a Foucault (DELEUZE, 1992, p. 131). Todos precisamos de um pouco de possível, pois o resto já temos. Estamos sufocados de realidade, pela realidade. Ainda estamos em pandemia, muitos ainda aquartelados, em casa (quando beneficiados), e vivendo todos os desafios de uma sociedade por demais injusta.

Encontrar uma aluna, de uma turma de 30 estudantes, com a câmera ligada numa tarde de quinta-feira pode ser um bálsamo para uma semana cheia de tela e infinitas reuniões. Espiar os colegas numa aula, debatendo sobre planos de ensino com a professora, pode ser incrivelmente inspirador, mesmo que isso seja feito com a câmera desligada (ou justamente por este motivo). Ouvir a aula de uma professora, da câmera do próprio celular e estando na rua, e restabelecer a vontade de docência pode ser um grande acontecimento para quem perdeu a mãe por COVID. Por que não consideramos isso?

Podemos dizer que é um clichê na área da Educação afirmar que aprender não é uma forma de o sujeito adaptar-se ao mundo, tampouco de reconhecê-lo ou enquadrá-lo, mas uma forma de inventar o seu mundo. Há os que digam que de Piaget a Deleuze, passando por Paulo Freire, todos dizem algo parecido. Com Deleuze, inventar o seu mundo é decifrar os signos que irrompem de forma inesperada em nossa experiência. É a partir desse encontro com os signos que é possível experimentar a problematização, quando o diferencial do signo toca, cria um problema para o pensamento. Com Deleuze, "há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz..." (DELEUZE, 1987, p.16)

Mas é próprio à intencionalidade educativa determinar previamente que signos, que

aprendizagens quer estimular. Essa pré-determinação, ao invés de considerar a possibilidade de encontro com o signo, ao contrário, subsume a presença da diferença mesma do objeto, ao tomá-lo apenas da perspectiva da identidade. A educação toma a diferença desde a perspectiva da identidade porque necessita de uma certa objetividade, precisa projetar o que o aluno deve aprender, precisa esperar que ele aprenda isto ou aquilo. O professor ensina as teorias de currículo e seus alunos devem aprender as teorias de currículo. A professora ensina as quatro operações e os alunos devem aprender as quatro operações. Parece óbvio. Inclusive, dizemos que o aluno tem dificuldades com a divisão, e não que a professora não ensinou adequadamente a divisão.

No ensino remoto, guardadas as diferenças entre as regras das instituições, os alunos deveriam participar da aula com a câmera ligada, sempre que possível e se possível fosse. Talvez não apenas para que o professor possa vê-los ou para que, com isso, se qualifique a relação pedagógica, mas possivelmente para dar a pretensa garantia de presença, de atenção e, sobretudo, de entendimento. Entendimento de que? Do conteúdo a ser ministrado, das teorias de currículo ou das quatro operações, conforme exemplos dados acima. Mas, pensemos, a câmera ligada não estaria nos dizendo muito mais sobre os moldes tradicionais de ensino do que sobre a efetiva atenção do aluno ou da aprendizagem propriamente dita?

Desde a perspectiva deleuziana, poderíamos dizer que o que provoca a aprendizagem em relação à algo não é simplesmente um bom professor, o domínio do conteúdo ou a presença do objeto a ser estudado, manipulado. O que possibilita a aprendizagem relaciona-se aos signos que tocam o aluno, para os quais ele se torna sensível. São os signos que tocam o ser e não os objetos propriamente ditos. Para Deleuze, a sensibilidade aos signos só pode desenvolver-se com a renúncia ao objetivismo, pois é ele quem afirma que os objetos possuem o signo que emitem. E essa objetividade simplifica o aprendizado na busca de encontrar significados os mais explícitos possíveis. (DELEUZE, 1987, 1988)

Assim, percebemos uma impossibilidade intrínseca à intencionalidade educativa, que indica que não é possível conduzir os alunos de um determinado estado para outro previamente almejado. Isso porque a aprendizagem não consiste, simplesmente, na passagem de um estado de não saber a um estado de saber, pois ela não fornece condições práticas e objetivas de acesso ao que denominamos ser esse saber. Embora Paulo Freire tenha nos ensinado isso muito bem, parece que mantemos as bases do processo educativo sustentadas pela educação bancária (FREIRE, 1996).

Considerar que a aprendizagem não é um estado passível de condução, pois é um acontecimento imprevisível, um encontro, uma irrupção do novo, não significa que ela não possa ocorrer quando incitada. O fato é que a incitação não implica, necessariamente, num aprendizado. Se toda a aprendizagem começa com a invenção aleatória de problemas, aquilo que se refere à solução ou não de um ou de outro problema é fato possível. O que se pode perguntar é se os problemas que são inventados e experimentados pelos alunos são os mesmos para os quais a escola busca solução. É justamente por estarmos enredados no pensamento da

representação que nos colocarmos a tarefa hercúlea de projetar soluções para problemas não correspondentes. Se considerarmos a situação atual de ensino remoto esta situação se prolifera. Parece difícil compreendermos que nosso limite está em organizar espaços-tempo que proliferam signos diversos, independentemente de nossa atividade docente volitiva, e que estes signos diversos podem provocar aprendizagens, por sua vez, também diversas.

Com Deleuze (1988), aprendemos que toda a matéria, todo o objeto emite signos a serem decifrados e interpretados. Um signo se coloca como problema para o pensamento, e o aprendizado exercita a interpretação de signos. Mas os signos não são propriedade da matéria, tampouco estão nela contidos. A pré-determinação do que se ensina aqui e do que se aprende lá desconsidera o que se passa no meio, e o que se passa no meio constitui o que importa, porque é onde os signos se proliferam, tocam, movimentam-se e afetam. Dito de outra forma: ali acontece o encontro. Um encontro que implica o pensamento e que se dá como uma experimentação aleatória. Sim, aleatória, sem o controle do professor.

O aluno aprende no encontro com os signos que qualquer espaço pode vir a lhe possibilitar, seja remoto ou presencial, mas com aquilo que ele será forçado a pensar a partir deste encontro. Pode ser incrivelmente desestabilizador ao aluno traçar linhas de compreensão sobre a forma pela qual sentiu o perfume daquela professora sentada ao lado, tão perto dele, na mesa oval, durante uma Assembléia Escolar no formato presencial. Também pode ser surpreendente ver a sala de um professor, seus livros ao fundo e até seus animais de estimação durante uma aula remota. É neste sentido que podemos supor que o ato de pensar não se conduz naturalmente, porque ocorre no encontro com um signo, que o obriga a pensar, que lhe dá o que pensar. É por isso, também, que "nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio dos signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos". (DELEUZE, 1987, p. 22)

Mas tal discussão abre muitas controvérsias. Afinal, o que se quer dizer com isso: aprende-se perdendo tempo? Ora, perder tempo não quer dizer que seja preciso fazer nada nas escolas. Perder tempo refere-se ao objeto da aprendizagem que, seja ela qual for, precisa de tempo para se efetuar. Perder tempo em uma sala de aula significa abandonar a objetividade inequívoca (e não o objetivo, pois ética e politicamente comprometida), significa transpor aquele rigor pedagógico-conteudista, fugir da preocupação com o passar das horas em relação ao avanço da matéria dada. É poder experimentar mais encontros, viver os acasos de uma aula, o pensar outro, ter os sonhos mais improváveis e menos sublimes em relação às verdades profundas. O sentido dado a essa perda de tempo refere-se ao objeto mesmo do aprendizado que, por um lado, não são os conteúdos objetivos propostos numa organização curricular qualquer, e que, por outro, não retratam um resultado empreendido pelo esforço da vontade.

Podemos dizer que há diferentes elaborações teóricas no campo da Educação que investem em tentativas de fugir aos métodos tradicionais de ensino, os quais apelam quase exclusivamente à memória, ainda que, grosso modo, a escolarização de massas suponha uma

transmissão massiva dos conteúdos do acervo cultural da humanidade. Exageros à parte, é possível afirmar que a escola deve garantir, no mínimo, que o aluno diferencie relevo de logaritmos, samba de sabão. É neste contexto que o perder tempo se torna impossível, afinal, tem as provas a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, tem as avaliações processuais (embora sempre hierárquicas), tem o vestibular ao final do Ensino Médio. Os currículos escolares deixam pouco espaço àquilo que não apela ao acúmulo de conhecimento. É nesta organização curricular e didática que a escola recai na tarefa de reconhecimento e de reconhecimento, de forma a impedir, atrapalhar ou boicotar o pensamento, o perder tempo que deixa afetar, a criação.

Então, cabe perguntar, se a tarefa final de qualquer operação curricular fosse a de criar reorientações do pensamento, que ultrapassassem o senso comum e a lógica da representação? Se pudéssemos provocar o pensamento para além da representação da realidade que precede a linguagem? Afinal, o ato de criação não é apenas o de dar nomes às coisas, mas produzir suas condições de visibilidade e de enunciação, orientando e direcionando o que vemos e dizemos. Então, criar conceitos não é apenas inventar uma nova palavra, mas criar um operador de pensamento. E se pensássemos este terrível tempo de ensino remoto como uma possibilidade de provocar encontros com signos diversos? E se for isto que estamos efetivamente fazendo? Se tivermos como meta algo experimental que se efetua no pensamento?

O que importa nesta experimentação não é apenas afirmar algo sobre os conteúdos trabalhados (música, gramática, dança, teorias de currículo). O que importa é o que os encontros possibilitados por estas empirias são capazes de impor de pensamento e de interpretação aos que ali se encontram. Se considerarmos que o pensamento (pelo menos a partir dos autores aqui trabalhados) não se apóia nas demandas racionais, ele (o pensamento), não remete a algo transcendente ou conteúdo ideal. Neste caso, parece imprescindível desassossegar as repetições sobre o relevo e as respostas previsíveis sobre logaritmos para criar condições de possibilidade para algo novo ser criado. É claro que não quero insinuar que o ensino remoto está fazendo isso, mas toda a situação pandêmica em que ele está inserido está nos forçando a deslocar, desconstruir nossas certezas, criando outras formas de ver e dizer o mundo, a Educação.

Compreender que há diferentes formas de ver o mundo é ver a diferença numa constelação de multiplicidades. Para Derrida (2004), um dos problemas na análise da diferença se dá pela racionalidade binária que anula a diferença mesma, na medida que opõe a diferença à identidade. Assim, anulamos a diferença, que é múltipla e dispersa, pois está sempre em movimento de diferir. Quando insistimos nas oposições binárias e nas hierarquizações científicas que abolem as interpretações divergentes, as compreensões sobrepostas e contraditórias, abolimos, justamente, o resultado da criação.

Neste texto, por exemplo, tendemos a querer saber se ele está argumentando contra ou a favor do ensino remoto, pois é difícil visualizar as diferenças em um leque mais amplo. Vislumbrando um leque múltiplo, tendemos a nos insinuar, como diria Foucault (1990),

fazendo parcerias politicamente heterogêneas, como afirma Derrida (2004). Mas a verdade estaria onde? Em qual interpretação? Naquele que argumenta que o texto está defendendo o ensino remoto e, na verdade, quer implementar a Educação a Distância? Ou naquele que diz: está fundamentado nos estudos pós, nas filosofias da diferença, é niilista. Ou, ainda, noutro que afirma que é uma produção comunista disfarçada, freireana? Como vemos, as respostas podem ser múltiplas.

A concepção de diferença calcada na lógica identitária, que não é aditiva mas excludente, opta por um ou outro e está vigente no espaço escolar. Somos sábios em pré-determinar o que um aluno deve aprender a partir do que um professor deve ensinar. Mal sabemos que essa pré-determinação, ao invés de considerar a possibilidade de encontro com um signo, de agenciamento intempestivo, de violência que opera o novo, ao contrário, subsume a presença da diferença mesma do objeto, ao tomá-lo apenas da perspectiva da identidade. Nos decepcionamos muito quando o ensino presencial não consegue esta correspondência. Parece que agora temos o ensino remoto para culpar.

Por fim, entendemos que nossa docência deva ser produtiva, não de recusa, não de ressentimento, mas de criação, de invenção de mundos, de modos de vida potentes, de lutas pela afirmação da multiplicidade. Precisamos acreditar que é possível sonhar ainda que em tempos obscuros. É possível achar um jeito de inventar uma vida, ainda lá, que seja bela, porque ela ocorre na intensidade do meio, em cada encontro, em uma composição sempre singular, porque fugaz, efêmera. Se pensar é tornar o pensamento novamente possível, então, parece que é chegada a hora.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto. Aprendizagem. Signos. Diferença.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2253, de 18 de outubro de 2001

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? **Critique et Aufklärung**. *Bulletin de la Société française de philosophie*. Tradução livre. Vol. 82, nº 2, avr/juin, 1990. p. 35-63.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.