

Pandemia e educação: relatos da experiência na pós-graduação

Andrews Jobim

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, andrews.jobim@edu.pucrs.br

Vanessa Forneck

Universidade de São Paulo, vanessaforneck@usp.br

Introdução

A emergência de um evento disruptivo é profundamente desafiadora. Isso porque, como a própria palavra indica, a disrupção é rompimento, ruptura (Ferreira, 1999). Opera uma desorganização da ordem vigente, fazendo-a fugir para outras ordens potenciais. Sempre uma nova ordem depois que a anterior se torna impossível: é inevitável que novos arranjos ocorram em função das novas condições dadas.

Essa forma de violência que os eventos disruptivos geram, de forçar um reequilíbrio em nova situação, pode ser atenuada em função do planejamento e preparo para lidar com o desconhecido.

Foi o que se observou com a educação durante o período da pandemia de covid-19, quando, a partir do primeiro semestre de 2020, adotou-se o modelo de ensino remoto, que se caracterizaria por sua curta duração e em função de uma necessidade específica. Nesse momento, estabeleceu-se uma relação do ensino remoto com as formas de ensino integradas às tecnologias digitais, onde há a virtualização da experiência educacional em função de um tempo e espaço não compartilhados (Jobim, 2023). Contudo, como não havia planejamento prévio, nem formação docente suficiente para trabalhar de forma integrada, o período do ensino remoto foi marcado pelo despreparo e o imprevisto de práticas (Ribeiro, 2022), o que complicou ainda mais o contexto de assimetrias dado nas instituições de ensino (Senhoras, 2020). Isso impactou profundamente os processos de ensino e aprendizagem, produzindo efeitos que levarão anos para serem resolvidos.

Por mais que se dispusesse de diferentes ferramentas e plataformas, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, softwares de videoconferência e de mensagens instantâneas, as fragilidades formativas dos docentes, para atuar em uma situação emergente como essa, pode ter produzido instrumentalizações das tecnologias digitais, o que pode ter contribuído para reforçar um modelo de transmissão do conhecimento. Ou seja, parece ter vigorado uma perspectiva bancária pelo emprego irrefletido da tecnologia durante o ensino remoto (Da Luz Júnior, 2022), uma vez que as ferramentas digitais de que se dispunha eram reduzidas a meras transmissoras da mensagem do docente. Isso contribuiu ainda mais para produzir um distanciamento na relação dialógica entre docentes e estudantes, que se afirmava em grande medida pelas câmeras fechadas durante as aulas.

Tal como os demais níveis, o ensino superior sofreu fortemente o impacto desse grande evento disruptivo. Falando especificamente da pós-graduação *stricto sensu*, os processos de ensino e aprendizagem são direcionados para a formação de pesquisadores, o que demanda mais do que apenas a apropriação dos conteúdos: é preciso interagir e dialogar, seja nas aulas, eventos, seminários e bancas de defesa. Isso foi diretamente impactado pelo modo como se configurou o ensino remoto, o que se somou aos muitos impactos e angústias que caracterizaram o período. Todas as expectativas de encontros, diálogos e trocas se viram transformadas, tornando ainda mais solitário o trabalho do pesquisador.

Nesse sentido, o presente texto pretende explorar os impactos da emergência da pandemia de covid-19 na formação de pesquisadores em nível de mestrado, por meio de uma cartografia narrativa. Parte de dois relatos distintos: de um lado a mestranda do curso de Arquitetura e Urbanismo que iniciou sua trajetória na presencialidade e terminou na modalidade remota; de outro o mestrando do curso de Educação que iniciou na modalidade remota e terminou no presencial. Os dois relatos estão articulados em função da abordagem dialógica freireana, visando contrastar como se deu a relação entre docentes e estudantes na situação emergencial. Também será explorada a questão do uso educacional das tecnologias digitais, pontuando as críticas possíveis à sua instrumentalização, sobretudo da necessidade de haver tempo adequado para que processos formativos mais profundos sejam significativos, o que não ocorreu em função do evento disruptivo emergente da covid-19. No entanto, foram proporcionadas novas formas de aprendizagem, criando oportunidades de enriquecer a experiência educativa.

Referencial teórico

O período pandêmico foi marcado por uma situação paradoxal em relação às pessoas: de um lado havia a preocupação pela vida de cada um, valorizando as existências individuais e suas complexidades, enquanto de outro lado havia uma certa forma de desumanização, muitas vezes reduzindo grupos de indivíduos a cortes estatísticos, avaliando suas possibilidades de resposta à doença e justificando assim medidas mais restritivas de isolamento. Portanto, o tema da humanização se fazia presente, mesmo que muitas vezes de forma implícita.

Para pensarmos o tema da educação em tal situação, parece ser interessante que consideremos um teórico que situa sua pedagogia diretamente sobre a questão da humanização. Paulo Freire faz exatamente isso ao longo de sua obra, destacando como a educação pode contribuir tanto para a opressão quanto para a libertação dos sujeitos. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) destaca como a humanização se funda no “ser-mais”, enquanto a desumanização afirma um “ser-menos”. Ser-menos em relação a sua situação, que sustenta formas de opressão e esvaziamento de sua potência de transformação, que entende o futuro como destino que reproduz as condições presentes. O ser-mais, enquanto potência projetiva humana, abre o sujeito para o desconhecido, lançando-o nas incertezas de não possuir todas as respostas, mas que ao mesmo tempo conforta por serem passíveis de transformação.

Lutar pela humanização é lutar para que os sujeitos sejam seres-para-si (Freire, 1987), isto é, que não tenham seu ser definido em função de um outro. Isso passa pelo estabelecimento de uma relação dialógica entre os sujeitos, em que há a dissolução da desumanização pelo rompimento das relações de opressão. Dialogar não é prescrever, narrar ou dissertar, já que são formas de imposição de uma consciência à outra (Freire, 1987). É preciso deslocar-se das posições hierárquicas para encontrar o outro enquanto sujeito, e não como objeto a ser instrumentalizado.

Portanto, o diálogo implica em não sequestrar o poder criador que cada sujeito porta em sua condição de projeto, isto é, sua potência de produção de sentido no mundo. A ciência e a tecnologia atravessam as relações dialógicas, podendo servir como instrumentos para determinadas finalidades (Freire, 1987), sejam opressivas ou libertadoras. No caso da educação para a liberdade, o diálogo se dá entre aqueles que sabem que sabem pouco (educadores) e aqueles que, quase sempre, acreditam que nada sabem (educandos) (Freire, 2014). Este diálogo visa a transformação do pensamento dos educandos, para que passem a acreditar que sabem pouco, mas que podem saber muito mais.

Trazendo para o contexto educacional concreto, Freire (1987) vai formular o conceito de educação bancária como perspectiva antidialógica que sustenta a opressão dos educandos. Esse conceito é empregado para compreender uma relação em que o educador faz depósitos de informações, supostamente “conhecimentos”, na mente “vazia” dos educandos, os quais devem realizar um arquivamento e memorização, aparentemente assimilando o “saber” do mestre. Com isso, há um aprofundamento da contradição entre educador e educando, que não permite sua superação, uma vez que este não toma consciência de si como educador do educador. Em outras palavras, o oprimido sequer toma consciência da sua condição, naturalizando para si a opressão.

Como forma de integrar o diálogo a uma prática pedagógica libertadora, Freire (1987) vai apelar ao ato propriamente cognoscente da problematização. Nesta o objeto cognoscível não é o fim do ato cognoscente, mas o mediatizador dos sujeitos cognoscentes. Isto é, problematiza a dicotomia entre educador e educandos. Lembrando que são sujeitos que conhecem, e não objetos (Freire, 2014), condição que implica na necessária afirmação da condição de sujeito dos educandos. Ambas as partes são postas no mesmo nível: educador aprende ensinando e educando ensina aprendendo. Assim, constitui-se uma prática pedagógica apoiada num “quefazer”, isto é, numa ação indissociável da reflexão. “Quanto mais se

problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto obrigados a responder o desafio” (Freire, 1987, p. 69).

No entanto, para que se dê o diálogo libertador, humanizador em sua definição, é preciso que os sujeitos sejam capazes de comunicar-se. Isso passa pela questão tecnológica, em sentido amplo, que justamente possibilita os encontros entre os sujeitos. Como já indicado, as tecnologias podem servir tanto a libertação quanto a opressão, o que vai ao encontro da afirmação de Álvaro Vieira Pinto (2005), de que nem a técnica nem a tecnologia são neutras. Ambas estão sempre inseridas em um contexto, atravessadas por uma trama política e ideológica, capazes de justificar determinadas situações.

Quando falamos em educação durante o período pandêmico, estamos tratando de uma educação mediatizada pelas tecnologias digitais. As vias para o estabelecimento de um diálogo entre educador e educando passaram por um processo de virtualização, o qual se caracteriza pela desterritorialização do local e imediato para sua sustentação em um campo problemático (Lévy, 1996). O que fez com que os encontros prescindissem da presencialidade e da sincronicidade, atualizando de diversas formas em função do que lhe era mais problemático: sua finalidade.

Porém, a presença das tecnologias digitais na educação possui um duplo aspecto: a instrumentalização, que esvazia as tecnologias digitais de sua potência pedagógica, colocando-as a serviço da velha educação (Pretto; Bonilla, 2022), e a integração, que considera a inserção das tecnologias no contexto local (Jobim; Giraffa, 2023) enquanto ferramentas para a transformação do pensamento. A instrumentalidade no uso das tecnologias digitais tende a aprofundar a dicotomia entre sujeito e objeto posta pela educação bancária, não compreendendo os recursos digitais como meios de expressão de um diálogo entre sujeitos cognoscentes. As tecnologias digitais serviriam como transmissores da mensagem do educador, facilitando o acesso de informações e a memorização de conteúdos. Contudo, é preciso ir além, e compreender as tecnologias digitais como elementos de cultura (Pretto, 2011), uma vez que justamente compõem uma forma específica dessa: a cibercultura (Lévy, 2000).

Lutar contra a instrumentalização é resistir a uma forma de opressão. Isso porque há uma influência da indústria na origem do emprego das tecnologias digitais na educação (Pretto; Bonilla, 2022), que passa por um processo de resignificação, mas que se organiza em função de determinadas práticas. Inspirados em Freire (2014), poderíamos afirmar que simplesmente tratar a questão tecnológica de forma mecanicista e impor a técnica em determinados contextos opera uma alienação, dado que não há uma reflexão crítica sobre o uso que dela é feito. O uso instrumental é irrefletido e também está carregado de valores, que são incutidos nos sujeitos que deles participam. Considerando a ênfase na práxis educativa, temos que é importante que o uso das tecnologias digitais, no interior da cultura digital, seja marcado por uma relação dialógica de denúncia a situações desumanizantes e ao empenho para sua superação (Pesce; Bruno; Hessel, 2023).

Já a integração das tecnologias digitais visa estabelecer a possibilidade de um diálogo amplo entre os sujeitos, favorecendo uma mediação rica para a experiência cognoscente. É uma perspectiva que se aproxima da noção de complexidade para resolver a relação entre sujeito e objeto. Pesca e Hessel

(2019) defendem uma possibilidade de aprendizagem online que vá ao encontro da humanização e de encontro à coisificação do ser humano. Uma aprendizagem que não compreenda o outro na experiência digital como um objeto, receptor passivo de informações, mas como um sujeito capaz de realizar trocas de experiências e saberes que traz de sua vivência.

Contudo, vemos uma tendência instrumentalizadora tanto na formação quanto na atuação docente. Isso distancia os profissionais dos processos de tomada de decisão, dificulta a constituição de um ambiente favorável à disseminação do conhecimento e desfavorece a emergência de políticas integradas e integradoras para o enfrentamento dos desafios contemporâneos (Pretto; Lapa; De Espíndola, 2021). É assim que situações tão diversas como a pandemia de covid-19 são apresentadas como tão desafiadoras, pois o contexto em que ocorrem favorece a inação e o imprevisto, uma vez que falta repertório crítico para a integração das tecnologias digitais.

Abordagens sobre o método cartográfico

Neste texto será adotado o método da cartografia como proposta de investigação, de modo que se entende por mapas, segundo Harley (2009), uma forma que expressa além de meras paisagens morfológicas ou reflexos passivos do mundo dos objetos, mas apresentam juízo de valor que contribuem para um modo de comunicação na construção social. O mapa também revela uma forma de poder, imprimindo um posicionamento em que práticas e estratégias podem intervir em discursos em relação à hierarquia, poder e dominação de uma nação em relação a outra (Harley, 2009).

A elaboração de mapas não pressupõe neutralidade, uma vez que indica uma forma de comunicar informações sobre uma determinada realidade. Assim como os mapas podem revelar certas situações, também podem omitir elementos de um território, e isso envolve um posicionamento político que é manifestado por meio de uma “mensagem” que se quer comunicar para o restante do mundo. Como, por exemplo, eventos históricos como as guerras religiosas na Europa no século XVII e a Guerra Fria no século XX que ganharam mais repercussão pelos conteúdos indicados nos mapas do que através de outros meios de comunicação (Harley, 2009).

Com isso, entende-se que os mapas podem ser distorcidos ou manipulados a fim de mascarar um conjunto de relações de poder que visam alcançar um objetivo particular, um controle do Estado ou uma influência de mercado. Por isso, ressalta-se a importância do olhar crítico sobre as informações que são indicadas como ferramentas de comunicação. Os filósofos Deleuze e Guattari (2011) apontam que um determinado fenômeno urbano pode ser entendido de diferentes perspectivas, distanciando-se de um pensamento dicotômico que parte de uma lógica binária comumente refletida no mundo. Os autores (ibidem) entendem o mundo a partir do pensamento da multiplicidade, onde é preciso conceber uma dimensão aberta

para que acolha tudo aquilo que é diferente, denominada “Filosofia da Diferença”¹.

Nessa perspectiva, o mapa não corresponde a um decalque de uma experiência da realidade, mas é um meio pelo qual permite a construção do conhecimento. O mapa sempre pode ser conectável a outras dimensões, pois ele não tem começo e nem fim, mas se encontra sempre no meio, no *intermezzo*, numa constante conjunção formada por “e... e... e...”. O mapa pode ser feito de forma individual ou coletiva, pois não existe um manual que indique como ele deve ser feito. A elaboração de mapas envolve uma performance, operando por impulsões exteriores e produtivas (Deleuze; Guattari, 2011).

A transposição dessas concepções como um método de investigação foi elaborada e apresentada por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Liliana Escóssia e Silvia Tedesco². A intenção foi elaborar um método processual, em vez de fixar-se na formulação de regras e protocolos. Buscou-se reverter o método tradicional, que implica ir a campo com perguntas prontas em busca de respostas, para lançar as metas no decorrer da própria investigação, de modo que a tríade: objeto de pesquisa, pesquisador e resultados “são efeitos coemergentes do processo de pesquisar” (Passos; Barros, 2015, p. 18).

Os mapas não são elementos fixos e podem ter caráter científico, político, técnico, artístico entre outras intenções. Também podem ser expressados através de desenhos, textos, rabiscos, colagens ou qualquer outra possibilidade. Neste texto será adotada uma cartografia narrativa que busca apontar as impressões e vivências dos mestrados durante os eventos disruptivos marcados pela covid-19. A narrativa individual é uma forma de registrar a experiência vivida em modos de fazer conhecimento.

Barros e Barros (2016) apontam que não se refere a um conhecimento *sobre* a experiência, mas um conhecimento que permite entrar em contato direto com ela, numa perspectiva de *dentro*. As narrativas expressam um processo cartográfico, o que se diferencia de utilizar um “dado” como sustentação de uma evidência, uma vez que permite a abertura para comportar a heterogeneidade e o heterogêneo à pesquisa, possibilitando visibilizar as relações expressadas a partir de uma experiência.

Resultados e discussões

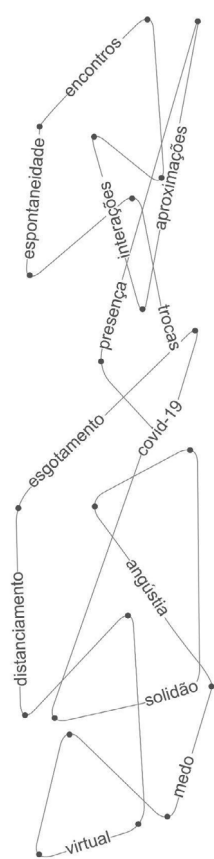
A seguir são apresentadas as narrativas de dois pós-graduandos que tiveram diferentes experiências durante seu mestrado: a mestranda iniciou sua trajetória na presencialidade e se viu confrontada com a mudança de modalidade de ensino, enquanto o mestrando já iniciou no ensino remoto

1 A Filosofia da Diferença foi elaborada principalmente pelos filósofos Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e Jacques Derrida a partir de concepções que buscavam incitar o pensamento e refletir sobre as dinâmicas da sociedade. Vinculada ao movimento pós-estruturalista, foram lançadas inúmeras críticas às estruturas rígidas e funcionalistas relacionadas ao período modernista.

2 Ver mais informações em: “Pistas do método da cartografia, pesquisa intervenção e produção de subjetividade”, sob organização de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia (2015) e “Pistas do método da cartografia, a experiência da pesquisa e o plano comum”, volume 2, sob organização de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco (2016).

e ao longo de sua trajetória passa a experimentar a presencialidade. As duas narrativas se desencontram temporalmente, mas se aproximam pelas semelhanças das vivências que descrevem. Tratam de cartografar os sentidos que atravessaram o acontecimento do ensino remoto na pós-graduação, pontuando como cada um experimentou esse momento atravessado pela situação pandêmica. Junto a cada narrativa é apresentada uma cartografia, relacionando as experiências vivenciadas.

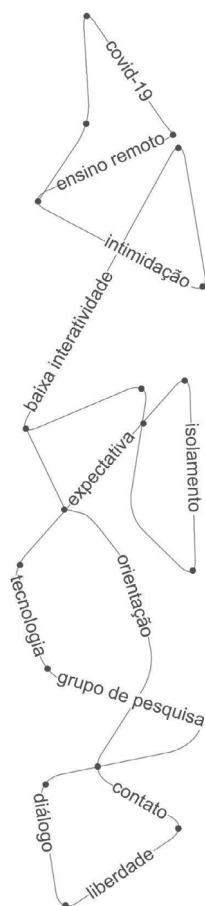
Figura 1. Cartografia narrativa da mestranda em Arquitetura e Urbanismo.



Iniciei o mestrado em Arquitetura e Urbanismo em março de 2019, realizei algumas disciplinas para cumprir os créditos obrigatórios, para no ano seguinte, ter mais tempo disponível para me dedicar à pesquisa. As disciplinas ocorreram em formato presencial, o que requer uma dinâmica mais intensa e de exposição, pois há um envolvimento pré-aula – de encontro com os colegas e conversas de corredor – durante a aula – participação e envolvimento nas atividades – e pós-aula – que normalmente era estendida com um café para finalizar o dia. As aulas presenciais proporcionam uma troca mais próxima, não só entre os estudantes, como também entre docentes e discentes. Formava-se um tipo de roda de conversa para trocar experiências e conhecimentos, onde o aprendizado se dava dentro e fora da sala de aula, a partir de dinâmicas mais espontâneas e enriquecedoras. No começo de 2020, repercutiu com maior propagação a notícia sobre um novo vírus, o coronavírus SARS-CoV-2 ou covid-19, com origem em Wuhan, na China, que estava se alastrando para outros países rapidamente. A princípio, parecia algo distante e que se chegasse ao Brasil a situação já estaria amenizada, em virtude dos avanços da ciência e da tecnologia. Aos poucos, começaram as medidas de precaução: as aulas foram suspensas temporariamente, assim como espaços de maior aglomeração, como, por exemplo, teatros, cinemas e estádios. Eu acreditava que seriam poucas semanas de duração, no máximo três, e assim, encarei esse período como “breves férias”. As semanas foram prorrogadas, dia após dia mais notícias de pessoas infectadas e a sensação de medo começou a aparecer. As universidades começaram a planejar o retorno das aulas de forma remota. Tudo era novidade, inclusive foi confortável assistir às aulas em minha casa. Nesse ano, iniciaram inúmeras *lives* – palestras, cursos, shows – tive a impressão de que tudo estava sendo transferido para o virtual, e assim, conseguimos nos aproximar de outros cantos do país e do mundo. Contudo, no final do ano o esgotamento veio de forma intensa, as telas eram o novo modo de comunicação, tudo era mediado por meio de telas, inclusive as comemorações de aniversário com família e amigos. Havia uma sensação de que nada voltaria a ser como antes, o distanciamento potencializou o medo da presença do outro pelo receio da contaminação do vírus. Fechamo-nos em nossas próprias bolhas. Em 2021, a paciência para as interações virtuais diminuiu, aos poucos as aulas remotas começaram a se tornar entediadas e as câmeras começaram a ficar fechadas com mais frequência. Estava no processo final de escrita da dissertação, sentindo-me cada vez mais solitária e distante de tudo e de todos. As trocas com colegas e professores não tinham a mesma potência e eram cada vez mais raras, já que cada um precisou lidar como pode com seus desafios, incertezas e angústias. O final do mestrado, que antes era marcado pelo momento da banca na presença de colegas e amigos para uma comemoração posterior, resumiu-se em eu estar sozinha em um pequeno espaço envolto por quatro paredes em frente a uma tela de computador. O encerramento do meu mestrado foi marcado por um simples clique no teclado, confirmando o fim de um ciclo ao “sair da chamada”.

Fonte: os autores.

Figura 2. Cartografia narrativa do mestrando em Educação.



O curso de mestrado em Educação iniciou em 2021 para mim. Aquela altura estava há um ano distante das salas de aula, portanto a aprovação no curso foi um momento de muita expectativa. Ao mesmo tempo o mundo iniciava seu segundo ano de pandemia, sendo as telas os olhos de que dispunhamos para acessar a realidade. Como era de se esperar, o curso iniciou em formato remoto, com o uso intensivo de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e plataformas de videoconferência. O contato com os colegas e com os professores se restringia, na maioria dos casos, ao estritamente relacionado com o conteúdo. Isso porque o ambiente não favorece a conversação espontânea por conta de suas regras: o docente é o administrador da sala e quem inicia a falar, enquanto os estudantes devem indicar que desejam fazer uso da palavra, sob pena de todos falarem ao mesmo tempo e ninguém se entender. Eu não conhecia os colegas, senão nas situações em que éramos divididos em grupos para realizar alguma atividade - momentos nos quais o assunto normalmente se reduzia também ao conteúdo. Com isso, uma sensação de isolamento acompanhou o início de minha trajetória na pós-graduação, a qual foi atenuada somente pelos laços que estabeleci com os colegas do grupo de pesquisa e com a orientação. Isolamento do curso que somava-se a própria ideia do isolamento social em função da covid-19: o mestrado, que deveria ser um momento de “fuga” do isolamento doméstico, também causava sua própria forma de isolar. Para além disso, a dinâmica que configurou as aulas da maioria das disciplinas que cursei, baseadas nas regras que mencionei, dificultava minha participação (e acredito que de outros colegas, pelo que pude observar), pois não conseguia dialogar com liberdade. O problema não eram os docentes, que sempre sinalizavam sua abertura ao diálogo e à constituição de um espaço virtual de trocas. A questão parecia estar relacionada ao emprego das tecnologias. A aula virtual, ministrada nos moldes da aula presencial, me intimidava, colocando-me na posição de um expectador do docente. A baixa interatividade, pelo aspecto tecnológico, desfavorecia minha expressão e possíveis contribuições para o diálogo que se estabelecia. Ao final de 2021 tornou-se possível frequentar os espaços físicos da universidade. Isso contribuiu para a superação da sensação de isolamento, pois passei a interagir presencialmente com colegas e docentes. No entanto, como era próprio do período, era uma celebração pelos encontros atravessada de medo pela contaminação do vírus. As bancas de qualificação e final foram online, mas mais tranquilas nesse sentido. Me senti confortável para expor e defender meu trabalho. Como já estava acostumado com o formato remoto, sequer senti falta de uma reunião com os colegas depois - todas as felicitações chegaram via mensagem. Ao longo de 2022 fui conhecendo mais pessoas e, finalmente, participando de eventos presenciais, o que servia de descanso das aulas remotas que ainda tinha. Com isso o curso tornou-se mais leve, e as atividades online mais tranquilas. Encerrando de forma tranquila um ciclo que iniciou solitário.

Fonte: os autores.

O período marcado pela pandemia parece ter dificultado o diálogo nas relações de ensino e aprendizagem em função da modalidade remota. Isso pode ter contribuído para a instauração de perspectivas bancárias de ensino. De forma geral, os professores estavam preocupados que os estudantes não fossem prejudicados por conta da virtualização dos processos, havendo a oferta de cursos de formação continuada para a adaptação ao contexto emergente. Eram cursos que visavam munir os professores de ferramentas e estratégias metodológicas para incrementar o ensino. Contudo, há o risco

da instrumentalização das tecnologias digitais nos cursos de formação continuada (Joaquim, 2016; Dias, 2019), o que pode acontecer com ainda mais expressão numa situação emergencial, pois não há tempo suficiente de preparo e domínio que requerem esse tipo de formação.

A questão do ensino já é um desafio por si só. No caso do ensino remoto há um incremento de dificuldade. A seguinte pergunta parece sintetizar o problema: como abordar os conteúdos que eram passados de forma presencial na modalidade remota? Se o ato educativo para a liberdade envolve a relação dialógica mediada pelo mundo (Freire, 1987), em tempos de isolamento sanitário é preciso pensar numa educação para um mundo de distâncias. A virtualização, enquanto processo de reversão do atual (Lévy, 1996), suspende os sentidos, permitindo acessos e conexões improváveis. É assim que em uma sala de aula virtual um professor pode encontrar estudantes de culturas, locais e situações absolutamente distintas, as quais terão de dialogar para uma relação de aprendizagem significativa e humanizadora.

Mas para isso é preciso escutar, não apenas ouvir, o que implica em possibilitar a abertura para o diálogo. De modo que a aprendizagem de ferramentas e softwares mais elaborados deve se dar numa perspectiva para além do instrumental. Isso porque, temos sempre de lembrar que o uso irrefletido de ferramentas técnicas, desconsiderando a reflexão crítica, pode produzir alienação (Freire, 2014). No caso das tecnologias digitais, temos que participar da cultura digital sempre atentos ao contexto local (Pretto, 2011). Assim sendo, no caso do ensino remoto, ao empregar as ferramentas digitais disponíveis de forma irrefletida, pode-se fechar os sujeitos em sua capacidade dialógica, produzindo intimidação, opressão e isolamento.

Não que esse processo se dê de forma intencional, pois há que se apontar que diante de um acontecimento disruptivo, foi necessário que docentes e discentes se reinventassem e pudessem dar continuidade às atividades acadêmicas da forma e com as ferramentas que lhes fosse possível. Porém, por limitações formativas, parecem ter sido criados alguns ambientes digitais desfavoráveis ao diálogo, produzindo assim formas de objetificação. Com isso, o ambiente virtual marcado pela alta conectividade da cibercultura, a qual, com sua lógica descentralizada, fractal e hipertextual, possibilitou superar distâncias e o tempo (Lévy, 2000), agora apresentava uma situação de isolamento, em que os indivíduos já não conseguiam dialogar.

Tudo isso se refletiu no ensino remoto, conforme apontado pelas narrativas: os estudantes que não se sentiam confortáveis para ficar com a câmera ligada ou para fazer comentários durante as aulas. Era preciso um esforço maior do professor, por meio de dinâmicas e atividades para que os estudantes se sentissem motivados a participar ativamente, proporcionando minimamente uma forma mais próxima de diálogo e interação entre os presentes. Isso sem considerar a urgência do contato para além da dimensão pedagógica. Em meio ao processo de adaptação à nova forma de ensino, não foi dada a mesma preocupação ou, pelo menos, o mesmo olhar para as necessidades de suprir a lacuna da ausência dos encontros e das interações sociais.

Freire (1987) aponta que o diálogo se faz numa relação horizontal, onde a confiança entre os sujeitos é adquirida como uma consequência evidente e faz com que estes se tornem, cada vez mais, companheiros de pronúncia do mundo. Pronunciar o mundo é existir, humanamente. Ou seja, o diálogo

é uma exigência existencial. Por isso, não se pode reduzir a potência dos sujeitos dialógicos em atos de depósito de ideais de um sujeito no outro, numa simples troca de informações a serem consumidas, pois a confiança inexiste na antidualogicidade da concepção bancária na educação.

Dessa forma, podemos afirmar que a perspectiva bancária marcou o ensino remoto (Da Luz Júnior, 2022). A dificuldade do diálogo alcançar a todos, aliada a uma dinâmica de operação que engessa a participação, como apontado na segunda narrativa, bem como a uma abordagem instrumental das tecnologias digitais, que limita o potencial pedagógico destas, contribuem para uma docência baseada na narração ou dissertação, como Freire (1987) denomina. É assim que muitas aulas foram baseadas em intermináveis apresentações de slides ou na reprodução de vídeos durante a aula, tornando ainda mais cansativa e silenciosa a experiência dos estudantes.

As cartografias narrativas permitiram visualizar perspectivas distintas, mas que se assemelham quando narradas as percepções do ensino remoto durante a pandemia, sobretudo em relação à falta de contato e da presença com o outro como um momento potencializador dos encontros. A presencialidade contribui para superar a sensação de isolamento, permitindo que os encontros possam ir além da relação pedagógica. Não que seja a única saída para uma educação de qualidade, mas facilita a constituição de um “comum”, o qual emerge justamente da relação entre as diferenças. Uma relação pedagógica humanizadora, na perspectiva de Freire (1987), está articulada justamente na diferença: o educador, que reconhece que não sabe de tudo, encontra seu diferente, que ainda acredita em nada saber. No entanto, a dimensão desse encontro parece ir além do âmbito lógico. É preciso compartilhar a existência de algum modo, articulando a ação e a reflexão num “quefazer”.

O ensino remoto pode funcionar de forma positiva, dependendo do modo como se organiza esse comum. Vemos isso nas narrativas quando, na primeira, há a transição das aulas presenciais para as aulas remotas, havendo um certo otimismo por já haverem laços entre as pessoas. Já na segunda narrativa, a sensação de isolamento diminui conforme o estudante passa a encontrar os colegas e professores na universidade. Com isso, entende-se que a potência dos encontros promovida na modalidade presencial ainda é um objetivo quando falamos em ensino remoto emergencial. É clara a diferença de uma situação regular para tempos disruptivos, porém saídas devem ser pensadas para garantir a promoção dos encontros e da afetividade para além do ensino presencial. Isso porque, como aponta Freire (1987), o diálogo é amor, humildade e fé na vida, se não há diálogo consequentemente não há amor ao mundo e aos homens - o que coloca que educação é afeto, em todas as suas dimensões e modalidades.

Considerações finais

Há uma potencialidade na virtualização da experiência pedagógica, principalmente durante eventos disruptivos que inviabilizam a presencialidade, como foi o período da pandemia de covid-19. No entanto, deve ser observado o emprego que se faz das tecnologias digitais disponíveis, uma vez que determinadas práticas podem produzir um efeito nocivo em termos de diálogo e encontro com o outro. Como vimos nas narrativas, a pandemia produziu um forte sentimento de isolamento para os

estudantes dos cursos de pós-graduação, tornando um trabalho que, em condições normais, deveria ser desenvolvido de forma dialógica com o meio e a comunidade científica, em uma atividade marcada por isolamento, inseguranças e desmotivação.

As aulas, que deveriam ser espaços de diálogo e trocas, revelaram-se potencialmente intimidadoras, em função da dinâmica de sua realização. Nem sempre o diálogo ocorria, com muitos estudantes mantendo-se com as câmeras fechadas ou na posição de expectadores da fala do professor. Uma forma de objetificação da relação pedagógica parece ter se configurado, sendo o conteúdo, simplesmente traduzido para a linguagem digital de forma instrumental, transmitido para os estudantes na forma de narrações ou apresentações de slides.

Contudo, como as narrativas apontam, não parece ter se tratado de um ato intencional dos professores. A questão parece ser formativa, aqui considerando tanto a formação inicial quanto a formação continuada. A boa vontade e disposição para o diálogo não é suficiente para suprir o abismo que a instrumentalização das tecnologias digitais impõe. É preciso tempo para que processos formativos mais profundos possam gerar efeitos mais significativos, o que não está à disposição num contexto disruptivo emergente.

Como já indicamos, o planejamento é capaz de atenuar os impactos de uma situação atípica. O que ocorreu com a educação durante o período pandêmico, promoveu um conjunto de oportunidades para criar novas formas de aprendizagem. Apesar das dificuldades, ficou claro que os processos educativos podem se dar de forma remota em alguma medida, porém deve-se considerar as particularidades dessa modalidade. Temos que ter atenção para não cair nas simplificações: não basta iniciar uma chamada de vídeo em um computador para obter êxito no ensino. Ao mesmo tempo, fechar-se a potencialidade da virtualização do ensino presencial, é perder uma oportunidade de enriquecer a experiência educativa.

Agradecimentos

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e à Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio fornecido durante o período do mestrado dos autores.

Referências

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth. Pista da Análise. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 2. p. 175-202.

DA LUZ JUNIOR, Laércio Santos Cabral. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: INOVAÇÃO OU NOVA EDUCAÇÃO “BANCÁRIA”? **Paulo Freire Antes que seja tarde**, p. 242, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

DIAS, Maria Jose Da Silva. **Linguagens hipermidiáticas e formação continuada de professores de Ciências Humanas: estudo das ações de formação docente em uma diretoria estadual de ensino da Região Metropolitana de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2019.

FERREIRA, Aurélio. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, 2014.

HARLEY, Brian. Mapas, saber e poder. **Confins**, Online, v. 5, p. 25, 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/5724> Acesso em: 06 fev. 2024.

JOAQUIM, Bruno dos Santos. **As TDIC na educação de jovens e adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2016.

JOBIM, Andrews. **Proposta de ensino de filosofia hipermidiático: da teoria à prática**. 2023. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

JOBIM, Andrews; GIRAFFA, Lucia. Tecnologias de Inteligência na Educação: impactos e transformações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES, 2023. **Anais [...]** Diadema: V&V Editora, 2023

LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado. Paulo Freire e cultura digital: contribuições para as docências decoloniais e os processos (trans) formativos. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023.

PESCE, Lucila; HESSEL, Ana Maria. Fundamentos ontológicos e epistemológicos da aprendizagem on-line. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 11-29, 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1. p. 794.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, 2022.

PRETTO, Nelson. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011.

PRETTO, Nelson; LAPA, Andrea; DE ESPÍNDOLA, Marina. Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para a formação cidadã. **Perspectiva**, v. 39, n. 3, p. 1-14, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. **A Cor das Letras**, v. 23, n. 3, p. 317-325, 2022.

SENHORAS, Elói Martins. Impactos da pandemia da covid-19 na educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020. **Anais [...]** [S.L.]: [s.n.], 2020.