

QUEM É O PROFESSOR QUE LOGO SOU (A SEGUIR) EM TEMPOS DE PANDEMIA? WHO IS THE TEACHER THAT THEREFORE I AM (MORE TO FOLLOW) IN PANDEMIC TIMES?

Marcio Daniel da Costa Nicodemos¹

RESUMO: O artigo propõe a reflexão sobre o problema da alteridade na educação em tempos de pandemia. Para isso, em um primeiro momento intitulado “Quando a ausência de um problema é um problema...” busca pensar as relações entre professor e aluno no ensino remoto emergencial em contexto pandêmico; em um segundo momento, intitulado “Um problema pode ser sua própria solução?” busca pensar os desdobramentos de uma possível solução ao problema posto; e em um terceiro momento intitulado “E a seguir?” busca pensar as possibilidades de uma docência em ensino remoto emergencial em contexto pandêmico. Trata-se de um estudo de natureza teórica feito por meio de investigação conceitual em fontes bibliográficas diversas.

Palavras-chave: Educação; Pandemia; Alteridade.

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the problem of otherness in education in pandemic times. For this, in a first moment entitled “When the absence of a problem is a problem ...” it seeks to think about the relationship between teacher and student in emergency remote teaching in a pandemic context; in a second moment, entitled “Can a problem be its own solution?” it seeks to think about the consequences of a possible solution to the problem posed; and in a third moment entitled “And what next?” it seeks to think about the possibilities of teaching in emergency remote teaching in a pandemic context. It is a study of a theoretical nature carried out through conceptual research in many bibliographic sources

Keywords: Education; Pandemic; Otherness.

*Bernardo da Mata nunca fez outra coisa
Que ouvir as vozes do chão
(Pois, Manoel de Barros)*

QUANDO A AUSÊNCIA DE UM PROBLEMA É UM PROBLEMA...

O pedagogo Paulo Freire, na carta *Primeiro dia de aula*, de sua obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, fala sobre o primeiro dia de docência de um professor: “Dificilmente este primeiro dia será um dia sem inseguranças, sem timidez, sem inibições, sobretudo se a professora ou o professor mais do que puramente se pensa inseguro está realmente inseguro, se sente tocado pelo *medo* de não ser capaz de conduzir os trabalhos, de contornar as dificuldades” (FREIRE, 2019a, p. 160). É interessante pensar que o medo, esse afeto mobilizado no primeiro dia de docência, originado por inseguranças

¹ Doutorando em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. E-mail: marcio.nicodemos@gmail.com

profissionais ou inibições pessoais que promovem o pensamento de incapacidade de orientar a aula e desfazer dúvidas, para muitos professores, se torna não apenas um evento histórico passado numa linha cronológica, mas um princípio filosófico *ad aeternum* sempre presente.

O professor entra na sala de aula e “a situação concreta que ela ou ele enfrenta ali na sala não tem nada ou quase nada que ver com as preleções chamadas teóricas que se acostumaram a ouvir nas aulas de seu curso” (FREIRE, 2019a, p. 160), nem mesmo em relação ao que viram ou viveram nas experiências práticas de estágio, e o medo recorrente indica que a metamorfose de aluno a professor não é um evento burocrático de ter seu nome inscrito em um diploma, nem um evento de iniciação mágica de conceder saberes e poderes. Todos os dias, ao entrar em sala de aula, o professor se vê diante do aluno, e troca um olhar com esta besta de mil olhos e de mil bocas, que o vigia e o pergunta sem cessar: *Quem é você? O que você sabe? O que você pode?* Ao que o professor desvia do olhar do aluno e, ao mesmo tempo, nega e expressa o *medo*.

O professor deve atentar que esse afeto chamado *medo* não deve ser negado, mas assumido, pois ele não possui apenas uma instância negativa, no sentido de ser uma resposta de alerta a uma ameaça iminente, mas também possui uma instância positiva, no sentido de ser uma pergunta de alerta a uma ameaça inexistente: “a assunção do *medo* é o começo de sua transformação em *coragem*” (FREIRE, 2019a, p. 162), nos diz Paulo Freire. A transformação do medo em coragem é o começo da transformação do aluno em professor, pois assumir e expressar o medo pode recolocar as perguntas antes postas do aluno ao professor, agora postas do professor ao próprio professor: *Quem sou eu? O que eu sei? O que eu posso?* Enquanto o professor devolve o olhar ao aluno e, ao mesmo tempo, assume o medo e expressa a coragem.

O primeiro problema que todo e qualquer professor enfrenta no seu primeiro dia de aula e em todos os outros dias de sua vida docente, de cuja dialética afetiva medo-coragem é apenas uma das inúmeras expressões, é o problema da alteridade: *Quem sou eu e quem é o outro? O que eu sei e o que sabe o outro? O que eu posso e o que pode o outro?* Perguntas que em uma troca de olhares se entrelaçam e adquirem novas formas e novos sentidos nas margens de uma tênue linha ontológica em que as identidades se mesclam em suas experiências epistemológicas e ético-políticas se aproximando e se perguntando: *Eu também sou o outro e o outro também sou eu? O que nós sabemos e o que nós não sabemos? O que nós podemos e o que nós não podemos?* As fronteiras entre o professor e

o aluno, entre o aluno e o professor, estremecem, se movimentam, se desfazem, mas as perguntas permanecem...

Em sua obra *O animal que logo sou (a seguir)*, o filósofo Jacques Derrida, trata do problema da alteridade a partir de uma investigação ontológica, no âmbito antropológico, sobre as categorias de sujeito homem-animal, que podem ser muito úteis à nossa investigação ontológica, no âmbito pedagógico, que estamos procedendo sobre as categorias de sujeito professor-aluno. Propõe Derrida: “há muito tempo, pode-se dizer que o animal nos olha? Frequentemente me pergunto, para ver, *quem sou eu* - e quem sou eu no momento em que, surpreendido pelo olhar de um animal, por exemplo os olhos de um gato, tenho dificuldade, sim, dificuldade de vencer um incômodo. Por que essa dificuldade?” (DERRIDA, 2011, p. 15). Podemos dizer, que o aluno é esse sujeito que há muito tempo nos olha e o professor é esse sujeito que se interroga sempre *Quem sou eu?*, pois é surpreendido o tempo todo pelo olhar do aluno que o apresenta uma dificuldade incômoda de ser vencida e da qual ele não sabe prontamente o motivo.

Prossegue Derrida: “tenho uma dificuldade de reprimir um movimento de pudor. Dificuldade de calar em mim um protesto contra a indecência. Contra o mal-estar que pode haver em encontrar-se nu, o sexo exposto, nu diante de um gato que nos observa sem se mexer, apenas para ver” (DERRIDA, 2011, p. 15), e nós podemos dizer que a dificuldade incômoda de ser vencida do professor é, inicialmente, negar o medo de estar exposto vergonhosamente em suas inseguranças, inibições e incapacidades, frente ao aluno que o olha descaradamente, e não tentar desviar o olhar com o mal-estar gerado. “Mal-estar de um tal animal nu diante de outro animal, assim, poder-se-ia dizer uma espécie de *animal-estar*: a experiência original, única e incomparável deste mal-estar que haveria em aparecer verdadeiramente nu, diante do olhar insistente do animal (...)” (DERRIDA, 2011, p. 15-6), diz ele, e nós podemos dizer que o mal-estar que o professor sente é devido à experiência de, ao estar exposto diante do aluno, ter sentimentos muito próximos aos que ele atribui ao outro, gerando em si uma espécie de *aluno-estar*: uma experiência original de ser aluno, em alguém que já não mais responde por esse nome.

Conclui Derrida: “é como se eu tivesse vergonha, então, nu diante do gato, mas também vergonha de ter vergonha” (DERRIDA, 2011, p. 16), e pergunta: “vergonha de quê, e diante de quem? Vergonha de estar nu como um animal.” (DERRIDA, 2011, p. 17), e podemos dizer que é como se o professor tivesse medo e, então, exposto vergonhosamente diante do aluno, tivesse também medo de ter medo (e por isso incapaz de transformar esse

medo em coragem) - ou, como dissemos antes, o professor envergonhado, inseguro, inibido e incapaz, desvia do olhar do aluno e, simultaneamente, nega e expressa medo, por se ver muito semelhante a um aluno e negar essa mesma semelhança desesperadamente.

As consequências desse teatro pedagógico do absurdo foi muito bem retratada na peça *A lição*, do dramaturgo Eugene Ionesco. Nesta peça, um velho e tímido professor recebe em sua casa uma jovem e corajosa aluna para uma lição que visa a prova para o “doutorado total”. No decorrer da trama, a timidez do professor se converte em um sentimento de medo não assumido que se materializa em atos de dominação sobre a aluna que tem seu sentimento de coragem convertido em atos de submissão ao professor. Em alguns momentos, a criada do professor vem à cena tentando adverti-lo dos perigos e até mesmo dissuadi-lo de prosseguir com a lição tal qual estava fazendo, pois nada terminaria bem. Ao final, os esforços da criada são em vão e o professor extremamente rude e autoritário mata a aluna totalmente indefesa com um golpe de punhal. Ambos se unem para esconder o corpo da jovem e, quando o professor manifesta preocupação em ser descoberto, a criada diz: “não se preocupe tanto! (...) Além do mais, as pessoas não perguntariam nada. Elas estão acostumadas. (ela pega uma braçadeira com um símbolo, talvez a Suástica Nazista) Pegue, se tiveres medo, ponha isso, você não terá nada a temer (ela lhe coloca a braçadeira) É a Política!” (IONESCO, 2003, p. 27). O professor que, ao invés de se abrir para o movimento de alteridade em relação ao aluno, se apega à sua autoridade política para esconder sua vergonha, suas inseguranças, inibições e incapacidades, seu medo de ter medo, impede sua própria possibilidade de conquista da coragem para sua transformação, de fato, em professor e mata seu aluno em um combate injusto para não ver nem matar a si mesmo.

Em seus estudos sobre as categorias de sujeito homem-animal, Derrida lança duas hipóteses: 1) há uma guerra em curso que envolve questões de representação epistêmica, conduta ética e autoridade política (DERRIDA, 2011, p. 49-57) entre homem (eu) e animais (outros); e 2) esta guerra tem lugar nos limites dos seres, saberes e poderes entre eu e os outros e dentro de mim e dos outros (DERRIDA, 2011, p. 57-60). De modo que sua tese final proposta é que devemos pensar as próprias margens em que esse combate se dá e que nos constituem e que constituem os outros e por onde todos somos, pensamos e transitamos (DERRIDA, 2011, p. 60). Analogamente, em relação às categorias de sujeito professor-aluno, podemos pensar que há um combate em curso na sala de aula em que as duas hipóteses e a tese final de Derrida podem ser assumidas de maneira interessante.

Entre o professor (eu) e os alunos (outros) há uma disputa estabelecida sobre as mesmas questões, que tem lugar nos mesmos limites e que traz a necessidade de se pensar o próprio *locus* constituinte de tal evento. Derrida diz: “E digo pensar essa guerra, porque creio que se trata do que chamamos ‘pensar’. O animal nos olha, e estamos nus diante dele. E pensar começa talvez aí” (DERRIDA, 2011, p. 57). E nós podemos dizer: é preciso pensar esse combate, pois o combate é o que temos chamado ‘pensar’. O aluno nos olha e estamos expostos diante dele. E pensar começa talvez aí... na relação de alteridade em que se devolve o olhar ao aluno que nos olha e em que se repensa o próprio ato de pensar da relação pedagógica, seus papéis e funções, desafios, limites e possibilidades.

No atual contexto da pandemia do coronavírus, a maioria das instituições de ensino, devido à impossibilidade de manutenção de atividades educacionais presenciais, adotou o ensino remoto emergencial (síncrono e assíncrono) como modalidade de ensino viável. No artigo *Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas*, as pesquisadoras Patrícia Torres (PUCPR), Ariana Cosme (UPorto) e Edmea Santos (UFRRJ) apresentam os resultados de uma pesquisa feita recentemente com um grupo de professores e alunos de uma pós-graduação de uma universidade do sul do Brasil que adotou o ensino remoto emergencial em suas aulas. Os professores e alunos pesquisados participam de orientações, grupos de estudo e aulas de disciplinas. Há um interessante quadro de vantagens e desvantagens apontadas pelos participantes, dentre as quais é interessante destacar: as vantagens de *poder estar em casa, de ter atividades remotas que podem ser acessadas e postadas de forma online, e de manter a integração entre estudantes e professores*; e as desvantagens de *ter cansaço visual (pois a “tela” traz cansaço muito grande aos olhos), falta de acessibilidade, falta de convívio social, menor interação e relacionamento social com as pessoas, menor análise e discussões, pouca interação com os colegas e a falta de vínculo afetivo, falta de conexão emocional e física, falta do olho no olho para direcionar as ações de acordo com as reações, as aulas remotas não tem contribuído para a visualização de todos os participantes, as atividades remotas dificultam o feedback em tempo real, quando são realizadas de forma remota e assíncrona* (TORRES, Patrícia; COSME, Ariana; SANTOS, Edmea, 2021).

Qual movimento de alteridade na educação é possível em uma modalidade de ensino que parece contribuir e até mesmo incentivar o movimento furtivo de negação do medo e de desvio do olhar feitos pelo professor que visa evitar sua exposição diante do aluno e, assim, evitar as dificuldades e os incômodos suscitados? O encontro entre professores e

alunos em um ambiente virtual é realmente uma vantagem quando faltam equipamentos de acesso à maioria dos alunos ou serviços de acesso de qualidade à maioria dos professores, comprometendo a integração entre ambos? Como realizar a troca de olhares entre professores e alunos quando as interações sociais diminuem e os vínculos afetivos faltam, pois os olhos estão cansados de ver uma tela em que nem todos são vistos e em que falta o *olho no olho*? Quais os efeitos de uma educação on-line em que professores e alunos não se olham nos olhos?

Um primeiro detalhe considerável é que a falta do *olho no olho* entre professores e alunos não é apenas uma expressão utilizada para simbolizar a falta de interação da presença física. A câmera dos aparelhos de acesso, em geral celulares e computadores, se localiza, em sua maioria, um pouco acima da tela, de maneira que quando um professor olha para um aluno pela tela, vê o rosto do aluno com os olhos ligeiramente baixos e vice-versa. Seja em atividades síncronas, em que o professor realiza sua aula on-line ao-vivo por meio de alguma plataforma de transmissão múltipla, seja em atividades assíncronas, em que o professor realiza sua aula gravada e disponibilizada por meio de algum ambiente virtual de aprendizagem, professores e alunos estão sempre olhando para uma tela em que as pessoas nunca devolvem o olhar. Não há troca de olhares possível entre professores e alunos no ensino remoto emergencial.

Um segundo detalhe considerável é que no ensino remoto emergencial os professores podem exercer sua máxima autoridade política em relação ao aluno. Em aulas on-line ao vivo por meio de plataformas de transmissão múltipla o professor, caso sinta medo, pode, facilmente, converter seu medo em atos de dominação, tal qual o personagem de Ionesco. Há ferramentas para que o professor elimine a transmissão da imagem ou da voz do aluno, ou mesmo o expulse da sala. Tudo isso simplesmente ao apertar de um botão. É o auge da autoridade política e a impossibilidade de qualquer movimento de alteridade.

Um terceiro detalhe considerável é que de todos os dezenove professores que participaram da pesquisa, apenas um disse preferir as aulas presenciais às aulas virtuais (TORRES, Patrícia; COSME, Ariana; SANTOS, Edmea, 2021, p. 15). É claro que cabe indagar se a preferência pelo ensino remoto emergencial se dá considerando, antes de tudo, o contexto pandêmico (o caráter emergencial) ou não. Parece que não, pois nenhum professor citou como vantagem a preservação da saúde e da vida. O que nos leva a crer que, a despeito de todas as desvantagens apontadas, dezoito professores preferem o ensino

remoto ao ensino presencial mesmo em contexto não-pandêmico. Isso nos faz pensar... Medo de ter medo, talvez?

Agora, a hipótese que gostaríamos de seguir é: o ensino remoto emergencial elimina o problema mais fundamental que o professor enfrenta em sala de aula em relação ao aluno no ensino presencial: *a presença do olho no olho*. Com isso, parece que não há apenas a ausência do acontecimento *olho no olho*, mas, também, a ausência da possibilidade do professor se ver exposto envergonhado diante do aluno com suas inseguranças, inibições e incapacidades, e, assim, de assumir seu medo e o transformar em coragem, realizando o movimento de alteridade na relação pedagógica estabelecida. Dessa maneira, estamos em uma situação em que a ausência de um problema é, também, um problema... A falta do ensino presencial instala o problema mais fundamental que o professor enfrenta em sala de aula em relação ao aluno no ensino remoto emergencial: *a falta do olho no olho*. A troca de olhares é um problema quando acontece e quando não acontece (ou não pode acontecer)... O que fazer nesse último caso?

UM PROBLEMA PODE SER SUA PRÓPRIA SOLUÇÃO?

Em um ensaio chamado *Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos*, a socióloga Oyeronke Oyewumi nos convida a repensar as possibilidades da relação de alteridade. Segundo ela, as teorias ocidentais das relações de alteridade - a construção da diferença e da interação entre *eu e os outros* - se dá a partir de um paradigma biológico em que o corpo tem um papel preponderante e segue uma lógica específica. “Uso a palavra ‘corpo’ de duas maneiras: primeiro, como uma metonímia para a biologia e, segundo, para chamar a atenção para a fisicalidade que parece estar presente na cultura ocidental. Refiro-me tanto ao corpo físico como às metáforas do corpo” (OYEWUMI, 2002, p. 2), diz ela; ou seja, o corpo é o corpo biológico individual, mas também o corpo social coletivo (e, talvez, o corpo virtual?).

Esse corpo, seja ele qual for, “está sempre *em vista* e *à vista*. [E] Como tal, invoca um olhar, um olhar de diferença, um olhar de diferenciação” (OYEWUMI, 2002, p. 3), ela diz, invoca a relação de alteridade, podemos dizer. É no meu corpo que carrego a minha identidade, meu sexo, minha cor, minha classe, minhas crenças, meus desejos, meus valores, minha história - é no meu corpo que eu existo. Igualmente, é, também vendo e considerando o corpo do outro que construímos sua identidade, inferimos seu sexo, sua

cor, sua classe, suas crenças, seus desejos, seus valores, sua história - é no corpo, também, que o outro existe. É vendo outro corpo e sendo visto por outro corpo ou, como dissemos antes, na troca de olhares, que surgem as perguntas *Quem sou eu e quem é o outro? O que eu sei e o que sabe o outro? O que eu posso e o que pode o outro?*, e os movimentos de diferenciação (eu e o outro) e de interação (aproximação ou afastamento).

Desse modo, não apenas a construção ontológica, mas também a epistemológica, a ética e a política, tem seus fundamentos estabelecidos e seus limites postos pela visão. “O termo *cosmovisão* [ou *visão de mundo*], que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual” (OYEWUMI, 2002, p. 3). Podemos, aqui, pensar em toda a história da filosofia ocidental que privilegia o sentido da visão em suas metáforas, da alegoria da caverna de Platão ao iluminismo Kantiano, ou em termos e expressões populares que atestam o privilégio do visual, como, por exemplo, *ponto de vista, ponto cego, visão teórica, é preciso ver para crer, o que o olhos não vêem o coração não sente, a beleza está nos olhos de quem a vê, o amor é cego, amor à primeira vista, os olhos são o espelho da alma, dormir com um olho aberto e outro fechado, abrir os olhos, furar o olho, custar os olhos da cara, etc.*

Entretanto, Oyewumi aponta uma curiosa situação paradoxal. Embora a lógica cultural ocidental privilegie o sentido da visão que é uma função de um órgão de um corpo, “se os corpos aparecem, eles são articulados como o lado degradado da natureza humana. O foco preferido tem estado na mente, elevada acima das fraquezas da carne” (OYEWUMI, 2002, p.4), diz ela. Podemos, aqui, novamente, voltar em toda a história da filosofia ocidental, de Platão à Kant, e notar que “a ‘ausência do corpo’ tem sido uma pré-condição do pensamento racional” (OYEWUMI, 2002, p. 4). O filósofo Descartes é apontado como o maior exemplo dessa lógica do absurdo em que o pensar, enquanto uma espécie de *visão clara e distinta*, é separado do corpo e tido como superior a ele. É como dizer que vemos melhor sem o olho e que pensamos melhor sem o cérebro.

A escultura *O pensador*, de Auguste Rodin, talvez seja um bom símbolo desse paradoxo. A estátua, em bronze, representa o corpo de um homem nu, curvado, sentado em uma pedra, com o queixo apoiado em uma das mãos e o cotovelo apoiado em uma das pernas. O corpo imóvel se curva sobre si mesmo em atitude reflexiva e os olhos estão distantes e, embora estejam abertos, nada vêem. Homem e rocha parecem fundidos em uma única estrutura dura e fria. Já o pensamento (que não podemos ver) julgamos se movimentar realizando operações mentais complexas nas quais percorre intrincados

caminhos para depois de algum tempo fazer brilhar as luzes da sabedoria. Não é exatamente a imagem do ato de pensar na lógica paradoxal visão-corpo da cultura ocidental?

Contudo, Oyewumi afirma que esse paradoxo epistemológico encontrou uma utilidade ética e política para fundamentar um movimento de alteridade (hostilidade?) em relação a alguns sujeitos em alguns momentos históricos. “Mulheres, povos primitivos, judeus, africanos, pobres e todas aquelas pessoas que foram qualificadas com o rótulo de “diferente”, em épocas históricas variadas, foram consideradas como corporalizadas, dominadas, portanto, pelo instinto e pelo afeto, estando a razão longe delas. Elas são o Outro e o Outro é um corpo” (OYEWUMI, 2002, p. 4), diz ela. É interessante ponderar novamente o problema que estamos investigando, a saber: o que fazer diante da impossibilidade do professor estabelecer uma relação de alteridade na relação pedagógica com o aluno no ensino remoto emergencial devido à falta do *olho no olho*? Considerando as ideias de Oyewumi, podemos dizer que esse problema não se configuraria como um problema na cultura ocidental se: 1) a visão não tivesse um privilégio na construção de sujeitos; e 2) o outro não fosse construído apenas como um corpo. Então, parece que as reflexões feitas podem nos indicar um possível caminho para a solução do problema formulado... Continuemos a seguir com Oyewumi.

Ela aponta que no mundo iorubá não há a biologia como um paradigma fundamental para a construção dos corpos individuais e do corpo social, e que, conseqüentemente, isso “sugere um cenário diferente, no qual o corpo nem sempre é recrutado como base para a classificação social” (OYEWUMI, 2002, p.18) e em que “não se pode localizar as pessoas nas categorias iorubás apenas olhando para elas” (OYEWUMI, 2002, p. 19). Ela sugere o termo *cosmopercepção*, ao invés de cosmovisão, para se referir às construções de mundo e de sujeitos feitas pela sociedade iorubá que realizam o movimento de alteridade por outros caminhos integrativos, além da visão e do corpo, e sem cisões entre pensamento e realidade. Por exemplo, especificamente, ela afirma que na cultura oyó, a sociedade não se organizava com categorias de sujeito homem-mulher derivadas de características físicas do corpo, mas com base em uma relação dinâmica entre os sujeitos envolvidos em uma dada situação; ou seja, a visão sobre o corpo, aqui, não possui um privilégio na construção das categorias dos sujeitos sociais. O principal para a construção de sujeitos, diz ela, era uma utilização conjunta dos sentidos, mas, especialmente, da audição: “o que eles ouvem pode ser a sugestão mais importante” (OYEWUMI, 2002, p. 19); ou seja, o outro era construído

como algo mais que um corpo. Consequentemente, esses sujeitos percebiam e transitavam por um mundo que era construído de outro modo, um mundo que não era apenas cosmovisto, mas, também, cosmopercebido.

No Brasil, entre a população encarcerada nas prisões, circulam duas expressões que podem nos ajudar a pensar um pouco mais sobre o problema que estamos investigando: *pega/passa a visão e o ouvido vê antes do olho*. A expressão *pega/passa a visão* indica um pedido para que o sujeito receba ou emita uma exposição, uma explicação ou um julgamento sobre uma questão. Por exemplo, “Pega a visão: vou te dizer quem ele é...” ou “Passa a visão: o que você sabe sobre tal coisa?”. É curioso notar que nenhum dos dois sentidos mencionados diretamente na expressão, tato e visão, são utilizados na ação que a acompanha, mas, sim, a audição. Ninguém pega nada, ninguém vê nada; os sujeitos solicitam ou são solicitados a ouvirem caso queiram saber sobre alguém ou algo. A expressão *o ouvido vê antes do olho* indica que é mais interessante perceber os acontecimentos pela audição que pela visão, devido à impossibilidade de ser ver algo de dentro da cela. O sujeito encarcerado “vê” o guarda entrando na galeria ao ouvir o som de seus passos com as botinas, ou “vê” o cadeado fechando o portão da galeria ao ouvir o som de seu clique, por exemplo. Devido a dificuldades existentes em relação ao uso da visão, a audição passa a ser o sentido principal na construção dos sujeitos e na cosmopercepção do mundo carcerário.

Então, será que o problema que estamos tratando não é ele mesmo sua própria solução? Será que a impossibilidade do professor ver o olho do aluno no ensino remoto emergencial não poderia direcioná-lo para um movimento de alteridade por meio de outros sentidos e para a construção do outro como algo mais que um corpo? Como temos construído até hoje a categoria de sujeito aluno enquanto um outro no ensino? Como temos visto e nos relacionado com esse outro enquanto um diferente da categoria de sujeito professor? E como temos construído e interagido com o mundo escolar em que todos vivemos e transitamos? Talvez seja o momento de refazermos as perguntas: *Quem sou eu e quem é o outro? O que eu sei e o que sabe o outro? O que eu posso e o que pode o outro?*

E A SEGUIR?

Enfrentar o desafio de repensar as construções das categorias de sujeito professor-aluno e do mundo escolar visando outras possibilidades para o movimento de alteridade entre ambos, talvez seja a tarefa mais urgente e necessária para a educação por meio do ensino remoto emergencial em tempos de pandemia. Diante da impossibilidade do *olho no olho* é preciso buscar outros caminhos... Parece que tanto a sociedade estruturada pela cultura iorubá *oyó*, mencionada por Oyewumi, como a sociedade dos cativos estruturada pela população carcerária brasileira, podem nos fornecer alguma inspiração nesse sentido. Cada qual à sua maneira, ambas tem a audição como um elemento central de constituição e de relação de sujeitos e de mundo. Podemos dizer que são sociedades da escuta, às quais não parecem pertencer *O Pensador*, de Rodin, que, por não escutar, pensa sozinho há mais de cem anos, nem o professor de Ionesco, que, por não escutar sua aluna, estabelece uma relação hostil com ela. Talvez seja interessante aprender a escutar...

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia*, diz, precisamente, que o melhor caminho para o professor estabelecer uma relação de alteridade com o aluno no ensino é *saber escutar*. O que faz o professor que diante das inseguranças, inibições e incapacidades que o assombram em sala de aula, se furta ao *olho no olho* com seu aluno? O que faz o professor que não reflete em si as questões postas pelo seu aluno, não assumindo seu medo para transformá-lo em coragem? O que faz o professor que vê as fronteiras entre seu ser e o ser de seu aluno desaparecerem e se afasta? Esse professor escuta seu aluno?

“O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la” (FREIRE, 2019b, p. 114), diz Paulo Freire, ou seja, o professor precisa saber quando falar e quando calar. O professor que não encara seu aluno nos olhos, que não assume seu medo, que não se aproxima de seu aluno, é o professor que parece estar na sala de aula sozinho. É o professor rude e autoritário que trata seu aluno somente como um corpo a ser visto e que, em caso de um incômodo *olho no olho*, pode ser ignorado. É o professor que fala muito o tempo todo, não por ter muito o que falar, mas por ter medo do que pode escutar de seu aluno. O ensino remoto emergencial parece evidenciar e intensificar um problema que já

existia também no ensino presencial: o professor que não vê, mas sobretudo, que não escuta seu aluno.

E o que é escutar? Paulo Freire nos diz que escutar “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2019b, p. 117), ou seja, escutar não é tratar o aluno simplesmente como um corpo visto que emite um som, mas como um alguém que fala e que expressa crenças, desejos, valores, histórias. É tratar o aluno como um sujeito com quem eu concordo ou discordo, me aproximo ou me afasto, mas, acima de tudo, como um sujeito com quem eu caminho junto, pois os medos são os mesmos para ambos e a coragem só pode surgir do estabelecimento de uma relação conjunta. Assim, “é neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele” (FREIRE, 2019b, p. 117). Escutar é se abrir ao outro para um diálogo, para um ouvir junto com o outro, para um falar junto com o outro. Ainda que no ensino remoto emergencial o professor não possa ver o corpo do aluno ou tenha uma dificuldade ou mesmo uma impossibilidade de estabelecer uma relação de alteridade a partir do *olho no olho* com ele, o desafio e a possibilidade de estruturar de outro modo as categorias de sujeito professor-aluno e do mundo escolar para além do corpo e a partir da escuta está presente e se faz tarefa urgente e necessária. Escutar as perguntas do aluno: *Quem é você? O que você sabe? O que você pode?*; e não ter medo de perguntar junto: Quem é o professor que logo sou (a seguir) em tempos de pandemia?

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010.

DERRIDA, Jacques. O animal que logo sou: (a seguir). Tradução Fábio Landa. 2a ed. São Paulo: UNESP, 2011.

FREIRE, Paulo. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

IONESCO, Eugene. A lição. Tradução de Marcelo Bourscheid. Cascavel: grupo Tucça/Unioeste, 2003. Disponível em: <http://joinville.ifsc.edu.br/~luciana.cesconetto/Textos%20teatrais/DRAMATURGIAS/IONESCO%20-%20A%20Li%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 27/04/2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. In: OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.

TORRES, Patrícia; **COSME**, Ariana; **SANTOS**, Edmea. Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas. In: Revista Cocar. Edição Especial N.09/2021 p. 1-21.