

Aulas on line: remédio ou veneno?*Marinazia Cordeiro Pinto¹; Alice Casimiro Lopes²***Resumo**

Este artigo apresenta, a partir do texto “A farmácia de Platão” de Jacques Derrida, uma reflexão acerca da impossibilidade de fixar um julgamento de valor – positivo ou negativo – em relação às aulas on line, que se incluem nas chamadas metodologias ativas propostas para os currículos no estado do Rio de Janeiro. Caminhamos com Derrida que, em um diálogo com o Fedro de Platão, traz para nós a impossibilidade de fechamento de sentidos para o termo *pharmakon*. Esse termo aparece nos escritos de Platão como uma referência à escrita, e pode ser entendido, entre outras semânticas, como “remédio” ou “veneno”. A ideia é pensar as aulas online como não apenas podendo fluir simultaneamente entre esses dois sentidos, mas como exemplo de opções curriculares abertas à disputa política de sua significação em relações contextuais. Esse fluxo de sentido está relacionado a não possibilidade de essencializar as práticas pedagógicas como produtivas ou improdutivas. Como efeito dessa reflexão, não apresentamos uma forma de conceber as aulas on line, nem pretendemos cristalizar uma interpretação da melhor forma de realizá-las (ou não). Apostamos sim numa tentativa de pensar as aulas on line no registro da educação como acontecimento, como não teleológica, espaço-tempo no qual não há possibilidade de controlar ou calcular, de uma vez por todas, os sentidos da educação, sua semântica, seja em função de uma prática ou uma teoria.

1. Introdução

No ano de 2022, as obras “Disseminações”, “Margens” e “Esporas” de Jacques Derrida completaram 50 anos de publicação. Como toda a obra desse filósofo, esses textos, seja para leitores ainda iniciantes ou leitores “especialistas”, de formas diferentes, trazem difíceis, mas importantes reflexões sobre a linguagem, no sentido mais amplo marcado pelo diferir com que esse autor trabalha. Neste artigo, queremos pensar, a partir do texto “A Farmácia de Platão” – publicado originalmente na coletânea *La dissemination*, de 1972, e traduzido, pela editora Iluminuras, em um volume à parte no Brasil –, questões relacionadas ao uso de tecnologias da informação e comunicação no

¹ Doutoranda do ProPEd/UERJ. Bolsista da FAPERJ. Apoio Proex CAPES. Email: marinazia@gmail.com

² Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Procientista nessa mesma instituição. É Cientista do Nosso Estado FAPERJ desde 2009 e bolsista de produtividade do CNPq – nível 1A. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj, na Linha de Pesquisa “Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura”. E-mail: alicecasimirolopes@gmail.com

currículo. Focalizamos as aulas on line (mediadas por tecnologias) e o seu uso ampliado – ao mesmo tempo contestado e valorizado –, especialmente durante a recente pandemia de Covid-19.

Essas reflexões são motivadas pelas experiências vividas por uma das autoras na rede de ensino público do Município do Rio de Janeiro nesse período em que os prédios das escolas foram fechados, com vistas a conter a contaminação, e as aulas migraram para as aulas remotas ou para as chamadas videoaulas. Estamos entendendo, neste texto, aulas remotas (on line) como aquelas aulas em que a turma se encontra com o professor, por meio de plataformas de reuniões via internet, estando cada um em espaços diferentes, mas participando ao mesmo tempo da aula. De forma distinta, entendemos educação a distância como o processo educacional em que os alunos acessam aulas previamente gravadas, estando docentes e estudantes em espaços e tempos diferentes. Destacamos que ambos os processos foram utilizados nesse período, com efeitos distintos.

Tais práticas educacionais mediadas pela tecnologia se incluem entre as chamadas metodologias ativas da educação. Difunde-se que “aplicar metodologias ativas na educação básica é uma forma de melhorar a gestão educacional e tornar os alunos protagonistas no aprendizado”.³ Nesse sentido, muito se tem investido em novos recursos para dinâmica do trabalho de sala de aula. Entre estas estratégias, temos o que foi denominado “sala de aula invertida” (BOMBANA; TEIXEIRA, 2021), dinâmica pela qual o professor disponibiliza antecipadamente o tema da aula, assim como materiais e indicações de pesquisa para a turma, com a finalidade de que a aula não seja apenas uma exposição do conteúdo realizada pelo professor. Dessa forma, espera-se que os alunos participem de forma mais ativa da construção de seu próprio aprendizado, trazendo questões, participando de debates mediados pelo professor e interagindo presencial e virtualmente com o professor e a turma. Nessa proposta, os recursos tecnológicos se fazem cada vez mais presentes. Entre esses recursos, destacamos as aulas virtuais disponibilizadas em diversas plataformas (Google Meet, Google Classroom, Zoom, Facebook, WhatsApp).

No primeiro momento do período da pandemia do COVID 19, o que se teve nas redes de educação do Estado do Rio de Janeiro foi o assombro frente ao irruptivo, ao que chega confrontando a tranquilidade do dado, do comum, do hegemônico. Na Rede de

³ <https://revistaeducacao.com.br/2020/08/04/metodologias-ativas-sponte/>

Educação do Município do Rio de Janeiro, depois desse primeiro momento, a Secretaria Municipal de Educação (SME) encaminhou para as escolas uma orientação de trabalho remoto. Nas palavras da então secretária municipal de educação, Profa. Sueli Pontes Gaspar (2020, p.1), “as escolas do mundo inteiro fecharam suas portas, buscando cuidar do seu público. E diante desse cenário de dias difíceis a escola precisa se reinventar”.

Sem desconsiderar as possíveis dificuldades de alunos, professores e gestores, essa “reinvenção” se deu, a princípio, pela disponibilidade, para os alunos, de aulas em um canal televisivo denominado “Multirio”⁴ e também por materiais impressos (apostilas e livros didáticos). E, para os professores, a SME disponibilizou cursos sobre encontros remotos e sobre o uso de algumas ferramentas para a dinâmicas das aulas a distância, tais como o Rio Educa em Casa e o Google Sala de Aula. Esses cursos aconteceram em forma de webnários e foram essas as plataformas oficiais para que se tentasse manter o trabalho com os alunos.

Registra-se também, nesse momento, em muitas escolas, a multiplicação de grupos de professores no whatsapp. Muitos desses grupos diziam respeito a professores que pertencem à mesma área, uma prática que permaneceu mesmo depois do retorno ao presencial. Nesses grupos, por vezes, professores com mais habilidades nas ferramentas tecnológicas montam tutoriais para auxiliar professores com menos dessas habilidades. No período em que todos estavam em casa, as trocas eram diárias, por vezes até nos fins de semana, de materiais e ideias.

Segundo a profa. Sueli (idem),

é preciso desacelerar para aprender e refletir sobre a aprendizagem, sobre a vida. Cadernos, livros, lápis, borrachas, letras, números, trabalhos, provas, testes, tudo isso e muito mais no universo da sala de aula parou e nos fazem pensar sobre as formas como lidamos com eles.

Chama atenção que essa atitude de “desacelerar” para “refletir” sobre as coisas do dia a dia talvez devesse ser a nossa atitude constante frente aos movimentos na/da escola. Nesse sentido, a Pandemia parece ter trazido o que deveria ser as nossas práticas cotidianas. Como nos diz a profa. Sueli (idem) se referindo a possíveis atitudes para esse momento pandêmico,

mas na verdade, elas precisam ser construídas em conjunto. Cabe, nesse contexto, o uso da palavra AVALIAÇÃO, mas não a avaliação a que estamos habituados. Não aquela

⁴ Canal 26 e 526 – Multirio/Net – possui uma grade de programação, divulgada semanalmente, com aulas gravadas que vão desde a Educação Infantil ao 9º ano, passando pela Educação Especial e a Sala de Leitura.

sistematizada, que necessita mensurar isso ou aquilo, mas aquela que acolhe! Aquela que observa, que auxilia, que oferta, que coopera com o outro, que analisa, que nos faz olhar pra dentro do nosso eu, que nos faz olhar para nossas ações. (grifo da publicação).

“A avaliação a que estamos habituados”, assim como todos os demais procedimentos que se hegemonizam na escola, fazem-se naturais, pelas relações de poder, mas talvez deveriam ser constantemente aprimorados, repensados, “avaliados”, mesmo em momentos tidos como comuns. Ressaltamos também que uma avaliação “que observa, que auxilia, que oferta, que coopera com o outro, que analisa, que nos faz olhar para dentro do nosso eu, que nos faz olhar para nossas ações” pode ser potente não apenas em períodos de tragédias sanitárias ou sociais. O acolhimento talvez deva estar entre os primeiros compromissos da escola em relação a todas as subjetividades que se encontram nesse espaço (PINTO; MORAES, 2021).

Destacamos que o que temos no dia a dia da escola são sempre exceções, no sentido de que somos sempre surpreendidos pelo *fracasso* de nossos planejamentos. Não entendendo aqui “fracasso” como algo que deu errado, mas sim como o fracasso de toda previsibilidade e cálculo. É o que a própria prof. Sueli (*idem*) traz como sendo a ação de “replanejar”. “Neste momento, precisamos avaliar a situação, avaliar o que temos em mãos, como estamos lidando com a realidade que se apresenta a cada um de nós”. Uma ação que talvez devesse ser uma constante na escola e não apenas “neste momento”. Seria um planejar e replanejar que constitui um “investimento radical” em educação, porque considera os imprevistos (LOPES, 2015). A educação não estava vivendo a era do imprevisível. O imprevisível é o que temos sempre na educação.

A partir de Jacques Derrida, operamos com a educação como acontecimento (MACEDO, 2018a). O acontecimento é algo imprevisível, algo que não se pode controlar nem prever (DERRIDA, 2018), capaz de desconcertar o performativo e o constativo instituídos por uma dada interpretação. Conceber a educação como acontecimento é considerar que educação está relacionada àquilo que desestrutura o estabelecido, porque não pode ser calculada. “A educação traz a marca da imprevisibilidade, sem a qual, (...), não há educação digna desse nome”. (MACEDO, 2018b, p. 176).

De acordo com essa perspectiva, nenhuma metodologia, nenhuma estratégia curricular – seja em aulas online ou presenciais – tem o potencial de definir os efeitos do processo educacional. Mas se estamos de acordo com essa ideia, não isenta da

possibilidade de produzir conflitos e contestações, nenhuma metodologia ou estratégia curricular pode ser classificada como certa ou errada, mais produtiva ou menos produtiva. Ao longo deste artigo, defenderemos tal conclusão inspiradas por Derrida. Como veremos na próxima seção, é pela impossibilidade de fechar os sentidos das palavras e dos textos, conter a significação e o fluxo de sentidos, que tais metodologias e estratégias não têm o poder a elas muitas vezes conferido. Os sentidos se disseminam e as significações cristalizadas como verdadeiras, aquelas que se hegemonizam⁵, em dadas relações de poder, também são passíveis de ser questionadas e deslocadas. Nosso investimento é nesse questionamento, nesse deslocamento.

2. Pensando os signos com Derrida

Os escritos derridianos, em muitos momentos, promovem uma verdadeira avalanche de deslocamentos nos entendimentos, via Saussure, de signo. Em seu Curso de Linguística Geral, Saussure (2012) apresenta o signo linguístico como constituído de uma relação entre significante e significado, em que o significante aponta arbitrariamente para o significado em uma ligação não obrigatória, diferencial, mas ainda assim indissociável.

Com a noção de *différance* e *rastro*, Derrida traz à baila a impossibilidade de fechamento de sentidos (HADDOCK-LOBO, 2008), aprofundando o diferir e a não-fixidez que Saussure apenas anunciou. O quase-conceito *rastro* é, para Derrida, nas palavras de Dirce Solis (2015, p. 94/95),

a marca de um elemento, quer passado quer futuro que inviabiliza a identificação, a definição, a “presentificação” de um signo. O *rastro* é distinto, mas não está em oposição à presença. (...) O “pensamento do rastro”, a desconstrução, irá desestruturar o fonologismo da teoria de Saussure. O jogo das diferenças, estabelecido a partir do valor diferencial do signo de Saussure, estará na base do sistema linguístico. O rastro será a impressão “imotivada”, quando cada elemento do sistema é marcado por todos os outros que ele não é. O rastro puro seria a *différance*.

Pensando sobre a significação, caminhamos, em uma fidelidade inevitavelmente infiel, como aponta Derrida (2005) em seu diálogo com os escritos de Platão. Tais escritos fazem referência a uma preocupação com a escrita, uma preocupação com os tipos, os grafemas que, segundo ele, “não mudam de forma alguma” e que, por isso, não se adaptariam “aos dados mutantes da situação presente que é sempre outra” (Derrida, 2005, p.60). Derrida, nesse percurso, contrapõe a noção de disseminação a essa suposta rigidez da escrita. Entendendo essa noção de disseminação como “uma produção infinita de

⁵ A noção de hegemonia com a qual operamos é a de discurso, articulação de diferenças frente a um exterior constitutivo, proposta por Laclau & Mouffe (2015).

efeitos semânticos, [que] portanto, não pode ser reconduzida a qualquer solo, a qualquer substância, fundamento ou origem” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 43), aceitamos que os sentidos de uma palavra, de um texto, de um discurso não são fixos; mais que isso, esses sentidos estão em fluxo, eles se espraíam e diferem. Um texto é sempre um novo texto a cada leitura, quase como as águas de um rio nas quais, segundo Heráclito (REALE, 1993), não podemos nos banhar mais de uma vez, porque o texto, assim como o rio, é sempre movimento. Não se pode ler qualquer coisa em qualquer texto, se não a textualidade inexistiria, mas tampouco há um sentido a ser desvelado, descoberto, exposto como a significação verdadeira e inequívoca de um texto, um sentido capaz de tornar esse texto um registro a ser citado como repetição de um âmagu semântico cristalizado.

A própria releitura de um texto é uma repetição que é também iterabilidade, traz o mesmo e o novo a cada interação. Nas palavras de Marcelo Moraes (2020, p. 23),

Na iterabilidade, a iteração, ou seja, o tornar a fazer, o fazer repetir e a alteração, promovem uma mudança, ajustando de forma harmoniosa; apesar do conflito de contradição, são dois procedimentos que provocam um paradoxo, porém exprimindo uma força e um desejo. Nesse sentido, ligando a repetição à alteridade, encontramos o outro no mesmo, trazendo consigo a diferença, o outro. Assim, a iterabilidade, como dois aspectos da repetição do mesmo e da afirmação do novo, repete o outro como o mesmo e o mesmo como outro.

Nesse viés, entendemos que o leitor, em algum sentido, também “constrói” a semântica do texto, por sua inserção em um processo de tradução em curso. A tradução, em Derrida (2009), não se restringe ao ato de reescrever algum conteúdo em outra língua. Toda leitura constitui uma tradução, mesmo que seja na mesma língua. A tradução para Derrida é uma (im)possibilidade necessária, sempre uma traição, sempre uma metáfora e uma metonímia do enunciado que não possui um sentido original, mas que, a cada leitura, ainda que no mesmo idioma, apresenta inúmeras possibilidades de sentidos. Dessa forma, esses sentidos não chegam ao interlocutor suturados nem saturados, e sim em um movimento contínuo de suplementação, “toda leitura remete, portanto, a uma subjetividade” (ROUDINESCO, 2022, p. 132). Sendo assim, o que se tem sempre é um devir-texto que nunca se fecha, nunca é pleno.

Se pensarmos na educação, a partir desses quase-conceitos, essas noções derridianas, tais como “disseminação”, “*différance*”, “rastros”, “tradução”, “suplemento” e tantas outras, podemos entender que documentos que se propõem a apresentar orientações comuns a uma rede de escolas já nascem fracassados, porque a compreensão comum é uma ilusão (PINTO; LOPES, 2021). Nas palavras de Rafael Haddock-Lobo (2008, p. 194):

(...) os textos são lidos nos rastros e nas dissimulações e nunca “enquanto tais”. Como rastros, segundo a economia da *différance*, os textos também não se apresentam como presença a si nem como presenças ao leitor e nem como presentes ao autor.

Esses textos são “novos” textos pelo diferir incessante na leitura de cada professor, cada escola, cada sala de aula. Não se trata de uma leitura cujos sentidos se produzam individualmente, por alguma essência subjetiva. Tampouco são sentidos que vão encontrar repouso fixo em um contexto previamente definido: textos também criam contextos, em fluxo constante. Parafraseando Rafael Haddock-Lobo (2008), o texto deve permanecer sempre imperceptível, sempre disseminação/dissimulação. Disseminação pela impossibilidade de se conter os sentidos e dissimulação porque são simulacros de presença de sentidos. Os sentidos de um texto são desde sempre segredos, segredos dos segredos, que se disseminam interminavelmente (HADDOCK-LOBO, 2008). Nas palavras de Derrida (2013, p. 104), em “Esporas: Os estilos de Nietzsche”, “O texto pode sempre permanecer, por sua vez, aberto, oferecido e indecifrável, ainda que não se saiba indecifrável”.

Considerar que o lugar e o momento da “confeção” de significados se dão apenas na escrita de um texto, mesmo que seja um texto normativo como o de orientações curriculares, que se proponha a ter seus sentidos fechados; acreditar que o ato de escrever é o lugar e o momento único de negociação de sentidos, é deixar de fora o contínuo processo de significações e produção de sentidos de um texto. Segundo Marcelo Moraes (2013, p. 61), “o texto até pode estar aparentemente fechado, possuir sua estrutura firme e concisa, mas há uma cadeia oculta”.

Relacionamos essa “cadeia oculta”, a que se refere Marcelo Moraes, ao aludir aos sentidos de um texto, à ideia de texto como não contendo algo pronto e acabado que precisa ser compreendido e assimilado *como tal*, e sim como sendo da “ordem do críptico, do segredo que não se deixa revelar (...), no entanto que está sempre aí, à frente, sem nenhuma necessidade de desvelamento, mas de deciptagem, de decifração” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 187). Nesse movimento de decifração, certos sentidos de um texto podem se hegemonizar em dadas relações de poder, assumem uma dimensão performativa que institui domínios, saberes, habilidades. É pelas mais diversas e contingentes relações de poder (políticas, econômicas, morais, ...) que um sentido se sobrepõe às infinitas outras possibilidades semânticas. Todavia, os sentidos que se excluem na compreensão desse mesmo texto seguem pressionando das margens essa

estrutura fraturada de um texto, modificando-o, alterando-o, reformando permanentemente sua interpretação (LOPES, 2018).

Achar que podemos conter os sentidos e reduzi-los a uma verdade do texto é advogar a existência de um “significado transcendental”. Esse significado transcendental teria o potencial de conter o movimento da significação (HADDOCK-LOBO, 2008). É essa crença em um significado instalado, fora do jogo de linguagem, do fluxo dos significantes, um significado exterior a ser acessado por uma suposta transparência da linguagem, que explica a afirmação de uma necessidade de documentos normativos cada vez mais detalhados. Tais documentos buscam, cada vez mais, objetivar, orientar, guiar, organizar o processo educacional nas escolas de uma forma geral, por meio de metodologias de ensino supostas como replicáveis. Mas nem o texto que se quer fechado tem o potencial de conter o transbordamento da linguagem que aponta para uma pluralidade de sentidos e para a impossibilidade de se fixarem sentidos nos textos. E se se não é possível tratar as coisas como fixas, talvez devêssemos provocar o estranhamento das coisas (HADDOCK-LOBO, 2008).

Considerando essa pluralidade de sentidos e pensando com Derrida (1973) que todos os sentidos são metáforas, trazemos Dirce Solis (2012) quando ela nos fala sobre a desconstrução e a retórica. Ou ainda melhor dizendo, a desconstrução como retórica, no que diz respeito ao diálogo que Derrida estabelece com Nietzsche: “a retórica seria uma forma atraente de desenvolver o pensamento, que mesmo o mais sistemático dos rigores não conseguiria livrar dos efeitos da linguagem metafórica. (...) O pensamento que produz polissemias, sentidos involuntários, metáforas”. Ainda com Dirce Solis (2012), “assim a escritura “retórica” em Derrida substituirá os conceitos ditos ‘metafísicos’ por figuras como *rastro* ou *disseminação*. Sendo disseminação, como vimos, ‘um quase conceito para denotar a dispersão do sentido’”.

Na política de currículo, propostas de efetivação de uma educação de qualidade⁶ são, para usar um termo de Platão, como *pharmakons* que, em função de infindos e inomináveis questões, e por estar inserida sempre em cadeias diferentes de significação remetem, ao mesmo tempo, a “remédio”, a “veneno”, entre outros sentidos⁷. Nas palavras de Derrida (2005, p. 72), “esse *pharmakon* não tem nenhuma identidade ideal, ele é

⁶ Lembrando aqui que o sintagma “educação de qualidade” também tem seus sentidos abertos, sentidos que se modificam a cada locutor e interlocutor.

⁷ Deixamos a discussão do cosmético para outro trabalho, quem sabe sobre o tanto que as mídias sociais investem na possibilidade performática de criar a imagem suposta como bela e aceitável/agradável.

aneidético, primeiro porque ele não é monoideótico”. Seguindo na analogia com Derrida (2005, p. 74), “esta não-substância farmacêutica não se deixa manejar com toda segurança nem em seu ser, já que ela não o tem, nem em seus efeitos, que podem incessantemente mudar de sentido”.

Em analogia, poderíamos citar uma lista desses *pharmakons* na educação, tais como: o livro didático, o horário integral, uma base nacional curricular comum, salas ambientes, projetos, atividades de escrita e oralidade, recursos tecnológicos. Recursos e estratégias que em diferentes momentos foram (são) apresentados como as soluções para os problemas educacionais, remédios para uma doença diagnosticada, muitas vezes, pelos mesmos que vendem/disponibilizam/difundem tais promessas tentando negar qualquer ameaça de fracasso inscrita no ato de prometer.

Queremos ressaltar aqui o quanto tais *pharmakons* educativos, em direção distinta do que platonicamente se pensa, podem ser remédios, mas também venenos. Não se trata de fixar um contexto ou um conjunto de regras sobre o modo de usar em que ora se tenha a garantia de cura. Falamos aqui do diferir atinente a qualquer um desses recursos. Talvez devido à dosagem, à mistura, às contingências ou talvez apenas devido ao acontecer da educação. Como acontecimento, a educação não se permite controlar, interromper, conter, prever; não se permite administrar-lhe atitudes – “substâncias” - que produzam resultados controláveis e previsíveis. Acontecimentos acontecem (MORAES, 2010), “mesmo que tentemos cercá-los por todos os lados com agendas, regras, passo a passo impossíveis de serem seguidos sem desvios” (PINTO, 2022).

Tendo em conta esse entendimento de que os sentidos de um texto não se permitem suturar nem saturar e de que educação é acontecimento como argumentamos até aqui, queremos retomar a nossa reflexão sobre a proposta dos métodos ativos como se estes pudessem ser uma solução para os propagados problemas da Educação, recorrentes em muitos discursos. Esses problemas são afirmados a partir de estatísticas e diagnósticos que apontam mazelas da educação brasileira, por meio da apresentação dos dados relativos à repetência, evasão e analfabetismo nas instituições escolares, além de números referentes ao resultado de avaliações externas que visam, supostamente, a medir o aprendizado dos alunos. Nessas afirmações, não se leva em conta que os resultados dessas pesquisas têm sido questionados por muitos estudiosos a partir de levantamentos técnicos que indicam incoerências e inconsistências metodológicas na coleta desses dados (LOPES; MACEDO, 2021). Não é levado em conta também o quanto tais narrativas a partir das estatísticas e diagnósticos são performativas, no sentido de que não apenas

descrevem, mas também produzem a noção de fracasso. E o fazem por meio da generalização dos inúmeros contextos, utilizando o mesmo padrão para medir sujeitos da educação com trajetórias muito diferentes (PINTO; LOPES, 2021). É frente a esses tão enfáticos discursos, que soluções são apresentadas para salvar a educação. Entre estas, destacamos a possibilidade de os alunos acessarem os conteúdos propostos para sua etapa de estudos, de forma autônoma, por meio de aulas on line, concebidas como metodologias ativas.

3. As aulas on line como *pharmakon*

A questão da educação sobre a qual queremos pensar neste artigo vai além de avaliar se esse ou aquele recurso didático funciona. A proposta é entender que nenhum método, nenhum material tem em si as respostas para todos os momentos e lugares em que acontece a educação, mesmo que nos limitemos a pensar a educação formal. Todos os recursos que citamos até aqui não têm valor em si mesmos. Queremos pensá-los a partir do movimento de *différance* em que os sentidos e os efeitos não são fixos e estão em relação a tantos outros elementos que compõem com eles as inúmeras possibilidades de sentidos.

Entre inúmeros elementos, queremos refletir sobre um elemento que se faz comum na educação institucionalizada e não institucionalizada e que estamos entendendo também como um *phármakon*. Ao mesmo tempo que salva, condena; vivifica, mortifica; levanta, derruba; alimenta, deixa à mingua. Estamos querendo pensar sobre os mais variados avanços tecnológicos que compõem hoje o cenário da educação dentro e fora da escola.

Vivemos dois longos anos, 2020 e 2021, de restrições em função da pandemia do COVID-19. Nesse período, o “remédio” que escolas, professores e famílias encontraram para minimizar os ditos prejuízos na aprendizagem escolar foram as aulas on line. Talvez seja inegável que, naquele momento, a implementação de salas de aulas virtuais, vídeos-aulas e todo tipo de interação virtual se mostrasse um verdadeiro antídoto para uma presumida impossibilidade de aprendizagem. Mas destacamos como esse remédio foi pensado, muitas vezes, considerando as instituições escolares como espaços de ensino-aprendizagem e não, de educação (LOPES, 2021). E mesmo se nos limitarmos à perspectiva de um foco na aprendizagem, as propostas de aulas on line foram apresentadas como se a sala de aula fosse o único espaço de experiência da aprendizagem, como se antes da vacina não fosse mais importante garantir conexão e afeto em defesa da

vida do que defender uma aprendizagem como obrigatória, como se a suspensão de aulas por um período gerasse uma perda irreparável, sem considerar que irreparável mesmo é a perda da vida.

Esses mecanismos não são novos na educação, vide a estatística de crescimento dessas tecnologias⁸ divulgadas muito antes da pandemia. Mas tiveram, no período da pandemia, um espaço hegemônico, já que se impuseram como se fosse a única opção.

Alguém pode interpelar e afirmar: mas foi um remédio, é um remédio! Não nos interessa discordar dessa afirmação. Apenas defendemos como o remédio, tal qual um *pharmakon*, pode ser também um veneno, sempre guarda a impossibilidade de cumprir plenamente a promessa que apresenta. E se assim não fosse, não seria nem remédio nem promessa. Queremos indagar – quase invertendo os anseios e preocupações de Platão (2016) em Fedro, quanto ao mito da origem da escrita em um diálogo entre o deus Thamos e o semi-deus Theuth – até que ponto a oralidade em lugar da leitura, a vídeo-aula em lugar do texto escrito é remédio ou veneno. Queremos, sobretudo, marcar a não escolha, a operação no entrelugar, no fluxo de sentidos que impede um *pharmakon* de ser uma coisa ou outra, *de uma vez por todas*.

Essa ideia de *pharmakon* nos permitiria operar com outros sentidos que não aqueles pelos quais são cobradas classificações definitivas – remédio ou veneno – nas práticas educacionais, desconsiderando os movimentos de tradução e disseminação. Também apostamos em posturas não essencialistas, desconfiando e desacreditando do poder de definir as práticas, a partir de uma hierarquia, classificando-as de forma fixa e inquestionável em certas e erradas, úteis e não úteis, produtivas e não produtivas.

Sabemos que as vivências na educação formal no período da pandemia não se deram da mesma forma em todos os lugares e instituições escolares. As aulas remotas, diferentemente do que ocorre em uma Educação a distância (EaD), foram, no período da pandemia em que muitos estudantes (e também docentes) viviam experiências tão difíceis em suas vidas, a oportunidade para que eles expressassem suas angústias, suas dúvidas sobre o momento que estavam vivendo, além de poderem *encontrar* e interagir com seus colegas de turma. Nesse sentido, vale ressaltar que, muitas vezes, o foco dessas aulas não

⁸ <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas#:~:text=Nesse%20caso%2C%209%2C9%25,internet%20para%20uso%20dos%20estudantes.> Acessado em 30/10/2022, às 16h.

era prioritariamente o conteúdo a ser trabalhado com a turma. As metas de aprendizagem, mais do que o usual, não eram o centro da interação estabelecida no processo educativo.

Por sua vez, na rede municipal pública do Rio de Janeiro, apesar de em 2021 o alcance dos alunos tenha sido um pouco mais organizado e abrangente, tanto em 2020 quanto em 2021, docentes e estudantes se viram frente a um problema que parecia se mostrar sem solução. De um lado, a necessidade premente de que os alunos tivessem acesso às plataformas – de WhatsApp, Facebook, a ambientes virtuais pagos pela prefeitura, com pouca efetividade – para que o ensino formal, aquele que se propõe a partir das instituições educacionais, tivesse vez. De outro lado, a carência de acesso à internet e a falta de motivação dos alunos se colocaram como poderosos entraves para que as propostas fossem minimamente exequíveis.

As escolas e os professores tentaram inúmeros meios de interação com os alunos. Dessas tentativas, apesar das dificuldades e frustrações em muitos momentos, ficou um legado para as práticas educativas de muitos professores e escolas. Retornamos para os prédios e para as aulas presenciais, trazendo na nossa bagagem recursos que antes a maioria de nós desconhecia ou desconsiderava. Não é incomum agora que as turmas e seus professores, além dos encontros presenciais, tenham a prática de alimentar plataformas com materiais referentes ao conteúdo que está sendo trabalhado. Além disso, o que esporadicamente acontecia tornou-se quase uma prática unânime: a formação de grupos de WhatsApp de turmas para a troca de dados da agenda da disciplina e também da matéria em estudo, além da interação pessoal.

Essas práticas não são suficientes – nenhuma prática seria – para cristalizar um discurso de que os recursos tecnológicos são, de forma inquestionável, um caminho para a tão desejada melhoria na educação. Todavia, forçaram o investimento na busca por formas de comunicação prolíferas para docentes e estudantes mesmo fora do período pandêmico. Aprofundando essa discussão, destacamos que, nem em uma situação “ideal” de acesso a esses recursos, eles assegurariam, de forma inequívoca, um “sucesso” no aprendizado dos alunos. Não só porque esse sucesso corresponde a uma promessa desde sempre ameaçada pelo fracasso, devido a tantas possibilidades imprevistas nas práticas educativas. Mas também porque o aprendizado de conteúdos não é a única promessa e talvez nem seja a questão mais importante das relações estabelecidas no processo educacional.

Em alguns cenários de aulas remotas, em que os encontros das turmas com seus professores se davam em tempo real, muitos professores foram considerados antiquados

e não resilientes – com se ser resiliente fosse sempre positivo – por não aceitarem que suas interações com os alunos fossem registradas em uma plataforma para ser acessada sempre que o aluno ou qualquer pessoa sentisse a necessidade de ouvir, re-ouvir, em uma possibilidade quase interminável de acesso.

Essa não aceitação das aulas gravadas nos remetem a uma reedição do temor, a que se refere Platão (2016), que os homens mais livres tinham do julgamento da posteridade e, por esse sentimento, recusavam os discursos escritos. Se no diálogo do Fedro, trazido por Platão, os nobres consideravam uma vergonha escrever, tivemos no mundo escolar professores que se sentiam constrangidos em ter que deixar suas falas registradas, passíveis de serem acessadas em dispositivos eletrônicos, podendo ser recortadas, alteradas, editadas infinitamente. Falas que muitas vezes se transformam, indevidamente, em marcas fixas de uma pessoa, quase lhes tirando o direito de mudar, de dizer diferente, de pensar diferente em outro momento.

As aulas gravadas levam também à suposição de um acesso eterno: o conhecimento está ali registrado, guardado, basta recorrer a ele em qualquer momento, sem se dispor à interação com quem produziu o que foi gravado, sem se expor ao outro e nem se dispor ao outro, na interação educativa direta, seja on line ou presencial. Indo além: quando o aluno entende que pode ficar desatento, que pode não valorizar o que está sendo dito no momento da sala de aula, porque aquele conteúdo estará gravado, por seu professor ou qualquer outro, para que ele possa acessar a qualquer momento sem preocupação de perder alguma coisa, rompe-se certa interação em detrimento de um outro tipo de interação. Apesar de, em algum sentido, podermos considerar mais democrática essa disponibilidade das aulas, já que muitos podem falar sobre tudo e todos podem acessar a qualquer momento - talvez alguma coisa se perca das vivências na aula, da troca que se estabelece de forma imprevisível no momento em que as subjetividades se cruzam (PINTO; MORAES, 2021).

Parece ser a revitalização do embate entre o filósofo e o sofista sobre o qual refletimos transigindo com Platão, mas também com Derrida. O embate em que os dois – sofista e filósofo –, tal como remédio e veneno, não se mostram tão diferentes entre si quanto pareciam no início do diálogo. Transigimos com Platão quando consideramos certo confronto entre a interação no ambiente físico da sala de aula e a interação no ambiente virtual. Mas também caminhamos com Derrida quando entendemos que, de alguma forma, tanto em um ambiente quanto no outro nada é passível de controle pleno, se considerarmos a educação como acontecimento. Sendo assim, os possíveis formatos

de aula, tal qual o filósofo e o sofista, guardam entre si correspondências importantes relacionadas ao imprevisível da educação.

Talvez possamos trazer para os movimentos de aulas mediadas pelas diversas mídias sociais a questão da escrita conforme Sócrates coloca no diálogo com Fedro: devemos pensar em quais condições é bom que isso se faça e em quais isso seria inconveniente. Lembrando que, por mais que reflitamos, diferentemente do que propõem muitos documentos de orientação curricular, não teremos respostas únicas para essa questão e ao mesmo tempo não poderemos parar de tentar responder. Como lemos na cena do rei dos deuses Thamou e o semi-deus Theuth, “esse presente ainda é de valor incerto”, “não seria um criminoso, um presente envenenado” (PLATÃO, 2016), já que existem profetas apocalípticos pregando o fim da escola, em função da tecnologia?

4. Considerações finais

Finalizamos com Derrida (2005, p. 23 e 38) que nos diz ser “preciso incansavelmente interrogar as metáforas”. E que faz referência a Thoth como, ao mesmo tempo, “o deus da escritura, que sabe pôr fim à vida, [mas que] cura também os doentes. E mesmo os mortos.” Queremos, nós também, nos colocar no entre-lugar. Não queremos definir, julgar, apontar caminhos seguros. Queremos apenas “incansavelmente interrogar as metáforas” (DERRIDA, 2005), as práticas, em um movimento de contínuo refletir sobre os fazeres da educação.

Traduzir, nos escritos de Platão, *pharmakon* por “remédio” ou “veneno”, nas palavras de Derrida (2005, p. 44), “anula a fonte de ambiguidade e torna mais difícil, senão impossível, a inteligência do contexto”, “tem como primeiro efeito neutralizar o jogo citacional (...) e a textualidade do texto traduzido”. Da mesma forma, na educação, ter a pretensão de fechar os sentidos de nossas práticas e documentos, objetivando definir os ditos melhores caminhos, empobrece nossa caminhada e tira força dos nossos debates e possibilidades de estar sempre em movimento, entendendo que educação é acontecimento, porque aponta para um por vir que nunca se concretizará totalmente, mas que nos impõe uma responsabilidade que é urgente.

Nas palavras de Alice Lopes (2015), a Educação nos impõe um investimento radical. Trata-se da decisão política de entender que, apesar de não podermos fugir da normatividade, precisamos radicalizar as nossas ações porque a força está no deslocamento (DERRIDA, 1991), na imprecisão, na abertura. É na impossibilidade do controle que se torna relevante um investimento radical a que já nos referimos. Lidar com

o que podemos prever, com o que podemos calcular, com o certo, não é investir, não pressupõe um envolvimento radical. O investimento radical se faz necessário exatamente devido à impossibilidade de afirmarmos o por vir como futuro cristalizado. Sendo assim, “Cabe manter aberta a suspeição diante de toda estabilidade” (LOPES, 2015, p. 137). Diz respeito, então, a “uma teoria que busca o risco de teorizar sobre o imprevisível, o contingente, des-sedimentar certezas, reativar possibilidades desconsideradas” (LOPES, 2015, p. 120).

Talvez possamos fazer outra analogia, pensando a educação e a necessidade que muitos de nós temos de definições, regras, leis, orientações inquestionáveis e trazendo a reflexão de Derrida ainda sobre os efeitos benéficos/maléficos de um *pharmakon*, quando ele reforça que essa substância é aquela que vem sempre de fora do corpo e que, por isso, não tem nada de natural nela. Da mesma forma, entender que as diretrizes educacionais – mormente, nesse texto, aquelas destinadas à educação a distância -, as crenças que se pretendem perpetuar na educação não constituem parte necessária do processo educacional, porque esses elementos não possuem verdades em si mesmos. Entender que nenhuma ação na educação deve ser naturalizada como algo que sempre é benéfico e inevitável, acima de qualquer questionamento, pode ser uma forma de abertura à possibilidade de questionar. Trata-se de desconstruir a ideia de que a educação possui uma essência imutável e inegociável. É reafirmar as metáforas educacionais constantemente em movimento, apesar do que se hegemoniza como “o certo”, “o verdadeiro”, “o inexorável”.

Referências bibliográficas

BOMBANA, C. G. G.; TEIXEIRA, A. C. As metodologias ativas como potencializadoras do sistema atencional: do presencial ao remoto usando *Design Thinking*. *Revista Teias*. ProPEd/UERJ. V. 22, n. 65, abril/junho 2021.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

_____. **Esporas. Os estilos de Nietzsche**. Tradução: Rafael Haddock-Lobo e Carla Rodrigues. Rio de Janeiro, NAU, 2013.

_____. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. Tradução de Piero Eyben. *Revista Cerrados*, p. 228-251, 2012.

_____. **Torres de Babel**. Tradução: J. Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **A farmácia de Platão**. Tradução: Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Derrida e o labirinto de inscrições**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. **Margens da filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **Gramatologia**. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Radical investment in the curriculum in times of Covid-19: Can we question the anti-science discourses?. *Prospects* (Paris), p. 1-8, 2021.

_____. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir** / Alice Casimiro Lopes, Marcos Siscar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2018.

_____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. 1ed. São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. In: *Revista Roteiro*. Joaçaba, v. 46, Jan./Dez., 2021.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir** / Alice Casimiro Lopes, Marcos Siscar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2018a.

_____. Entrevista dada a Roberto Rafael Dias da Silva da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Os estudos curriculares e o problema do conhecimento - uma entrevista com

Elizabeth Macedo, publicada na **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 157-184, jan./abr. 2018b. ISSN 0102-6801.

MORAES, Marcelo José Derzi. **Democracias espectrais: por uma desconstrução da colonialidade**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2020

_____. A força de Leci Brandão. In: LOPES, Wallace. (org.). **Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba**. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

_____. **A escritura em três tempos: Uma abordagem a partir de Jacques Derrida (dissertação)**. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, PPGF, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

_____. Acontecimento e desconstrução. In: **Cadernos da FaEL**, v.3, 2010 <https://unig.br/wp-content/uploads/ACONTECIMENTO-E-ESCONSTRUCAO.pdf>. Acessado em 15/11/2022 .

PINTO, Marinazia Cordeiro; LOPES, Alice Casimiro. Espectros e Heranças: operando com a desconstrução na BNCC. In: **Conhecimento em ação e a Base Nacional Comum Curricular**. Org. Fabiany de Cassia Tavares Silva e Luiz Carlos Novaes. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2021.

PINTO, Marinazia Cordeiro.; MORAES, Marcelo José Derzi. Metodologias em Cruzo: pensando modos de fazer currículo a partir dos encontros. In: **Revista Espaço do Currículo**. V. 14, Especial, p. 1-11, dezembro de 2021.

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/issue/view/2739>

PLATÃO. **Fedro**. Tradução: Maria Cecília Gomes dos Reis. Rio de Janeiro: Editora Peguin-Companhia, 2016.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga**. V. I. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1993.

ROUDINESCO, Elisabeth. **O eu soberano: ensaio sobre as derivas identitárias**. Tradução: Eliana Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SOLIS, Dirce Eleanora Nigro. Derrida, um filósofo difícil. In: **Uma chave para a leitura dos filósofos**. Ozanan Vicente Carrara (org). Cap V Jacques Derrida. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2015. (p. 83-106)

_____. Retórica e desconstrução segundo Jacques Derrida. In: **Revista de Filosofia SEAF**. Ano 11, n. 11, 2012. (p. 43-71)

SAUSSURRE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.