



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LARISSA ALVES DE OLIVEIRA

**ESCOLA COMO PONTA DE LANÇA:
EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS E MODOS-DE-SER DASEIN-
APRENDIZ**



Londrina
2022

LARISSA ALVES DE OLIVEIRA

**ESCOLA COMO PONTA DE LANÇA:
EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS E MODOS-DE-SER DASEIN-
APRENDIZ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof^a Dr^a. Jeani Delgado Paschoal Moura/ UEL
Coorientador: Prof. Dr. Eduardo José Marandola Junior/Unicamp

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Alves de Oliveira, Larissa.

Escola como ponta de lança: : experiências geográficas e modos-de-ser dasein-aprendiz / Larissa Alves de Oliveira. - Londrina, 2022.
105 f. : il.

Orientador: Jeani Delgado Paschoal Moura.

Coorientador: Eduardo José Marandola Junior.

Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Ser-aí - Tese. 2. Lugar - Tese. 3. Experiência - Tese. 4. Professor-estudante - Tese. I. Delgado Paschoal Moura, Jeani. II. José Marandola Junior, Eduardo. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. IV. Título.

LARISSA ALVES DE OLIVEIRA

**ESCOLA COMO PONTA DE LANÇA:
EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS E MODOS-DE-SER DASEIN-
APRENDIZ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador: Prof^a. Dr^a. Jeani Delgado Paschoal
Moura
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Jamille da Silva Lima-Payayá
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Gustavo Silvano Batista
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof. Dr. Pablo Sebastian Moreira Fernandez
Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
UFRN

Prof^a. Dr^a. Margarida de Cassia Campos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 31 de maio de 2022.

A Antonio e Neiva.
Com amor.

Agradecimentos

Se a escrita de uma tese, por vezes, parece um caminho solitário, tortuoso e emblemático, foram as pessoas que estiveram ao meu lado que me rememoraram dos meus objetivos, daquilo que acredito e do tanto que já havia caminhado nesse sentido. Dessa forma, a elaboração dessa tese foi possível, pois estive ao lado de pessoas que compartilharam essa experiência junto a mim e que, em muitos momentos, foram o meu fôlego necessário.

Do sonho de ingressar no Doutorado em Geografia à banca gostaria de agradecer àquele que foi meu lugar no mundo por inúmeras vezes, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), por incentivar tantas pesquisas, bem como ao Departamento de Geociências e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia por fornecerem o suporte necessário para que a pesquisa pudesse ser realizada.

Agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES – Código de Financiamento 001) pelo fornecimento de bolsa de apoio financeiro, essencial para que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa.

À minha orientadora, profª. Drª. Jeani Delgado Paschoal Moura, quem acolheu minhas ideias e meus anseios antes mesmo que eu pudesse compreender meu caminho. Suas orientações e sua generosidade fizeram-me refletir em profundidade não somente sobre a escola e a Geografia, mas sobre uma atitude mais empática no mundo.

Ao meu coorientador, prof. Dr. Eduardo José Marandola Junior, pelas conversas seguidas de gargalhadas e pelos questionamentos, pois não houve uma única questão posta que não tivesse me proporcionado reflexão e mudança. Ter a sua coorientação foi fundamental para que eu trilhasse esse caminho confiando nas experiências e em mim mesma.

Agradeço aos professores que participaram do exame de qualificação, prof. Dr. Túlio Barbosa, profª. Drª. Jamille da Silva Lima-Payayá e prof. Dr. Gustavo Silvano Batista, pela leitura atenta e pelas indicações para a revisão da pesquisa. Estendo meus agradecimentos aos componentes da banca de defesa, à profª. Drª. Jamille da Silva Lima-Payayá, ao prof. Dr. Gustavo Silvano Batista, à profª. Drª. Margarida de Cassia Campos e ao prof. Dr. Pablo Sebastian Moreira Fernandez pelas inestimáveis contribuições, as quais certamente proporcionarão o amadurecimento dessa pesquisa.

Agradeço profundamente ao prof. Dr. Gustavo Silvano Batista pela ideia de Dasein-aprendiz. Suas palavras, que sempre me ensinam, corroboraram para a contribuição à qual me propus nesta pesquisa.

Agradeço aos meus pais e à minha irmã, pois eles são a base onde sempre me encontro, o meu porto seguro. Não houve um único passo dado que não fosse junto a eles.

Agradeço ao Vinícius Iria e aos nossos *pets*. Meu grande companheiro de vida, com quem pude chorar copiosamente a minha ausência de fôlego e de quem recebi as grandes doses de incentivo e amor que precisava.

Estendo este agradecimento aos Iria, família que me recebeu quando decidi me unir ao Vinícius, com quem pude contar com incansável apoio e incentivo.

Agradeço ao grupo de estudos e pesquisas Café com Leitura: Fenomenologia, Geografia e Educação. Das leituras iniciais, da angústia, das conquistas, das viagens, das conversas e dos cafés, contar com vocês foi parte fundamental para eu trilhar o caminho em que acredito.

Ao grupo de estudos Ser e Tempo, também deixo meu profundo agradecimento. Com os debates realizados eu pude perceber novas nuances de uma obra tão importante para essa tese, e estar com vocês, sem dúvidas, tornaram esses debates mais alegres e interessantes.

Agradeço à Débora Jurado e à Liliam Araujo pelas conversas e por cederem espaço para que eu pudesse observar e conversar com os estudantes. Estendo esse agradecimento aos professores que participaram da roda de conversa proposta nessa pesquisa. Vocês são o reflexo da escola em que acredito.

Deixo meu profundo agradecimento aos meus amigos que, correndo o risco de esquecer o nome de algum, diante dessa longa caminhada, restrinjo-me a agradecer-lhes pessoalmente, pois mesmo sem compreenderem a minha pesquisa, ou mesmo compreendendo, estiveram ao meu lado acreditando em mim, respeitando minhas ausências e enviando palavras de apoio nos momentos em que mais me desacreditei.

E a Deus, por Tua Glória, pois mantive-me firme e de Ti recebi consolo. Foste pai e aconchego nas tormentas e na calma e serenidade nas bonanças. Em minhas orações recebi de Ti a luz que me guiou. Obrigada!

Na floresta [Holz] há caminhos que, o mais das vezes sinuosos, terminam perdendo-se, subitamente, no não trilhado. [...] Cada um segue separado, mas na mesma floresta [Wald]. Parece, muitas vezes, que um é igual ao outro. Porém, apenas parece ser assim. (HEIDEGGER, 1998, p. 03).

OLIVEIRA, Larissa Alves de. **Escola como ponta de lança:** experiências geográficas e modos-de-ser dasein-aprendiz. 2022. 105 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Esta tese se apropria da analítica existencial de orientação fenomenológica de Martin Heidegger a respeito do homem e de sua relação com o mundo, para a compreensão da experiência geográfica escolar como desvelar dos modo-de-ser dasein-aprendiz. O filósofo apresenta uma concepção do ser humano como ser-no-mundo, buscando superar os tradicionais dualismos entre corpo-mente, sujeito-objeto e teoria-prática. Como **tese**, entende-se que, se a experiência geográfica fenomenológica conduzir nossa compreensão acerca da escola como ponta de lança, para usar uma expressão heideggeriana, várias limitações relacionadas ao sentido desta poderão ser superadas. A problemática da pesquisa busca responder: qual o sentido de ser da escola? Que modos de manifestação dos fenômenos humanos aparecem no contexto escolar? Como os modos-de-ser professor e estudante são desvelados nas experiências escolares? Pelos escritos de Heidegger sobre a concepção de ser-no-mundo, busca-se refletir a escola enquanto ente e coexistente do ser que se desvela por meio da experiência geográfica, dando sentido ao que se encontra nos diferentes contextos e nas diferentes práticas em que se desvelam seus existenciais. Para além da forma cartesiana de fazer ciência, Heidegger entendia que era preciso deixar falar os próprios fenômenos ou a experiência que aparece como fenômeno. Desse modo, o objetivo central deste estudo foi compreender as experiências que preconizam o sentido de ser da escola. Como metodologia de pesquisa foi criado um grupo focal por meio de roda de conversa virtual com professores, bem como observações de aulas e conversas com estudantes da rede estadual de ensino, Londrina-PR, de forma remota. Como resultados, abriram-se caminhos para o entendimento da escola com base nas experiências escolares daqueles que habitam este lugar, demonstrando sua geograficidade por meio da relação visceral de professores e estudantes com a instituição. É possível destacar que com os modos-de-ser professor e estudante colaborou-se com a reflexão de um Dasein-aprendiz, que converge da própria experiência escolar. Por fim, acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir nos caminhos de aproximação entre a Filosofia de Heidegger e a Educação Geográfica.

Palavras-chave: ser-aí; lugar; experiência; professor; estudante; escola.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. **The school as a spearhead:** geographical experiences and dasein-apprentice ways-of-being. 2022. 105 p. Thesis (Doctorate in Geography) – Universidade Estadual de Londrina (State University of Londrina), Londrina, 2022.

ABSTRACT

This thesis appropriates itself from Martin Heidegger's existential analysis of phenomenological orientation, regarding humans and their relationship with the world, to understand the geographical school experience as an unveiling of the dasein-apprentice way of being. The philosopher presents a conception of the human being as being-in-the-world, seeking to overcome the traditional dualisms between body-mind, subject-object and theory-practice. As a thesis, it is understood that, if the phenomenological geographical experience leads our understanding of the school as a "spearhead", to use a Heideggerian expression, diverse limitations related to its meaning can be overcome. The research problematic seeks to answer: what is the meaning of the human being in the school? What ways of manifestation of human phenomena appear in the school context? How are the ways of being a teacher and a student revealed in school experiences? Through Heidegger's writings on the conception of being-in-the-world, it is craved to reflect on the school as something beloved and coexistent for the human being that is revealed through geographical experience, giving meaning to what is shown in different contexts and practices, where they reveal their existential. Beyond the Cartesian way of making science, Heidegger understood that it was necessary to let the phenomena or the experience that appears as one, speak by themselves. Therefore, the main objective of this study was to understand the experiences that advocate the meaning of being in the school. As a research methodology, a focal group was carried out through a virtual conversation with teachers, as well as classes' observations and conversations with students from the state educational network, in Londrina-PR, remotely. As a result, paths were opened for the understanding of the school from the school experiences of those who inhabit this place, demonstrating its geographicity through the visceral relationship between teachers and students with the institution. It is also emphasized that through the ways of being teacher and student, we collaborate with the reflection of a dasein-apprentice, which converges from the school experience itself. Finally, it is believed that this research will be able to contribute with ways of approximation between Heidegger's Philosophy and Geographic Education.

Key words: being-there; place; experience; teacher; student; school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I SENTIDOS DE ESCOLA E EXPERIÊNCIA GEOGRÁFICA	15
CAPÍTULO 1 – O QUE É ESCOLA? O ESTAR NA ESCOLA COMO POSSIBILIDADE DE SENTIDO	17
CAPÍTULO 2 – NA TRILHA DE HEIDEGGER: DA ANALÍTICA DO DASEIN AO HABITAR POÉTICO.....	27
CAPÍTULO 3 - HABITAR A LINGUAGEM COMO EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA	36
II TONALIDADES AFETIVAS E COMPOSIÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR.....	43
CAPÍTULO 4 – MODOS-DE-SER DASEIN-APRENDIZ	45
CAPÍTULO 5 – COMUNIDADE COMO EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA	55
CAPÍTULO 6 – BALÉ-DO-LUGAR.....	63
DE-MORAR-SE COMO DASEIN-APRENDIZ: REFLEXÕES FINAIS ...	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE	81
ANEXO.....	97

Introdução

Desdobrar a reflexão acerca da escola, além da compreensão desta como instituição de ensino obrigatório, é reconhecer ambiguidades e trazer para a reflexão as pessoas que tornam a escola, uma escola.

Compreender essas ambiguidades tenciona a necessidade de não a enquadrar, mas de refazer o movimento de reflexão com base nas pluralidades presentes na cotidianidade de estudantes, professores, colaboradores e comunidade.

A problemática da pesquisa surge em um cenário de desconfiança acerca da escola pública, estigmatizada como ineficiente na produção de um conhecimento autônomo e como reproduutora dos conteúdos programados nas cartilhas.

A formulação e o uso das cartilhas padrões são impulsionados a partir do século XX, quando a escola pública passa a ser frequentada, de forma multicultural e obrigatória, por crianças e adolescentes de todas as camadas da sociedade, deixando aparecer nestes espaços as mazelas da realidade brasileira.

Compreender alguns de seus aspectos históricos contribuirá para tangenciarmos as características que melhor a simbolizam: a escola é mutável e porosa. Mutável porque a escola mudou do espaço em que ocupava com base no tempo, em vista da situacionalidade que lhe era imputada. Porosa, pois ela é capaz de abarcar diferentes expectativas e experiências.

Ainda que a etimologia da palavra *escola* esteja atrelada ao tempo para o ócio e as experiências encontradas na instituição sejam o oposto, diante de uma rotina acelerada e cartilhas cada vez mais repletas de conteúdos, ainda é possível dizer que isto não inviabiliza o acontecer da experiência escolar no cotidiano.

Experiência evidenciada no próprio cotidiano, por meio das aulas, da parte assistencial e da relação visceral de estudantes e professores, aspectos essenciais em que se imputa a defesa para a manutenção deste espaço.

A memória das vivências nos ajudará a desvelar essa relação coexistencial com a escola. Por meio das memórias e dos escritos de Paulo Freire, educador e filósofo, Patrono da Educação Brasileira, buscaremos evidenciar os modos como, mesmo com o passar do tempo, a relação com esse lugar é desvelada como parte fundante também da nossa identidade.

Os relatos de estudantes e professores da rede pública de Londrina - PR, bem como algumas memórias de Paulo Freire, e as breves recordações da autora desta

pesquisa buscarão demonstrar a experiência escolar como produtora de um espaço plural e mutável.

Refletir sobre essas experiências escolares pela analítica existencial de Martin Heidegger permitirá compreendê-la para além da superficialidade do experimento, para pensá-la ontologicamente.

Assim, pensar a experiência escolar configura-se, em diversos momentos, como um grande desafio exatamente por aquilo que a determina como experiência, por ser única e singular, distante das generalizações e dos dualismos. Desse modo, as experiências se transformarão em um esforço para escutar a voz do outro.

Como tese entende-se que, se a experiência geográfica fenomenológica conduzir a nossa compreensão acerca da escola, como ponta de lança, várias limitações relacionadas ao sentido dessa poderão ser superadas, já que essa instituição não é composta apenas pelo seu espaço físico e pela estrutura curricular rígida e padronizada, mas fundamentalmente pelas experiências que afloram do modo cotidiano de ser-no-mundo.

Como um dos principais pensadores do século XX, Martin Heidegger nasceu em 1889, na Alemanha, e faleceu em 1976. O filósofo apresenta uma concepção do ser humano como ser-no-mundo, buscando superar os tradicionais dualismos entre corpo-mente, sujeito-objeto e teoria-prática.

Heidegger (2012a) refere-se à coexistência de ser e ao mundo, ao ser-no-mundo, como relação visceral que se desvela em nosso cotidiano e, portanto, não deve ser ignorada ao se propor a refletir sobre os fenômenos.

Pelos escritos do filósofo sobre ser-no-mundo, defende-se uma compreensão da escola enquanto ente e coexistente do Ser, a qual se desvela por meio da experiência geográfica, dando sentido ao que é mostrado nos diferentes contextos e nas práticas.

A fenomenologia heideggeriana aponta a ontologia como a abertura de um entendimento da nossa própria existência, retomando o que mais tarde Dardel nomeou de geograficidade.

Essa fenomenologia-existencial é compreendida como o caminho fundamental para a apreensão do fenômeno e da dinâmica de coexistência homem-mundo. Portanto, trata-se do caminho que conduzirá ao entendimento de que o ser-aí é manifesto pelos modos de ser de um ente (escola), como Dasein-aprendiz. Nesse sentido, intitulamos a tese como *Escola como ponta de lança*, a qual remete a uma expressão de Heidegger

(2003) ao se referir ao lugar como ponta para onde tudo se converge, desta forma, situando a escola como lugar que reúne, recolhe e acolhe.

O subtítulo *Experiências Geográficas e modos-de-ser dasein-aprendiz* refere-se ao caminho para onde converge o ser-professor e o ser-estudante no desvelar de uma das grandes contribuições da escola como lugar. É como Dasein-aprendiz, cuja passividade necessária à experiência se evidencia, aberta ao outro e a nós mesmos, num intercambiar da linguagem daquele que ensina e aprende, que silencia, escuta e fala.

A linguagem aparece como tema fundamental, de modo que a hermenêutica se torna a base para que as narrativas de estudantes e professores não sejam compreendidas apenas no âmbito da comunicação, mas sejam, elas mesmas, um desvelar dos modos-de-ser.

Os escritos de Gadamer contribuem para refletir sobre a experiência hermenêutica de ser e estar no mundo. Hans-Georg Gadamer é um filósofo alemão, nascido em 1900 e falecido em 2002, considerado um dos maiores expoentes da hermenêutica filosófica, que tem *Verdade e Método - Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, como sua principal obra.

O uso das obras gadamerianas contribui para ressaltar a coexistência do homem com a linguagem, de modo que a linguagem não está entre homem e mundo, mas é ela própria a condição para toda a experiência. Essa experiência hermenêutica, tal qual o entendimento de experiência, não se refere ao conhecimento das letras, mas da própria existência, de uma morada e de um abrir-se para o mundo.

É por meio da hermenêutica gadameriana que é possível compreender o educar como educar-se, ou melhor, o ato educativo como uma experiência hermenêutica, a qual envolve aquilo que em nós gera a reflexão, a passividade e a mudança, em um movimento particular e singular.

O limiar de ser-professor e ser-estudante será pensado pela proposição da expressão *Dasein-aprendiz*. Esta expressão busca evidenciar um ponto que converge os modos de ser na escola, superando a dicotomia desses papéis.

Seria impossível não mencionar que a pandemia determinou os rumos da pesquisa, tornando inviável o contato presencial com estudantes e professores, impondo uma nova forma de agir e desvelar-se no lugar. Na escuta das falas de professores e estudantes e nas observações de aulas assistidas no decorrer da pesquisa, inclusive como forma de autocompreensão, a factualidade evidenciou o aprender como meio de existir, re-existir e re-sistir nas dificuldades que foram impostas durante a pandemia.

Esta forma de desvelar-se traz à pesquisa a necessidade de reflexão sobre os existenciais que ficavam latentes no cotidiano a que tivemos acesso, principalmente com relação às tonalidades afetivas. É neste estranhamento da totalidade referencial que a pandemia causou que se retoma a própria concepção de lugar, tratando deste para além do "palco" das ações humanas, mas retomando-o como ponta de lança, enquanto coexistente ao ser, onde, por meio da dança-dos-corpos, evidenciam-se modos-de-ser.

O objetivo deste estudo é desvelar o sentido da escola, como processo criativo que envolve a experiência do pensar, do deixar-aprender e do educar-se, revelada na própria existencialidade do ser-aí por meio da hermenêutica. Assim, deixar aparecer as suas linguagens, culturas e pluralidades para promover um fazer científico mais aberto e humanista. A pesquisa discute os conceitos de experiência, lugar e linguagem enquanto dimensões existenciais da escola, procurando compreender o fenômeno da experiência enquanto encontro.

Os resultados de pesquisa estão dispostos em três seções.

A primeira seção, *Sentidos de escola e experiência geográfica*, é composta de três capítulos:

Que é escola? O estar na escola como possibilidade de sentido é o primeiro capítulo, o qual se propõe a uma reflexão sobre o antagonismo que rege a composição escolar, com vistas a um sistema de ensino padronizado e funcionalista, que contradiz a compreensão de homem enquanto existencial. A breve retomada de contextos históricos busca evidenciar as divergências de entendimento do que seria a escola no decorrer do tempo e dos objetivos sociais que nela eram imputados socialmente, reforçando a necessidade de repensar esta instituição constantemente.

O segundo capítulo, *Na trilha de Heidegger: da analítica do Dasein ao habitar poético*, busca apresentar a analítica existencial de Martin Heidegger e seus possíveis desdobramentos como o habitar. O entendimento desta filosofia é fundamental, pois é com base na compreensão pré-ontológica que é possível trilhar caminhos de uma reflexão ontológica.

Intitulado *Habitar a linguagem como experiência hermenêutica*, o terceiro capítulo faz aproximações das filosofias de Heidegger e de Gadamer por meio da linguagem. O objetivo é evidenciar o modo primordial como a hermenêutica permeia o desvelar da experiência.

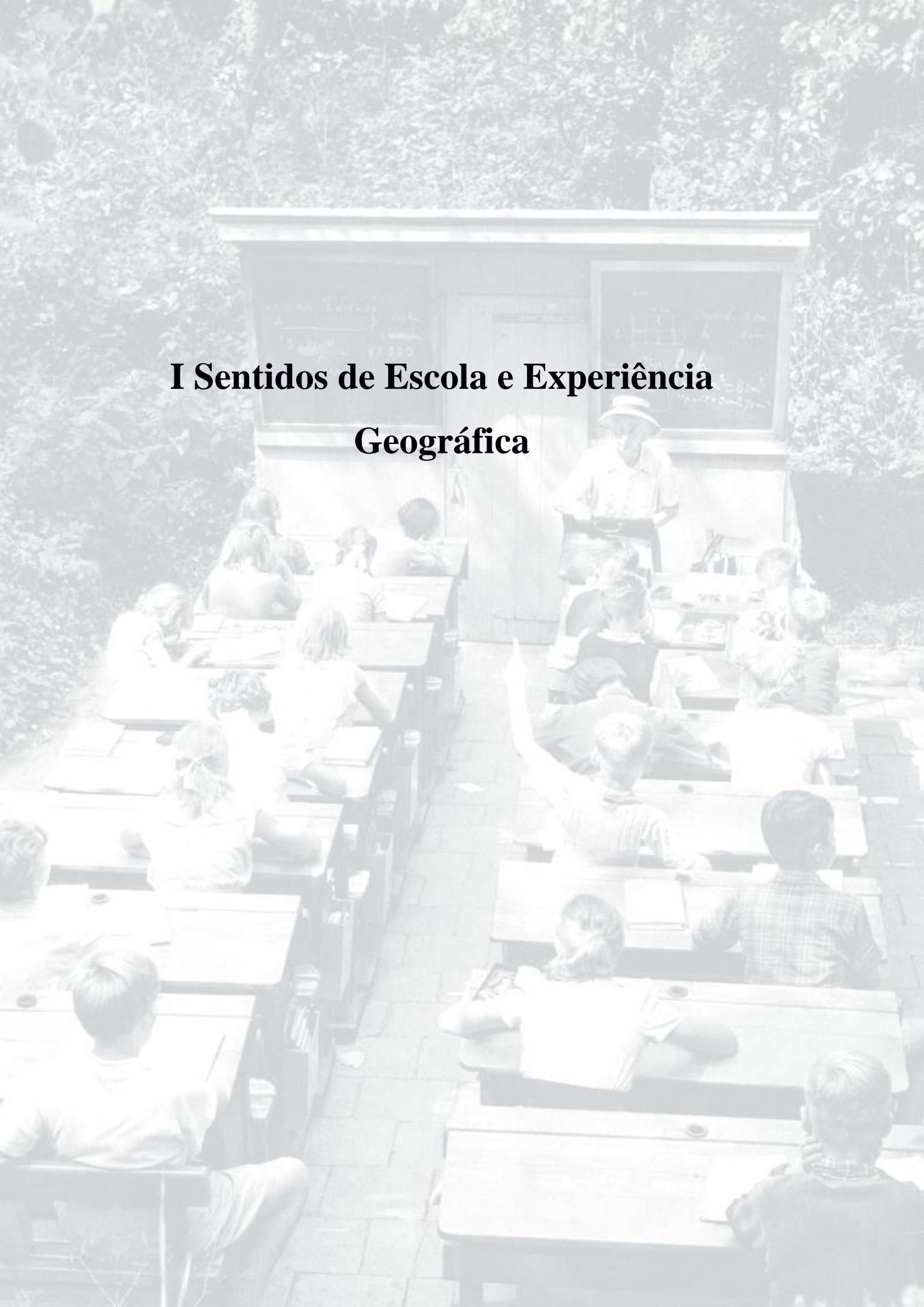
A segunda seção, *Tonalidades Afetivas e Composições do Cotidiano Escolar*, é composta pelos capítulos quatro, cinco e seis, os quais se complementam.

O quarto capítulo, nomeado *Modos-de-ser Dasein-aprendiz*, apresenta experiências desveladas por meio da conversa com professores e estudantes, pensadas com base na analítica existencial heideggeriana, evidenciando essa relação visceral do homem com a escola.

O quinto capítulo, *Comunidade como experiência hermenêutica*, versa sobre como as relações estabelecidas na escola geram a aprendizagem, com a experiência hermenêutica, do diálogo, da escuta passiva e daquilo que chega a nós e nos modifica.

O sexto capítulo, *Balé-do-lugar*, apresenta um esforço de compreensão do lugar da experiência. Com um breve histórico da concepção de lugar para a Geografia, trilhase um caminho que desvincula o lugar apenas da porção do espaço e passa a compreendê-lo como geograficidade, atrelado existencialmente a nós.

As diferentes experiências escolares conduzem a outras formas de compreensão da escola, que se fundem em uma compreensão existencial, traçando diferentes sentidos e tensionamentos para esse lugar.



I Sentidos de Escola e Experiência Geográfica

A alma do mundo e todo seu cortejo de forças se refugiou no santuário mais secreto, na região superior do coração, para reinar até o esplendor da aurora nascente do novo dia.

O homem e a Terra. Eric Dardel, 2011.

1 O QUE É ESCOLA? O ESTAR NA ESCOLA COMO POSSIBILIDADE DE SENTIDO

Recebemos um *link*; a aula começaria em poucos minutos. Ao adentrar, janelas menores vão aparecendo, quase sempre com pequenas fotografias que pouco mostram quem está atrás do computador. É o novo formato de sala de aula, com poucos estudantes, sem quadro, sem giz, sem carteiras ou cadeiras, até mesmo sem o sinal que costumava avisar as trocas de aula.

Ouvimos a professora iniciar a aula, fazer a chamada e, em muitos momentos, prevalecer o silêncio que, presencialmente, costumava parecer impossível. Quando muito, foi possível ouvir barulhos das residências, do cachorro latindo e da louça sendo lavada.

Durante a chamada, muitas ausências foram justificadas, principalmente pela falta de equipamento de acesso. Como poderia a escola não estar mais em seu lugar e ter se limitado a poucos estudantes? Não é como se isso tivesse acontecido de propósito, sabemos bem, mas não ter estudantes, mais do que não ter paredes, é como não ter escola. Será?

Como em um acordo coletivo e postulado no ditado popular “lugar de criança é na escola”, assim como embasados na lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, s/d) que estipula a obrigatoriedade de crianças de 04 a 17 anos estarem matriculadas na instituição, perguntar sobre o que é a escola é o mesmo que expor uma das bases da sociedade em sua temporalidade, bem como expressar sua ambivalência, que vai da complexa gestão à esperança de uma nova geração.

A escola que, com frequência, deparamo-nos em artigos acadêmicos e na mídia é repleta de problemáticas que perpassam desde a estrutura física até o conteúdo trabalhado pelos professores. Parte das críticas feitas à escola a considera muito teórica, longe da realidade cotidiana ou insuficiente para as demandas do mercado de trabalho e/ou da universidade. Assim, cresce o movimento de uma escola não dialógica, o que tem levado ao esvaziamento de disciplinas nas áreas de humanas, tal como na Lei nº 13.415/2017, que estabelece uma mudança no ensino médio brasileiro, tendo como foco a formação técnica e profissional, gerando dificuldade no entendimento da complexa realidade brasileira e de seus aspectos sociais.

Na atualidade, por meio de diretrizes educacionais, é possível observar um

fortalecimento aos ideários de uma educação tecnicista, por meio de diretrizes a serem executadas nas instituições de ensino. Apontamos como retorno, pois nem sempre houve as mesmas cobranças para esta instituição. Isto se deve à realidadeposta para além dos muros escolares, em que sobressalta a cobrança por indivíduos aptos ao mercado de trabalho e com vistas ao desenvolvimento de habilidades voltadas ao desenvolvimento tecnológico.

Mas, afinal, a escola mudou ou foi mudada?

Seria impossível firmar uma resposta concreta para esta questão, isso porque o questionamento implica em uma postura escolar ativa, ao inferirmos que ela mudou, e/ou uma postura passiva, se concluirmos que ela foi modificada. Sabemos que no tocante à escola, muitos fatores devem ser pensados. Eis a necessidade de refazermos constantemente a pergunta pelo seu sentido.

Em um retorno ao dicionário de latim (2001), em busca da etimologia da palavra escola, temos como uma das definições o termo *schōla, ae - skholé* (do grego): ócio dedicado ao estudo, ocupação literária. Esta definição inclui o ócio como parte inerente da escola, como tempo dedicado aos estudos, como um momento de saída das atribuições do cotidiano da vida prática para voltar-se aos estudos. Mas como esse “ócio dedicado ao estudo” tem sido compreendido em diferentes tempos e espaços?

Sabe-se que essa instituição não é estática e, portanto, reforça a necessidade da pergunta constante por seu sentido.

Para os gregos, a aprendizagem estava intimamente ligada à ideia de interesse individual, pois apenas os filhos de quem pertencia à elite eram educados por tutores em ambientes diversos, nas residências, nos jardins, etc. Neste período, a educação não era para todos. Aos aprendizes era ensinada a oratória, a Filosofia, as Artes, entre outros temas que pudessem contribuir para os aprendizes se preparar para a vida política.

Na Idade Média, tempo em que a sociedade feudal era regida pelo cristianismo, a educação tinha a coordenação da Igreja. A educação era ministrada nos mosteiros ou anexas às catedrais ou paróquias, com prioridade para o ensino religioso, e de modo substancial para o ensino cultural. Dessa maneira, priorizava-se o aspecto moral e espiritual em detrimento do intelectual. Como importante desdobramento deste período, podemos apontar o surgimento das universidades, por volta do século XII (COSTA; SANTA BÁRBARA, s/d).

Com a formação dos Estados Nacionais, as novas descobertas geográficas e o antropocentrismo, ocorrem mudanças nos modos de se fazer educação, sendo abertas

novas escolas pelo Estado. É neste período que se torna mais forte a divisão dos indivíduos pelo que acreditava ser sua capacidade e, posteriormente, a divisão em diferentes espaços, que hoje conhecemos como sala de aula (FORMIGONI, 2010).

Ainda na sociedade moderna, após a Revolução Industrial, com a mudança da produção artesanal para a de larga escala, as fábricas precisam de mão de obra qualificada, desse modo, ampliam-se as ofertas de escolas para as classes com poder aquisitivo menor.

Esses recortes temporais comportam mudanças de conteúdo, acesso e espaço, percorrendo paralelamente as crenças sociais, sobre o que deveria ser ensinado e, mais ainda, quem deveria aprender.

Desse modo, a escola esteve atrelada ao tipo de sociedade que poderíamos ter para além dos muros escolares quando a passagem dos indivíduos por esses espaços finalizasse, ou seja, a escola enquanto espaço temporário para os sujeitos torná-los-iam aptos para viver e melhorar a sociedade, superando problemas sociais, reforçando um modelo de civilização que, naquele momento, fazia sentido.

López, Masschelein e Simons (2018) se propuseram a pensar a escola por diferentes perspectivas teóricas, abordando a questão do acesso e do conceito de igualdade que este espaço poderia produzir. Na antiga escola grega, a igualdade só existia para a classe mais abastada, para aqueles que eram considerados cidadãos. O modelo de escola era antagônico ao modo de vida dos escravos e dos não gregos daquele tempo.

Esta diferença entre escravos, estrangeiros e cidadãos gregos não era uma diferença de grau, mas sim de natureza, uma diferença de fronteira infranqueável que jamais poderia ser experienciada pelos escravos.

Desse modo, a escola grega não pôde ser concebida como um dispositivo civilizatório, isto porque um escravo não se faria cidadão grego pelo estudo, bem como “um grego não era tal em virtude de sua escolaridade, mas de seu nascimento” (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 179).

A mesma cidade-estado grega, que era gerida por meio de deliberação pública, no entanto, entendia que ser livre e usufruir do ócio eram condições herdadas, e não adquiridas por atributos externos. Assim “a igualdade no mundo clássico é uma condição, um ponto de partida e não algo que precise ser alcançado” (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 179).

Na Baixa Antiguidade, por meio da Igreja e do batismo, o estrangeiro se tornou

alguém que carecia de acolhimento. A igualdade deixa de ser uma condição dos bem-nascidos e passa a ser oferecida como forma de uma promessa para os demais (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Em decorrência da perspectiva de uma promessa, a escola moderna se conduziu como uma “empresa pedagógica” (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 182), inicialmente como espaço para evangelização e, posteriormente, no processo, dito, civilizatório.

Se antes a sociedade grega se organizava em tempo, espaço e ocupação pela fronteira de cidadãos, escravos e estrangeiros, na escola moderna esta fronteira se torna uma passagem interminável, uma promessa não realizada de igualdade entre os seus.

Essa escola moderna sucumbe quando a ideia de um processo civilizatório defronta-se com duas guerras mundiais que arrasam o mundo e provocam o sentimento de derrota na Europa, gerando o desconforto do campo econômico e a crítica ao sistema capitalista (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

É neste cenário de contradição pós-guerras que a escola da atualidade passa a ser entendida não mais como um meio para atingir uma futura igualdade, abrindo-se para os discursos contrários à sua existência, como veremos em Illich (1985).

Entendida como um lugar de passagem, cai a promessa de igualdade, e a escola passa a ser em si este espaço, “um lugar onde a igualdade universal seja pensada como uma condição e não como meta” (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 184). Por meio dessa espacialização, como condição de igualdade, é que a instituição se torna conveniente às experiências plurais daqueles que a frequentam.

Nesta condição de espaço para a igualdade é que a escola reforça o seu valor político, antes imerso em uma suposta neutralidade. Neste ponto, podemos observar a temática da educação presente nas abordagens filosóficas, do direito, na política, entre outras grandes áreas, num projeto de pensar o mundo em sua inteireza.

Esse valor político fica delineado quando López, Masschelein e Simons (2018) observam a distinção da escola moderna para a contemporânea, cujos pobres não são entendidos como imaturos, mas como frutos de uma sociedade injusta. Dessa forma, para pensar a escola em seu sentido político, foi necessário colocá-la como espaço para igualdade e avançar em diferentes proposições, a fim de caminhar para um desenvolvimento social.

No avançar dessa proposição política da escola, a compreensão do que ela é caminha por ideários inclusive de sua extinção, como posto por Ivan Illich em sua obra

Sociedade sem escolas (1985), que aponta excessivos gastos mundiais com instituições escolares e um axioma coletivo de que a aprendizagem é o resultado do ensino.

Contrário à instituição escolar, Illich (1985) fez diversos apontamentos desfavoráveis a ela, o que pode ser mais bem compreendido se conhecido o contexto em que a obra fora escrita. Essa obra foi publicada originalmente em 1971, época em que o mundo vivia o processo de “popularização” da tecnologia, com cada vez mais residências tendo acesso a ela, e em que acontecia a corrida espacial, com o homem sendo enviado à Lua, enfim, tratava-se de um cenário de prevalência do desenvolvimento tecnológico, o qual contribuiria para a formação do que Illich (1985) chamou de teias de aprendizagem.

A proposição das teias de aprendizagem de Illich (1985), que se atrela diretamente à tecnologia da época, refere-se, por exemplo, à ideia do uso de gravadores para que as pessoas gravassem conteúdos que julgassem relevantes para difusão.

Para o autor, “a tecnologia está à disposição ou da independência e da aprendizagem ou, então, da burocracia e do ensino” (ILLICH, 1985, p. 88). A possível resposta para o fim da escola e efetiva aprendizagem estaria vinculada aos saberes compartilhados difusos tecnologicamente.

Um dos pontos centrais da crítica à instituição escolar, que nos chama a atenção na obra de Illich (1985), recai no argumento de que a maior parte dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes dá-se fora da escola, onde todos aprendem como viver sem a instituição, em atribuições como falar, pensar e sentir, sem interferência de nenhum professor (ILLICH, 1985).

Desse ideário contrário à instituição escolar, o reflexo nos dias atuais se aplica principalmente ao conceito de “desescolarização”, bem como o ensino domiciliar, o *homeschooling*.

Não refutamos a ideia de que aprendemos fora da escola, sabemos que atribuições básicas e muitos outros conhecimentos são desenvolvidos por meio do cotidiano particular da família e das demais esferas que circundam as crianças, existindo ali o bônus e o ônus como qualquer processo educativo. No entanto, desacreditar a escola implica reduzir as possibilidades de acesso da população ao conhecimento, uma vez que o saber tácito, do cotidiano e das experiências de vida são ressignificados no espaço escolar com a produção de novas formas de perceber o mundo, à luz de conceitos cientificamente organizados e sistematizados pela humanidade.

Há autores que contrapõem de forma extensiva os argumentos de Illich (1985) e

seus adeptos. Com enfoque principalmente nos aspectos sociais, Snyders (1977) discorre diretamente em sua obra *Escola, classe e luta de classes* uma crítica ao movimento de extinção da escola, enfatizando a necessidade da escola até mesmo para assistência básica em cenários de extrema desigualdade.

Em *Escola e democracia*, Saviani (2008) tece críticas a autores “crítico-reprodutivistas”, os quais seguem a linha de pensamento de Illich (1985), de que quanto menos a instituição fizer, melhor. Para Saviani (2008), mesmo que de forma secundária, a educação, possibilitada pela instituição escolar, relaciona-se dialeticamente com a sociedade, portanto, não deixa de ser importante e, por vezes, decisiva no processo de transformação social.

A proposição de Illich (1985), contraditoriamente, ainda hoje é pensada por diversas linhas pedagógicas que visam à melhoria das escolas e dos modos de ensino-aprendizagem por elas aplicadas, na busca por trazer para dentro da sala de aula o que o estudante aprendeu fora, em uma (re)significação daquilo que foi aprendido.

Contrariamente à hegemonia dos currículos, amparam-se no art. 26 da lei nº 9.394/1996 sobre a base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada instituição escolar por uma parte diversificada, composta pelas características regionais e locais. Ressalta-se também a Lei 11.645/2008, que altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática *História e cultura afro-brasileira e indígena*.

Desse modo, temos um esforço pedagógico de perspectivas que buscam a valorização dessas singularidades regionais e o reforço das tradições culturais ao qual a instituição está inserida, retomando elementos que estão para além dos muros escolares, mas que se desvelam nos modos de ser dos estudantes.

O ano de 2020 apontou as vulnerabilidades de uma realidade sem escolas. Em um cenário de pandemia do novo coronavírus (COVID-19), as escolas tiveram que ser fechadas, no entanto, a importância de seu trabalho no Brasil ficou em evidência, pois nunca se falou tanto sobre a escola. Entre escolas públicas e particulares, da creche ao Ensino Médio, contamos com 47,3 milhões de estudantes matriculados, sendo que deste total 81% estão em instituições públicas (INEP/MEC, 2020).

Mais do que receber um grande contingente de estudantes, as instituições públicas têm que lidar com as diferenças nos modos de viver e compreender o mundo. Neste caldeirão de realidades postas para além dos muros escolares, destaca-se o

infringir dos direitos sociais básicos estabelecidos no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira, que se referem à educação, saúde, alimentação, moradia, segurança, entre outros. Dessa forma, para muitos estudantes, a escola passa a ser o espaço mais seguro e possível para estar e estudar.

Com o fechamento das escolas na pandemia, muitas foram as dificuldades dos estudantes no acesso digital às aulas, com relação à assistência social antes prestada, como também na realização e condução do trabalho dos professores e funcionários.

Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), de 2019, mostraram que aproximadamente 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não tinham computador ou tablet em casa e 48% dos domicílios rurais não tinham acesso à internet, evidenciando uma barreira de acesso aos conteúdos para estudo. Ademais, estar na escola para muitos estudantes representa a segurança física e psicológica contra a violência a que estão expostos nas ruas ou até mesmo em casa.

Mesmo fechadas, as escolas ainda permaneceram em trabalho, principalmente servindo como espaços de implantação de políticas sociais na distribuição de suprimentos e no apoio às famílias vulneráveis. Para além desses aspectos, a ausência do estar na escola ressaltou como a relação íntima com o espaço e com as pessoas que o frequentam afetam diretamente os estudantes e professores em suas competências socioemocionais e nos modos de ser e de estar no mundo.

Na obra recente, *Em defesa da escola: uma questão pública*, Masschelein e Simons (2017) realizaram uma análise arquética da escola. Por meio de várias influências teóricas em defesa da escola, eles ressaltam como característica radical o fato dela fornecer o “tempo livre”, transformando conhecimentos e habilidades em “bens comuns”, proporcionando tempo e espaço para que os estudantes possam, de modo imprevisível, mudar e experienciar o mundo.

Esta característica radical possibilita refazer a pergunta sobre o sentido da escola e evidenciá-la como necessária. Gostaríamos de refletir sobre a escola fornecer “tempo livre” ou o ócio criativo, como discorre Masi (2001). Mas, diante de um currículo prescrito e conteudista, será que ainda há “tempo livre” nos espaços-tempos escolares?

Há duas perspectivas que devem ser observadas no sentido dúvida do currículo: inicialmente, com relação a uma possível massificação das ações a que estes direcionam e, por outro lado, à necessidade de instrução de conhecimentos estabelecidos pelo homem.

Na obra *Tremores: escritos sobre experiência*, por meio de diferentes perspectivas filosóficas, Larrosa (2019) se propõe a pensar a experiência, principalmente a escolar. O autor tenciona o sentido de experiência e faz um importante resgate dos escritos de Kertész (1999), diante de regimes totalitários, e de Agamben (2005), trazendo as experiências de Walter Benjamin na Primeira Guerra Mundial, seguindo com reflexões sobre a experiência contemporânea.

Larrosa (2019) discute o peso da história nos homens por meio de Kertész (1999), que se questiona acerca de como estabelecer a relação entre a personalidade formada pelas experiências e a história que nega e tenta aniquilar esta personalidade. Traçando o paralelo da situação, a que foram submetidos Kertész e Benjamin no movimento em que a história direciona as suas experiências – a regimes totalitários e guerras -, há nesta reflexão o peso da determinação acima daquele que, fatidicamente, viverá a experiência em seu sentido existencial.

A respeito da determinação histórica da experiência, Kertész (1999) se refere ao processo cultural-existencial que os alemães chamam de *Bildung*: “O que determina minha personalidade é que minha personalidade foi destruída” (LARROSA, 2019, p. 49).

O ponto de tensionamento é a determinação curricular. Se há na determinação a aniquilação da experiência formadora da personalidade, ao determinar o conteúdo ensinado e o comportamento que se espera em sala de aula, não estaríamos, a contágotas, destituindo possíveis experiências?

Ainda temos a manutenção de um currículo homogêneo para as escolas públicas brasileiras, por outro lado, temos o esforço de alguns professores e pesquisadores que tentam considerar em suas práticas, na medida do possível, as experiências singulares, pautadas no Art. 26 da lei 9.394/96, que rege as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as quais dispõem deste espaço para que os currículos tragam uma parte diversificada, que compete às singularidades dos educandos.

Nas determinações pedagógicas é que se torna possível, por vezes, o contato das diferentes realidades no lugar, na interpretação científica do espaço e no descolamento do que está posto, para o que ainda pode ser feito e pensado. Desse modo, o intento de uma base curricular é nortear o estudante para conhecimentos estabelecidos.

Para Arendt (2016), se compreendermos que o mundo é velho, sempre mais velho que os alunos, a aprendizagem inevitavelmente se voltará para o passado, não importando se a vida transcorre no presente.

Ao se tratar de um mundo velho, é inevitável que aquilo que norteia a sociedade como sociedade seja transposto por aqueles que, progênitos, vêm ao mundo. O mundo, como menciona Carvalho (2017) em sua apreciação das obras de Arendt, é uma herança comum e, em posse dessa herança – material e simbólica –, faz-se necessário um processo de iniciação, familiarização e uma progressiva responsabilidade.

Esta herança, portanto, como bem comum, é talhada por saberes, práticas, costumes, conhecimentos e “obras as quais um povo atribui grandeza, valor, mérito ou significado público” (CARVALHO, 2017, p. 25).

Isto imputa-se diretamente em um ciclo daquilo que, “posto à mesa” enquanto conhecimento, possibilita a mudança nos modos como uma sociedade se apresenta e, a qual, dentro de uma sala de aula, para aqueles que recebem essa herança, está factível a ser mudado por meio da experiência.

A educação é o processo em que é preciso decidir que se ama o mundo o suficiente para não arrancar das mãos das crianças a oportunidade de empreender algo novo ou imprevisto, pelo contrário, é preciso prepará-las com antecedência para renovar o mundo (ARENKT, 2016). Desta forma, decorre uma possibilidade de pensar a experiência na escola como imprevisibilidade.

Compreendendo a ambiguidade dos conteúdos programáticos e avançando, a proposição de “tempo livre” e de “ócio criativo” transcende o aspecto de currículo e apresenta um ideal de possibilidades. Para Masschelein e Simons (2018), a *skholé* coloca alguém na posição de começar, isso porque o essencial deste contexto é o que converge para a experiência de aprendizagem, não se tratando, então, de uma experiência programada, mas sim de uma experiência do “estar-no-meio”.

Até aqui apresentamos aspectos que compõem o que foi a escola, numa pluralidade de entendimento desta instituição, em seu valor político e social. Adiante, ressaltamos a necessidade de refazer a pergunta pelo seu sentido atual.

Ao refletir sobre a escola atual, é necessário compreender que entre um desejo futuro e o parâmetro de passado, há a instituição no agora, pois a escola é. Se considerarmos que se trata de uma das mais antigas instituições, que mudou de forma com o decorrer dos anos, bem como por meio das singularidades dos espaços em que se insere, em um país com dimensões continentais, com múltiplas particularidades, qual o sentido da escola de hoje?

A contextualização histórica da escola, como fez López, Masschelein e Simons (2018) e seus críticos, como fez Illich (1985), tenciona o seu movimento histórico e

ressalta as divergências que tornam a necessidade de repensar a instituição de forma frequente, dando centralidade à experiência.

A ausência da unanimidade no entendimento do que é a escola não se mostra apenas em seu contexto histórico e político, mas aparecerá, com mais força, na experiência de estar na escola. A escola está constantemente em pauta, seja da mídia, da universidade, da gestão pública e de diferentes perspectivas de como este espaço deve ser entendido. Na escola, há a expectativa de uma sociedade, as diretrizes de gestores, o entendimento de pesquisadores e as experiências de quem vivencia este espaço no cotidiano.

Perguntar pelo sentido da escola pode resultar em diferentes respostas, ou melhor, em diferentes caminhos. Sabemos que uma perspectiva não invalida a outra, mas apresenta uma pluralidade que reafirma a necessidade de se perguntar constantemente pelo seu sentido.

Pensar em caminhos relacionados ao sentido da escola – pelo seu caráter mutável, pelo seu espaço-tempo e por aqueles que a frequentam, portanto, atribuir uma resposta definitiva – é esquecer que por seu próprio fundamento ela é variante, ela é, e sendo, está aberta a possibilidades.

2 Na Trilha de Heidegger: da Analítica do Dasein ao Habitar Poético

A escolha de pensar a escola por meio das experiências é um esforço para além de refleti-las como simples ações do cotidiano, buscando pensá-las como modos de um desvelar ontológico. Para tanto, compreender a ontologia é, em si, um caminho fenomenológico que pode evidenciar o próprio fazer geográfico.

Desse modo, incorremos ao filósofo Martin Heidegger, que se consagrou com seu célebre tratado *Ser e Tempo* (2012a), para fundamentar a temática da ontologia. Nas primeiras páginas da obra, o filósofo apresenta a necessidade de repetição pela pergunta do ser, e critica a ontologia tradicional que se ocupou mais com o ente, colocando como tarefa da ontologia pôr em relevo o ser do ente e elucidar o ser ele mesmo.

Para Heidegger (2012a), a ontologia só é possível como fenomenologia, e esta não é disciplina da Filosofia, mas caracteriza, ela mesma, a filosofia, em seu objeto e em seu modo-de-tratamento. Dessa forma, a pergunta pelo sentido de ser e o modo-de-tratamento dessa pergunta é fenomenológico. Se a proposta de Heidegger se diferencia da resposta de Husserl¹, em dado momento, o primeiro reconhece que o termo fenomenologia expressa a máxima formulada anteriormente por seu mestre, “às coisas elas mesmas!” (HEIDEGGER, 2012a, p. 101).

Neste retorno às coisas mesmas, a fenomenologia não nomeia os objetos das ciências, nem caracteriza seu conteúdo: a palavra busca informar o *como* desse mostrar e o modo de tratar *aquilo* que se deve tratar a ciência.

Nesta busca pela elucidação da ontologia por meio da fenomenologia, Heidegger (2012a) discorre sobre a necessidade de uma ontologia fundamental, cuja reflexão é “o ente ôntico-ontologicamente assinalada, o *Dasein*” (HEIDEGGER, 2012a, p. 127).

O primeiro entendimento necessário da proposta de *Ser e Tempo* é a diferenciação de ser e ente. Heidegger (2012a) faz essa diferenciação ontológica, mas não os concebe independentemente, pois não seria possível.

O filósofo alemão, ao pensar o ser, delineia o desafio posto pela tradição, qual seja o ser como conceito “mais universal”, indefinível, e “que-pode-ser-entendido-por-si-mesmo”. Se por um lado estes aspectos delineiam um prévio entendimento de ser que Heidegger não descarta, estes se apresentam como um mergulho raso ao que o mesmo

¹ Edmund Husserl foi fundador da Fenomenologia e tem influência direta no caminho percorrido por Heidegger, sendo a obra *Ser e Tempo* dedicada a este. Husserl é responsável pelos escritos iniciais, não somente da Fenomenologia, mas de uma ontologia universal, pela qual buscaram-se as diretrizes metodológicas da Fenomenologia, na tentativa de leitura do ser.

se propõe com o andamento do escrito, isto porque o próprio perguntar pelo ser exige um repensar.

Para Heidegger (2012a), a própria pergunta pelo ser é obscura e não tem uma direção, portanto, para repetir a pergunta pelo ser, é preciso primeiro elaborá-la de modo suficiente.

A formulação da questão que inquieta a filosofia heideggeriana nesta obra traz consigo a profundidade de seu pensamento, isso porque no próprio perguntar se imputa um buscar. Segundo Heidegger (2012a, p. 41), “enquanto comportamento de um ente, do perguntante, o perguntar tem um caráter próprio do ser”, ou seja, o próprio perguntar revela um desvelamento de ser, uma busca, logo, uma possibilidade.

O ente pode ser entendido em uma multiplicidade de coisas e modos, como delineia Heidegger (2012a, p. 45): “aquilo que discorremos, que visamos, em relação a que nos comportamos desta ou daquela maneira; é também o que somos e como somos nós mesmos”, dessa forma, o ente nos aparece na cotidianidade, no ôntico. É importante o entendimento de ente em sua pluralidade, pois “ser é cada vez o ser de um ente” (HEIDEGGER, 2012a, p. 51), de outro modo, é no ente que o ser se manifesta. Assim, podemos compreender o ente para além de uma gama de objetos de nosso cotidiano, mas também como o ente humano.

Se o perguntar tem um caráter próprio do ser, o ente humano é capaz de fazê-lo. Neste ponto, Cerbone (2012, p. 72), em suas observações da obra *Ser e Tempo* (2012a), mostra que o lugar por onde começar é em nós mesmos, no que Heidegger (2012a) chama de *Dasein*. Esta proposição apresenta mais um fato importante sobre Heidegger (2012a), pois o autor se apropria da linguagem durante suas obras de forma complexa, idiossincrática e hermenêutica.

Neste sentido, Heidegger (2012a, p. 59) delineia seu pensamento filosófico em dissonância às ciências, pois, “as ciências têm, como comportamentos do homem, o modo-de-ser desse ente (homem)”. Esse ente é apreendido terminologicamente como *Dasein*, dessa maneira, Heidegger (2012a) expõe que “a pesquisa científica não é o único, nem o mais imediato dos possíveis modos-de-ser desse ente”. Heidegger reafirma a proposição de um ser que se desvela nos mais possíveis modos-de-ser, não somente no que aparece pela apuração científica.

O uso de *Dasein* se dá pela necessidade de evitar pré-conceitos estipulados ao ente que nós mesmos somos, visto que homem, *homo sapiens*, entre outros traz consigo teorias nas diferentes áreas como filosofia, antropologia, biologia, entre outras. Da,

significa aí, e *sein* significa ser, o que com frequência aparece nas traduções como ser-aí, é o lugar para iniciar a pergunta pelo ser, porque este sempre tem uma compreensão de ser.

Para Cerbone (2012, p. 72), “entes humanos são entes para quem as entidades são manifestas em seu modo de ser”, isso não significa que a resposta está dada ouposta à frente, afinal, este é o desafio a que se impõe *Ser e Tempo*, mas “implícita e pressuposta” na compreensão que Heidegger (2012a) nomeia de pré-ontológico.

É por meio da compreensão pré-ontológica que se inicia o processo de interpretação, o que possibilitará chegar a uma ontologia fundamental. Esta compreensão pré-ontológica não se trata do que pensamos acerca de ser, como bem ressalta Cerbone (2012), uma vez que Heidegger (2012a) não trabalha no aspecto de senso comum, mas se manifesta em nosso agir.

É neste ponto que o pensamento heideggeriano esclarece que ontologia só é possível como fenomenologia, “fenomenologia é a ciência do ser do ente – ontologia” (HEIDEGGER, 2012a, p. 127). Neste sentido, a fenomenologia é o método, o modo-de-tratamento do fenômeno como manifesto, que pode ser posto em claro. Assim, posto que o *Dasein* se compreenda como ser, isso expressa que outras entidades se manifestam em diferentes modos de ser.

Heidegger (2012a) rejeita a redução fenomenológica proposta por Husserl como ponto de partida (CERBONE, 2012), pois, em sua filosofia, a compreensão pré-ontológica a ser interpretada pela fenomenologia não poderia desconsiderar o contínuo envolvimento com a responsividade para com outros entes.

Se pautando em uma compreensão pré-ontológica pela fenomenologia por meio da atividade diária do *Dasein*, em estágios preliminares, a fenomenologia heideggeriana seria considerada, de acordo com Cerbone (2012), uma “fenomenologia da cotidianidade”, oposta à fenomenologia pura de Husserl. Nessa fenomenologia da cotidianidade

[...] qualquer tentativa de isolar a experiência consciente [...] distorcerá ou elidirá os fenômenos que são mais fundamentais, ou seja, aqueles fenômenos dentro dos quais o mundo e nossa própria existência são manifestos (CERBONE, 2012, p. 62).

O conceito de existência aparece em Heidegger numa perspectiva de ser-sendo, como uma compreensão mediana de ser. Para Heidegger (2012a, p. 59), “o ser ele mesmo, em relação ao qual o *Dasein* pode comportar-se e sempre se comporta desta ou

daquela maneira, é denominado por nós *existência*”. Assim, a perspectiva do *Dasein* é decidir sua própria existência, uma vez que já se encontra entregue a si mesmo.

A existência do *Dasein*, considerada o ser do ente, torna-se o fio condutor para a analítica existencial que se desdobra pelo pensamento filosófico de Heidegger (2012a). Esta analítica existencial visa ao entendimento das estruturas constitutivas, aos existenciais deste ente determinado, por meio da descrição fenomenológica hermenêutica.

A analítica existencial se difere da ideia de análise, à medida que esta última divide o objeto e o analisa em partes, ideia oposta à analítica existencial de Heidegger. O ser-aí não é um objeto, um sujeito ou outra coisa que já seja subentendido em pressupostos teóricos ou empíricos. Como o ser-aí também não é propriamente o “homem”, mas se dá pelo fenômeno no ente, então, definições de animal racional, corpo, alma e razão também não cabem a este entendimento. O ser-aí tem seu traço fundamental na relação com seu próprio ser, não havendo espaço para pressupostos que se encontrem ausentes do âmbito existencial (WEYH, 2017).

Se as ontologias antigas indagavam “categorias”, a ontologia fundamental dirige-se aos “existenciais”, que representam as determinações do ser do ente que constituem possibilidades fundamentais de caráter do ser. A analítica existencial determina a ontologia fundamental, uma vez que trata do modo de existência, dos existenciais do ser-aí, do primado ôntico e ontológico deste ente definido.

O ponto de partida para esta analítica existencial é a compreensão do *Dasein* como essencialmente inerente, “o ser em um mundo”. Com base neste fundamento da constituição-de-ser, Heidegger (2012a) denomina ser-em-o-mundo como expressão a esta inerência. É importante salientar que para fins de tradução, a literatura comumente faz o uso simplificado em ser-no-mundo.

A expressão ser-no-mundo busca evidenciar o fenômeno unitário como um todo. No entanto, mesmo que composta por partes que se juntam por meio da linguagem, este fenômeno ainda se constitui por uma multiplicidade de momentos estruturais constitutivos (HEIDEGGER, 2012a).

O ser-em designa um ente que está “em” outro ente, contudo, o ser-em não concerne à espacialidade de “ser-um-dentro-do-outro”. Vindos do alemão, *em* e *in* derivam de *innan*, que designa morar, *habitare*, demorar-se em. “Ser, como infinitivo de ‘eu sou’, isto é, como existenciário, significa morar junto a... ser familiarizado com...” (HEIDEGGER, 2012a, p. 173), isso não significa as coisas como sobrepostas ou um

“estar-um-ao-lado-do-outro”, do ente *Dasein* de um lado e do ente mundo do outro, mas revela um fenômeno existencial.

Heidegger (2012a) designa o fenômeno de ser-no-mundo enquanto fenômeno unitário, porém, ele já havia atribuído tal existencial à própria concepção de existência. Saramago (2008, p. 42), em tradução própria, pontua este aspecto na obra *Ontologia: (hermenêutica da facticidade)*: “Com ‘*Dasein*’ [existência] designamos tanto o ser do mundo como a vida humana”, sendo que a preocupação de Heidegger a respeito da pergunta pelo ser é uma preocupação baseada em uma ontologia com a terra.

É neste sentido que retomamos o pensamento sobre a “fenomenologia da cotidianidade” em Heidegger, isso porque as formas de compreensão e interpretação da espacialidade fática têm como orientação o ocupar-se, o mover-se e o habitar do *Dasein* no mundo.

Como conceito caro à ciência geográfica, o habitar aparece em diferentes determinações nas correntes de pensamento. Seja atrelada ao *habitat*, em perspectivas mais ambientais, tal qual em Leff (2013) ou ao contexto existencial das correntes humanistas, como em Marandola Jr. (2020).

De todo modo, a reflexão sobre o habitar permanece como emergente à ciência geográfica, suscitando discussões que extrapolam a cristalização da experiência dos lugares e evidencia as múltiplas manifestações de modos-de-ser (MARANDOLA JR, 2020).

Traçando o paralelo à reflexão do habitar que desvele os modos-de-ser, o habitar em Heidegger (2001) foi tratado de modo indispensável em sua filosofia e, assim como muito do que foi pensado pelo filósofo, o habitar, apesar de ter seu desvelar no cotidiano, não pode ser compreendido unicamente desse modo, pois se funda em nossa própria existência.

Em conferência proferida no ano de 1951, intitulada *Construir, Habitar, Pensar*, Heidegger (2001) prossegue na elaboração da questão relacionada ao sentido de ser, desta vez, por meio da linguagem. Nas páginas iniciais de sua conferência, o filósofo mostra que, para o motorista de caminhão, o habitar se faz presente na autoestrada, embora não esteja em sua residência. Do mesmo modo, a tecelagem faz o habitar da tecelã, mesmo que ali não seja a sua habitação. Nesse sentido, a escola é o habitar de estudantes e de seus professores, ainda que estejam em casa.

Desse modo, o habitar não pode ser compreendido unicamente pela materialidade de posse, mas se relaciona às possibilidades de ser-no-mundo à medida

que constrói seu mundo circundante, por meio do solo que realiza a plantação, por meio da tecnologia imputada à construção de casas, por meio de um emprego, etc.

A circularidade do pensamento heideggeriano nos imputa a impossível dissociação do habitar e da linguagem. Esta última, como elemento norteador para o entendimento do filósofo da Floresta Negra para a compreensão do habitar.

Ainda em *Ser e Tempo*, Heidegger (2012a) enfatiza a linguagem como elemento de composição do ser-aí. Por vezes negligenciada, para o filósofo, a linguagem tem suas raízes na constituição existencialista da abertura do *Dasein*. A linguagem como fenômeno relaciona-se diretamente com a compreensão e a interpretação. A compreensão evidencia-se de forma prévia como um fenômeno que permite que o *Dasein* se compreenda em seu ser e entenda suas possibilidades de ser-e-estar-no-mundo. O modo de apropriação desta compreensão é nomeado de interpretação, no entanto, este não deve ser apenas um ato reflexivo, mas a descoberta do significado de ser de alguma coisa, ou de nós mesmos, por meio do fazer ou da ocupação.

É por meio da compreensão e da interpretação que se gera o discurso, que não deve ser confundido com atos de fala, pois é o fundamento ontológico-existencial da linguagem (HEIDEGGER, 2012a).

Em *Ser e Tempo*, a respeito da linguagem, Heidegger (2012a) mostra que à medida que o *Dasein* se projeta no mundo, por meio de suas possibilidades e se descobrindo como ente de possibilidades, desvela-se o discurso. Este discurso revela o acontecimento do *Dasein* no mundo, descobrindo seu próprio ser por meio de sua ocupação, ganhando dimensão do discurso autêntico e inautêntico.

O discurso inautêntico revela o fenômeno da impessoalidade, o que não deve ser visto como um fenômeno negativo. A impessoalidade se refere ao modo como cotidianamente nos relacionamos com os outros ou com as coisas que vêm ao nosso encontro por nossas ocupações. Refere-se à impessoalidade, pois nos relacionamos com tais coisas com base em uma pré-compreensão do que elas são, mantendo-nos apenas em uma compreensão prévia de que, passadas adiante, é nomeada como falatório.

De acordo com Heidegger (2012a), o falatório possibilita entender tudo sem a prévia apropriação da coisa, contudo, é inautêntico de relação com o ser que reverbera a possibilidade de um modo autêntico da linguagem acontecer.

Para Heidegger, o modo autêntico da linguagem é poético, desvelando a linguagem em seu sentido próprio, é o movimento de trazer à tona o ser que se mantém encoberto; assim, a linguagem poética “não se esgota em um sentido, e em nenhum

modo de apropriação por ser fundamentalmente a condição e a possibilidade de toda e qualquer apropriação" (JESUS; RIBEIRO, 2007, p. 3).

Na conferência de 1951, intitulada *Construir, habitar, pensar*, o filósofo ressalta que a essência de uma coisa advém da linguagem, mas isso só acontece ao darmos atenção ao vigor próprio dela. No entanto, quando o citado não acontece, desenfreiam-se as palavras, os escritos, os programas, numa avalanche sem fim, como descreve Heidegger (2001).

Esta ausência de atenção à linguagem deve-se a um agir presunçoso do homem, que se assenhora dela, como se fosse criador, esquecendo-se de que, em realidade é a linguagem que permanece senhora do homem. Heidegger (2011) enfatiza a linguagem como um modo existencial de ser-aí.

É salutar o cuidado com o dizer. Mas esse cuidado é em vão se a linguagem continuar apenas a nos servir como um meio de expressão. Dentre todos os apelos que nos falam e que nós homens podemos a partir de nós mesmos contribuir para se deixar dizer, a linguagem é o mais elevado e sempre o primeiro. (HEIDEGGER, 2001, p. 126)

O que o filósofo trata da linguagem permanecer a nos servir apenas como meio de expressão é o chamado ao cuidado com o discurso inautêntico, com a impessoalidade que rege nosso cotidiano e, por vezes, distancia-nos de uma linguagem poética que se relaciona ao nosso próprio habitar e existir. É na experiência da linguagem que se revelam as possibilidades de habitar, que são abertas as relações entre o homem e as coisas que o cercam, pois é no pertencimento do homem com relação à linguagem que as coisas se mostram em seu modo de ser.

Estes predicativos da linguagem apresentam a base do pensamento que atribui o modo de ser do *Dasein* ao habitar. Outra importante relação feita ao habitar diz respeito ao construir. De acordo com Heidegger (2011), o habitar não seria apenas o fim que se impõe a todo construir, mas ambos se constituiriam numa relação de meios e fins, uma vez que "construir já é em si mesmo habitar" (HEIDEGGER, 2011, p. 126).

É neste contexto que a linguagem, o habitar e o construir coexistem. Este último, o construir, em alto-alemão, quer dizer *Buan*, que significa habitar, vindo do alemão pelas conjugações de *bin*, que são *ich bin, du bist* com tradução de "eu sou", "tu és", que significa eu habito, tu habitas.

A maneira como tu és e eu sou, o modo segundo o qual *somos* homens sobre essa terra é o *Buan*, o habitar. Ser homem diz: ser como um mortal sobre essa

terra. Diz: habitar. A antiga palavra *bauen* (construir) diz que o homem é à medida que *habita*. (HEIDEGGER, 2011, p. 127).

O habitar não é compreendido apenas como a posse ou a presença em uma edificação, mas se refere à própria condição de existir no mundo. Esta condição a que o homem se encontra no mundo pode ser compreendida pelo cultivo e resguardo.

O cultivo se instaura no próprio cotidiano e facilmente podemos associá-lo às relações de campo, mas é necessário ir além, em um exercício de pensar por meio da escola. O cultivar representa as condições que possibilitarão o ensinar e aprender no ritmo próprio a que este se desdobra. Tal ritmo é decorrente das condições espaciais - no sentido físico/material, devendo favorecer o momento do ensinar e aprender, tal qual o ambiente de sala de aula –, temporais – pois este fenômeno não acontecerá de modo imediato, mas por meio de um processo –, e antropológicas – pois no processo de ensinar e aprender acredita-se na importância deste fenômeno.

Dessa forma, o cultivo revela o que Heidegger (2011) chamou de resguardo, o de-morar-se dos mortais sobre a terra por meio do cuidado, em razão da estância e circunstância. De acordo com Jesus e Ribeiro (2007), estes dois termos buscam apresentar o local onde o cultivar acontece, uma vez que a estância é a compreensão do lugar onde o encontro se desvela e a circunstância se refere à condição ou ao estado necessário para que este encontro aconteça.

Assim, o cultivo apresenta as condições que se instauram para que o fenômeno aconteça, neste caso do ensinar e aprender, cujos professores e estudantes passam a se reconhecer no processo.

O homem que passa a se reconhecer como professor ou estudante já não se vê mais fechado em si mesmo, pois mesmo que tenha inúmeros conhecimentos e materiais à sua disposição, no ensinar e aprender em sala de aula, na relação que ali se estabelece, estes materiais não caracterizam o cultivo. Estando em sala de aula, compreendendo que o ensinar e o aprender se dão em temporalidade própria e individual, os professores e os estudantes devem descansar de si mesmos e resguardar-se.

O resguardar-se não significa, como descreve Heidegger (2011), não fazer nada com aquilo que acontece, mas quer dizer deixar que aconteçam em seu vigor de essência, quando algo volta a ser abrigado em sua essência por meio da liberdade.

Dessa maneira, o ensinar e o aprender na escola, em sua essência, recebem diferentes significados a depender daqueles que habitam enquanto aprendiz e professor, numa relação que depende da espacialidade escolar e do tempo para que o de-morar-se

possa acontecer.

No habitar a escola, estariam incutidos o ensinar e o aprender, de experienciar a escola como o momento da escuta passiva, do encontro com aquilo que não se sabia e agora se conhece, e até mesmo daquilo que não se sabia e permanece desconhecido, não como formas exclusivas de conteúdos programáticos, mas como o encontro do que chega a nós, do estar-no-meio, em que a linguagem poética, em sua profundidade, revela as possibilidades de um habitar poético na escola, que se desvela dinâmico e resguardado das singularidades.

Desse modo, em Heidegger (2011), entendemos que não habitamos porque construímos, mas construímos e chegamos a construir enquanto habitamos como relações simultâneas que se desvelam no cotidiano.

3 Habitar a Linguagem como Experiência Hermenêutica

Se compreendermos a experiência como fenômeno da existencialidade, é necessário ressaltar a linguagem como via para o seu entendimento, reconhecendo a condição finita do homem de intérprete como ser-situado histórico, temporal e hermenêutico.

Assim, a compreensão da fenomenologia como resgate de uma sensibilidade que está para além da exatidão dos cálculos e se revela nas experiências é um retorno à hermenêutica, não como meio, mas como fim em si mesmo, como a expressão que extrapola a comunicação e compõe o ser.

Esta associação da fenomenologia com a hermenêutica não é ocasional e nem o deve ser. Se nas premissas de Husserl a busca era por um retorno às coisas mesmas, em Heidegger, apesar de distinguir seu caminho do mestre em muitos pontos, não coube afastamento de tal base.

Se na tradição Ocidental sobressai o pensamento ao que Heidegger chamou de ente, como coisas já constadas e determinadas, que puderam ser disponibilizadas pela linguagem, observou-se o distanciamento do entendimento da experiência como ponto de partida, em que todo o fenômeno que se revela e a questão primordial acerca do ser se encontra.

Daí a obra fundamental de Heidegger (2012a) ter como desdobramento o retorno à questão sobre o *Dasein* por meio da analítica existencial, pois ela caminha pela hermenêutica para se realizar. De outro modo, a abertura hermenêutica expande e embasa a compreensão de toda analítica existencial empreendida por Heidegger.

Como ser-aí, a existência humana precisa ser entendida no ser-com, que comprehende o mundo como compartilhado e, portanto, se dá em uma abertura cultural de relações, com compreensões compartilhadas e transmitidas na linguagem. Dessa forma, "somos ser-com e nos entendemos a partir desse lugar e tempo compartilhado e tornado cotidianidade" (SEIBT, 2018).

É nesta cotidianidade que conhecemos as coisas e a nós mesmos pela mediação, daquilo que foi herdado e se tornou o aceitável e consensual sobre as próprias possibilidades. De outro modo, ao falarmos ou nos relacionamos com algo, não estamos apreendendo sobre ele, mas sim com as representações que foram consolidadas pela tradição.

Assim, tais representações linguísticas, que conceituam, explicam e teorizam se tornam a via de acesso, a mediação de nossa relação com as coisas e conosco (SEIBT, 2018), de modo que se criam relações ilegítimas e a própria existência inautêntica.

É neste sentido que a fenomenologia hermenêutica possibilita uma nova lida com as coisas e conosco, à medida que retornamos às coisas mesmas, ficamos expostos para além da nossa consciência, "pois nossa consciência é consciência daquilo que sabemos" (SEIBT, 2018). Portanto, a consciência revela toda carga teórica determinada que nos impede de ver o fenômeno que se desvela, como é, como aqui e agora, em um movimento de se reencontrar com o mundo.

Se compreendermos que, como humanos, imersos em uma comunidade, somos seres-situados em uma abertura do mundo, possivelmente carregaremos conosco determinada linguagem, que já carrega em si modos de compreender e estar-no-mundo. No entanto, apesar de estarmos condicionados a estes aspectos, é possível outra forma de reexperimentar o lugar e as relações do nosso cotidiano, não para nos livrarmos de nossas raízes, mas para que possamos nos apropriar desta, conquistando uma relação livre e criativa com o mundo e com nossas tradições (SEIBT, 2018).

Desse modo, reexperimentar o lugar, em meio àquilo que funda nossa finitude, compreender as coisas como são, retornar às coisas mesmas e assumi-las autenticamente é a representação do libertar-se dos movimentos automáticos da cotidianidade (SEIBT, 2018). É por isso que essa experiência fenomenológica hermenêutica nos aparece, por vezes, como conflituosa, uma vez que sair de nosso campo teórico da consciência para que possamos enxergar a realidade por meio de suas condições e possibilidades aparece como o grande desafio.

Em sua interpretação da obra de Heidegger, Agamben (2005) mostra que uma experiência com a linguagem seria onde os nomes nos faltam e as palavras fogem de nossos lábios, seria o passo para trás na estrada do pensamento. Nesse sentido, a linguagem configura a nossa existencialidade, no entendimento de que as coisas não são anteriores à linguagem, mas são elas próprias a expressão do fenômeno.

A experiência com a linguagem possibilita o desvelar dos modos-de-ser e do que pode parecer como transição destes, ainda que não seja. Como exemplo, há o tensionamento de ser-professor e ser-estudante.

A recordação da primeira vez que estive em uma sala de aula como professora, sozinha, sem que fosse por estágio ou projetos, ainda está nítida na memória. Sabia que havia passado dias preparando a aula, mas persistia a insegurança de quem ainda

engatinhava na profissão. Como se fosse possível esgotar o conteúdo, pouco me surpreendi, mas muito me aliviou quando os estudantes de um curso pré-vestibular filantrópico compartilharam comigo conhecimentos prévios e percepções sobre o conteúdo do dia.

Segui aprendendo a observar de outra forma aquilo que me propunha a discutir com os estudantes, aula após aula. Não havendo fim do que se pode ensinar e aprender em uma sala de aula, os modos-de-ser estudante e professor se desvelam continuamente, em uma circularidade que está, a todo momento, calcada na aprendizagem.

A aprendizagem é onde se desvela modos-de-ser estudante e professor, pois em ambos é necessário passividade para que a experiência escolar aconteça, em uma troca de saberes daquilo que chega ao estudante ou/e ao professor.

Como Dasein-aprendiz, não é possível firmar onde ser professor e estudante se separam ou se convergem na experiência, e não crendo que esta dicotomia seja possível, retomamos à ideia de experiência da passividade, da pausa, do que nos atinge e nos afeta, e que também nos desvela como aprendiz.

A aprendizagem é coexistente na experiência, pois requer passividade para que, por meio da surpresa do acontecer, com aquilo que chega a nós e nos modifica daquilo que antes cremos, sendo esta mudança fomentada pela própria aprendizagem.

Tal entendimento da aprendizagem, como desvelar do Dasein-aprendiz, é entendido por meio da hermenêutica, como a busca pela interpretação daquilo que fica oculto ao olhar objetivante, pelas realidades não passíveis de objetificação, “tendo no diálogo seu método e no ouvido seu sentido mediatizador” (FLICKINGER, 2010, p. XII).

A aprendizagem não deve ser compreendida como uma simples transmissão que acontece no diálogo, mas se arraiga no entendimento de um fenômeno que, como experiência, desvela-se hermeneuticamente nos existenciais cotidianos.

Em vista disso, a hermenêutica gadameriana aponta algumas inquietações que podem contribuir para a compreensão da experiência hermenêutica. Gadamer foi um filósofo alemão, aluno de Heidegger, que desdobrou uma jornada singular, fundando a hermenêutica filosófica e, tendo em *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, sua obra de maior impacto.

Para Gadamer (2015, p. 539), a experiência não é desprovida de palavras para depois tornar-se objeto de reflexão, antes, a própria experiência busca palavras que a expressem, em que “buscamos a palavra certa, isto é, a palavra que realmente pertença à

coisa, de modo que ela própria venha à fala”.

A linguagem não está entre homem e mundo, mas é a condição de toda experiência, uma vez que a constituição e a própria compreensão de mundo é desenvolvida pela linguisticidade (*Sprachlichkeit*), pelo intermédio de diferentes horizontes históricos (*Geschichtlichkeit*) que compete à experiência de cada ser em seu círculo hermenêutico.

Essa compreensão de experiência originária é a busca de Gadamer (2015, p. 14) por afugentar a carga histórica da expressão “hermenêutica” e seguir pela intenção filosófica, de que “o que está em questão não é o que fazemos, o que deveríamos fazer, mas o que nos acontece além do nosso querer e fazer”. Nesta compreensão, torna-se impossível ignorar a experiência originária da linguagem.

É a esta experiência originária da linguagem, a qual transcende o método e a científicidade, que Gadamer (2015) imputa ao termo compreensão. Segundo Testa (2019), a primeira condição que constitui a concepção de Gadamer de compreensão é a historicidade (*Geschichtlichkeit*), a qual evidencia que toda compreensão é determinada por pré-juízos arraigados dentro de uma tradição histórica, de modo que o homem não pode ser compreendido como tábula rasa, mas leva consigo uma compreensão prévia da realidade. No entanto, ainda que haja pré-juízos com relação a algo a compreender, é necessário não calar o intérprete que nos tenta passar uma mensagem, não nos tornarmos surdos para a coisa de que nos falam. Outro aspecto da compreensão gadameriana é a linguisticidade (*Sprachlichkeit*), a qual constitui aquilo que pode ser compreendido, reforçando o modo que toda experiência passa pela linguagem.

Condicionada pela historicidade e pela linguisticidade, a compreensão hermenêutica deve ser teórica e prática, de modo que se quisermos compreender algo, devemos compreendê-lo a cada instante, de maneira nova e distinta, entendendo que “compreender é sempre também aplicar” (GADAMER, 2015, p. 408).

Gadamer (2011) discorre sobre o grande enigma da linguagem, afinal, se só podemos pensar dentro de uma determinada linguagem e compreendendo que nossos pensamentos habitam a linguagem, como pensá-la? O filósofo não imputa uma resposta concreta, mas abre caminhos para reforçar o entendimento da linguagem como existencial, para além da compreensão de meio de comunicação ou ferramenta.

A linguagem não é uma ferramenta, pois não há como nos desvincularmos dela. É neste sentido que voltamos à sua compreensão existencial, pois jamais nos encontramos no mundo desprovidos de linguagem. A linguagem existe desde nosso

nascimento, ao aprender e ao tomar conhecimento de nós mesmos e do mundo.

Ao aprendermos a falar não significa que fomos apresentados a um instrumento já dado, mas significa “conquistar a familiaridade e o conhecimento do próprio mundo, assim como ele se apresenta” (GADAMER, 2011, p. 176).

Assim, ao trazermos a hermenêutica como fundante da experiência escolar, não nos referimos ao conhecimento das letras ou do discurso, mas da morada que este faz na linguagem e com ela, como existencial, abrindo-se para si e para o mundo.

É por isso que Gadamer (2011, p. 177), ao resgatar Aristóteles apresenta o exemplo de um exército com a seguinte questão: “Como chega a deter-se um exército em fuga? Onde começa a deter-se?” Para ele, não é quando os soldados param, pois a ação é posterior ao que já se sabia. No mesmo sentido, é possível questionar: onde começa a experiência escolar? Possivelmente, podemos iniciar nossa busca na própria linguagem, que precede os nossos pensamentos, conhecimentos e interpretações de mundo, como fundamento de nossa finitude que nos ultrapassa e, por vezes, nos deixa inconsciente dos fenômenos que se desvelam.

Desse modo, no entendimento de uma experiência hermenêutica, o sentido da alteridade aparece como fundamental, isso porque compreender, para além de não se fazer surdo àquilo que chega a nós se dá pela linguagem, em pôr-se de acordo, e não de transferir-se para o outro e reproduzir suas vivências (GADAMER, 2015). Assim, compreendemos que para além do diálogo, a experiência hermenêutica transita entre o eu e o tu, entre aquilo que sou e se desvela em minha linguagem e de minhas significações de mundo, e aquilo que vem ao encontro do tu.

A palavra se torna palavra quando vai ao encontro, quando se apresenta a mim, mas também se apresenta a quem falo, por isso, para Gadamer, o falar não pertence ao eu, mas ao nós e, também por isso, faz uso do conceito de jogo (*spiel*) para pensar o diálogo.

O jogo se torna um processo dinâmico, que pode abarcar o eu ou o nós, na “saída extática de si próprio para um nexo dinâmico que desenvolve sua própria dinâmica” (GADAMER, 2011, p. 180). O fascínio está justamente em não se compreender apenas como jogador, de modo que o espírito do jogo, de leveza, liberdade e prazer é aparentado na estrutura do diálogo, na linguagem. De outro modo, esses aspectos do jogo se circunscrevem no diálogo cujos aspectos – leveza, liberdade e prazer – incutem-se na dinâmica própria de fala e da réplica, no encontro destas e, retomando Platão, como fez Gadamer (2011, p. 180,) “o jogo da fala e da réplica

prolonga-se para um diálogo interior da alma consigo mesma”.

Dessa maneira, a experiência educativa que parte da hermenêutica rompe com a objetivação do mundo, de modo que compreender o homem e suas formas de comunicação, apenas como lógico-mental, implicaria em silenciar nossa condição de *Dasein* e em esquecer-se da própria relação existencial homem-mundo. Por isso, o conceito de jogo evidencia que o verdadeiro conhecimento não é algo dado, mas um vir-à-fala que desvela a totalidade de sentido (COUTINHO, 2005) dos modos de ser-no-mundo.

É com a experiência hermenêutica que Gadamer (2001) entende o educar como educar-se, cuja linguagem se faz conhecer como experiência existencial e, portanto, deixa de ser apenas meio de comunicação, tornando-se morada.

De acordo com Gadamer (2001), o principal do processo educacional seria o diálogo, pois a língua só se realiza no diálogo, além de reforçar que em sua verdade ela não seria apenas um meio de comunicação, mas o responder ao ser perguntado, o poder ao formular perguntas próprias e aceitar respostas, num educar-se recíproco nas tentativas de compreensão e alteridade.

Os caminhos que enveredaram a experiência e a linguagem são os mesmos que possibilitam uma reflexão não acerca de novas invenções para o espaço escolar, mas se fundam em um entendimento de que um reducionismo da educação, em que o outro é objetivado, em que o espaço escolar é apenas sua materialidade, enfatiza o empobrecimento da própria concepção de educação e do educar-se.

A concepção de experiência escolar se aproxima cada vez mais das cartilhas científicas, regidas, em sua maioria, no controle das circunstâncias do modo como o processo de ensinar e aprender deve acontecer. Se compreendermos que este é o único caminho possível para a educação, passaremos a entendê-la não mais como um fenômeno, que se realiza por meio das relações no lugar, mas como objeto, em que se desconsidera a pluralidade e os diferentes modos de ser.

É dessa maneira que a hermenêutica se apresenta como possibilidade, não como método, inferindo que nas conduções pedagógicas não há apenas um caminho, mas um horizonte de possibilidades de interpretações das relações educativas, um horizonte que não é objetivável, em que a escola e as experiências que nela se fundam, mas se constitui como um espaço interpretativo que não tem limites (HERMANN, 2002).

O educar-se relaciona-se em grande medida com o deixar-aprender, uma vez que se educa e se aprende por meio das experiências, na espera paciente, na escuta passiva e

no questionamento que se revela por meio da linguagem, como Dasein-aprendiz que se distancia da relação sujeito-objeto, mas se funda numa compreensão existencial. Este educar-se e o deixar-aprender referem-se à experiência escolar que compreendemos ser primordial para o entendimento do sentido da escola.

Durante as observações em salas de aulas virtuais de escolas públicas de Londrina – PR, realizadas e destacadas a seguir, desvelou-se em determinados momentos, esse fenômeno que, em grande parte, se determina pela passividade.

Esse desvelar durante as observações acontecia pelo silêncio e pela atenção, pelos diálogos na elaboração das atividades, a exemplo do caderno digital, e pelo anseio do retorno às atividades presenciais.

Na relação daquilo que foi dito e experienciado, a experiência escolar é por si mesma uma experiência hermenêutica, em que as palavras, o silêncio e as ações não se descolam dos modos de ser, mas se desvelam por meio dessa.



II Tonalidades Afetivas e Composições do Cotidiano Escolar

Há um grande silêncio que está sempre à escuta...
E a gente se põe a dizer inquietamente qualquer coisa, qualquer coisa, seja o que for, desde a corriqueira dúvida sobre se chove ou não chove hoje até a tua dúvida metafísica, Hamleto!
E, por todo o sempre, enquanto a gente fala, fala, fala o silêncio escuta... e cala.

O silêncio – Mario Quintana, 2013.

4 Modos-De-Ser Dasein-Aprendiz

Se por um lado os pátios, a sala dos professores e as salas de aulas foram silenciadas, nunca o silêncio foi tão incômodo. Durante a pandemia de Covid-19, com o incentivo à reclusão em casa, o fechamento das escolas foi indispensável.

Se os gestores da educação brasileira sempre viram com bons olhos o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) para o ensino à distância, o protelável aconteceu: a sala de aula se transformou na tela do computador.

Para as escolas públicas sobraram as dificuldades no que se refere à adaptação do ensino-aprendizagem e a garantia da continuidade de políticas públicas. Para os professores e gestores, aumentaram as dificuldades em se reinventar em novas plataformas, deixar o quadro de giz trocando-o pelos teclados do computador, lidar com as dificuldades dos estudantes, bem como a ausência destes por não terem os equipamentos de acesso, assim como as controvérsias do poder público em mandos e desmandos no lidar da situação.

Para os estudantes e professores, a mudança nas relações antes estabelecidas gerou um misto de sentimentos frente à escola, e a reflexão de como o estar em sala de aula, em uma composição de tempo, lugar e as companhias que ali ficavam dispostas, contrapunham-se aos *logins* e às senhas que passaram a ser a identidade de cada aula a ser acessada.

Neste sentido, propusemos um grupo focal, em formato de roda de conversa virtual para que, inicialmente, professores pudessem compartilhar seus sentimentos e suas percepções em relação à nova realidade escolar.

Se permanecer em casa antes poderia ser entendido como um momento de descanso, a escola durante a pandemia passou a adentrar as residências, por meio dos computadores, trazendo consigo um misto de sensações.

O convite para a roda foi pensado inicialmente para professores, uma vez que não tínhamos acesso a estudantes. Ele foi divulgado nas mídias sociais, por meio do compartilhamento e da divulgação nos grupos de professores, assim como no meio acadêmico universitário, nos mais diferentes níveis do ensino superior².

A ideia principal do grupo focal foi fazer os participantes se sentirem à vontade

² O grupo focal foi realizado no dia 1 de setembro de 2020, por meio da plataforma de transmissão Google Meet. O grupo se formou com a participação de 28 pessoas com duração aproximada de 2 horas de conversa sobre *O Sentido da Escola em tempos de pandemia*.

para falar da experiência escolar, cujas palavras pudessem sobressaltar os modos de ser, em tempos de pandemia ou em outros momentos. No entanto, foi notável que grande parte do que foi compartilhado se referia ao momento presente em que o quadro de giz e as carteiras foram trocados pelas plataformas digitais.

Os relatos encontram-se integralmente descritos na sessão de apêndice deste trabalho e evidenciam que muitos professores relataram, até mesmo às lágrimas, as dificuldades individuais e as vividas por estudantes.

Como no relato 1, a professora ressaltou a saudade da presencialidade dos estudantes, do estar frente à frente com eles, e a dificuldade de acesso de muitos às plataformas, o que dificultou o contato até mesmo para a retirada de dúvidas sobre os conteúdos. Esta situação foi muito comum no cotidiano das escolas públicas, o que acabou gerando desânimo e acometendo os estudantes e professores na proposição e realização das atividades, o que corroborou a já extensa lista dos problemas escolares.

A professora relatou as violências às quais os estudantes ficaram expostos na ausência da escola como espaço físico, que a fez se lembrar de um projeto já instalado no colégio sobre a temática e que segue parado devido à pandemia. “Eu preciso dessa relação, dessa conversa, de discutir. Para mim, o maior baque foi esse, esse afastamento”, mencionou a professora, com a voz embargada.

Por meio do grupo focal, desvelou-se um misto de sentimentos dos professores, com a analítica existencial heideggeriana em que buscamos compreender, no cotidiano, a expressão do ser-no-mundo. É na espacialidade fática, no cotidiano que se desvela a compreensão do *Dasein*, sendo no mundo que temos o que Heidegger (2012b) chama de encontro, dotado de significatividade, em que uma coisa remete a outra.

O filósofo difere, no campo ôntico, o uso dos utensílios e das relações com outros, como sendo a “ocupação” o que designa nossa relação com utensílios e de “solicitude” nossa relação com os outros. É importante ressaltar que ambos os conceitos exprimem os opostos modos possíveis, cuja ocupação envolve a indiferença, a solicitude e inclui a indelicadeza a alguém.

Esta caracterização de ocupação e solicitude permeia os modos possíveis que se mostram na atividade cotidiana. Por exemplo, posso ensinar um estudante a escrever no ambiente de sala de aula, mas não posso ensinar um lápis a escrever por si: são relações intrínsecas, mas que se relacionam.

É nesta ocupação e solicitude que se encontram modos possíveis e fundamentais para ser-no-mundo, este estar em ocupação ou em solicitude é designado por Heidegger

(2012a) como “cuidado”, o qual evidencia como as coisas que nos importam aparecem a nós, mesmo que estejamos indiferentes a elas. De outro modo, podemos dizer que, por mais que o professor prepare sua aula pensando em seus estudantes, trazendo metodologias que os envolvam, é equivocado dizer que a aula seja indiferente às carteiras dispostas, ao quadro e ao giz ou à folha em branco na qual será impressa a atividade ou ao modo digital que será apresentado, portanto, a solicitude envolve a ocupação.

A sala de aula aparece como o modo como o professor restringe a sua atividade; a carteira aparece como o espaço onde o estudante distribui o seu material, organiza e repousa seu caderno para a realização das atividades. Os sinos do colégio aparecem como o modo de organização e divisão do tempo que será realizado pela solicitude de estudantes a professores.

Outro aspecto comentado por professores e, posteriormente, também por estudantes, foi a sensação de não se sentir ouvido e entendido, mesmo com as bruscas mudanças ocorridas no cotidiano.

No relato 2, a professora se lembrou de como a sensação de não se sentir ouvida apareceu na mudança do formato físico para o digital, na quebra da rotina, e não houve o questionamento da gestão pública para os professores com relação às condições financeiras de adquirir aparatos tecnológicos. Fato este que gerou nos professores a sensação de serem apenas mais um número: “a minha presença é computada pelo meu bom dia, boa tarde e boa noite no *classroom*, mas e o aprendizado? E esse aluno? [...] Eu me sinto extremamente inútil nesse momento, porque a gente não tem o que fazer”.

Os modos de ser se manifestam na familiaridade do professor e do estudante ao saberem o seu lugar na sala de aula, onde buscar o lanche, entre tantas outras situações cotidianas. O professor já sabe como conduzir a escrita na lousa, de modo que todos possam enxergar e sem precisar de grande concentração, discorrer a sua tarefa de ensinar, um ente que se apresenta como aí, com sua determinação no cotidiano.

A falta destes entes cotidianos provocou o desarranjo do que entendemos como uma perspectiva ontológica que se estabelece como unitária. É neste sentido que Heidegger (2012a, p. 537) mostra que “a existencialidade é essencialmente determinada pela factualidade”.

O *Dasein* está sempre relacionado ao mundo pelo “cuidado”, a que Heidegger (2012a, p. 539) nomeia como os modos possíveis de ocupação e solicitude expressos pela totalidade existenciária do *Dasein*, apreendida pela estrutura “ser-adiantado-em-

relação-a-si-em (o mundo) como ser-junto (ao-ente-do-interior-do-mundo que vem-de-encontro)”. O *Dasein* está adiantado-em-relação-a-si de modo que sempre se projeta como ser-junto em-função-de, como possibilidade.

O ser-professor não é uma propriedade estática, mas algo que direciona as atividades de uma pessoa em-função-de, de modo que ser-professor pressupõe uma autocompreensão do fazer e de se direcionar para tal em relação a algo. Por isso, uma quebra na rotina representa mais que uma simples mudança de ambiente e horário. Cerbone (2012, p. 74) exprime isso entendendo que “o *Dasein* é suas possibilidades, não no sentido de que elas estejam já realizadas, mas porque seu modo de ser envolve essencialmente essa noção de projeção”.

É neste sentido que o sentir-se inútil frente à ausência do modo como o projetar-se foi estabelecido ao longo das experiências de toda formação e do cotidiano e também a mudança não apenas de uma rotina, mas das possibilidades por ela apreendidas.

No relato 3, a professora se lembra de que os problemas com a gestão pública são anteriores à pandemia, no entanto, a sala de aula em seu espaço físico servia como lugar de realização dos modos de ser professor.

o que a gente fazia com nosso poder era de uma forma independente, porque usávamos o direito de cátedra e do domínio da sala de aula para exercer tudo que a gente gostaria que a educação fosse. Então a gente fechava a porta e fazia aquele mundo ser o nosso mundo.

Desse modo, a sala de aula era compreendida como um refúgio para a realização daquilo que outrora fora ensinado na formação profissional e nos próprios ideais que cada um carrega consigo acerca do processo educacional. Compreender esta situacionalidade torna possível assimilar como a mudança do ensino presencial para o ensino remoto afeta mais que as ações do cotidiano, envolvendo um entendimento dos modos de ser e de suas possibilidades.

Em outro momento do relato 3, a professora afirma que a mudança do ensino presencial para o ensino remoto foi feita de forma tão rápida, e intermitente, que ela sequer conseguiu se reconhecer nesse projeto – de ensino remoto - e naquilo que vinha sendo feito, resultando em sentimentos de desrespeito, frustração, raiva, entre outros.

Estes sentimentos de tristeza, desrespeito, entre outros são considerados tonalidades afetivas. Heidegger (2012a) atribui ao conceito de *Befindlichkeit* que, assim como outros conceitos seus não têm consenso na tradução, pode ser entendido pela expressão “encontrar-se”.

O que ontologicamente é concebido como encontrar-se aparece no ôntico, no cotidiano, como estado-de-ânimo. O filósofo alemão se distancia da psicologia no trato dessa tonalidade afetiva, ressaltando esse fenômeno como um existenciário fundamental.

O estado-de-ânimo, vindo da tradução *Stimmungen*, que pode ser exemplificado pela serenidade, pelo mau humor, não pode ser tido como fenômeno indiferente no *Dasein*. Este estado-de-ânimo pode ser entendido “como” o ser está “aí”.

De acordo com Kahlmeyer-Mertens e Santos (2020), a tonalidade afetiva se apresenta como a estrutura ontológica que constitui abertura no mundo, ou seja, refere-se ao ser, mas se desvela nas formas cotidianas por meio destas tonalidades afetivas, que são fenômenos ônticos do afetar-se que constitui o ser-aí.

Heidegger (2012a) ressalta a importância das tonalidades afetivas para a compreensão ontológica, uma vez que a transição por essas tonalidades – da serenidade para o mau humor ou o contrário – evidencia que o ser já se encontra, desde sempre, “aí”, portanto, mesmo que essas tonalidades passem despercebidas não devem ser consideradas como fenômenos efêmeros.

As tonalidades afetivas ou sentimentos, como os estudiosos das condições psíquicas e Heidegger (2011) nomeiam, não podem ser desconsiderados por serem voláteis, inconstantes, mas são como o brilho e a cintilância ou inversamente o sombrio, que se situam nos adventos anímicos.

A profundidade de importância que estas tonalidades afetivas têm refere-se a não poderem ser vistas como fatos, a algo que seja possível conduzir, mas, ao contrário, estas não se deixam ser constatadas e não o devem ser, de modo que são um trazer-à-consciência que “todo e qualquer tornar consciente significa uma destruição” (HEIDEGGER, 2011, p. 85).

As mudanças de tonalidades afetivas acontecem com o ser-aí, de modo que antes o professor encontrava-se satisfeito com a sua profissão e agora encontra-se insatisfeito em seu atuar, pois tudo está diferente, ao mesmo tempo em que tudo ainda está igual, visto que este professor ainda está junto a outros entes.

Este “tudo está como antes, e, porém, tudo está diverso” (HEIDEGGER, 2011, p. 86) é a demonstração de que o caráter próprio a que nos conduzimos à docência, neste contexto, ainda permeia o aí, no entanto, o como desta possibilidade está diverso. Dessa maneira, a manifestação da tonalidade afetiva não deve ser compreendida como consequência, mas como pertencente ao ser-aí.

Para além de uma projeção psíquica ou de alma, as tonalidades afetivas são um modo de ser-aí, como algo que se manifesta na convivência, nos modos de ser-aí enquanto ser-fora. Como compara Heidegger (2011), as tonalidades afetivas são como melodia, que não emergem na presença própria do homem, mas fornecem o tom, que afina e determina o modo e o como de ser.

As tonalidades afetivas se desvelam, mas estas não se deixam inventar por meio de impulsos artificiais e arbitrários. Elas se abatem em alguém quando a deixamos ser, pois ela está aí, assim como acontece por meio das experiências, no conjunto do que é experienciado e sentido ao que vem ao encontro.

Outro aspecto que surgiu na fala dos professores, nos relatos 4 e 5, refere-se à autonomia dos estudantes que eram acompanhados em sala de aula, tornando possível a identificação das dificuldades de aprendizagem. Já nas aulas de forma remota, muitas vezes, os alunos optaram pela busca das respostas das atividades propostas na internet ou reproduziram a resposta dos colegas de classe.

No relato 5, o professor defende que os estudantes geralmente não atendem aos anseios do sistema educacional vigente, não por ineficiência, mas porque um sistema linear que se reproduz em cartilhas, dificilmente conseguiria abranger, sem revés, realidades e possibilidades tão diferentes. É neste aspecto que o papel do professor encontra seu fundamento, como parte do desenvolvimento da autonomia.

A autonomia que em alguns momentos é mencionada pelos professores, remete às cartilhas escolares dos diferentes modelos e currículos, como o ponto de chegada ao final do processo escolar. Pelo Dicionário Oxford *Languages* (s/d, s/p), o conceito de autonomia é descrito como “a capacidade de governar-se pelos próprios meios”, aludindo à ideia de algo pronto, independente e estabelecido, o que contrapõe uma compreensão daquilo que se realiza no pátio escolar, por meio do coletivo, nas relações de aprendiz-mestre, ensino-aprendizagem.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011) aponta um dos aspectos fundamentais do ensinar, que se refere à certeza do inacabamento do ser. Para o educador, o inacabamento do ser é próprio da experiência vital. A ideia de autonomia não se refere a uma postura independente, mas se revela nas experiências, nas relações que se estabelecem pelo sentir das tonalidades afetivas e no reconhecimento da própria existencialidade.

Paiva (2020, p. 88) entende que a autonomia “não aparece como um lugar de chegada, mas um lugar de partida. Ela não busca respostas, nem demonstrações, nem

significados”, isso porque a autonomia se manifesta nas experiências, do que vem ao encontro enquanto ser inacabado.

A experiência por essa perspectiva seria onde se desvela o habitar poético, e habitando, a autonomia se desenharia nos entremeios das relações que caracterizam a escola, nas oportunidades em que se cala o sujeito da modernidade e desvelam-se as relações de resguardo, de pausa, de passividade, do que vem a essência enquanto ser-com em sendo-no-mundo.

No relato 6, evidencia-se esse sujeito da modernidade, por meio das pressões que recaem sobre estes profissionais e estudantes com a cobrança dos números, das notas, das aprovações, das aulas dadas, das atividades propostas, entre outros. Contrapondo a preocupação fundamental, relacionada à formação de conhecimento, o que torna infactível um de-morar-se sobre as coisas do cotidiano, mesmo que este de-morar-se seja parte fundante do processo de ensino-aprendizagem.

A realidade que ora oprime o professor, põe em dúvida aquele que o vem sendo. Trata-se do retrato da modernidade que, com frequência, não consegue de-morar-se nas relações que pouco habita. Na compreensão de ser professor, explicitamente imputa-se o papel do estudante e da escola, não que não seja possível aprender fora dela, mas a presente pesquisa centraliza-se na educação escolar e o que dela pode reverberar.

O de-morar-se junto às coisas é a compreensão de que as coisas acontecem em seu vigor, em uma paragem, em um encontro. O encontro dessa maneira só pode acontecer mediante o respeito ao que Heidegger (2011) nomeou de quadratura, composta por terra, céu, deuses e mortais, que seria o modo originário de habitar.

O respeito ao ritmo próprio das coisas, como o processo de ensinar e aprender, só aconteceria no resguardo a esta quadratura e entregue ao vigor de sua essência. De acordo com Jesus e Ribeiro (2007), a quadratura desvela o momento em que as coisas ficam livres ao seu próprio vigor que revelaria a espacialidade escolar, ano após ano, estação após estação, posta pela linguagem, ainda como lugar do ensinar e aprender.

A terra é entendida como o sustento de toda dedicação, do habitar e do resguardo; o céu revela as estações que simbolizam o tempo; os deuses são os mensageiros que apontam para a divindade; e os mortais são os homens, aqueles que podem morrer, que se encontram finito e que, habitando na quadratura, dotam-se de sentidos pelas possibilidades de ser-com-os-outros, ser-junto-as-coisas e ser-no-mundo.

Habitar se revela como uma morada junto às coisas (JESUS; RIBEIRO, 2007), que desvela a própria existência de ser, de estar lançado e projetado nos modos

possíveis de ser-no-mundo em que nos encontramos. Assim, o habitar desvela o deixar-ser, em que o ser e as coisas são livres mediante o abandono, que não pode ser interpretado pela renúncia, mas representa a entrega ao vigor de ser, de modo que habitando, a vida toma seu curso a cada gesto incutido no cotidiano, por meio das relações que se estabelecem no mundo.

O deixar-habitar revela o modo poético da relação que o homem traça junto a Terra, da sua geograficidade, mas revela a problemática da própria pergunta pelo ser. Como ser professor/aprendiz? Como habitar a escola? Como de-morar-se nessa relação, quando as próprias possibilidades de ser escapam de suas significações na realidadeposta?

No relato 7, a professora mencionou como foi difícil se adaptar à tecnologia, como do dia para a noite os profissionais tiveram que mudar toda a forma que estavam acostumados a dar aulas, reforçando falas anteriores e pondo em xeque tudo aquilo que se pressupunha como dar aula e estar na escola.

A professora se lembrou de como, de certo modo, sentiu sua casa invadida pela escola, ao afirmar que “eu vejo que minha residência se transformou numa localidade de geração do meu emprego, do meu capital”.

Este relato não é incomum, principalmente se perguntarmos a alguém como foi seu ensino formal. Provavelmente, escutaremos que foi em uma escola, com espaço físico, com professores e colegas de classe. Desse modo, ter na residência a relação familiar e de trabalho pode gerar diferentes sensações neste habitar, até mesmo de desconforto.

Essa “ausência” ou mudança do habitar escolar, esse estar-lançado para fora da esfera, a perda da morada são aspectos fundamentais para a compreensão de ser, principalmente ao considerarmos que uma descrição da escola, com relação aos seus aspectos de cor, forma, mobiliário são insuficientes para compreender a escola, em sua essência. Nas palavras de Saramago (2008), a descrição autêntica/material do objeto deixa escapar o que há de mais essencial, que é seu sentido no contexto da vida fática.

O próprio Heidegger (2012b, p. 96), em *Ontologia: hermenêutica da faticidade*, exemplifica a significação do encontro quando, ao se ater a uma mesa e às suas possíveis descrições, toma nota que dentre as coisas postas de lado e inutilizadas há um brinquedo danificado e quase irreconhecível, o qual nomeia “é a minha juventude”.

Essa exemplificação apresenta o âmago da experiência com as coisas, em que ao olhar um objeto vamos além de um lidar pragmático, mas se desvela um encontro, por

meio daquilo que foi, a exemplo do brinquedo de infância, ou do modo como é, entendendo que já não sou mais aquela criança.

Desse modo, esta ausência da presença física nas escolas impacta os professores por não se tratar apenas de paredes, carteiras e quadro de giz, mas por ser um ponto referencial sobre ser professor.

Essa lida com os objetos se expressa nos lugares e se imprime também na condição da temporalidade, em que um objeto é de tal forma *na* temporalidade e depois *deixa de ser* (SARAMAGO, 2008). A quebra dessa totalidade referencial apresenta o estranhamento, o não familiar, algo que contraria o sentido de nossa referencialidade, mas é neste estranhamento que se dá o esforço de compreensão do estranho e a abertura de possibilidades de sentido.

Este estranhamento aparece em nosso cotidiano na forma do imprevisível, como a pandemia, por exemplo, que perturba a totalidade referencial de ser professor/estudante, de modo que essa quebra de sentido nos força a uma pausa para o desvelar do fenômeno.

É neste estranhamento que escapa a obviedade inerente ao mundo e nos expõe como não mais pertencente a ele, uma vez que a presença no mundo é baseada em nossa totalidade referencial. No entanto, é na pausa para uma nova percepção, é no estranhamento e na ausência de pertencimento que vem à luz potencialidades não percebidas (SARAMAGO, 2008). Estas potencialidades não se referem unicamente a fatores positivos, mas incluem as novas possibilidades nos modos de ser.

No relato 8, a professora, e também diretora, mostra que o acolhimento é a maneira que tem lidado com os estudantes durante a pandemia. O acolhimento se dá por meio de conversas, de ligações e de encontros virtuais. O encontro vai além do estar frente a frente, pois busca por meio do acolhimento o entendimento do estranhamento, o qual é imputado na realidade do outro, para que diminua a pressão e o estar em aula, assim como era estar na escola, para que permaneça fazendo sentido.

Tal acolhimento se dá na percepção de que os estudantes enfrentam inúmeras dificuldades. Os mais velhos deixam de frequentar a escola para trabalhar integralmente e os mais novos se sentem pressionados a estudar mais, na tentativa de compensar este período de aulas remotas.

A linguagem, que se dá com a comunicação, como um encontro com o outro, mas que extrapola esta significação, revela que o habitar é o que desvela o encontro do homem com a terra em sua cotidianidade e em seu estranhamento. Como discorre

Saramago (2008), nós não dizemos o que vemos, mas o contrário, nós vemos aquilo que dizem sobre as coisas, de modo que quando alguém fala, desencobre e descobre, deixa ver as coisas por meio das palavras.

É neste sentido que em uma de suas falas, influenciado pelo poema de Hölderlin, Heidegger (2001) intitula sua conferência de “[...] poeticamente o homem habita [...].” O poético acontece quando nos ocupamos das letras, do belo espiritual veiculado em publicações ou por outros meios de comunicação. A linguagem é, em primeira e última instância, o aceno da essência de uma coisa.

O poético não deve ser compreendido como uma fantasia, como o arrancar do homem da terra em um sobrevoo por meio da poesia. O habitar poético é, em verdade, o habitar esta terra, é trazer o homem para a terra e para seu habitar, em sua possibilidade por meio da linguagem.

Esta força da linguagem foi desdobrada por autores de diferentes áreas e na Geografia. Um dos mais significativos pensadores que conseguiu expressar essa força do habitar poético foi Dardel (2011), para o qual a linguagem do geógrafo, sem esforço, transforma-se na do poeta, de modo que a sua linguagem se abre para várias possibilidades do habitar poético enquanto ser-no-mundo.

Dizia Dardel (2011, p. 07) que o geógrafo que mede e calcula vem atrás, pois à sua frente está o homem que descobre a “face da Terra”, uma descoberta que revela a própria existência de ser desvelada na experiência geográfica humana, interior ou social. Dessa forma, por mais modernos que sejamos, entre o Homem e a Terra permanece a cumplicidade no ser, uma relação visceral que se desdobra na experiência geográfica espacial.

Até mesmo a ausência de palavras é uma linguagem, pois, “mesmo o silêncio ou a desolação, é também uma realidade do espaço geográfico, uma realidade que oprime, uma realidade que exclui” (DARDEL, 2011, p. 08). Assim, o autor evidencia essa existencialidade de homem-terra mediante as palavras que circundam essa relação, com vistas ao habitar poético, anterior à objetivação das ciências.

5 Comunidade como Experiência Hermenêutica

Ao nos referirmos à escola, em grande parte, estamos contextualizando uma relação do eu com o outro, em que se desvela no cotidiano os modos-de-ser Dasein-aprendiz junto à linguagem.

A linguagem enquanto casa do ser, como entende Heidegger (2003), emerge o real no nomear das coisas, de modo que, como seres que se comunicam, irrompemos a palavra quando algo nos afeta, pois onde não vigorar a palavra, não vigoraria também o mundo (GUIMARÃES, 2017).

Este emergir da palavra é o emergir da experiência, pois a experiência não é desprovida de palavras para posteriormente tornar-se reflexão, antes, a própria experiência busca encontrar as palavras que a expressem (GADAMER, 2015). É no desencobrir da experiência que a palavra transbordará e nos convocará.

Heidegger (2003, p. 189) menciona que “todo dizer vigoroso remonta a esse mútuo pertencer de dizer e ser, de palavra e coisa”, ou seja, o dizer nos convoca e nos desvela. Neste sentido, é que o diálogo com o outro deve ir além e remontar à própria experiência hermenêutica, dotada de sentido, tal qual uma ontologia das palavras.

A relação com o outro nos aparece como uma forma de experiência hermenêutica, como afirma Flickinger (2010). O mundo e a linguagem abrigam os seres humanos que, limitados e diferentes entre si, aproximam-se pela experiência dialógica, em que se manifestam as precariedades e as possibilidades de cada um.

Desse modo, o estar em comunidade, com o outro, impõe a nós a comunicação por meio da linguagem, expressa em uma variedade de formas, como um diálogo vivo que não se esgota. A hermenêutica filosófica se constitui entre a tensão da experiência de caráter ontológico e a atividade reflexiva cotidiana (FLICKINGER, 2010).

Este entendimento da hermenêutica é fundamental, pois a aprendizagem no ambiente escolar, fruto da experiência, pode acontecer, em grande parte, pela relação dialógica de professor-estudante, estudante-estudante, com servidores da escola e com o outro e o lugar, de modo geral.

Em um sentido mais existencial, esta aprendizagem pode ser compreendida por meio de uma transposição de pensamento ao que Heidegger (2010) chama de obra de arte. Grande apreciador das artes, Heidegger (2010) discorre sobre a origem dela, colocando que a obra de arte surge com base no ofício do artista, segundo o contexto em

que está inserido, segundo sua situacionalidade, no entanto, o artista só o é, por meio da obra.

Neste contexto, Heidegger (2010, p. 37) enfatiza a coexistência de significação, em que “o artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro”. De outro modo, podemos compreender que não há uma dualidade ou relação hierárquica entre obra e artista, sendo nesta relação não dualista que a arte se desvela.

Artista e obra *são* em-si e em sua mútua referência através de um terceiro, que é o primeiro, ou seja, através daquilo a partir de onde artista e obra de arte têm seu nome, através da arte (HEIDEGGER, 2010, p. 37).

De outro modo, podemos compreender que artista e obra de arte o são por meio da concepção de arte, bem como a arte, enquanto terceiro, desvela-se pelo artista e pela obra, de modo que um não existe sem o outro.

É por meio deste pensamento que dispomos da ideia de que o aprender é, também, assim como a obra de arte, fruto de uma relação que, na escola, pode decorrer da experiência de professor-estudante, estudante-estudante e demais envolvidos nesse lugar.

A própria caracterização do que nomeamos de professor e estudante já decorre, quando pensamos na educação escolar, de modos-de-ser que, como terceiro, é a própria aprendizagem, porquanto também se desvela no lugar escolar.

É neste sentido que o outro faz com que nos desvelemos e, deste mesmo modo, enquanto *Dasein-aprendiz*, também estejamos atrelados ao outro para que a aprendizagem aconteça.

Há diferenças entre as noções de arte e de aprendizagem, no entanto, em ambas, é necessário adentrar a questão ontológica para buscar caminhos a questões que se manifestam nas dimensões ocultas da experiência estética (FLICKINGER, 2010).

Em ambos os processos, a experiência estética, anterior ao domínio da objetividade, aparece e causa a inquietação, traz questões que impactam, como a experiência, que tratamos aqui.

Tais concepções de impacto frente à arte e à aprendizagem se estendem ao outro, de modo que quando me encontro com o outro em sua identidade e autenticidade é necessário respeitá-lo, por meio do diálogo aberto e livre das amarras da objetividade instrumental, e da pergunta sincera na compreensão do outro: “é preciso aprender a ouvir suas respostas sem logo enquadrá-las e julgá-las segundo nossos critérios de

verdade” (FLICKINGER, 2010).

É como o exercício de observar um quadro, uma escultura ou outra forma de arte. A um primeiro impacto, algo que sem ser nomeado leva nossos sentidos à pausa. Fisicamente, paramos, observamos, ouvimos, apalpamos ou usamos qualquer outro sentido que seja requerido, mas vai além. É nesta pausa que somos impactados para, em seguida, surgirem as questões e as pequenas observações. Qual o contexto da obra? Que passava na cabeça do artista? Qual o objetivo da obra? Por que a forma desenhada? Por que tal cor? São tantas as questões que, é possível observar em uma expressão artística e, apesar disso, saímos sem nenhuma resposta, apenas impactados.

Eis o impacto quando escuto o que o outro me fala. A escuta, aquilo que me é dito, não representa a posse daquilo que o outro transmite, pois a experiência é sempre particular, a exemplo de quando alguém me conta sua trajetória de vida, mas de algum modo, é possível que esta me toque e me afete.

Trata-se da pausa inicial do impacto e da inquietação que as perguntas me causaram, anterior às respostas, que marcam esta experiência de alteridade.

Desse modo, quando estamos frente ao outro, é necessário que estejamos dispostos e abertos à experiência, ao inusitado e livre, mas também ao difícil movimento da exposição que nos vulnerabiliza. Esta vulnerabilidade de estar entregue refere-se ao risco de, ao vislumbrar um modo diferente de ver o mundo por meio do outro, modificar nossas certezas que até o momento nos orientavam.

Neste vai-e-vem dialógico do eu com o outro, o que Gadamer (2011) chama de linguagem viva, se coloca em questão a hipotética prevalência de um saber único e legitimado pela lógica objetiva.

Por isso, ressaltamos que a experiência é única e singular, bem como é anterior à objetividade, anterior às respostas que esvaziam as perguntas.

O diálogo, por meio da linguagem, calcado na experiência hermenêutica, traz consigo uma experiência ontológica do encontro com o outro, em que por meio das considerações dialógicas de seus integrantes – o eu e o outro/os – e, portanto, de concepções particulares e diferentes de mundo, levam-nos a uma visão mais sensível e plural, mas não isenta da possibilidade de conflito.

É costumeiro pensar que a escola há muito tempo traz a representação de comunidades inteiras que a norteiam, não distante, esta consta como equipamento obrigatório na fundação de novos espaços de moradia, como os bairros. No entanto, é necessário fazer o movimento reflexivo circular, onde a comunidade também representa

a escola.

Mesmo em situações contraditórias, da comemoração ao conflito, em ambas é necessário caracterizar o impacto da comunidade no que se refere à escola e, portanto, à experiência escolar.

Cada aspecto da composição de comunidade-escola constitui a singularidade deste modo-de-ser-escola, que se desvela como comunidade por meio daqueles que a frequentam no cotidiano, mas também pela sociedade que a rodeia.

A escola, como constituinte da comunidade, torna-se um espaço político e, portanto, conflituoso, porque seria impossível destituir a percepção do sentido da escola e da experiência escolar de cada pessoa sem considerar o impacto que seu entorno tem em sua acuidade.

É neste sentido que retomamos Paulo Freire (1989), o qual defende em suas obras o ato educativo como um ato político, cujas desigualdades e injustiças sociais são fundantes na concepção daqueles que estavam e dos que não estavam na escola.

Sendo incansável na luta pelo acesso à educação, Freire (2015) já compreendia que somente ela seria capaz de tirar as amarras daqueles que, sem ela, ficam expostos à miséria e à fome. Ia além quando dizia que não dissessem que as coisas são assim porque não podem ser diferentes, “não podem ser de outra maneira porque se o fossem feririam os interesses inconfessáveis dos poderosos” (FREIRE, 2015, s/p).

É neste sentido que o político, a ontologia, a alteridade e a escola se misturam e convergem. O aluno, professor ou funcionário que vai à escola está diretamente afetado pelo político que o norteia, em uma situacionalidade que, no mais das vezes, condiciona seu modo-de-ser. Um estudante de escola pública periférica urbana vai vivenciar a escola de um modo diferente de outro estudante de uma escola rural, quilombola ou indígena.

Com esta percepção da diferença que se torna necessário retomar a ideia de que a abertura do ouvir o outro e ter uma experiência dialógica com este outro, não significa o desvelar daquilo que chega a mim pelas palavras, pois posso me impactar e experienciar aquele momento de escuta, mas acabar por categorizá-lo.

A categorização do outro acontece pelo ouvir, quando o outro me diz ser morador de determinado bairro ou área ou ser indígena ou quilombola ou outra possibilidade. Quando enquadrarmos alguém por aquilo que é dito, cria-se uma falsa determinação de seus modos de ser e, por consequência, estreitam-se as possibilidades de um desvelar.

A linguagem, assim como desvela, como a casa do ser, também pode encobrir as possibilidades. Ao criarem conceitos e estes se fecharem em sua própria representação, restringem a singularidade.

Para Heidegger (2003, p. 8), “falar da linguagem talvez seja ainda pior do que escrever sobre o silêncio”, pois não gostaria de pensar a linguagem obrigando-a a aludir a representações prontas e acabadas. É na armadilha da representação da palavra que o uso do conceito se apropria de identidades, ainda que coletivas, não excluindo as possibilidades de modos-de-ser.

Neste contexto, surgem os conflitos, pois o outro, em uma situacionalidade diferentemente da minha, que se desvela pela linguagem, também incorre à abertura do diálogo para mostrar-se, incutidos em nossa lógica de mundo. As respostas são sempre requeridas, nos esquecemos de que a experiência mora na abertura e no perguntar, e não na representação conceitual que delimita, por meio da palavra, de modos de desvelamento.

É pela não delimitação da palavra que tornamos possíveis diferentes entendimentos do mundo, do outro e de si, seja pelo silêncio, que nos diz muito (HEIDEGGER, 2003) ou pelo diálogo.

Freire vivenciou em sua trajetória de vida a importância da educação para um entendimento de mundo, de si e do outro. Neste sentido, o quintal de sua casa, à sombra da mangueira, havia sido o lugar onde foi alfabetizado, com palavras de seu mundo e não do mundo maior de seus pais (FREIRE, 1989).

Para Freire, este referencial de mundo busca tratar exatamente daquilo que em a coexistência a nós nos desvela e vai além, pois quando tratou da alfabetização com palavras de seu mundo, e não do mundo de seus pais, aludiu inicialmente ao reconhecimento da importância da facticidade frente à consciência, tal qual em Heidegger e avança na historicidade (*Geschichtlichkeit*). Historicidade que em Gadamer é compreendida como princípio hermenêutico, o qual “evidencia que toda compreensão se mostra essencialmente determinada por pré-juízos, por pertencer e participar de uma tradição” (TESTA, 2019, p. 13).

As palavras inicialmente conhecidas por Freire em seu processo de alfabetização se deram pela tradição que vivenciava, seja pelo lugar ou por aqueles que o ensinavam na facticidade, e não por aquelas que “no mundo maior de seus pais” (FREIRE, 2015, s/p), normalmente, são ditadas pela ciência.

Ainda em sua obra, o educador afirma que o quintal foi seu primeiro “não eu

geográfico”, juntamente com seus “não eus pessoais” que se referiam a seus pais, irmãos, avós, tias e Dadá, pessoas as quais o tornaram quem ele era: “foi com esses diferentes ‘não eus’ que fui me constituindo como eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante” (FREIRE, 2015, s/p).

Em uma primeira leitura, quando Freire (2015) trata do “não eu”, inicialmente imaginamos algo de fora, do outro, seja lugar ou pessoa, no entanto, ao mencionarmos o externo, não se trata, necessariamente, do estranho.

O entendimento da coexistência é o princípio para o entendimento da ontologia, daquilo que nos rodeia, mas que nos afeta. Desse modo, esta percepção ontológica nos faz ultrapassar uma visão simplista do que dotamos na experiência, antes mesmo de ser conceito, transborda a relação coexistencial do eu com o outro, no e com o lugar.

Ao ir para a escola, Freire dá continuidade ao seu processo de alfabetização e, com base nisso, outro novamente é crucial em seu processo educativo: a sua professora continuou e aprofundou o processo antes iniciado por seus pais.

Com a professora, Freire afirma que “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significaram uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo” (FREIRE, 1989, p. 16). O educador busca evidenciar como sua experiência escolar esteve atrelada ao outro e à sua percepção de mundo para além dos muros escolares, onde havia, de certo modo, uma circularidade de conhecimentos, daquilo que era trabalhado na escola e de suas vivências para além deste lugar.

Para que não houvesse uma ruptura com a leitura de mundo ao qual Freire conhecia, a postura docente, porventura, deveria intercambiar com a de aprendiz, visto que, ao contrário, dificilmente a aprendizagem não estaria vinculada à objetividade e a uma circularidade das vivências estudantis.

Em paralelo às vivências de Freire, podemos retomar o próprio processo formativo de docência, na confusão que se instaura aqueles que, tal como eu, intercambiavam em ser-estudante e um ser-professor.

Esta alternância no tornar-se professor ou estudante, no cotidiano, não acontece rapidamente e, possivelmente, nunca aconteça em definitivo, pois tanto o professor quanto o estudante encontram-se no próprio fundamento de ser-aprendiz, o que acontece na exposição frente ao outro.

Este Dasein-aprendiz se refere a um modo-de-ser exposto, da disposição de ser afetado pelo outro e na passividade requerida para tal, em uma relação direta com a própria concepção de experiência.

Assim, Freire relembra como o processo educativo na escola se dá no diálogo do que vem a nós e se atrela ao nosso modo-de-ser e a essa passividade requerida e vai além, é sobre o esforço de dar voz ao outro.

Este esforço de dar voz ao outro, no entanto, não se refere à passividade da experiência, mas da revalorização do ouvir no diálogo vivo, da responsabilidade perante aquele que se mostra pela linguagem e daquele que, ainda que não seja eu, me afeta.

O escutar, o prestar atenção, abre-nos não apenas o acesso a um determinado conteúdo, pelo qual nos vemos desafiados a reconsiderar nossas próprias convicções e supostas certezas; ele abre, mais ainda, o acesso ao outro, a outra pessoa e seu modo de refletir e de agir, como que a um questionamento permanente que quer ser levado a sério, tanto em termos teóricos, quanto em termos práticos (FLICKINGER, 2010, p. 43).

É com base na responsabilidade e na abertura ao outro que somos afetados, tal qual na própria experiência, que não visa à onipotência ou a um movimento hierárquico, mas a um desvelar dos modos-de-ser: a reflexão e o encontro.

Para Gadamer, a reflexão emancipadora não se tratava de autossuficiência da razão consigo mesma, mas “como algo que se torna possível somente no encontro com o outro” (HAMMES, 2012). De outro modo, estamos constantemente em relação com os outros e, ao fazê-lo, se dispostos, estamos em uma experiência hermenêutica. Esta experiência hermenêutica não está apenas intimamente atrelada à necessidade do outro, tendo também como fio condutor a ação que, por certo, deveria ser o pilar do aprender: o perguntar.

Para Gadamer (2015, p. 489), aquele que quer compreender deve deixar em suspenso as verdades que têm em mente, sendo este pôr-em-suspenso “a verdadeira essência original do perguntar”, de modo que no perguntar se desvelam as diferentes perspectivas.

É a partir destas diferentes perspectivas que conseguimos atribuir a nós mesmos, e ao mundo, novas formas de pertencer e entender, como retoma Gadamer (2015, p. 489), a partir do diálogo platônico, ao concluir que “quem quiser pensar deve perguntar”.

Esta tarefa dialógica de pergunta e resposta com o outro, que se dá no processo de aprendizagem, pode ser considerada um modo próprio de experiência hermenêutica, porque, ao pôr-em-suspenso nossas verdades, como abertura ao outro, ficamos na posição do improvável, da surpresa, tal qual a vida.

Quando falamos uns com os outros, quando buscamos uns para os outros e para nós mesmos as palavras, quando experimentamos as palavras que conduzem a uma linguagem comum e que formam uma tal linguagem, nós nos empenhamos por compreender a nós mesmo - e isso sempre significa: tudo, mundo e homem; e isso por mais que seja possível que não nos compreendamos propriamente de modo algum uns com os outros (GADAMER, 2012, p. 119).

Esta compreensão do outro e, portanto, este ouvir como forma de abertura, é um modo de compreensão próprio, como Dasein-aprendiz, sendo inacabado, imerso no imprevisível, em que se desvela a experiência.

Enquanto ser inacabado, como tratou Freire (2015), abre-nos a percepção não de pouco saber, mas de tornar possível vislumbrar outras inúmeras formas de experienciar o mundo, tornando a escola um lugar onde prevaleça o diálogo tanto quanto se presentifiquem as singularidades.

A experiência hermenêutica do Dasein-aprendiz pode ser compreendida como uma experiência escolar com o outro. É no processo da pergunta, da escuta sensível ao outro que transformamos nosso modo-de-ser, que nos tornamos aprendizes e nos desvelamos.

6 Balé-do-lugar

Ao pensarmos em uma pesquisa sobre a escola, imediatamente vêm as lembranças da escola a qual frequentei na educação básica. Ainda lembro-me dos corredores, das paredes pintadas, entre outros elementos físicos daquela composição espacial.

É difícil desatrelar a palavra da imagem do lugar., Mesmo quando não conhecemos determinado local, traçamos referências com aquilo que sabemos para criar uma imagem daquilo que nos é dito.

As experiências que foram compartilhadas nas escolas, mesmo não havendo uma descrição dos seus elementos, principalmente na fala dos professores, é possível retomar em suas recordações e referências, imaginando e recriando este lugar.

Não criar uma imagem sobre determinado lugar com as referências que temos se configura como uma tarefa árdua. Este “espaço vazio”, que vai se preenchendo com as nossas memórias, as nossas referências conceituais e com aquilo que é dito pelo nosso interlocutor, pode acarretar em nós diferentes sensações como curiosidade, emoção, pertencimento, nostalgia, entre outros. Eis que as memórias e a criatividade desvelam o lugar em nós.

Como conceito essencial da ciência geográfica, lugar hoje é amplamente estudado, com entendimentos que variam de acordo com teorias e autores. Holzer (1999) faz um aporte temporal em sua pesquisa e conclui que nem sempre este conceito foi entendido como fundamental pela ciência geográfica.

Na Geografia clássica, o lugar foi usado apenas para seu sentido locacional, sentido estrito que Sauer criticou, ao compreender que o estudo da Geografia estava associado ao conceito de paisagem cultural. Holzer (1999) destaca a importância de Eric Dardel nesta mudança de concepção do lugar nos anos de 1950, em uma perspectiva existencial. Por meio de diversas correntes e influências, o conceito de lugar foi ganhando conotações para além do locacional.

Na obra *Qual o espaço do lugar?*, no capítulo de apresentação da obra, Marandola Jr. (2012) destaca o geógrafo Armando Corrêa da Silva como um dos precursores no entendimento do lugar como potência do esclarecimento ontológico.

Sobre o recente interesse da Geografia pelo lugar, Marandola Jr. (2012) aponta como principais motivos o surgimento de abordagens teóricas que buscavam destacar os

valores humanistas, com atenção à diversidade, à heterogeneidade e à diferença. Para o autor, a mundialização adensou a oposição entre global-local e mundo-lugar por meio da subjugação dos segundos pelos primeiros.

Na perspectiva humanista, lugar não é “palco” das ações humanas, mas relação do homem com a terra, das significações que este atribui por meio dos sentimentos, no vínculo homem-terra-tempo e de suas experiências.

Tuan (1983) mostra a intrínseca relação de espaço e lugar, o primeiro como liberdade e o segundo como segurança, o que começa como espaço indiferenciado torna-se lugar à medida que conhecemos melhor e dotamos de valor aquela parcela do espaço. É pela vivência do cotidiano que fazemos do espaço um lugar: as experiências, nossos sentidos, nossa imaginação e o próprio simbolismo são capazes de criar essa relação. Expresso no cotidiano, o lugar é onde vivemos, em escalas maiores como a nossa pátria, por meio dos símbolos, ou de modo mais concreto como nossa casa, nosso bairro e nossa escola.

Nem sempre esse sentimento atribuído ao lugar é constante. Podemos sentir aconchego, segurança, prazer em estar em um lugar ao qual estamos habituados, mas, por outro lado, podemos sentir medo, tristeza, não importando se o lugar é natural ou construído. O lugar se faz quando passa a ter uma ligação, um significado íntimo.

É neste misto do que pode ser sentido que compreendemos a escola como lugar de segurança, frente à violência a que muitos estão submetidos em seu cotidiano e, ao mesmo tempo, lugar de angústia, pelo que se espera em notas e comportamento, por exemplo.

Para Oliveira (2012), o sentido do lugar implica o sentido da vida e, portanto, o sentido do tempo. É dessa forma que a nostalgia arrebata aqueles que se propõem a visitar a casa ou a escola em que, em algum momento, vivenciaram. Não é apenas uma forma material, mas é um lugar que proporcionou abrigo ou as outras infinitas possibilidades de sentir, são como experiências espacializadas, emoções e devaneios (MELLO, 2012).

Na temporalidade, os lugares podem ser transitórios e/ou eternos. Para Mello (2012), a efemeridade dos lugares seria, de certo modo, proveniente das metamorfoses operacionalizadas pelo homem, no esquecimento desmedido, na destruição da criatividade, na mudança de valores, na quebra de preconceitos, na formação de novos conceitos e na aceitação de novas normas. A ambivalência, presente no homem por meio de seus pensamentos e ações, traria o tom a esta alternância das significações dos

lugares.

Se o lugar expressa as materialidades às quais os homens atribuem significado por meio da experiência, este não pode ser entendido unicamente desta forma. Seamon (2017), em seu texto *Lugarização vivida e a localidade do ser: um retorno à geografia humanística?*, mostra como o lugar passa a ser desenvolvido a partir de uma perspectiva existencial e, portanto, ontológica.

Com base em Seamon (2017), por meio de sua leitura de Malpas (1999), pensar o lugar por uma abordagem subjetivista, juntando a ideia de uma parcela do espaço físico objetivo com particularidades emocionais subjetivas, entendendo o lugar como derivado dessas ideias é ontologicamente insuficiente, visto que o que somos, a forma como vivemos, pensamos e experimentamos é inseparável dos lugares em que vivemos.

É neste ponto que pensar ontologicamente o lugar tem possibilitado o entendimento para além da dicotomia da materialidade do lugar e dos corpos que nele agem. Para Seamon (2017), o conceito de lugar deve abranger a potência de ser o que é, da lugarização vivida, ou seja, ele une o mundo espacial e delineia centros da ação humana, em seus significados e intenções, que favorecem a formação do lugar, num fenômeno indivisível de experiência-de-lugar-das-pessoas.

Esta lugarização vivida é desenvolvida por meio do conceito de corpo vivido, que Seamon (2017) e outros autores (TOOMBS, 2001; CASEY, 2009; FINLAY, 2011;) entendem que um corpo experiencia o mundo que o responde com as significações e a presença contextual.

Há ali uma relação, não de troca porque não se trata de uma dualidade, mas de significação mútua, cujo corpo que se expressa no lugar é afetado pelas condições que nele se desenham, assim como o lugar é redesenhadado pelos corpos que nele se afetam. É neste enlace que as relações de significação passam a se apresentar.

É a partir da experiência-de-lugar-das-pessoas, por meio dos corpos vividos e desse envolvimento com o lugar em que as significações aparecem que poderíamos pensar na importância dos espaços coletivos, os quais ressaltam a história e as características daqueles que o vivenciam.

Seamon (2017, p. 158) chama de balé-do-lugar esta “interação das rotinas corporais individuais enraizada em um ambiente particular, que frequentemente torna-se um lugar importante de trocas interpessoais e comunais e apego”.

Este balé-do-lugar é o que torna capaz um ambiente se tornar único para um grupo de pessoas. Se Seamon (2017) exemplifica um café popular ou uma rua de bairro,

por estas linhas a escola também pode ser assim compreendida. Cada escola produz um balé-dos-corpos que nela se encontram todos os dias, um balé que muda a cada período do dia com a faixa etária que ali se estabelece, que expressa as características da comunidade que a cerca e possibilita o encontro dos diferentes.

Se no tocar dos sinos vemos os corredores se esvaziarem, é possível, em muitas escolas, correr os olhos nas paredes e encontrar trabalhos acadêmicos, avisos e as mais diferentes formas de expressão no desenho espacial. Passar pelos corredores durante o horário letivo é perceber que cada sala de aula está em uma entonação, cada grupo de pessoas decide como reger aquele momento. Sobram particularidades, experiências e, em alguns momentos, a pausa e o silêncio.

É do silêncio que a pandemia causou que gostaríamos de refletir, uma vez que as responsabilidades que seriam postas em um ambiente de sala de aula, neste balé-dos-lugar, foram transferidos para drives de computadores e transmissões *on-line*, mas ainda assim o estudante diz estar em aula, perguntando-se onde estaria em determinado horário.

De todo modo, estes estudantes ainda dizem sentir falta de estar presencialmente na escola para o balé-dos-corpos. A questão é que a significação daquele espaço não se incorre unicamente como espaço físico com disposição material para recepcionar alunos e professores, mas pode ser entendido como o lugar onde o aluno é, como corpo vivido, por sua possibilidade existencial.

Em seu texto *Lugar e lugaridade*, Marandola Jr. (2020) discorre sobre o lugar como espaço extensivo e, ao mencionar um auditório como exemplo, é possível incorrer a analogia da escola também. É no lugar-escola que alguém pode ter decidido sua carreira profissional, ter feito um amigo e se sentido incentivado, ter sido corrigido, ter mudado de opinião, assim como pode ter estado confuso e passivo. Não podemos compreender o lugar unicamente pelo polo da materialidade ou do sentimento atribuído.

Se a escola, como lugar, relaciona-se ou existe com base nas relações traçadas pelas possibilidades e pelos corpos que nele vivenciam, é essencial que possamos perceber que o lugar não é estático, mas poroso e diverso (SEAMON, 2017). Mesmo os lugares virtuais sugerem experiências construídas no movimento cotidiano dos corpos em seu envolvimento com o lugar. É neste tocante que a ontologia, entendida no cerne da relação do homem com a terra, é nomeada por Dardel (2011) de geograficidade.

Heidegger (1999) em *Introdução à metafísica*, aponta a profundidade deste pensar o lugar ao discorrer sobre o estar situado como condição essencial do Dasein,

que também é uma condição própria da história, deste ente privilegiado que, sendo, participa e produz história.

Ao discorrer sobre a concepção de história por meio das leituras de Heidegger, Saramago (2008) indica como ponto de partida um projeto poético de ser, que é edificado de acordo com as possibilidades e os limites. Ter limites significa então: “ter bordas, ter contorno, distinguir-se dos outros, estar situado, possuir início e fim e, portanto, história” (SARAMAGO, 2008, p. 164).

Este fio condutor que inicia com o estar situado e nos leva ao entendimento da história, é a tentativa de evidenciar esse ser histórico situado que se manifesta na polis.

A polis, como alusão grega, é o *aí*, retomando o ser-aí, em que os fatos ganham feição histórica em um espaço próprio, o “*lugar histórico*” (*die Geschistesstatte*), o que pertence, segundo Saramago (2008, destaque no original), àquilo que se resume na palavra *mundo*.

É para a polis que se convergem todos os caminhos, mesmo os desconhecidos. O homem faz seus caminhos e o ato de abri-los acarreta um caminhar no desconhecido, em um estranhamento.

Diante desta leitura, a polis não se refere a um fenômeno estético, mas vai além, pois sendo o lugar da história, é também o lugar pelo qual uma comunidade tem identidade histórica e, por conseguinte, um destino.

Neste sentido, o entendimento de polis contribui para compreender a escola não apenas como instituição de uma comunidade, mas como parte desta polis que desvela essa identidade histórica.

O caminhar no desconhecido, este estranhamento é entendido como o que se retira do familiar, daí o fato de Heidegger (1999) afirmar que o homem é o que há de mais estranho, pois conduz seu ser no não trilhado e afasta-se daquela que constitui sua paisagem caseira e habitual.

A saída deste lugar familiar, esta experiência no estranho, apresenta possibilidades de abertura do estar-aí-mundano, de outro modo, fornece a possibilidade de desvelamento do ser no ente.

Saramago (2008) ressalta que esta possibilidade de estranhamento neste lugar habitual não é mera coincidência, ocasional, mas se situa na própria temporalidade que estrutura nosso encontro no interior do mundo.

Esta questão da temporalidade no lugar é uma das premissas que rege o próprio entendimento deste, uma vez que o lugar se constitui tanto “*no espaço*”, aquele que é

apreensível por meio da vida fática do Dasein, anterior a qualquer entendimento teórico, como na geograficidade de Dardel (2011), quanto no tempo, como mostra Saramago (2008).

O tempo exprime no lugar uma contextualização própria, como mostra Heidegger (1977, p. 27) ao recorrer aos sapatos de uma camponesa, representados no quadro de Van Gogh: “estivemos de repente num outro lugar que não aquele em que habitualmente costumamos estar”.

Possivelmente, esta sensação tenha acometido aqueles que, na leitura desta tese, depararam-se com os relatos de professores e estudantes, de modo que fomos transportados para escolas e para a casa de muitos daqueles que não conhecemos.

Este estar em outro lugar é a representação do lugar estranho, que por meio de suas possibilidades, abala a temporalidade pelo *acontecimento repentino* e transformador, capaz de mudar o espaço físico no qual este acontecimento *tem lugar*, pois “*acontecer* nada mais é do que *ter lugar*” (SARAMAGO, 2008, p. 184, destaque no original).

O acontecer repentino é o impacto inicial da experiência, aquela que nos condiciona à passividade e nos leva a outras possibilidades, a outros lugares, referentes a outros modos-de-ser.

Este aspecto do lugar se refere à constatação heideggeriana de que um ente, ao perder seu caráter de *ser*, de algum modo, acaba perdendo, juntamente, seu lugar (SARAMAGO, 2008).

Esta perda do lugar é a própria perda das referências dos modos-de-ser. Para professores e estudantes que estavam adaptados com a escola em seu cotidiano, a mudança para um ambiente virtual de aprendizagem gerou incontáveis questões. Como ser-professor sem sala de aula? Sem escola? Como transformar parte da minha casa em escola? Como ser-estudante tendo aulas exclusivamente pelo computador? O lugar, então, vai além de uma porção de terra, mas é “a casa, a ponte, e também o poema” (SARAMAGO, 2008, p. 302), é da coexistência que proporciona um desvelar.

Paulo Freire passou mais de 10 anos em terras estrangeiras em seu período de exílio. O educador reconheceu que julgava ter esquecido o quintal em que havia sido alfabetizado inicialmente, considerado seu primeiro mundo, no entanto, ao ler uma carta que chegara de Recife, de repente, se viu em seu quintal, de sua antiga casa, aprendendo a ler junto de seus pais (FREIRE, 2015).

Estas lembranças que arrebataram Freire contribuíram para que ele refletisse sua

identidade que, em suas experiências, o tornaram um brasileiro. O Brasil não existiria para Freire da forma como existe, sem seu quintal, suas ruas e seus bairros. É uma relação visceral, uma geograficidade que se desvela quando o educador descreve a sua terra.

A terra que a gente ama, de que a gente sente falta e a que se refere, tem sempre um quintal, uma rua, uma esquina, um cheiro de chão, um frio que corta, um calor que sufoca, um valor por que se luta, uma carência sentida, uma sobra que maltrata a carência, uma língua que se fala em diferentes entonações. (FREIRE, 2015, s/p)

Essa descrição busca retomar a coexistência que, anterior aos dados numéricos que mensuram o Brasil, tratam da geograficidade de Freire (2015), dos lugares em que o educador habitou, como *segurança ontológica* (YOUNG, 2000, tradução de SARAMAGO, 2008, grifos da autora).

É neste sentido que o corpo no balé-do-lugar se agrega a uma proposição que retoma a experiência com a terra, corpórea e variada, mas avança em um sentido que demonstra os modos-de-ser daqueles que experienciam no cotidiano essa coexistência.

Neste contexto, Freire (2015) rememora que, passada a obviedade de suas palavras, a sua terra não era apenas o contorno que relembrava com clareza em sua memória, mas vinha de sua forte identificação como brasileiro com base em suas referências como o quintal, a escola, as ruas, o bairro e sua cidade.

Esta compreensão freireana de identificação como brasileiro conforme os lugares em que teve experiências de vida, remonta à compreensão de lugar pela hermenêutica, uma vez que lugares se revelam primeiramente na linguagem (SARAMAGO, 2008), tal qual Dardel (2011) entendia, que a linguagem do geógrafo sem esforço se tornaria a do poeta.

Desse modo, quando alguém diz ser-professor ou ser-estudante, isso não se reduz a uma concepção fechada, mas sim a um modo-de-ser que se desvela no lugar, na escola, na linguagem que exprime a coexistência. “*Ser* implica, inescapavelmente, *estar em* ou *pertencer a* algum lugar” (SARAMAGO, 2012, p. 204, destaque no original), em uma geograficidade que se manifesta no cotidiano.

Precisamente, por isso, a apreciação das narrativas de professores e estudantes buscaram apontar para uma relação inscrita no cotidiano, que irrompe nas narrativas os modos-de-ser desvelados no lugar.

Em vista disso, para Heidegger (2003), a palavra lugar significa ponta de lança,

pois na ponta da lança tudo se converge; o lugar é que reúne e recolhe. A escola é assim, ponta de lança. Um lugar que vai além de ser, concomitantemente, centro e periferia, mas tem poder de convergência de um determinado “ponto” – cântaro, ponte ou poesia – capaz de reunir e preservar a quadratura – terra, céu, mortais e divinos (SARAMAGO, 2008).

É neste lugar que o homem supera o olhar de um movimento horizontal pelo entorno do mundo e se volta para o alto, deixando ver onde ele se situa: ele habita a terra, especificamente, *entre* a terra e o céu (SARAMAGO, 2008), de outro modo, o homem passa a perceber sua coexistência com a terra que, a ele, representa sua segurança ontológica.

É neste âmago que a ciência geográfica contribui, pois ela pressupõe que o mundo seja conhecido e o homem sinta-se e se sinta ligado a Terra, “como ser chamado a se realizar em sua condição terrestre” (DARDEL, 2011, p. 33), sendo o pertencimento ao lugar, como ponta de lança, capaz de trazer ao homem a significação que, anterior ao geógrafo e à ciência, evidencia sua própria existência e significação ao seu habitar.

De-Morar-se como Dasein-Aprendiz: Reflexões Finais

Há muitos aspectos da pesquisa que ainda apresentam possibilidades de futuras reflexões, e talvez o lugar seja latente nesse sentido, pois existem tantos lugares quanto modos-de-ser.

Dos lugares imaginários, virtuais e dos palpáveis, o habitar no sentido heideggeriano é que confere tantas oportunidades de reflexão, pois habitando, invariavelmente experienciamos.

No entendimento do lugar por seu caráter existencial é que compreendemos que a escola, em suas diferentes formas históricas, desvela a porosidade que o próprio experienciar requer. Porosa pela capacidade de continuar, diante das mudanças, de abarcar expectativas e experiências dos diferentes modos de ser-e-estar-no-mundo.

Desse modo, a escola também se desvela quando tencionamos seu nomear. Se etimologicamente a escola é descrita como tempo para o ócio, a realidade, por vezes, apresenta a rotina acelerada, no entanto, sobressaindo a este único entendimento, a escola se tornou a garantia de algo que não se refere às necessidades básicas, como alimentar-se e vestir-se, mas assegura em si a reflexão, o diálogo e o advento da experiência.

Assim, consideramos que este ócio esteja mais atrelado à própria concepção de experiência, diante da necessidade da passividade e do impacto daquilo que chega a nós, do que a um ócio que, nos moldes gregos, estava vinculado a uma pausa no dia a dia para reflexão.

Na atualidade, podemos compreender que este ócio esteja principalmente vinculado à necessidade de se manter ocupado, não como elemento antagônico, mas como forma de disciplinar a experiência e toda a incerteza, a passividade e a pausa que dela advém.

Este disciplinar da experiência é o traço que, visto de longe, apresenta a escola em sua superficialidade, entretanto, ao abrir espaço para a escuta e para a observação emergem e se desvelam as experiências do cotidiano, que trazem consigo os traços fundantes deste lugar.

É por essas experiências que se desvelam os modos-de-ser, que a escola passa a ser entendida como ponta de lança, como lugar que recolhe e reúne para si, preserva e envolve, sendo capaz de abarcar tantas possibilidades que tornam sua determinação em pluralidade.

A escola como ponta de lança abarca as experiências que, poeticamente habitando, desvelam seus sentidos e manifestam a estudantes e professores modos-de-ser em uma outra forma de aprendizagem.

Como Dasein-aprendiz, desvela-se uma forma de educar que rememora ao homem sua coexistência com a terra, em um habitar de estudantes e professores que tornam a escola uma escola, em uma alteridade mais sensível e um retorno às mesmas coisas.

É por meio da compreensão do educar-se como modo possível de estar na escola que a hermenêutica conduz novos caminhos, como forma de uma experiência educativa que não se refere ao conhecimento das letras, mas da própria existência, de nossa morada e de um abrir-se para o mundo.

Outro aspecto importante refletido na pesquisa é a relação do eu com o outro. Seria impossível pensar a escola sem repensar as relações de alteridade; desse modo, buscamos pensá-la como um encontro.

Não nos referimos a um encontro programado, mas tal qual a experiência refere-se a um encontro que nos expõe e nos vulnerabiliza, requerendo de nós uma escuta passiva e livre das amarras dos pré-conceitos.

No entanto, esta alteridade não está isenta de tensões, mas abarcam situacionalidades que manifestam diferentes modos de ser e estar no mundo, de modo que esta pluralidade passa a ser compreendida como possibilidade de novas reflexões para os lugares que desenham esses modos de existir.

A fala dos professores e estudantes e as observações apresentadas nessa pesquisa manifestam, em vários momentos, essas tensões do encontro com o outro e de como variavelmente as tonalidades afetivas desvelam as formas de lidar com o que chega a mim.

No entanto, é notável que mesmo diante das tensões, o habitar a escola junto ao outro é parte constituinte dessa situacionalidade, que há muito foi alterada pela pandemia e se apresentava no decorrer da pesquisa.

A pandemia alterou também a realização de aulas virtuais, da linguagem corporificada que antes se apresentava com as aulas presenciais e, no momento em que a experiência escolar passa a ser via computadores, é possível apreender um horizonte mais limitado dessa linguisticidade, que envolve a sala de aula e a escola como um todo.

Ademais, ampliou-se o horizonte de sentido da casa, tencionando a concepção de lugar e evidenciando a constante necessidade de reflexão deste pela Geografia.

Podemos evidenciar que foi o próprio fenômeno da experiência escolar que ditou o caminho desta pesquisa, lembrando-nos de onde a escola vem e de que modo ela se mantém para muitos, como professores e estudantes, de modo visceral, com aprofundamento nos existenciais que se desvelaram e encaminhando para os questionamentos sobre o papel do outro e do modo como ele me afeta, bem como o lugar da experiência escolar.

A experiência de ser um Dasein-aprendiz foi delineada por meio das falas daqueles que desvelam na escola uma significação existencial, como modo-de-ser que emerge em ser-professor e ser-estudante, na experiência do encontro que torna o ensino-aprendizagem uma forma de experiência que ultrapassa o entendimento de mundo somente pela ciência, mas por suas formas de experienciá-lo.

A experiência escolar não poderia caminhar para uma conclusão final, mas deve ser compreendida como uma possibilidade de apreensão da própria escola, em suas singulares e por meio daqueles que a vivenciam.

Voltar o olhar para o fenômeno da escola é enxergar, com base na fenomenologia a que nos propomos refletir, os entes que a todo o momento se desvelam neste lugar, sendo o próprio habitar a escola que a torna escola e, portanto, única.

É neste sentido que a Geografia, a todo o momento, é convocada, não como algo a parte da pesquisa, tampouco como disciplina que busca explicar de forma radical os acontecimentos, mas como o próprio fenômeno do habitar e, portanto, do experienciar dos lugares, reconhecendo nestes lugares nossa própria existência, a nossa geograficidade.

Essa Geografia do cotidiano que reflete os diferentes modos de existir e, portanto, tenciona a própria ciência geográfica, reflete as emergências e as possibilidades de um fazer científico mais plural.

Desse modo, buscamos tratar a experiência escolar não como fim em si mesmo, mas como a possibilidade de refletir a existência de um retorno às coisas mesmas e aquilo que confere a nós o significado de ser e estar no mundo.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. *Lei N. 9.394/96*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. *Lei N. 12.796/13*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. *Lei N. 13.415/17*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

CARVALHO, José Sério Fonseca de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 2017.

CERBONE, David R. *Fenomenologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COSTA, Leila Pessôa da; SANTA BÁRBARA, Rubiana Brasílio. *A educação da criança na idade antiga e média*. VII Jornada de Estudos Antigos e Medievais, VI Ciclo de Estudos Antigos e Medievais do PR e SC: Educação, Política e Religiosidade. 2009. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2008/pdf/c008.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

COUTINHO, Sheyla Yvette Cavalcanti Ribeiro. *Concepção hermenêutica da educação: uma leitura a partir do pensamento de Hans-Georg Gadamer*. Recife. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2005.

DAL GALLO, Priscila Marchiori; MARANDOLA JR, Eduardo. O pensamento Heideggeriano na obra de Éric Dardel: a construção de uma ontologia da Geografia como ciência existencial. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia* (Anpege). p. 173-200, V. 11, n. 16, jul-dez. 2015.

DARDEL, E. *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica*. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FORMIGONI, B. de M. S. Da idade média a idade moderna: um panorama geral da história social e da educação da criança. *Temas em Educação e Saúde*, Araraquara, v. 6, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9523>. Acesso em: 1 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler*: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. Educação é educar-se. *Educação UNISINOS*, Vol. 5, n. 8, p. 13-28, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Enio Paulo

Giachini. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Énio Paulo Giachini; revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011. (Coleção Pensamento Humano).

GAMA, Adma Emanuelle. O aprender e o ensinar a partir da obra Que é uma coisa? de Martin Heidegger. *Educação* (UFSM). v. 44, 2019.

GUIMARÃES, Carlos Roberto. A morada do ser: uma reflexão acerca da essência da linguagem a partir do pensamento de Heidegger. *AUFKLÄRUNG*, João Pessoa, v.4, p.23-30, setembro, 2017, Edição Especial.

HAMMES, Itamar Luís. *Da voz do outro ao encontro de mundos*: Gadamer, o multiculturalismo e o diálogo de culturas. Rio Grande do Sul, RS, 2012.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Trad. Maria da Conceição Costa. Edições 70, Lda. Lisboa / Portugal, 1977.

HEIDEGGER, Martin. *Caminhos de floresta*. Trad. e edição do projecto de investigação “Heidegger em Português. Investigação e tradução da obra de Martin Heidegger”, sediado no Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (programa PRAXIS/P/FIL/13034/1998), 1998.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaios e Conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à metafísica*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

HEIDEGGER, Martin. *Que é uma coisa?* Doutrina de Kant dos princípios transcendentais. Trad. Carlos Morujão. Edições 70. Lisboa: Portugal, 1987.

HEIDEGGER, Martin. "... poeticamente o homem habita...". In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaios e Conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcanti Schuback. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Ontologia* (Hermenêutica da facticidade). Trad. Renato Kirchner. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012a.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre)

HOLZER, Werther. O Lugar na Geografia Humanista. *Território*, v. 4, n. 7, Rio de Janeiro: UFRJ, p. 67-78, jul.-dez., 1999.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2020* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O instituto, 2020.

JESUS, Marcos Paulo Alves de; RIBEIRO, Glória Maria Ferreira. Considerações sobre o habitar cotidiano no pensamento de Martin Heidegger. "Existência e Arte" - Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei - Ano III - Número III – janeiro a dezembro de 2007.

KAHLMEYER-MERTENS, Roberto S. *Heidegger & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Pensadores & Educação)

KAHLMEYER-MERTENS, R. S; SANTOS, G. A. Befindlichkeit e Stimmung, das tonalidades afetivas na analítica existencial de Heidegger. *Ektasis: revista de hermenêutica e fenomenologia*. v. 9, n. 1, 2020.

KERTÉSZ, I. Ensayo de Hamburgo. *Un instante de silencio en el paredón*. Barcelona: Herder, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n. 19.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 4 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LEFF, Enrique. *Saber Ambiental*: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. 10. ed. (Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth). Petrópolis: Vozes, 2013.

LÓPEZ, Maximiliano Valério; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Trad. Fernando Coelho. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MALPAS, Jeff. *Place and Experience*. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.

MASI, Domenico de. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2001.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARANDOLA JR., Eduardo. Sobre ontologias. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de (org.). *Qual o espaço do lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MARANDOLA JR., Eduardo. Lugar e Lugaridade. *Mercator*, Fortaleza, v. 19, e19008, 2020.

MARANDOLA JR, Eduardo. Ainda é possível falar em experiência urbana? Habitar como situação corpo-mundo. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 42, v. 2, Número Especial “Múltiplas e Microterritorialidades nas Cidades”, p. 10-43, junho, 2020.

MELLO, João Baptista Ferreira de. O triunfo do lugar sobre o espaço. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de (org.). *Qual o espaço do lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

OLIVEIRA, Lívia de. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de (org.). *Qual o espaço do lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. *Deixar Aprender: O ensino de geografia como educação geográfica existencial*, 2017. 71 folhas. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

OLIVEIRA, Larissa Alves de; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Ser-no-mundo no ensinar e aprender geografia: possibilidades para uma educação geográfica humanista e existencial. *Geograficidade. No prelo*. 2021.

PAIVA, Marcela Elisa Beraldo de. *Para além do espaço escolar e a pergunta pelos modos de ser da autonomia na educação*. Limeira, SP: [s.n.], 2020.

SARAMAGO, Ligia. *A "topologia do ser"*: lugar, espaço e linguagem no pensamento de Martin Heidegger. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2008.

SARAMAGO, Ligia. Como ponta de lança: o pensamento do lugar em Heidegger. In: Eduardo Marandola Jr; Werther Holzer; Livia de Oliveira. (Org.). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2012, v. 1, p. 193-225.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEAMON, David. Lugarização vivida e a localidade do ser: um retorno à geografia humanística? *Revista do Nufen: Phenomenology and Interdisciplinarity*. Belém, 9(2), 147-168, mai. - ago., 2017.

SEIBT, Cezar Luís. Considerações sobre a fenomenologia hermenêutica de Heidegger. *Revista do Nufen: Phenomenology and Interdisciplinarity*. vol. 10. N. 4. Ensaio 29. 126-145, jan. - abr. 2018.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Morais, 1977.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TESTA, Edimarcio. Hermenêutica: o problema da compreensão. *Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*. v. 11, n. 27 (2019): Edição Especial - Hermenêutica e Literatura.

VIEIRA, Ricardo Pedroza. Contribuições ao projeto de uma pedagogia fenomenológica-hermenêutica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 26. e260016, 2021.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. A Fenomenologia como retorno à Ontologia em Martin Heidegger. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 34, n. 2, p. 85-102, 2011.

WEYH, K. O lugar da analítica existencial no projeto heideggeriano de uma ontologia fundamental. *Diaphonía*, e-ISSN 2446-7413, v. 3, n. I, 2017.

Apêndice

Relatos provenientes da roda de conversa com professores da rede pública e básica de ensino.

A pergunta inicial da roda de conversa foi sobre como os professores estavam se sentindo com relação à profissão e como tem sido atuar em tempos de pandemia. Não houve questões posteriores, pois foi um momento de escuta.

Relato 1

“Pra mim a primeira coisa que foi mais difícil, eu já até começo a chorar, foi a falta de ver meus alunos. Quando começou o Meet no dia anterior eu já comecei a ficar triste. Porque começamos recentemente o Meet, então foram 4/5 meses sem vê-los. Então, pra mim, foi super difícil. E em saber também, falo para eles, quem está fazendo aula EaD está perdendo, todos estão perdendo nesta situação, só que quem está fazendo as atividades, assistindo as aulas, participando do Meet, fazendo o papel de aluno será menos prejudicado, mas não é fácil, escutamos a respeito da violência doméstica, nós ouvimos a questão do abuso sexual em casa, em que o colégio até tem um projeto que se chama cicatrizes, não com crianças que sofreram, mas com crianças que querem ajudar outras crianças, com a realização de teatros, músicas, palestras, fora da aula, com a comunidade. Foi um baque esse afastamento de pessoa com pessoa, essa relação. Eu preciso dessa relação, dessa conversa, de discutir. Para mim o maior baque foi esse, esse afastamento. Outro baque foram os alunos falarem que não iriam assistir à aula no Meet, eu só respondo às questões, a maior tristeza foi essa, propor atividades e não haver a adesão, pior do que imaginava, pouca porcentagem dos alunos que estão empenhados. Sabemos que boa parte dos alunos não tem organização do tempo para estudar. Eu cobrava muito dos alunos, mas ninguém lia o mural, só ia para as atividades. Falo para eles que eles são heróis, porque apesar de não entenderem como acessar as plataformas de atividades, eles tentavam, e aí o governo muda a plataforma. A questão da tecnologia foi muito difícil, do acesso à internet para os alunos, até mesmo para pegar as atividades impressas. Já eram tantas problemáticas que envolviam a educação, que agora descobrimos outras tantas, que acho que tem que estudos em cima dessas questões, dessas problemáticas que pioraram com a pandemia.”

Relato 2

“Bom gente vou de encontro mais ou menos ao que a outra professora disse, ninguém perguntou pra nós professores, o que o professor achava, se o professor tinha meios, ninguém teve o olhar, ninguém pensou se aquele aluno, principalmente os alunos, porque nós professores temos condição de ter um equipamento, de ter uma internet, então é aquilo que a outra professora falou, a minha presença é computada pelo meu bom dia, boa tarde e boa noite no *classroom*, mas e o aprendizado? E esse aluno? E o aluno que está lá na periferia? Que esta, por exemplo, aqui em Figueira? Eles não tem condições e quando você fala sobre qual o significado da escola pro aluno, na minha visão, muitos alunos têm na escola um refúgio, eles nos mandam mensagens assim ‘professora, eu não aguento mais’ ‘quando volta?’ pode ser porque ele queira aprender, logicamente, mas é o refúgio, é o contato, é o único meio temporariamente de se dar aula, aula entre aspas, porque os professores gravam as aulas mas estão dando aulas pra não sei quem, porque como a outra professora falou os alunos também não assistem às aulas, eles vão lá, pegam as atividades, qualquer professor que teve a curiosidade sabe que as respostas estão na internet, é só copiar e colar que o aluno vai encontrar as respostas. Então, eu vejo assim, eu me sinto pelo menos, de mãos atadas. Como que eu vou elaborar uma avaliação pra um aluno que não está tendo conhecimento nenhum, como que eu vou fazer um Meet sabendo que 60% dos meus alunos não tem internet em casa. Então, assim, a escola pra mim, neste momento, ela não tem significado nenhum. A escola deixou de ter a função que ela deveria ter. Que é a função social, de sociabilidade, de socialização, de transmissão de conhecimento, de pensamentos, um lugar de reunião. Eu me sinto extremamente inútil nesse momento, porque a gente não tem o que fazer. Eu estou com pilhas e pilhas aqui de atividades impressas, mas sem saber como o aluno fez. O estado, a secretaria de educação vem a cada mês com uma coisa nova, diferente. Tivemos recentemente uma reunião acerca dos próximos passos, que seria a obrigatoriedade de fazer um Meet toda aula como uma forma de incluir, mas incluir quem? Incluir o meu nome na planilha do governo? Porque o nome dos alunos não vai aparecer, eles não têm condições. Então eu me sinto num momento de conflito, um conflito interno, eu acho que todos os professores, não sei se concordam comigo, mas acho que se sentem assim. É ótima essa reunião porque a gente pode desabafar. Então, obrigada.”

Relato 3

“Eu senti um desrespeito, não quero usar a palavra desrespeito porque para ser desrespeito precisaria ter respeito antes, e nunca teve. A pandemia tá evidenciando e tornando tudo que já sempre aconteceu mais evidente. Porque, nós professores, nunca tivemos nenhum tipo de autonomia, nós nunca tivemos liberdade nenhuma, não tivemos nunca um poder de ação dentro das escolas. O que a gente fazia com nosso poder era de uma forma independente, porque usávamos o direito de cátedra e do domínio da sala de aula para exercer tudo que a gente gostaria que a educação fosse. Então, a gente fechava a porta e fazia aquele mundo ser o nosso mundo e construir ali, práticas inovadoras, relações inovadoras e buscava outras relações com os alunos. Só que quando a gente foi pro ambiente virtual a gente perdeu este espaço que restava pra nós de liberdade e ai todas as nossas ações agora são controladas, já eram antes, mas a gente conseguia contornar, então perdemos qualquer poder de contorno. E aí dentro disso acaba surgindo uma frustração, porque eles inventaram o *classroom* do dia pra noite, eles não ensinaram os alunos como usar, nós tivemos que ensinar aluno por aluno a usar, e no meu caso tive que entrar em conflito com a própria escola. E aí o que a outra professora falou entra pra mim em evidência, isso foi feito tão rápido, tão sem pensar. Esses tempos atrás estava falando com outro professor e concordamos que se o estado tivesse tirado 2 meses pra pensar a gente tinha ganho mais do que perdido, e é bem verdade. Foi feito tão rápido, a toque de caixa que a gente foi entrando no processo e esse processo foi tomando forma, mas sem que a gente conseguisse se reconhecer no projeto, se reconhecer no que estava sendo feito, então as coisas foram só acontecendo, hoje a chamada faz do jeito A, amanhã faz do jeito B, depois de amanhã do jeito C e a gente que se vira para explicar pro aluno. E aí no final das contas eu me sinto uma marionete que só segue o barco, inclusive se eu morrer hoje não vai fazer nem diferença, ninguém nem vai ficar sabendo, só vão colocar outro professor pra colocar “bom dia” lá no mural do *classroom*. Eu me sinto assim. Antes, a gente tinha pouca liberdade, pra mim, hoje eu perdi completamente, como se tivesse sido anulado. A gente tenta com o Meet, faz um Meet, chama aluno, mas não aparece ninguém ou acontece o que aconteceu aí, os alunos pegam o *link*, distribuem para aluno que nem é seu pra começarem a fazer isso. Que isso pra mim demonstra o porquê eles estão fazendo isso, por que eles entraram na sala hoje? Qual era o título da sala hoje? Era uma reunião de professores, estava lá no título, não é

só a gente que está com raiva, enquanto nossa raiva está direcionada ao governo, porque eles fazem da gente gato e sapato, a raiva dos alunos está direcionada a gente, professor, porque na visão deles é a gente que está fazendo eles de gato e sapato e aí eles atacam todos os Meets possíveis. Era isso que tinha pra falar, não sei se estou muito para colaborar, porque estou com raiva desse momento e de toda a política pública que foi instaurada”.

Relato 4

“Um pouco daquilo que eu vou falar o outro professor já disse, eu não estou em sala de aula, então deixo minha solidariedade aos professores, pra enfrentar essa barra pesada. Eu trabalhei em uma faculdade privada um tempo, como tutora, e trabalhar com EaD foi um susto que eu tive em me deparar com aquela realidade que a gente vê ali. Quem dava aula, os professores mesmo davam as aulas e como era tudo *on-line* eles não percebiam, mas a gente como tutora nós percebíamos esse descolamento, essa falta de importância com o conhecimento em geral e ainda mais quando a gente fala de adultos, então foi essa a experiência que tive lá. Porque existe uma tendência de você ir atrás somente do canudo, do diploma. E lá na faculdade privada, por exemplo, eu estava acostumada com a universidade pública, na faculdade privada todo mundo era muito fechado, eles tinham um controle muito rígido do controle do aluno em sala de aula, então se fosse 100% *on-line* muito provavelmente os alunos não ficariam ali o tempo todo. O que eu quero colocar aqui é essa questão da liberdade, eu fico me perguntando, pensando aqui, nós falamos muito da autonomia do aluno, do professor, nós usamos essas palavras, diferentes e tal, qual o papel do professor e tal, não é aquele professor que impõe, é aquele professor mediador e tal e a gente ouve algumas experiências e até o Balieiro foi lá na Escola da Ponte, ver esse modelo onde o aluno mesmo monta seu aprendizado e eu acho que não sei se é porque isso já vem de um condicionamento de séculos e sempre foi essa coisa muito rígida de sala de aula e professor, quadro negro e aquela coisa toda mas a gente está percebendo que essa autonomia não é uma autonomia, porque é isso que está emergindo, porque muitos desses meninos às vezes vão para a escola somente porque são obrigados. A questão do IDEB, do baixo aproveitamento escolar, a gente sabe o porquê desse baixo aproveitamento, porque que o aluno não aprende, a pessoa fica ali 4 horas dentro da sala de aula e chega ao bimestre não faz a prova com as notas baixíssimas, é uma questão gravíssima que a gente está

passando pra ver o que vai emergir disso tudo que está acontecendo. E concordo com o Pedro no sentido de que o EaD veio para ficar, porque a função do governador do Estado é de reduzir custo, botando um professor para dar aula para 3 mil alunos, quem mediava a relação era o tutor da sala e mesmo assim a nossa função na sala de aula ali era problemática, mesmo quando começou a ter o curso de licenciatura a coisa virou de cabeça pra baixo, porque quando os professores de licenciatura foram pra sala de aula com tutores ali nós levamos um susto, porque o pessoal da faculdade privada também se assustou porque se questionaram se isso ia funcionar. E eu queria só complementar isso aqui, porque eu não tenho essa experiência dentro de sala de aula, mas tenho família grande e vi os pais. Os pais ficaram assustados com o excesso de atividades, um monte de coisas para fazer e esses pais muitas vezes veem a escola como um depósito de aluno, pra não ver o filho por 4 horas por dia. Porque falam que o pai tem que participar da educação do filho, participar, participar das reuniões, seja presente no processo de educação mas a maioria sabe que não é, infelizmente chega lá, vai lá de manhã ou a tarde coloca o filho da porta da escola e depois vai pegar 5:30 da tarde. Quando chega às férias é aquele pandemônio e agora os pais também estão com esse estresse e eles estão percebendo o quanto nós professores e alunos não temos acesso a essas mídias, dependendo da localidade e nós professores, muitas vezes, também não temos estrutura tecnológica e principalmente metodologia, como a Debora bem colocou. Como ensinar? Porque o meio é outro agora e como foi feito a toque de caixa, quando na verdade é o objetivo do governo é justamente passar o ano, onde se por ventura eles dessem esse ano por encerrado o ano que vem como que ia ficar? Cada um ia permanecer na mesma série? Vai passar pra série seguinte? Então, a questão é de estratégia e de logística que a gente não sabe como que o governo ia resolver e a forma que o governo achou de resolver foi essa: faz de conta que nós demos aula, vocês fazem de conta que aprenderam e daí vocês vão pra outra série ano que vem e depois a gente vai controlar esse dano aí ao longo do processo. Mas eu tenho essa impressão mesmo de que esse EaD e essas empresas que se vinculam ao governo, porque a gente sabe que tão vendendo essas plataformas, porque tem muito dinheiro envolvido nisso aí, pela quantidade de professores e alunos acessando, então, esse mercado aí, mercado da educação, eles não vão deixar barato isso daí e outra questão é de como o sindicato vai resolver essas questões, mas eu acho que na minha modesta opinião o EaD veio para ficar, é função, talvez da nossa classe se organizar pra tentar conter danos, trabalhar para fazer a coisa da melhor forma possível porque dificilmente isso vai retroagir,

porque a experiência eles fizeram o Brasil sempre foi o laboratório mesmo para experiências e com a educação não foi diferente e essa questão que eu gostaria de falar porque eu fico pensando aqui comigo se fosse dar ao aluno a liberdade, a autonomia de estar ou não estar na escola, de ir ou de não ir para a escola será que ele iria? Será que os pais mandariam? Será que se o ensino fundamental e o ensino médio não fossem obrigatórios, iria todo mundo? Porque eu vejo aqui nas crianças aqui do bairro os alunos não estão nem aí, vai lá, assiste à aula lá, cola, copia, pega da internet a resolução, até lá na UNOPAR que eram adultos faziam isso. Eu acho que essa situação trouxe à tona toda essa sujeira que estava embaixo do tapete e estava todo mundo meio que olhando de lado, querendo ver e a comunidade dos professores que vai ter que enfrentar esse problema aí quando as aulas voltarem. Obrigada”.

Relato 5

“Eu tenho percebido que esses sintomas, que tanto uma quanto outra professora tão trazendo pra nós são sintomas que atravessam todos nós que estamos em sala de aula, e a gente se preocupa com a educação, se preocupa com o ensino-aprendizagem, e o que mais me chama atenção, como estava conversando com um colega do departamento de psicologia, porque eles estavam trabalhando com algumas questões relacionadas à pandemia, ele me lembrou de uma coisa, a gente sabe o que a gente já estudou, o que a gente escuta, que é aquela velha conversa, que é da escola dualista, porque a gente tem um sistema de ensino meritocrático, conteudista, que busca a promoção dos estudantes via concurso público, via Enem, vestibulares e no nosso próprio critério de avaliação, e nesse momento de pandemia, acho que isso se escancarou, porque a minha irmã, que estuda em colégio particular e eu vejo as atividades dela, os conteúdos dela e a minha família se faz presente nessa relação de aprendizado e eu percebo que se a gente for pensar à luz de operações de pensamento, à luz de compreensão de alguns processos, principalmente na Geografia, essa realização de ensino e aprendizagem, que inclusive eu estava conversando com a outra professora sobre isso, nós da educação pública, a gente está passando por um processo de exclusão, inclusive de técnicas digitais, não só nós, como os estudantes, porque assim, o mundo da era digital já está aí, a multiplicação dos sistemas EaD vai acontecer e são fatos, a própria precarização dos sistemas de trabalho, os sistemas de tutoria que já estão presentes em várias faculdades, as universidades públicas que já estão ofertando esse sistema de ensino e aprendizagem

EaD, então, assim, nós teríamos a chance de a educação pública exercitar e desenvolver uma série de técnicas, que era o que a outra professora estava falando, que a gente poderia reduzir esse distanciamento entre ensino e aprendizagem, e não só pra nós, mas para os estudantes também. E voltando no início da conversa, o nosso estudante da escola pública, ele não está sendo preparado pra atender os desejos do sistema de educação que a gente tem. Então, esse aspecto conteudista que é colocado, ele não é feito para os nossos alunos, eu não diria nem pra a outra classe social, mas uma outra categoria de estudantes, que está no ensino privado. E aí eu pergunto assim pra vocês, eu trabalho muito com operações de pensamento, então quando a gente vai trabalhar com cartografia, por exemplo, vamos pensar em três verbos: identificar, diferenciar e analisar. São coisas que se soltas no mesmo texto e sem a condução de um professor praticamente não tem diferença nenhuma, comprehende? Você coloca isso numa atividade *on-line*, você pode colocar qualquer um desses verbos, você vai ter o mesmo resultado final, dependendo da construção do seu texto, só que na sala de aula a gente consegue desenvolver esse tipo de trabalho com os alunos de uma maneira mais eficaz. E é aí, é neste ponto que eu acho que está sendo nosso maior, a gente está perdendo isso, entendo que é momentâneo, que vai passar, mas e a nossa angústia? E aí saindo um pouco dessa relação de ensino e aprendizagem, entrar um pouco nessa relação do professor com o seu trabalho. Eu sofri demais no começo, demais, demais. Você ter que corrigir as atividades, você ter que lançar isso no RCO, você ter que fazer a devolutiva. No começo da pandemia, eu estava trabalhando uma média de 14 horas, 12 horas, tudo picado, com criança em casa. Uma coisa que eu percebi em termos de atividade docente é que o professor precisa fazer um pacto consigo mesmo, ele precisa estabelecer os próprios limites para saber até onde pode ir, porque as professoras, não sei se teve essa experiência, mas eu, por exemplo, hoje eu sentei eram umas 7:30-8:00 horas, eu almocei 13:00 horas, que as crianças não estão aqui, eu parei de trabalhar com a sua *live* (19:30 h), porque se a gente deixar, a gente vai embora. Eu entrei em contato com uma professora esses dias e perguntei como ela estava se organizando na leitura pra escrever no doutorado, porque eu não estava encontrando tempo, eu tinha reservado o tempo de depois das 18 horas, mas a hora que chega 18 horas meu olho está explodindo, minhas costas estão doendo, meu joelho está um caos, você não quer mais ficar na frente do computador porque você já ficou o dia inteiro. Então, eu acredito, e aí vou até fazer uma provocação, que dentro dessa precariedade, dessa falta de respeito, como é que a gente encontra mecanismos ou metodologias ou experiências que façam sentido para os

nossos estudantes; eu acho que é isso que a gente precisa, porque se a gente não encontrar ferramentas que minimamente nos tragam uma satisfação naquilo que a gente está fazendo serão 12, 14 horas na frente do computador em vão. Então, queria ouvir de vocês, porque eu estou nessa busca, de buscar experiências que estão dando certo. La na minha escola a gente está fazendo café filosófico e está sendo muito bacana, em que os professores do ensino médio se organizaram, eles elencam alguns temas e a taxa de adesão é muito elevada, e a gente reverte isso numa roda. Então, se puderem compartilhar depois, experiências que estão valendo a pena, eu gostaria de ouvir. Obrigada.”

Relato 6

“Boa noite pessoal, gostaria de agradecer por ter aberto este espaço. A gente pode ver aqui que todos os professores estão esgotados. Estamos em um sistema muito mecanicista, ele trabalha de uma maneira, como posso dizer, sem se preocupar com o resultado final, que é o que todos nós nos preocupamos, que é o que, como o aluno pode adquirir conhecimento. A gente percebe que o governo quer apenas resultados, os números. O número de alunos que acessaram a plataforma, independente de como ele acessa, se ele assistiu a uma aula, se ele simplesmente entrou e resolveu questões de forma sem pensar, da forma como ele expressou aquele conhecimento, então ele se preocupa com números, têm tantos presentes. E existe uma pressão e eu acredito que todos devem estar passando por isso, para que nós não tenhamos alunos com notas baixas, que as notas sejam acima da média, que encontramos meios para isso, então tem uma pressão pra isso. Tenho certeza de que no final do ano a pressão vai ser bem maior, mas isso é algo que estamos passando. Mas o que eu queria compartilhar com vocês é minha angústia. Eu já sentia essa angústia nas aulas presenciais, porque os alunos estão chegando a nós sem saber estudar, os alunos não sabem estudar, os alunos não têm disciplina para estudar, não tem uma organização para estudar, então quando você faz uma proposta pra eles em atividades em sala de aula, você acompanhando eles ali, é quase como se você fosse empurrando eles para fazer aquelas atividades, você vai extraíndo água do deserto naquele aluno que tem dificuldade no aprendizado. O aluno tem uma dificuldade e não consegue fazer uma interpretação de texto, ele não consegue construir um texto, ele tem dificuldade em organizar o próprio material, isso falando das aulas presenciais, no dia a dia, tem dificuldade de se organizar quando você faz uma

atividade pra ser feita fora da sala, ou seja, nós estamos criando alunos que não sabem estudar e esses mesmos alunos, eles não encontram mais significado na escola; qual a importância de se estudar, pra vida, em termos de informação, em termos de futuro para eles, e aí a gente parte para o EaD. Se você tinha um aluno que você tinha dificuldade em manter concentrado por 50 minutos em sala de aula, em que você tem dificuldade que ele execute aquelas atividades que são propostas pra fazer em casa, no EaD ele não faz. A gente percebe que os alunos, uma grande maioria, não assiste às aulas *on-line*, quando você faz as atividades pra envolver no Google *classroom*, a maioria faz sem prestar atenção. Eu falo o seguinte, a gente tem que cobrar, pedir pelo amor de Deus pra aluno acessar a atividade, porque eu fui meio que no início, eu procurei fazer com que eles estudassem, ou seja, dei atividades, propostas de atividades, mesmo antes da cobrança do Meet por parte do governo do estado, eu já tentei fazer essas reuniões *on-line*, trabalhei com eles por Whatsapp, mas mesmo assim a adesão era muito baixa. Eles foram começar a se preocupar no fechamento do trimestre, quando começaram a olhar que as notas estavam muito baixas. Pais, como trabalhávamos muito com WhatsApp, começaram a mandar mensagem direto porque os alunos fingiam assistir à aula e quando o pai saía para trabalhar o aluno ficava com a tv ligada e não participava. Têm alunos que eu olhava no grupo do WhatsApp que estavam em acesso, que estavam conversando com os colegas, mas não acessavam as plataformas, se conversávamos com outros professores era a mesma coisa, porque eles não têm disciplina, eles não conseguem se organizar pra isso. A gente perdeu esse ano letivo, pra mim é um ano perdido, ou seja, nós devemos repensar os nossos alunos, ensinar eles a estudar e mostrar pra eles a importância do estudo pra vida deles; e nós enquanto professores, acho que o grande desafio está aí e essa é a nova realidade, porque o EaD veio para ficar, o governo do estado está investindo maciçamente, têm grupos empresariais investindo, então vai ficar. Eu acredito que para 2021 nós teremos grandes mudanças nos contratos de PSS, porque hoje temos uma realidade em que um professor tem um atestado médico de 15, 20 dias ou 1 mês e eles chamam outro professor praticamente na mesma semana pra ir, repondo isso, e acredito que no ano que vem isso não vai acontecer, o professor faltou, pega aquela aula que estava gravada e vão colocar para os alunos, ou seja, a oferta de aulas para o PSS ano que vem, na minha opinião, vai cair. Então, são 2 coisas que gostaria de refletir: nossos alunos, que eles não sabem estudar, como que poderemos mudar isso e que nos começássemos a pensar nosso papel a partir dessa realidade, que não vai voltar atrás. Nós temos que nos preparar, nós temos que

nos formar, temos que buscar recursos para continuar fazendo esse papel que a gente faz aí, ensinar. Era essa minha contribuição.”

Relato 7

“Boa noite a todos, agradeço por esse momento. Eu sou professora de Geografia no estado de Minas Gerais e eu leciono no interior do estado e aqui quando nós falamos dessa realidade tanto de pandemia do seu processo de disseminação nos centros urbanos, grandes centros urbanos e pequenos centros, observa-se uma distinção clara nessa disseminação e até mesmo desses setores de infraestrutura. E o que acaba sendo preocupante é exatamente essa circunstância de como o estado tem agido perante isso. Nesse ensino remoto, o estado de Minas Gerais foi um dos últimos a tomar uma decisão para dar um suporte exatamente para os professores e isso acabou sendo muito preocupante devido a greves. Nós tivemos casos de alunos que tiveram aula de fato mesmo não chega a 1 semana se for fazer uma contabilização, então é uma situação bem crítica. E ainda tem um destaque muito importante quando nós falamos dessa disparidade educacional do estado que além dessa distinção entre escola pública e escola particular, no estado de Minas Gerais nós temos os colégios militares. E os colégios militares não pausaram, eles continuaram ali o seu processo, no caso através do ensino remoto e das plataformas digitais que a colega havia falado ali e realmente nós sabemos que tem todo um dinheiro envolvido e uma questão mercadológica. O que chama minha atenção que eu gostaria de expor, é a minha preocupação e também de alguns colegas, é que nós observamos que a nossa classe parece que ela, não vou dizer que ela está perdendo força, não é isso, mas que todo esse momento nos mostrou e tem nos mostrado, como que a nossa profissão tem uma visão muito complicada perante o estado, diante do que alguns colegas disseram, que se refere ao depois, tanto na nossa situação como professor e dos nossos alunos também irão encarar esse momento. Tem aqui um outro ponto que nós temos que verificar que é a própria situação que muitos de nós somos acostumados com o ensino presencial e literalmente do dia pra noite tivemos que dar conta desse sistema remoto e nós não temos muitas vezes acesso à tecnologia, nós não temos também condições financeiras de adquirir essa tecnologia, assim como nossos alunos também passam por esse processo de dificuldade. E tudo isso aí nós estamos aprendendo, utilizando a expressão que usamos aqui “na hora”, “na raça”, pra poder chegar e realmente debater e tentar levar ali pelo menos o mínimo de

aprendizagem para esse aluno. E outro ponto que também gostaria de falar é que como são preocupantes as questões trabalhistas, se nós formos pegar exatamente o que se refere à nossa classe, simplesmente não temos nenhum curso de aperfeiçoamento, temos que nos virar, aprender a mexer com essas metodologias, porque o estado muitas vezes ele obrigada sim a trabalhar com essas metodologias, nós observamos um crescimento maior da burocracia, alguns colegas aqui chegaram a falar desse crescimento da parte burocrática, que você tem que preencher planilhas e preencher planilhas todos os dias, todas as semanas, pra realizar entregas e comprovar o meu trabalho, e ai eu tenho que ver se está ocorrendo uma funcionalidade quanto a isso e ainda tem o detalhe de que simplesmente eu vejo que a minha residência ela se transformou numa localidade de geração do meu emprego, do meu capital acaba sendo dentro da minha residência. Eu sento ali, eu não tenho, ou melhor dizendo, ocorre uma exposição da minha imagem, ocorre uma exposição da minha realidade e isso é preocupante porque nós não temos muitas vezes um suporte no que diz respeito ao direito de uso de voz e da nossa imagem. Então, isso aí é muito sério, envolve isso, estamos extrapolando as nossas horas de trabalho, estamos ficando mais tensos também, estressados e preocupados com isso e ainda cai exatamente nessa questão do direito de uso de voz e imagem. Muitos estados eles não enviam termos, simplesmente enviam ali as notas e as demandas para que nós possamos aplicar exatamente em tempo recorde. Isso mostra como que infelizmente o estado acaba agindo diante dessa situação apontando essas fragilidades da nossa classe. E aqui eu acho bacana pegar um livro do Miguel Arroio que ele fala exatamente sobre essa questão do ofício de mestre que nós temos realmente que nos identificar como professores, como classe e esse momento de pandemia tem mostrado essas fragilidades desse neoliberalismo, nesses setores, principalmente da educação, eu acredito que particularmente seja o momento pra isso. Essa era minha fala, eu agradeço muito pela oportunidade”.

Relato 8

“Boa noite a todos, tentarei ser bem breve. Sou professora de Geografia, já sou professora há 15 anos e estou em sala de aula e na direção do colégio, então estou tendo a perspectiva dos dois lados. Concordo com tudo que foi dito, vivencio cada fala que foi dita, a angústia de cada um, hoje mesmo tive que fazer Meet. Bom gente, concordo com tudo, tem a questão dos mesmos desesperos, dos mesmos medos, do caminho que está

se tendo a educação, a outra professora frisou bem essa questão, pois a gente nunca teve autonomia como professor e se a gente não tem, imagina o aluno. A gente só sabe preencher, cumprir e só de cima vindo regras o tempo todo, a gente tem sistema de tutoria com o pessoal do núcleo regional de educação que fica em cima da gente, é reunião toda hora, é imposição toda hora e com o discurso ideológico de que nós somos protagonistas, que nós somos um time, com falas destoantes do secretário, que só sabe impor, não sabe leis e daí é aquela coisa vamos jogar, se der certo fica, se não der certo a gente recua e a gente fica nesse jogo de regras. Enquanto direção, realmente como foi falado, números, nós somos controlados por um sistema empresarial, que você olha o quanto o aluno realizou e a gente fica fazendo o papel que muitas vezes a família não faz, então a gente tem que cobrar o pai, a mãe e o aluno. Daí tem os pais que querem coisa impressa porque acham que isso que vai validar o trabalho do filho, tem alunos que acabam ficando sozinhos em casa, tem alunos trabalhando, mas autonomia está longe de acontecer. Eu tenho conversado com os alunos pelas plataformas e tentado acolhê-los, com alunos que choram porque não tiveram a vivência do ensino médio com os colegas, desesperados por causa do Enem e dos vestibulares, porque são cobrados disso em casa, pela família e claro outros contextos mais graves, de violência e tudo mais. E claro, a gente sabe que estes alunos não possuem um ambiente agradável de estudos, sem contar o celular da família que geralmente é dividido por 2, 3 pessoas, não tem computador, então nós nos deparamos com esta realidade lá. Nós não tivemos atividades impressas porque resistimos como escola, fizemos de tudo para que os alunos acessassem as plataformas de algum meio para ficar registrado. Somos cobrados pelas plataformas *on-line* e se você não fizer seu mural você tem que justificar se não recebemos falta. Então, assim, o controle só para o professor, pra família e pro aluno não, mas acho que nesse momento não deveria nem ter nota, na minha opinião, tinha que ser uma rotina de estudos, um acompanhamento, um incentivo inclusive para se desenvolver uma certa autonomia e claro, o aluno concluiu, está concluindo, beleza, como outros países fizeram, agora nós temos a pressão da nota, pai e mãe ligando porque nós não permitimos distribuição de WhatsApp particular, a não ser que o professor preferisse. Nós já estamos adoecendo, imagina você não tem horário para atender pai e mãe. É desumano. É a desumanização da escola, é o desmonte, é uma cobrança sem sentido da direção, porque eles também são cobrados e estão ali na frente, então tem que puxar, a gente tem que filtrar todas as informações porque se a gente não filtrar metade dos nossos professores vão adoecer. Nós temos um volume grande de

professores na escola e cada um com sua realidade em casa, seus desesperos, suas angústias, suas doenças, imagina se a gente não filtrar, eles iriam padecer. Então, vem a tutora nas reuniões, a qual não vou culpá-la, mas ela vai reproduzir esse discurso e vem impor pra gente com a fala de que somos protagonistas, que tudo vai dar certo, que está tudo caminhando, só falam de números, o tempo todo, o tempo todo, apenas números. Enquanto direção, estamos no desespero porque eles cobram, é reunião com pedagogo toda hora e tudo tem que registrar, tem a questão dos menores que não estão fazendo e a gente tem que acionar o conselho tutelar, daí você não acha mais esse aluno porque você liga e ninguém mais atende, a gente está tendo que mandar carta registrada pra gente se documentar pra não estourar pra cima da gente essa parte do aluno que é menor, que é a maioria no caso. O aluno do noturno vive outra realidade, porque geralmente são alunos que trabalham ou começaram a trabalhar, mas imagina, se na sala já não tinha aquele empenho, imagina agora. Têm alunos que já falaram que querem reprovar ou que vão esperar voltar porque se voltar tem recuperação e vai acontecer, se voltar. Ou o governo vai criar modelos de provas para que o aluno só faça uma prova e já pegue o certificado, uma recuperação em cima da hora e você professor que se vire pra corrigir e pra dar acesso a esse aluno, então, enquanto direção, eu penso nisso, é só número, só cobram números o tempo todo. Está difícil segurar, tem aluno desistindo, porque a gente liga e eles falam que como são maior de idade estão desistindo, “eu preciso trabalhar, eu não aprendo desse jeito, eu estou trabalhando até 10 horas da noite, eu não consigo” e aí, nestes casos, mandamos os livros didáticos pra eles, porque o noturno deixava na escola, para não carregar peso e então enviamos os livros, os professores estão buscando eles via *e-mail* e via mediação da pedagoga esta organização. E conversando com outros professores que estão passando por isso, está um caos também, porque é atividade que vai errada, é um que não pega, outro que não vai buscar, sem contar o risco, tanto pro aluno quanto para o professor dessa atividade ir e voltar; outra coisa, a escola entrega merenda, expõe funcionários e os pais, tudo bem, acho importante esta distribuição, nós temos famílias que não têm como ir buscar porque não tem o dinheiro do ônibus e olha que a gente tem uma escola central, em que a maioria tem acesso a celular, a internet. Então, tem entrega de merenda, tem pai e mãe que acha que somente se a atividade for em papel que o aluno vai fazer mas nós conseguimos de uma certa maneira contornar isso, mas fica a cobrança o tempo todo em cima da gente, para termos rendimento enquanto escola. Enquanto professora, eu também tenho vontade de chorar, hoje mesmo tive que fazer Meet com eles. Eu sou

muito a favor da plataforma *classroom*, pena que foi colocada em uso em uma situação de desespero, de não ter acesso a um treinamento, de um aprimoramento, também acho que se tivesse usado 1 mês ou 2 pra gente aprender, embora tenha tutoriais e aquela coisa toda, não é fácil, não teve um preparo, e o emocional da gente, como diz, vem tudo muito rápido, então toda mudança gera angústia, medo e ainda com cobrança, então, eu tenho tentado enquanto professora não me estressar, não vou mentir, falo para os alunos, levem a sério, façam as atividades, tiro dúvidas no Meet, mas o meu Meet com o ensino médio tem sido mais uma conversa de acolhimento, então tenho colocado um tema ali, evidentemente que mais abrangente do conteúdo, mas não tem muita adesão da turma, eles estão assim, mas eu dei um lugar de fala para eles e tem sido bom, tem surtido efeito. Claro que dá para dinamizar, fazer aulas com outros professores, como é a minha sugestão. Eu tenho escutado muito os alunos, pergunto como tem sido fazer as atividades e também esse momento de acolhimento. Tenho trabalhado com livros narrados do Youtube que sensibilizam, que levam você ao pensamento e aí eu faço o Meet e os alunos vão falando o que eles entenderam, eu vou trabalhando com os conceitos, vou trazendo exemplos e a gente faz meio que uma roda de conversa, é o que eu tenho conseguido. É angustiante, mas é o que está ao meu alcance. Que pena está tão escancarado que a nossa educação está sendo usada como propaganda política, é deboche, é desrespeito, é burocracia. É isso que eu tinha que desabafar com vocês. Obrigada”.

Relato 9

“Eu também sinto muita falta de escola, então, assim, eu quero ir estudar presencialmente? Quero, mas eu prefiro que esteja todo mundo vacinado e tudo bem e os casos de covid abaixem. Com aulas Meet, é tão difícil de fazer, porque a gente perde a concentração e quem tem irmão tem que ficar ajudando irmão a fazer alguma coisa. Um problema é que a internet fica caindo toda hora, o outro problema é que eu tanto tempo olhando para a tela na aula que eu começo a não raciocinar”.

Relato 10

“Mil vezes melhor estudar no colégio do que em casa, eu não sei os outros, mas eu tenho um irmão e ele fica no mesmo ambiente que eu, então, às vezes, começa a aula e

ele começa a fazer uma graça, então, é muito difícil. No colégio era muito melhor, mesmo com outras 20 e poucas pessoas na sala. É desesperador, porque fico assistindo à aula e pensando ‘Quando vou poder voltar?’, ‘Quando vou poder estar no colégio de novo?’ Mas tem que esperar fazer o que?!”.

Relato 11

“Eu preferia muito voltar, porque a escola, para as crianças, é o passa tempo né, e eu não gosto de *on-line* porque é desanimado, a gente tem que ficar sentado, só olhando para o computador. Só que também não adianta chegar à escola e de um dia para o outro ter que parar né, tem que saber quando é seguro pra ir. Na escola, também tem mais organização. A professora no presencial ela te apoia, ela sabe que na aula remota muitas vezes você faz as atividades com consulta da internet, na aula presencial não, ela sabe que você vai fazer a prova com o seu conhecimento, com o conhecimento que ela te passou. Mesmo você tem seu quarto, um lugar reservado, você não tem aquele lugar de estudar que dá prazer de estudar, aqui assim, a gente está do lado do computador, do lado da cama, o que que vai motivar a cama ou o computador?! Vai motivar a nada, inclusive, após a aula vou ajudar um amigo numa atividade, a gente não é perfeito, então se cria rivalidade entre os amigos a situação só vai piorar, então é melhor ajudar porque desse jeito a gente vai ser sempre retribuído”.

Relato 12

“Em minha opinião, eu prefiro estudar na escola, porque eu já não sou uma pessoa que entende muito bem as coisas, tenho um pouco de dificuldade, mas eu melhorei bastante de uns tempos pra cá e agora eu estou conseguindo entender mais, só que prefiro muito mais as aulas presenciais, que a professora vai à sua mesa, te ajuda, te explica quantas vezes for preciso. Eu me desconcentro muito fácil, em casa eu me desconcentro com a caneta do meu lado, quando eu vejo já passou metade da aula e eu não fiz nada, nossa eu prefiro muito mais a escola. Também com esse Covid eu prefiro ficar em casa porque eu não quero nem pegar e nem passar para ninguém”.

Relato 13

“Eu acho que sobre voltar à escola agora, não daria certo, porque precisa de um pregar e querendo ou não a gente ficou 1 ano em casa, 1 ano só mexendo no computador e, querendo ou não, a maioria dos alunos a gente não estudava de verdade, só jogava no Google e lançava, porque ninguém estava preparado, nem professor, nem aluno, nem os pais e eu acho que tem que ter um pregar, tem que haver uma definição para uma data para nos prepararmos e assim, o ensino remoto neste ano está melhorando porque estamos tendo o Meet, agora estamos com nossos professor, então está melhor que ano passado, mas ainda está ruim, então tem que ter um pregar e uma estrutura para depois levar a gente para a escola de novo, porque primeiro que estamos em meio a uma pandemia e tem gente morrendo, então tem que ter a vacina primeiro, vacinar os professores, principalmente os professores e é isso, tem que ter todo um pregar antes”.

Relato 14

“Eu acho que o governo não está mostrando verdadeiramente o que está acontecendo nas escolas, ele acaba mostrando um gráfico, com dados que incluem aqueles em que os alunos procuram as respostas na internet para tirar notas melhores e o governo mostra esse gráfico mostrando que "aí, os alunos estão acertando mais, eles estão aprendendo mais, os alunos tem uma qualidade de ensino porque eles estão tendo desenvolvimento melhor nas aulas *on-line* pela nota que a gente acaba tirando, procurando *on-line* né, e eu acho que a gente está em um passo muito grande para começar a ter aulas *on-line* no futuro não tão distante, agora mais próximo”.

Relato 15

“Eu acho que a qualidade do ensino remoto é um pouco inferior à qualidade do ensino presencial, por muitos motivos, por motivos pessoais, como tinham dito e também porque eu acho no ensino remoto além do aluno ter um pouco mais de preguiça, ele acaba procurando uma coisinha ou outra na hora de fazer uma prova e acaba colando às vezes, quando não entende, pra alcançar uma nota maior, então acho que qualidade do ensino remoto é um pouco inferior”.

Anexos

Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisas envolvendo seres humanos.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ONTOLOGIA DA EXPERIÊNCIA GEOGRÁFICA ESCOLAR: A FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL COMO ABERTURA

Pesquisador: Larissa Alves de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 32418620.7.0000.5231

Instituição Proponente: CCE - Programa de Pós-graduação em Geografia

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.153.518

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa do Programa de Pós-graduação em Geografia. Esta pesquisa se apropria da analítica existencial de orientação fenomenológica de Martin Heidegger, a respeito do homem e de sua relação com o mundo, para a compreensão da experiência geográfica como presença no contexto escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

- Desvelar a essência da escola como um processo criativo que envolve a experiência do pensar, do deixar aprender e revela a própria existencialidade do ser-aí, deixando aparecer a suas linguagens, culturas e pluralidades nos entremeios do fazer científico aberto e humanista.

Objetivos Específicos:

- Discutir a experiência, o conhecimento e a ciência no cenário e contexto escolar;
- Refletir sobre o ensinar e o aprender, como dimensões essenciais da escola, permeado pela interação e experiência entre professor-estudante;
- Compreender o fenômeno da aprendizagem como encontro, experiência e apropriação da linguagem e cultura.

Endereço: LABE03C - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisas Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.153.518

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos consistem em o aluno não se sentir confortável em partilhar suas vivências, havendo essa situação, a entrevista será imediatamente encerrada.

Benefícios:

A compreensão de um sentido da escola apresentará possibilidades para um pensamento que evidencie a relação existencial do ambiente escolar e a presença humana, que intermediariam um avanço nas discussões sobre experiência, ciência e educação básica. Estas propiciariam modos de fazer científico mais plurais e com base nas experiências de seus pesquisadores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante, que trará muitos ganhos para o ensino e aprendizagem no ensino básico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou o projeto detalhado;

Apresentou o TCLE;

Apresentou o Termo de Assentimento;

Apresentou a folha de rosto devidamente assinada;

- Apresentou a declaração de concordância da escola campo do estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendencias foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a).

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;

- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou

Endereço: LABEBC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.153.518

interrupção;

- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_1563187.pdf	06/07/2020 10:44:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREESCLARECIDOTALE.pdf	06/07/2020 10:44:09	Larissa Alves de Oliveira	Aceito
Declaração de concordância	TermodeConcordanciaHugoSimas.pdf	06/07/2020 10:42:46	Larissa Alves de Oliveira	Aceito
Cronograma	CronogramadeAtividades.pdf	06/07/2020 10:40:42	Larissa Alves de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeCONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	06/07/2020 10:40:07	Larissa Alves de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCadastradoLarissa.pdf	02/07/2020 19:23:44	Larissa Alves de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoLarissa.pdf	26/06/2020 17:41:54	Larissa Alves de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeConfidencialidadeeSigiloLARISA.pdf	23/05/2020 18:29:24	Larissa Alves de Oliveira	Aceito
Brochura Pesquisa	BrochuraLarissa.pdf	23/05/2020 18:15:52	Larissa Alves de Oliveira	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14 Bairro: Campus Universitário UF: PR Telefone: (43)3371-5455	CEP: 86.057-970 Município: LONDRINA E-mail: cep268@uel.br
---	---



Conselho de Ética e
Plataforma
Brasil

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.153.518

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 14 de Julho de 2020

Assinado por:

Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Brasão: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br