

Revista UniAraguaia

NÚMERO: 16

VOLUME: 2

ANO: 2021

ISSN: 2676-0436

**EDICÃO
ESPECIAL**

DOSSIÊ DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE COVID-19



Parceria:



UniAraguaia
Centro Universitário

REVISTA UNIARAGUAIA

v. 16 n. 2 mai./ago. 2021

REVISTA UNIARAGUAIA

DIRETOR GERAL

Me. Arnaldo Cardoso Freire

EDITORA CHEFE

Ma. Rita de Cássia Rodrigues Del Bianco

EDITORA ACADÊMICA

Dr^a. Nelia Rodrigues Del Bianco

Dr^a Elaine Nicolodi

CONSELHO EDITORIAL

Me. Arnaldo Cardoso Freire

Dr. Milton Silva Junior

Me. Hamilcar Pereira e Costa

COMISSÃO EXECUTIVA

Dr. Fernando Ernesto Ucker

Dr. Ronaldo Rosa dos Santos Junior

Dr^a. Divina Aparecida Vilhalva

Dr^a. Rosane de Paula Castro

Dr. Paulo Henrique Asfora

ORGANIZADORES

DOSSIÊ “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE COVID-19”

Prof^a Dr^a Solange Magalhães (UFG)

Prof^a. M^a. Rita de Cássia R Del Bianco (Uniaraguaia)

Prof^a M^a Amanda Oliveira Magalhães (Uniaraguaia)

Prof. Dr. José Firmino de Oliveira Neto (Uniaraguaia)

Prof. Dr. Milton Gonçalves da Silva Junior (Uniaraguaia)

CONSELHO CONSULTIVO INTERNO

Dr^a. Tatiana Carilly Oliveira Andrade

Dr Fernando Ernesto Ucker

Dr^a. Karin Ferretto Santos Collier

Dr. Euler Alves Cardoso

Dr. José Firmino de Oliveira Neto

Dra. Aline Helena da Silva Cruz

Dr^a Elaine Nicolodi, Brasil

Dr^a Sandra Maria de Oliveira

Dr^a Mayara Wesley Da Silva

Dr. André Luiz Silveira

Dr. Célio Antônio de Paula Júnior

Dr^a Ana Carolina Marques

Me. Tarek Chaher Kalaoun

Ma. Soraya Pedroso Coqueiro

Ma. Ana Paula de Aguiar Fuzo

Ma. Isabelle Rocha Arão

Me. Leandro Vasconcelos Baptista

Me. Dannilo Carvalho Borges

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr. Everton Luiz Simon	UNISC	Santa Cruz do Sul
Dr ^a Sandra Maria de Oliveira	UNIARAGUAIA	Goiânia
Dr ^a . Samara Lamounier Santana Parreira	Universidade Evangélica de Goiás	Anápolis
Dr. Tiago Zanguêta de Souza.	UNIUBE	Uberaba
Dr. Ederson Luís Silveira	UFSC	Florianópolis
Dr. Ronaldo Rosa Junior	UNIARAGUAIA	Goiânia
Dr. Bruno de Oliveira Jayme	University of Manitoba	Winnipeg
Dr. Ivan Silveira de Avelar	Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás	Goiânia
Dr ^a Vânia Maria de Araújo Passos	UFT	Miracema do Tocantins
Dr ^a Aparecida Neri de Souza	UNICAMP	Campinas
Dr ^a Altina Abadia da Silva	UFCAT	Catalão
Dr ^a Priscilla de Andrade Silva Ximenes	UFG	Catalão
Dr. Lidnei Ventura	UDESC	Santa Catarina
Me. Sílvia Adriane Tavares de Moura	UFT	Arraias

REVISTA UNIARAGUAIA

16

nº 2

Mai/Ago

2021

REVISTA UNIARAGUAIA é uma publicação eletrônica quadrimestral da UniAraguaia. Seu objetivo consiste em publicar, mediante avaliação por pares do Conselho editorial ou pareceristas ad hoc, artigos, pontos de vista, resumos, resenhas, ensaios relevantes e resultantes de estudos teóricos e pesquisas nas áreas de Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Design de Moda, Direito, Educação Física, Engenharia Agrônômica, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Estética e Cosmética, Fisioterapia, Gastronomia, Gestão Comercial, Jornalismo, Nutrição, Pedagogia, Publicidade e Propaganda e Segurança no Trabalho, abrangendo temáticas ou linhas de pesquisa multidisciplinares com enfoque direcionado ao aperfeiçoamento da educação, geração de solução para problemas da sociedade, desenvolvimento do senso crítico profissional como fonte de recursos para a construção do conhecimento.

Circulação: a partir de dezembro de 2011

Publicação Eletrônica Gratuita

Projeto gráfico da capa: Bruno Adan Vieira Haringl / Carlos Roberto Maurílio

Acesso em:

<http://www.faculdadearaguaia.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA>

Editada em Agosto de 2021. Última edição em Abril de 2021. Publicada em Setembro de 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

A REVISTA UNIARAGUAIA tem seus artigos catalogados e indexados em:

Internacional:

Bielefeld Academic Search Engine (BASE)
Biola University Library
Boston University (USA)
Brandeis University (USA)
CiteFactor
CORE - The world's largest collection of open access research papers
EZB Electronic Journals Library
IE Library
Indiana Library WorldCat
Indiana University East (campuslibrary (USA))
ISSUU
IUPUI Libraries
Journals4Free
Latindex - México [Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal.
MIAR (Universitat de Barcelona)
MIT Libraries
Northeastern University (USA)
PKP Index (Public Knowledge Project)
REDIB
Roderic Bowen Library and Archives (United Kingdom) -
Scinapse- Academic Search Engine
Semantic Scholar
SHERPA/RoMEO
The Mount Library
The Mount Library
Tilburg University (The Netherlands)
Tufts University (USA)
University Of Arizona (USA)
University of Connecticut (USA)
University of Skövde Library
Williams College (USA)
WZB Berlin Social Science Center
ZDB Zeitschriften Datenbank

Nacional:

Portal de Periódicos CAPES
DIADORIM [(Diretório de Acesso Aberto de Revistas Científicas Brasileiras
ibict oasisbr
R2B - Rede de Revistas Brasileiras
Rede CARINIANA
Sumários.org
LIVRE Revistas de livre acesso
Google Acadêmico

Ficha Catalográfica

REVISTA UNIARAGUAIA, v. 16 n° 2 (2021) - Goiânia: Editora Centro Universitário Araguaia.

v. 16, n° 2 (Mai./Ago., 2021).

Quadrimestral.

ISSN (online): 2676-0436

1. Centro Universitário Araguaia – Periódicos.

Centro Universitário UniAraguaia

Av. T-10, 1047

Bairro Bueno

CEP: 74223-060 Goiânia – GO

Telefone: +55 (62) 3923-5400

<http://www.faculdadearaguaia.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA>

REVISTA UNIARAGUAIA

Volume 16 Número 2

Mai./Ago.2021

SUMÁRIO
Table of Contents

ARTIGOS*Articles*

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS SUPERIORES DE
TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES**

Teacher training in higher technology courses in gastronomy: some possibilities

S. M. O. Magalhães, A.O. Magalhães, R. de C. R. Del Bianco, J. F. de Oliveira-Neto.....1-12

**INFLUÊNCIAS IDEOLÓGICAS E POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO E NA
FORMAÇÃO DOCENTE: A DISSEMINAÇÃO DA PERSPECTIVA
NEOLIBERAL DA UNESCO**

Ideological and political influences on education and teaching training: the dissemination of unesco's neoliberal perspective

B. G. de Jesus.....13-25

**MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: PONDERAÇÕES
ONTOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS**

Dialectic historical materialism: ontological and epistemological consideration

S. A. T. de Moura.....26-36

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Challenges in higher education in pandemic times

S. de Castro, S. R. do Valle-Junior, P. R. de Almeida, K. D. Santos.....37-46

**O NOVO ESPAÇO DA AULA: O IMPACTO DO HOME OFFICE PARA OS
DOCENTES E OS FATORES DA ERGONOMIA FÍSICA**

The new classroom: the impact of home office for teachers and physical ergonomics factors

E. Nicolodi, I. R. Arão, I. O. Piantino, K. K. de Lima.....47-59

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID 19 E OS
DESAFIOS ÀS NOVAS MODALIDADES DE ENSINO**

COVID 19 pandemic higher education and challenges to new teaching modalities

F. R. Lopes, L. R. de A. Menezes, E. S. de S. Moura.....60-71

**DOCÊNCIA SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO
TRANSVERSAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA
DOCENTE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E ATIVIDADES FÍSICAS DE
ESCOLARES**

Higher teaching in times of pandemic: a cross-cutting study on teacher training and teaching practice in promoting health and physical activities of school children

H. S. de Jesus, V. M. de Souza, C. A. de Paula-Júnior.....72-79

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: LIMITES E PERSPECTIVAS
NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO**

Teaching work in higher education: limits and perspectives in the construction of hybrid education

E. A. R. Carvalho, A. A. da Silva, J. K. P. da S. R. Firmino.....80-94

**CONTRIBUIÇÕES DE GASTON BACHELARD PARA PENSARMOS A
FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Gaston bachelard's contributions to thinking about teacher education in pandemic times

S.T. de A. Bernardes, V. G. R. da Cunha.....95-112

**SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DOS AUDIOVISUAIS E
SEMIÓTICA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM**

Information society: the importance of audiovisuals and semiotics in the teaching and learning process

D. O. da Silva, A. M. da Silva, L. E. R. da Silva, F. M. Freire, L. V. Baptista.....113-121

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES¹

Solange Martins Oliveira Magalhães²
Amanda Oliveira Magalhães³
Rita de Cássia Rodrigues Del Bianco⁴
José Firmino de Oliveira-Neto⁵

RESUMO

Este texto relata uma reflexão sobre as possibilidades de formação de professores em cursos superiores de tecnologia em Gastronomia, abordando possibilidades de quebra de paradigma para este campo de formação. A ausência de formação de professores é problematizada; explora a relevância de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, através de metodologias ativas, implementadas numa perspectiva colaborativa e de interlocução. Entendemos que isso possibilitaria experiências didáticas, capazes de auxiliar na formação de professores da área.

Palavras-chave: Formação de professores; Gastronomia; Inovação; Metodologias Ativas.

TEACHER TRAINING IN HIGHER TECHNOLOGY COURSES IN GASTRONOMY: SOME POSSIBILITIES

ABSTRACT

This text reports a reflection on the possibilities of teacher training in higher technological courses in Gastronomy, addressing possibilities of breaking the paradigm for this training field. The absence of teacher training is problematized; it explores the relevance of developing innovative pedagogical practices, through active methodologies, implemented in a collaborative and interlocution perspective. We understand that this would enable didactic experiences, capable of assisting in the training of teachers in the field.

Keywords: Teacher training; Gastronomy; Innovation; Active methodologies.

Recebido em 03 de abril de 2021. Aprovado em 17 de agosto de 2021.

¹ Trabalho filiado a Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste.

² Programa de pós Graduação, Faculdade de Educação -Universidade Federal de Goiás. E-mail: solufg@hotmail.com

³ Centro Universitário Araguaia/ Escola de Governo – GO. E-mail: amanda.magaia@gmail.com.br

⁴ Docente da UniAraguaia, Coordenadora de pós graduação e diretora Pedagógica. Centro Universitário Araguaia. E-mail: ritadelbianco@uniaraguaia.edu.br

⁵ Centro Universitário Araguaia. E-mail: jose.neto@uniaraguaia.eu.br

INTRODUÇÃO

Neste artigo propomos uma reflexão sobre as dinâmicas formativas no espaço dos cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia. Ampliamos a discussão que se posiciona a favor da promoção de uma ruptura paradigmática nestes espaços formativos, com uma perspectiva de melhoria da educação tecnológica, perseguindo a práxis.

Nossas reflexões foram suscitadas a partir de estudos que um dos autores vem trilhando em seu percurso formativo na área da Gastronomia, materializando sua iniciativa no sentido de firmar-se como pesquisadora na interlocução interdisciplinar das áreas da Educação e da Gastronomia. Nesse sentido, a proposta também se filia ao grupo de pesquisadores que busca promover a inovação da prática docente, nesse campo formativo, sempre a favor de uma formação que se fundamente crítica, política e promotora de autônoma para todos os envolvidos no processo. (MAGALHÃES, 2020a; 2020b)

Entendemos que a proposição de um estudo reflexivo sobre a formação tecnológica, com foco na inovação, mas também com a preocupação direcionada a formação do professor da área de sua prática educativa, supera o posto como problemática, na realidade desse profissional, pois vai além do desvelar o fato que sua formação é pragmática e voltada para o mercado de trabalho, mesmo que essa seja uma face da formação necessária, certamente não será suficiente para a constituição de um sujeito consciente e emancipado. (FREIRE, 1998).

Sustentando a problematização desse artigo, ainda acrescentamos que a educação superior brasileira, nas duas últimas décadas, tem vivenciado uma verdadeira revolução nos seus cursos e modalidades de ofertas. Contribuíram para esse fenômeno as transformações no mundo do trabalho, decorrentes do avanço tecnológico, da globalização (MAGALHÃES; NOGUEIRA, 2021) e das redes de informação, que sustentaram mudanças não só na produção de produtos e processos, mas também no que se refere as exigências de competências postas aos profissionais, para que cheguem, mais adaptados e adequados, ao mercado de trabalho.

No que se refere a particularidade da educação tecnológica brasileira, ela teve início com a Lei 4024/61, que impôs em seu Artigo 104, a flexibilidade curricular desse tipo de educação, mas apontava para a liberdade de métodos e de procedimentos de avaliação, além da criação de cursos experimentais. A demanda de crescimento da formação tecnológica se acirrou a partir dos anos de 1990, acompanhando a indústria automobilística, que exigiu a ampliação de cursos de curta duração, principalmente, nas áreas de engenharias operacionais, relacionadas as áreas da indústria.

As demandas formativas, conforme a história brasileira, também registraram a agudização das mudanças amplamente marcadas pela mercantilização postas à educação. As influências neoliberais impostas alteraram todos os processos formativos, influenciando na produção de construção de conhecimentos, bem sua disseminação, sobretudo ao ter comprometido, em grande parte, as Instituições de Ensino Superior (IES) que encontram-se praticamente inviabilizadas de “rompe com a concepção instrumental de universidade determinada apenas pelas ideias de eficácia, sucesso de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito para atender aos interesses do mercado.” (PEIXOTO, 2021, p. 62).

A despeito da atual política educativa, lembremos com Peixoto (2009, p. 221) que

como obra de cultura, a universidade é realidade histórico-social. Ela intervém no mundo, interpretando-o, transformando-o e ressignificando-o, assim como é por ele também influenciada. A universidade busca compreender não só o mundo natural, social e ideal, mas também “a si mesma, pois é constantemente crítica e autocrítica em busca do sentido do seu fazer”.

Com Peixoto (2009) reafirmamos que a formação superior, em seus mais variados contextos, necessita configurar-se a partir de “processos naturais de humanização que são relançados pelos processos intencionais e conscientes de humanização.” (LIMA VAZ, 1966, p. 6). Acreditamos que a formação acadêmica é, ou deveria ser, por conseguinte, o lugar privilegiado do cultivo da razão e da vida teórica. Essa é a concepção teórica que assumimos, embora saibamos, e criticamos, que em função das pressões e transformações da sociedade ainda enfrentamos forças políticas que coloca a formação apenas no foco do ensino e da prestação de serviços. (MAGALHÃES; NOGUEIRA, 2021).

Peixoto (2020) esclarece que em função das atuais mudanças sócio políticas, ocorre uma inflexão significativa de supervalorização da formação tecnológica voltadas a prestação de serviços, o que acentua a desvalorização do ensino, da produção autônoma de conhecimento, da função social das universidades, tanto públicas quanto particulares, e, sobretudo, dos próprios professores.

Isso significa que no âmbito da formação, e muito mais na particularidade do ensino tecnológico, afastou-se da proposta da formação integral, para ser cada vez mais instrumentalização, preparação especializada, técnica. (SANTOS, 1989).

Neves (2013; 2018) constrói outro roteiro de explicação, ao ponderar que no período, ou seja, a partir dos anos de 1990, ganhou força a dinâmica do capital que acabou focando a educação, como estratégia de consolidação do projeto hegemônico de sociedade. O processo teve muitas consequências, dentre elas o engendramento de uma formação puramente técnica e prática, em detrimento de movimentos formativos, alinhados a uma perspectiva crítica de educação, com vista ao exercício da transformação social.

Concordando com Neves (2013) e Peixoto (2019; 2021), acrescentamos que a educação tecnológica não ficou fora do mesmo contexto histórico. Os cursos tecnológicos, por exemplo, se iniciaram com a Reforma da Educação Profissional (1996 e 1997), e se consolidaram, nos anos subsequentes (2002-2007), por meio do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), com o suporte do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia - guia para a organização dos cursos na área tecnológica. Na sequência, quando promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9394, de 1996, (BRASIL, 1996), destacou-se o Capítulo III que foi dedicado a educação profissional e tecnológica. Em seu Art. 39, que nos ajuda a contextualizar nossa problematização e análise, legisla-se:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. **(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)**

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. **(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)**

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: **(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)**

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; **(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)**

II – de educação profissional técnica de nível médio; **(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)**

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. **(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)**

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo

Do que se entende que o artigo N° 39 da LDB/96, dá amplo suporte aos cursos de educação profissional, na modalidade tecnológica. Trata-se de uma das políticas públicas que estreita, progressivamente, a ligação dessa modalidade formativa com o processo de oferta e certificação profissional, ampliando e fortalecendo a filosofia da abertura da educação profissional ao mercado de trabalho.

A partir de outra ótica de análise, como aponta Magalhães (2019), destacamos a importância do questionamento epistemológico do processo, por meio do movimento proposto pela autora, entendemos que a modalidade tecnológica tem suas raízes alinhadas a uma base instrumental, positivista, que sustenta a necessidade de um saber-fazer quase acrítico, totalmente voltado ao mercado de trabalho, e não para o mundo do trabalho, o que exigia maior reflexão e percepção da amplitude da construção social.

Outro aspecto importante que se destaca a partir da ótica epistemológica de análise de Magalhães (2019), é que as IES têm importante papel na tomada de consciência sobre as raízes político-epistemológicas que as políticas públicas lhes dedicam. Conscientes da força antagônicas que sustentam as imposições, na particularidade da Educação tecnológica, damos centralidade a vários questionamentos: seria possível uma formação tecnológica na contra-hegemonia? Seria possível que ela fosse voltada também a formação integral? E ainda, seria possível sustentar a preocupação com a formação e atuação do docente dos cursos tecnológicos? Não iremos responder todas as questões, embora elas nos circulem enquanto pesquisadores, mas tentamos encaminhar nossa proposta inicial: problematizar a questão em torno da formação de professores nas áreas tecnológicas, sustentar práticas inovadoras que geram a melhoria da educação tecnológica, em detrimento da práxis.

Alinhados as bases que defendemos neste trabalho, concordamos com Santos (2017, p. 109) que nos traz a compreensão de que a formação integral “[...] não passa somente pela análise de técnicas e procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho, da relação professor-aluno”, agrega também novas demandas que exigem das funções educativas serem conectadas à uma sociedade plural, ou seja, atender as demandas do mercado, mas também as demandas humanizadoras que facilitem o convívio social.

De volta aos cursos superiores de Gastronomia, além do esforço para o atendimento das exigências do mercado, como discutido, assumimos prática daqueles docentes como bastante controversa, as vezes eles se mostram desmotivados, despreparados didaticamente para a função, o que se agrava quando os estudantes percebem que seus professores tecnólogos estão presos a modelos pedagógicos tradicionais. (FREIRE, 2011). Com base na nossa proposta teórica, mesmo que o curso de Gastronomia assuma, histórica e adequadamente a exigência de uma formação que amplie as competências e habilidades específicas dos Chefs, não pode ser desengajada de métodos estimuladores e da articulação da formação integral e crítica dos discentes.

Como define nosso aporte teórico, a visão meramente tecnicista no desenvolvimento acadêmico, acaba refletindo é diretamente na qualidade da formação que poderia ser voltada à formação do professor de qualquer área da Gastronomia, como por exemplo a de Alimentos e Bebidas, que partindo da especificidade de suas discussões, necessita levar em conta a preocupação com a formação ampliada de seus futuros profissionais e, quiçá, de seus professores.

Essa preocupação também exige pontuarmos que precisamos superar a representação de que os cursos tecnológicos têm menos valia, ou que pelo simples fato de estarem alojados em instituições privadas, se eximem desse tipo de formação. Ao contrário, no bojo da

formação humanista, qualquer instituição tem sua função social relacionada a formação cidadã. Ademais, a maioria dos profissionais que atuam nas instituições privadas, são formados em instituições públicas, ou convivem com colegas que ali foram formados, e que, portanto, carregam o ônus e as responsabilidades dessa formação. Percurso que possibilita, com certeza, análises aprofundadas de currículos e diretrizes postas aos cursos tecnológicos, com capacidade para compreender e intervir por um movimento formativo mais crítico, possibilitando, inclusive, repensar novas bases para uma docência que possibilite mudanças nos espaços formativos desse campo.

Como dissemos, os professores que se dedicam aos cursos de Gastronomia têm pouca ou nenhuma formação pedagógica. Embora sejam profissionais excelentes, o mercado de trabalho lhes impõe buscar a docência como meio de renda extra e acabam lecionando nos cursos sustentando apenas a parte técnica. Alguns poucos gastrônomos carreiristas, de fato envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem, buscam formação complementar, como especialização que refere à atuação na educação superior⁶, mas não são raros aqueles que enfrentam a docência sem saberes didáticos e relacionais (NETO, 2020).

Assim, defendemos que a formação tecnológica pode sustentar bases para que o seu docente possa atuar na perspectiva de uma educação integral, quer seja dotada de elementos técnicos, estéticos e ético-políticos, como orienta Rios (2010) e Neto (2020), e como referenda a LDB/1996, no Capítulo III que é dedicado a educação profissional e tecnológica, como já apresentado. Ademais, mediante rearranjos no campo institucional, de forma política e diretiva, será possível ressignificações estruturais dos currículos e dos espaços formativos, lembramos que a LDB dá essa possibilidade, além de criticamente ampliar a discussão teórica sobre aspectos da docência, coordenados pelas respectivas coordenações de cursos e pedagógica, dos referidos cursos.

É claro que precisamos pontuar se a formação for voltada apenas aos conhecimentos necessários para mediação de um conhecimento técnico aos discentes, a formação torna-se insuficiente no que se refere aos aspectos essenciais da docência, como: a questão relacional, comunicativa, didática, e até ética e política. Primeiro, lembremos que a atuação docente requer, em qualquer campo de formação, leitura, estudo, comprometimento, posicionamento ético e político, não é para diletantes ou uma profissão “bico”. A falta de formação pedagógica é um entrave à prática educativa crítica, primeiro porque reduz o papel do professor dos cursos tecnológicos, como o da Gastronomia, à uma função voltada ao preparo e execução de receitas de forma mecânica, o que se repete na promoção da formação teórica; segundo, qualquer ação que difere dessa proposta valorizará o espaço formativo como de humanização (BRANDÃO, 2005). Afinal, a função do professor de Gastronomia, por exemplo, vai muito além do fogão e de conteúdos apostilados, ele tem uma importante função social que envolve formar o profissional, e que, muito possivelmente, reaplicará as relações estabelecidas na formação inicial, no seu campo pessoal, profissional e social.

No próximo tópico do trabalho particularizamos a reflexão sobre as condições de formação do professor de Gastronomia. Somamos a essa iniciativa, a apresentação das metodologias ativas com o movimento de inovação nos ambientes de aprendizagem dos cursos tecnológicos. Acreditamos que essa construção referendará a formação do professor de

⁶ Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em seu artigo, estabelece que “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”, nesse caso, podemos condicionar a pós-graduação lato sensu como condição mínima de exigência para atuação docente. **(nota dos autores)**

Gastronomia, por apresentar caminhos de aprendizagens significativas nesse curso tecnológico.

Cursos tecnológicos de Gastronomia: esclarecendo o campo

Os cursos Superiores Tecnológicos, especialmente o de Gastronomia, suas salas de aula e laboratórios, são espaços privilegiados de criação. Ao serem entendidos como ambientes de aprendizagens significativas, queremos assumir que são espaços profícuos para a promoção de uma nova prática educativa e, se possível, que seja voltada à sensibilidade, criatividade, que resgate a indissociabilidade entre teoria-prática, sendo capaz de ampliar aspectos relacionados a identidade profissional plural, quer seja, para a atuação técnica ou para a docência.

Os cursos de Gastronomia têm movimentos curriculares particulares, voltados a uma proposta epistemologia técnica e prática, como já discutimos, mas que também encamparam algumas particularidades, como veremos. Para exemplificar, fizemos uma busca no banco de dados público referente ao Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, que é oficialmente entendida como a “[...] base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino” (BRASIL, 2014). A partir desse banco de dados fizemos um levantamento da quantidade de cursos superiores em Tecnologia, ofertados no Estado de Goiás, por instituições públicas e privadas.

Adotamos esses dados para apreciação das matrizes dos cursos⁷, que estão em seus referidos sites institucionais, objetivando compreender a estrutura pedagógica nelas apresentadas. Nossa hipótese é embora haja total ausência de aspectos ligados a formação do professor de Gastronomia, contraditoriamente podemos explicitar a possibilidade de inserir recursos para essa formação, como apresentaremos.

Na tabela 1, mostramos que a maior oferta do curso de Gastronomia filia-se a instituições particulares, seguida pela Estadual, mas também a total ausência dessa oferta a nível Federal no Estado de Goiás. O levantamento mostra um montante de oito cursos de Gastronomia, nível Tecnológico ofertados no nosso Estado.

Tabela 1. Cursos Tecnológicos de Gastronomia Presenciais e ativos no Estado de Goiás.

Modalidade de IES	Percentual de oferta
Particular	75%
Estadual	25%
Federal	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Continuando realizando com a análise dos currículos, temos um quantitativo da distribuição de disciplinas, nas diferentes IES de Goiás que ofertam o curso de Gastronomia ao nível Tecnológico. Selecionamos 4 instituições de maneira aleatória, IES1, IES2, IES3 e IES4, que estão na cidade de Goiânia e cidades satélites próximas da capital, para compilarmos informações suas matrizes curriculares e na sequência verificarmos nossa hipótese.

⁷ Na sistematização dos dados da pesquisa, a Instituição de Ensino Superior Controle= IES 0; Instituição de Ensino Superior 1 = IES 1; Instituição de Ensino Superior 2 = IES 2; Instituição de Ensino Superior 3 = IES 3; médias seguidas de letras diferentes na linha diferem entre si pelo teste de Tukey ao nível de 5%. *Contraste ortogonal= dados controle vs dados de outras IES

Todos os cursos, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, atendendo ao quantitativo mínimo de 1600 horas de formação E essa agrupa *disciplinas técnicas; disciplinas tecnológicas; e disciplinas teóricas*. As *disciplinas técnicas* são pautadas nas práticas gastronômicas, como: Habilidades Básicas de Cozinha, Panificação, Cozinha das Américas, Cozinha Europeia, *Garde Manger*, e outras, confirmando o desenvolvimento de um perfil prático, o que é esperado para esse profissional, como já sinalizado no tópico anterior.

Há ainda as *disciplinas tecnológicas* voltadas as demandas de formação profissional, como: Gestão, Negócios e Tecnologias, Empreendedorismo, Gestão de Eventos, Projetos em Gastronomia, Tecnologia e Qualidade de Alimentos, ajudando a compor o perfil profissional.

As *disciplinas teóricas*, com clara articulação interdisciplinar, como; História da Gastronomia, Antropologia, Sociologia, outras, cujas propostas relacionam-se a formação integral ampliada. Vejamos a tabela 2.

Tabela 2. Análise de Matrizes Curriculares de Cursos Tecnológicos de Gastronomia no Estado de Goiás.

Disciplinas	Instituições de Ensino Superior			
	IES 1	IES 2	IES 3	ES 4
Técnicas	14a*	17b	14 ^a	0c
Tecnológicas	11c*	6d	16b	d
Teóricas	14a*	4d	9c	d

Fonte: Dados Sistematizados pelos autores.

A partir da análise do contraste ortogonal, identificamos que as distribuições das disciplinas, nas Instituições de Ensino Superior, apresentam diferenças significativas ($P < 0,005$) entre si, com exceção das disciplinas Técnicas da IES1 e IES3 (Tabela 2). Melhor explicando, o quantitativo de disciplinas técnicas e tecnológicas, quando comparados às teóricas, são maiores em todas as IES, exceto na IES1. Isso nos mostra que os cursos de Gastronomia analisados se enquadram efetivamente nas características da área tecnológica, pois todas as Instituições de Ensino analisadas seguem o perfil sugerido pelo MEC. Portanto, o contraste ortogonal, mostra a comparação estatística entre os dados, ela foi significativa, ou seja, os níveis de diferenciação da distribuição de disciplinas técnicas, tecnológicas e teóricas se diferem, embora saibamos que existe certa autonomia para que cada instituição invista no arranjo de suas disciplinas. Não seria essa uma abertura para o que propomos? Ampliar possibilidades de formação de habilidades voltadas também à docência?

Embora a Tabela 2 confirme características intrínsecas do curso Tecnológico em Gastronomia, voltadas prioritariamente ao perfil técnico, a produção de cozinha, seguido do tecnológico ligado à gestão, temos também a abertura a discussões teóricas, como por exemplo, história, sociologia, higiene e segurança, o que aproxima o curso de possibilidades formativas, voltadas à humanização. Se as disciplinas, sobretudo as teóricas, podem ser voltadas à formação humana, pois com foco no pensamento, reflexão crítica, cultura e historicidade, podem ser muito propensas à formação de professores, sobretudo se forem orientadas com foco na inovação, por meio de metodologia ativas nos ambientes de aprendizagem. (MAGALHÃES; MOURA, 2015; MAGALHÃES, 2020). Do que se entende que, no conjunto, as disciplinas técnicas, tecnológicas e teóricas, embora não sejam assim entendidas, podem favorecer uma proposta formativa que valorize aspectos relacionados à

docência, desde que haja empenho na inovação de metodologia formativas e problematizadoras dessa questão.

Nesse sentido, oferecer um ambiente de aprendizagem significativa no ensino superior tecnológico, como é o caso da Gastronomia, envolve investir em metodologias pedagógicas no trato das disciplinas pautadas no currículo, visa fazer com que atendam às necessidades formativas dos estudantes, conduzindo-os para uma identidade profissional, mas também, no nosso entendimento, pode ofertar formação que possibilite uma futura opção pela escolha da docência, nos próprios cursos tecnológicos.

Superaríamos, assim, as ponderações do perfil profissional do egresso do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, como aquele que:

Concebe, planeja, gerencia e operacionaliza produções culinárias nas diferentes fases dos serviços de alimentação. Cria preparações culinárias e valoriza a ciência dos ingredientes. Diferencia e coordena técnicas culinárias. Planeja, controla e avalia custos. Coordena e gerencia pessoas de sua equipe. Valida a segurança alimentar. Planeja, elabora e organiza projetos de fluxo de montagem de cozinha. Identifica utensílios, equipamentos e matéria-prima em restaurantes e estabelecimentos alimentícios. Articula e coordena empreendimentos e negócios gastronômicos. Identifica novas perspectivas do mercado alimentício. Vistoria, avalia e emite parecer técnico em sua área de formação. (BRASIL, 2016, p. 152).

Afinal, somente o pensamento inovador pode favorecer e identificar a prática docente, como aquela que engloba diversos aspectos na estrutura educacional: relações interpessoais, socioafetivas, cognitivas dos estudantes, como parte de uma formação voltadas à docência no ensino superior. (MAGALHÃES; SOUZA, 2010; MAGALHÃES, 2015; NETO, 2020).

A motivação para a promoção de um novo ambiente de aprendizagem, é sustentado por Magalhães (2019). Para a autora é possível a promoção de um contexto formativo que constituía um perfil de ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador. Isso implica em necessariamente compreender as especificidades de cada curso, seus paradigmas, concepções e modelos de formação sustentados, o que pode ser bastante antagônico, uma vez que é comum a presença de uma perspectiva tradicionalista, como a base de um ideário pedagógico pragmático, valorizado por atender as demandas de competências do mercado capitalista. Também implica na construção de novas concepções e visões de mundo que expressam valores, regras, normas, princípios éticos e políticos. Todos os aspectos citados perpassam a formação influenciando na forma como os estudantes pensam e desenvolvem suas práticas profissionais.

A predominância de disciplinas técnicas no locus de formação do gastrônomo, institui uma perspectiva tradicionalista, dificultando ou até mesmo impossibilitando, a ordenação de um movimento criativo e inovador no espaço da aula, conforme proposta de Magalhães (2019). O que justifica destacarmos a necessidade de elucidar a importância de que, os profissionais que atuam nos cursos de Gastronomia, busquem ser professores problematizadores, com reflexão crítica sobre as atividades que desenvolvem, em detrimento de uma ação bancária, como elucidada Freire (1998).

Afirma ainda Magalhães (2019) que promover ambientes de aprendizagens significativos e inovadores, exige a compreensão da concepção de criatividade, colaboração e inovação, as quais poderão sustentar estratégias de Metodologias Ativas no processo formativo. Esses conceitos poderiam ser debatidos entre os conteúdos e por meio das práticas docentes desenvolvidas. Do que entendemos que a ação docente pode fazer emergir novas significações por meio de estratégias pedagógicas, conforme definição de Anastasiou e Alves (2004).

Para as autoras, o professor pode ser capaz de atuar a partir de fluência, flexibilidade, originalidade, novas formas de organização de conhecimento, de forma articulada e inseparável das motivações, valorações e afetos. Sabemos que esses aspectos ainda se relacionam com a autorrealização, sensibilidade, expansão do pensamento divergente, capacidade de redefinição de análise e síntese das informações, o que torna os sujeitos mais criativos, capazes de enfrentar um mundo mutante e conviver com ele, aspectos imprescindíveis a profissão docente. (ANASTASIOU, 2005; MAGALHÃES, 2019).

Do ponto de vista histórico cultural, conforme Vigotski (1998), quanto mais ricas forem as experiências no processo educacional, maior será a possibilidade de desenvolver a autonomia, autodeterminação, imaginação e a criatividade dos estudantes nas suas ações e interações com a realidade. Partindo das mesmas considerações, concordamos com Magalhaes (2019) quando ela afirma que as

[...] estratégias pedagógicas que ajudam na solução de problemas, na superação do pensamento rígido de causa e efeito, das estruturas rígidas e imutáveis, das situações de autoritarismo e diretividade, dos julgamentos estereotipados, críticas severas, excesso de formalismo, indisciplina, medo de cometer erros, insegurança, falta de confiança na capacidade criativa, superação de preceitos e teorias dominantes, o que acaba favorecendo condições pedagógicas facilitadoras do desenvolvimento do potencial criativo. Ao final, tem-se a emergência de algo novo, original, cuja extensão se traduz ou através de uma produção potencialmente útil à sociedade, ou através das atitudes de um ser social que, ao sentir-se capaz de criar, sente-se capaz de transformar, de mudar, de melhorar. (MAGALHÃES, 2019, p. 65).

Acrescentamos ainda com Magalhães (2019), aspectos da colaboração, o que é imprescindível para não passarmos a ideia de que tudo recai sobre os ombros dos professores, pois somente o compartilhamento, a interação entre os pares, as parcerias, troca de ideias, divisão de tarefas, num relacionamento solidário e sem hierarquias, o que envolve professores, estudantes, coordenadores e gestão institucional, numa atividade coordenada e sincronizada, o que poderá favorecer mudanças nos cursos tecnológicos de Gastronomia.

No caso da *inovação*, sugerida desde o início deste artigo, a relacionamos a primazia da mudança, a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos pedagógicos inspirados nos princípios positivistas de ensino e aprendizagem, como é o caso da representação hoje instituída nos cursos tecnológicos. A utilização das Metodologia Ativas, como meio de inovação e mudança, exige assumir em sala de aula uma posição dialógica, que se consolida na gestão participativa, a partir da qual alunos e professor tornam-se protagonistas das experiências, desde sua concepção até a avaliação dos resultados obtidos. Isso implica muito mais nas atitudes assumidas em sala de aula, na gestão, nos grupos da instituição, do que propriamente nos currículos deliberados por cada curso.

De volta as possibilidades de formação voltada a docência no curso de Gastronomia (MAGALHÃES., 2021), temos que a inovação torna revolucionária a forma de ver a educação e seus agentes, e se for pautada na práxis, como definido por Freire e Schor (1991), principalmente com a adoção de um acordo político entre os pares, torna-se possível promover a compreensão crítica das condições de formação, para posterior compreensão das sociais. Do que entendemos que o processo prepara o estudante, promovendo-o para a autonomia e tornando-o um profissional crítico, mas também como aquele capaz de ser construtor do seu conhecimento, e quem sabe, ser aquele que pode ensinar nos cursos tecnológicos.

Nas matrizes analisadas para este estudo, pode-se observar a inserção de disciplinas teóricas que contribuem para uma formação mais humanista dos sujeitos envolvidos, mesmo

com a demanda formativa mercadológica da Gastronomia. A exemplo do exposto, podemos destacar as disciplinas de: “Antropologia, Ética e Cultura”; “Pensamento Universal”; e “Diversidade, Cidadania e Direitos”. Essas podem sustentar posturas apoiadas na criatividade e na colaboração, promovendo inovação, a qual poderá gerar mudanças nos membros do processo educativo. Quando norteadas por práticas que utilizam dessa lógica cada estudante poderá experimentar vários sentidos de pertencimento, que se definem na dimensão individual e social de sua identidade, mudando capacidades pessoais, de conscientização, como autonomia e autocontrole, aprimorando ações individuais e relações sociais construtivas, o que favorece o pensar-se professor.

Metodologias Ativas como possibilidades de rupturas de abordagens pragmáticas nos cursos tecnológicos: investindo em ambientes de aprendizagem significativas

A Metodologia Ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o aluno participa e se compromete com seu aprendizado. Como referenda Mattar (2018, p. 09) “não são uma prática nova, muito menos uma novidade teórica”, é possível, por exemplo, retomar a obra de Paulo Freire (1998) e resgatar sua defesa por uma dinâmica educativa que se institua interativa e dialógica, o que podem ser tomados como elementos das MAs.

Assim, ao utilizarem a MA os professores universitários precisam ser dotados de ferramentas que permitam ultrapassar o campo da técnica e possibilitem a imersão e aguçamento da reflexão, certos de que “as metodologias ativas aprofundam os conhecimentos, estimulam a comunicação, ampliam a capacidade de ouvir a outra pessoa falar, estimulam trabalhos em equipes, desenvolvem a motivação individual e coletiva, bem como diversificam os estilos individuais de aprendizagem”. (NEVES, 2018, p. 13). Assim, defendemos uma práxis instaurada na pesquisa, um movimento de indagação constante do saber-fazer profissional que constitui, nosso caso deste trabalho, o gastrônomo.

Na formação em Gastronomia, a MA poderá se constituir em uma proposta que auxilia a romper com a forma pragmática, rígida, ao possibilitar a ampliação do foco de atuação do professor com inúmeros métodos e estratégias, como: as rodas de conversas, a simulação de experiências, os projetos de ação, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem entre pares (*peer instruction*), bem como a utilização de métodos de caso e simulações são algumas abordagens que promovem a aprendizagem ativa, como: Aula expositiva dialogada, Ensino com pesquisa, Estudo de texto, Portifólio, Tempestade Cerebral, Mapa Conceitual, Estudo Dirigido, Solução de problemas, Philips 66, Seminário, Estudo de caso, Painel, Oficina (laboratório ou workshop), conforme definido por Anastasiou e Alves (2004). Por meio da adoção da MA é possível fazer a experiência de uma ação docente exitosa para os discentes e para o professor. Nesse viés assume um lugar privilegiado na sua formação, tornando-se autor principal de seu processo de formação pessoal e profissional, o que favorece não apenas a formação técnica, mas também a humanizadora, aspecto imprescindível ao ser professor.

Para Magalhães (2019, p. 67), as Metodologias Ativas voltadas ao trabalho coletivo e cooperativo ainda exigem:

[...] investir na aceitação do outro, respeito, partilha de autoridade, coletividade na construção de objetivos em comum, consenso e ausência de competição. Como prenunciou Freire (1998), existe no ensino colaborativo uma vocação ontológica do ser-mais, da busca legítima de uma posição integrativa frente ao outro e ao conhecimento. Freire ajuda compreender que o processo de ensino-aprendizagem exerce uma força de atração, persistência e motivação para todos os envolvidos e, por isso mesmo, consegue ser contínuo, mantendo um trajeto que

envolve sempre o repensar dialeticamente uma concepção compartilhada de um problema e sua solução.

É justamente nesse movimento de um processo ensino-aprendizagem inovador e motivado por meio de metodologias ativas que o processo formativo pode mudar nos cursos de Gastronomia, bem como nos tecnólogos de forma geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível evidenciar possibilidades de mudanças na formação tecnológica, ajudando-a na questão do ser docente da área. Apontamos caminhos para uma ruptura paradigmática nesses espaços, defendendo metodologias ativas, como base de um ensino inovador e motivador da docência na área. Para tanto, entendemos que seja necessário oportunizar reflexões sobre a formação dos professores com foco no curso, formalizando a problematização e o (re)pensar sobre a identidade desses profissionais. Afinal não desejamos que tenham a docência apenas como uma atividade secundária, mas como movimento primeiro, capaz de promover realização profissional.

É importante elucidar as dificuldades nesta trajetória, posto que os profissionais ainda estão imersos em uma lógica estruturante dos cursos tecnológicos, o que evidencia uma formação aligeirada e estritamente prática, visando uma inserção imediata dos discentes no mercado do trabalho o que os distancia do campo da docência. Mesmo assim, defendemos que existe a possibilidade de que a formação seja plural e que reverbere numa alocação do sujeito no mundo do trabalho, mas que também o ajude a pensar nas possibilidades da docência na Gastronomia. E, por meio do caminho analisado sobre o emprego das MA, não pelo modismo evidenciados nas IES, na atual conjuntura social, mas por possibilitarem caminhos múltiplos para uma formação que reverbere princípios técnicos, éticos, políticos e estéticos, a indicamos como ápice da experiência docente autônoma e gratificante, por poder se constituir como humanizadora.

Por fim, apontamos a urgência de novas pesquisas que explicitem os movimentos de (re)constituição dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Gastronomia, para que favoreçam práticas pedagógicas inovadoras, que já têm sido implementadas e defendidas por vários profissionais que atuam neste *lôcus* formativo. E, sobretudo, que estas pesquisas se deem na intersecção entre o campo da Gastronomia e o campo da Educação, tal como neste trabalho por meio dos pesquisadores, como uma janela para o resgate da dinâmica entre o cognitivo e o afetivo na formação dos chefs, posto que aprender a conhecer o mundo de uma profissão deve ser prazeroso.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: Anastasiou, L. G. C. & Alves, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, p. 67-100, 2004.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRANDÃO, C. R. *Aprender o Amor*. Sobre um afeto que se ensina a viver. São Paulo: Papyrus, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Base (Lei 9.394)*. Presidência da República. Casa Civil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de cursos superiores de tecnologia*.

República Federativa do Brasil. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016.

FREIRE, P.; SCHOR, I. *Medo e ousadia, o cotidiano do educador*. Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1998.

LIMA VAZ, H. C. de. *Cultura e universidade*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. de. Atitude transdisciplinar no contexto da pesquisa educacional. *Anais da Conferência Internacional sobre Os Sete Saberes Os Sete Saberes necessários à Educação do Presente*. Fortaleza, Ceará, Brasil, 2010.

MAGALHÃES, S. M. O. A atitude do professor ensina, seu gesto fala: a trama da dimensão ética no campo da docência universitária. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, n. 39, p. 199-212, jan./jun. 2015.

MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. *Revista Intersaberes*, vol. 13, n. 30, 2019.

MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA, M. do V. Docência universitária na universidade pública brasileira: resistência em tempos de pandemia da COVID-19. *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Vol. 5, nº 09, p. 637-656, jul.-dez./2020a.

MAGALHÃES, S. M. O. Representações de matriarcas e de estudantes de pedagogia sobre a criança e sua educação: presença e influência no processo formativo. *Revista Teias*. v. 21, ago. Edição Especial, 2020b.

MAGALHÃES, S. M. O.; NOGUEIRA, L. D. da. Desafios da formação docente em tempos de acirramento neoliberal. In: PEIXOTO, A. J.; MAGALHÃES, S. M. O.; CORBIANIANO, S. A. M. *Universidade, formação e anti-intelectualismo*. Mercado de letras, 2021.

MAGALHÃES, A. O. Oficina de panificação: momento de expressão da cultura campestre. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 8, n.2, fev. 2021.

MATTAR, J. Prefácio. In: NEVES, V. J.; MERCANTI, L. B.; LIMA, M. T. *Metodologias ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NETO, J. F. de O. Práxis docente: as tramas que envolvem o saber-fazer dos professores universitários de Licenciatura em Ciências Biológicas. *Tese*. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, 2020.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd*. Goiânia, 2013. p. 1-15.

PEIXOTO, A. J. Universidade, formação e autonomia. In: COELHO, Ildeu Moreira. *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

PEIXOTO, A. J. Universidade, formação e resistência. In: PEIXOTO, A. J.; MAGALHÃES, S. M. O.; CORBIANIANO, S. A. M. *Universidade, formação e anti-intelectualismo*. Mercado de letras, 2021.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, Portugal, n. 27-28, jun., 1989.

SANTOS, J. D. A. A formação no curso de licenciatura em Química UFG/Goiânia: a relação entre a formação e o trabalho. 2017. 254 f. *Tese (Doutorado em Química)* – Instituto de Química, UFG, Goiânia, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INFLUÊNCIAS IDEOLÓGICAS E POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOCENTE: A DISSEMINAÇÃO DA PERSPECTIVA NEOLIBERAL DA UNESCO¹

Beatriz Gontijo de Jesus²

Não basta saber ler mecanicamente que a “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho (GADOTTI, 2003).

RESUMO

Este artigo foi construído por meio de um levantamento bibliográfico com uma abordagem de pesquisa qualitativa. São discutidos alguns pontos a respeito das influências ideológicas e políticas tanto na educação quanto na formação docente, com foco na disseminação da perspectiva neoliberal da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que se intensifica no atual contexto da pandemia da Covid-19, tendo levantamentos que abarcam aspectos teóricos, subjetivos, históricos, econômicos e sociais. Com uma abordagem contra-hegemônica este trabalho embasa-se no método materialismo histórico dialético (MHD), que objetiva a compreensão dos condicionantes sociais, históricos, ideológicos e culturais do objeto estudado, levando-se em consideração que enquanto sujeitos ativos, podemos modificar a realidade que é altamente contraditória.

Palavras-chave: Educação. Formação Docente. UNESCO. Neoliberalismo.

IDEOLOGICAL AND POLITICAL INFLUENCES ON EDUCATION AND TEACHING TRAINING: THE DISSEMINATION OF UNESCO'S NEOLIBERAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

This article was built through a bibliographic survey with a qualitative research approach. Some points are discussed regarding the ideological and political influences on both education and teacher training, with a focus on the dissemination of the neoliberal perspective of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), which is intensified in the current context of the Covid-19 pandemic, with surveys covering theoretical, subjective, historical, economic and social aspects. With a counter-hegemonic approach, this work is based on the dialectical historical materialism (HDM) method, which aims to understand the social, historical, ideological and cultural conditions of the studied object, taking into account that as active subjects, we can modify the reality that is highly contradictory.

Keywords: Education. Teacher Education. UNESCO. Neoliberalism.

Recebido em 19 de abril de 2021. Aprovado em 22 de julho de 2021.

¹ Trabalho filiado a Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste.

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2014. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação FE/UFG em 2018. Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (Fabec) em 2019. Servidora Efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia. E-mail: biagontijoufg@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A temática formação docente, com base em Chauí (2003), Anes (2013), Magalhães (2014), dentre outros autores, tem estado cada vez mais presente nas pesquisas sobre a educação no Brasil, apresentando contradições e disputas ideológicas entre a manutenção do *status quo* da hegemonia burguesa e o posicionamento contra-hegemônico³ de resistência às políticas impostas pelo neoliberalismo⁴.

Partindo deste entendimento e procurando contribuir com as discussões, neste artigo, abarca-se as influências ideológicas e políticas na educação e na formação docente da disseminação da perspectiva neoliberal da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Ressaltando-se que neste artigo assume-se o posicionamento contra-hegemônico, em que, assim como exposto na epígrafe, com base em Gadotti (2003), considera-se que saber ler mecanicamente um determinado enunciado não é o suficiente para transformar a sociedade, é preciso que os sujeitos entendam o contexto histórico, social, político e econômico, além de que os trabalhadores saibam quem lucra com o seu trabalho e como mudar essa realidade.

Temática de investigação e posicionamento que advém e embasa-se nos estudos realizados pela Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores (as) da Região Centro-Oeste/Brasil⁵, em que, com base em Souza e Magalhães (2014 e 2016), os pesquisadores desta Rede analisam dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste, construídas sobre os diversos aspectos ligados aos professores, o que possibilita que os docentes pesquisadores percebam a indissociabilidade entre formação, profissionalização e trabalho docente, suas contradições e a defesa da universidade pública como local da formação docente de qualidade social, gratuita e emancipatória.

Explicita-se também que as discussões neste artigo se realizam por meio de um levantamento bibliográfico, que de acordo com Lima e Mioto (2007), consiste na realização de uma movimentação constante de compreensão dos objetos, como também de leitura, de realização de perguntas e de diálogo crítico com todos os materiais a serem estudados sobre o assunto pesquisado, tais como livros, artigos, dissertações e teses.

Isto, por meio, de uma abordagem de pesquisa qualitativa, em que segundo Minayo (1997, p. 21), abarca aspectos específicos, pois “se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Visto que, trabalha com conjunto

³ Segundo Bernardes (2013), o posicionamento contra-hegemônico pode ser percebido por meio de pesquisas no campo educacional, realizadas nos programas de pós-graduação das universidades e nas associações e movimentos de docentes. Ressalta-se com Brzezinski (2008, p. 1141) que nestes movimentos e associações, dentre outras, estão a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

⁴ De acordo com Magalhães e Limonta (2011, p. 110), o neoliberalismo para atender aos interesses do capital impostos por intermédio dos Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem como finalidade: “políticas de desestatização, ajuste fiscal, redução dos gastos sociais, estímulo ao setor produtivo, aumento do superávit primário e abertura dos mercados nacionais a capitais estrangeiros” orientados pelos capitalistas.

⁵ A Redecentro atualmente se associa a pesquisadores(as) tanto de instituições públicas quanto particulares, sendo elas Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade de Uberaba (UNIUBE), Instituto Federal de Goiás (IFG), UniAraguaia Centro Universitário.

de fenômenos humanos que são uma parte da realidade social como as crenças, as aspirações, os significados e as atitudes dos sujeitos.

Destaca-se também que o trabalho fundamenta-se no método materialismo histórico dialético (MHD), em que de acordo com Souza e Magalhães (2013, p. 162-163), diz respeito, à compreensão de homem como sujeito ativo que tem a possibilidade de transformar a realidade em que a contradição é predominante, relacionando “ao entendimento do objeto como produto de um processo de transformação permanente de sua totalidade histórica, viabilizando a construção do conhecimento como um todo novo”. Devido a que, nesta concepção existe a compreensão dos determinantes sociais, históricos, ideológicos e culturais da condição humana, em que o processo de desenvolvimento humano se dá pela interação social e cultural entre os sujeitos e o seu contexto sócio-histórico-cultural.

Assim sendo, o artigo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira discorre-se a respeito da reforma do Estado em 1990, tendo a implementação de um projeto neoliberal de educação. E na segunda a difusão na América Latina da perceptiva neoliberal da UNESCO por meio das Conferências Mundiais.

A Reforma do Estado, em 1990, e a implementação de um projeto neoliberal de educação

Os anos 1990 foram portadores de várias contradições postas à educação e a formação docente. No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) 1995-2002, período de implantação do neoliberalismo no país, assumiu-se uma nova direção política iniciando a reestruturação produtiva com vista a atender ao mercado financeiro internacional.

O processo de reestruturação produtiva, no aspecto econômico, acarretou transformações profundas na economia brasileira. Desde os anos de 1995, a composição societária foi ancorada no ideário capitalista, articulada a refuncionalização do Estado Brasileiro, subordinada “às orientações neoliberais de livre comércio, [...] e desregulação trabalhista” (GOMIDE, 2010, p. 109), com uma grande redução de investimentos no setor social, o que abarca a educação.

Na perspectiva ideológica, firmaram-se fundamentos liberais que ajudaram a impor a ideia da necessidade de se melhorar a competitividade e a eficiência da mão de obra para que se atendessem melhor o mercado brasileiro e o internacional, o que envolveu repensar também a educação.

Deste modo, o processo de reestruturação produtiva trouxe para o Brasil profundas transformações na economia nacional, mas com altos custos sociais para grande parcela da população brasileira. Isso gerou, conforme afirma Gomide (2010), algumas consequências que se destacaram e se agravaram com a situação de penúria de grande parte da população como, por exemplo, o desemprego, a exclusão e a miséria. Ao mesmo tempo uma pequena parcela dos brasileiros se consolidou como a classe dominante do país. Coube ao Estado brasileiro, assim, a aparente função de diminuir, para a maior parcela da população, as consequências da desigualdade social imposta pelas mudanças⁶ no país com o neoliberalismo. Para tanto, criou-se um rol de políticas assistenciais objetivando supostamente atender os brasileiros que vivenciaram a exclusão social, intensificando o mercado de trabalho informal e ampliando as demandas de terceirização e privatização⁷.

Neste contexto, conforme Gomide (2010, p. 109), a educação passou a receber especial atenção e foi posta em um lugar central, pois tornou-se considerada “como definidora da

⁶ Essas mudanças foram agudizadas com a reestruturação produtiva que, segundo Anes (2015), se iniciou no Brasil a partir da década de 1970, período de crise econômica mundial, dizendo respeito a uma nova organização da produção associada ao desenvolvimento e à consolidação da ideologia neoliberal.

⁷ Segundo Dourado (2002), o termo privatização se refere às transferências do Estado da produção de bens e serviços à sociedade para a iniciativa privada.

competitividade entre as nações”. Afirmava-se que o mercado de trabalho precisava de profissionais competentes e que essa era condição principal de empregabilidade, sobretudo em períodos de crise econômica. Conforme apresentado por Dias-da-Silva (2005, p. 383), a educação brasileira passou a ser conceituada como mercadoria e não mais como um direito social de toda a população brasileira, “com a substituição dos argumentos de natureza filosófica, sociológica ou psicológica por planilhas e bancos de dados voltados ao conceito ora hegemônico de ‘custo-benefício’”. Segundo Bites (2012, p. 34), como o Estado buscava o “desenvolvimento econômico para a ampliação do mercado globalizado”, passou a nivelar a educação aos moldes empresariais exigidos, com a finalidade de satisfazer os interesses do mercado.

Esse posicionamento do Estado foi analisado por Shiroma e Evangelista (2003, p. 1), nos possibilitando a compreensão de que, no âmbito de Reforma do Estado brasileiro, nos governos FHC (1995-2002), existiu uma defesa do projeto neoliberal com a manutenção de “um discurso particular que atribuía um determinado sentido à educação para o que precisou desqualificar a escola pública denunciando sua suposta ineficiência e ineficácia”, reforçando-se um *slogan* que pregava que em função de sua má qualidade, não se tinha mão de obra qualificada para atender ao mercado de trabalho.

Isto porque, segundo o entendimento de Bites (2012, p. 38), até os anos 90 a educação oferecida aos trabalhadores passou a ser questionada pelo Estado, “sob alegação de que as instituições formadoras desconheciam os requisitos necessários a cada indivíduo para que este exerça sua função laboral em uma empresa”. De acordo com as orientações do neoliberalismo, o modelo escolar até então proposto não se configurava como eficiente para formar sujeitos aptos ao trabalho, que atendessem ao novo modelo competitivo de sociedade, e, por isso, ele precisava ser modificado.

Com este ponto de vista se implantou a Reforma do Estado no Brasil e com ela ocorreu a expansão da educação escolar alicerçada no projeto neoliberal. Isso para Neves (2013, p. 1) foi um aspecto marcante na política educacional no país devido ao fato de que pelo grande número de professores ou pela influência que realizam “na conformação técnica e ético-política das novas gerações, a formação e a práticas desses profissionais adquiriram progressivamente relevância estratégica” (*Idem*, p. 2) tanto para a construção quanto para consolidação de qualquer projeto político-social. Isso fez com que, citando o censo da educação básica de 2012 (governo FHC), nos primeiros cinco anos de neoliberalismo, em 1995, aumentasse a matrícula na educação básica para um número de aproximadamente 44 milhões de estudantes, sendo que esse total teve um novo aumento em 2011, indo para 51 milhões de discentes que deveriam seguir as exigências neoliberais.

Desta forma, com as mudanças do Estado, segundo Chauí (2014), foi requerido o auxílio da universidade pública, quer seja na produção de conhecimento e de novas tecnologias, quer seja nos processos formativos. O intuito era atender as necessidades do mercado capitalista da época, o que ocasionou transformações importantes nas universidades, que passaram a ser constituídas não mais como *instituição social* que “tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa” (CHAUÍ, 2003, p. 02), mas sim como *organizações sociais*, isto é, estruturadas para manterem cursos de formação que gerassem profissionais competitivos, eficazes e eficientes, com base nas orientações do neoliberalismo.

Shiroma e Evangelista (2003, p. 5) acrescentam que nesse contexto sociopolítico redefiniu-se a função das universidades públicas, logo se buscou articular a formação, a profissionalização e o trabalho docente aos componentes primordiais para a consolidação da hegemonia capitalista, estando “em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva” a função de formar as próximas gerações, conforme medidas neoliberais.

Com o fortalecimento do projeto neoliberal, como ressaltou Gomide (2010), as políticas educacionais passaram a seguir as recomendações definidas pela Organização UNESCO, as quais passaram a orquestrar as normas para a universidade, bem como a formação, a profissionalização e o trabalho docente.

A UNESCO foi criada no centro da Organização das Nações Unidas (ONU) em 24 de maio de 1946, em uma convenção aprovada por meio do Decreto nº 9290, com a suposta finalidade de gradativamente atingir, “pela cooperação dos povos nos domínios da educação, ciência e cultura, a paz internacional e a prosperidade comum da humanidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1946, p. 83 *apud* GOMIDE, 2010, p. 108), assim como promulga a ONU.

O Brasil, como signatário da Conferência Geral da ONU, segue suas orientações (difundidas via UNESCO) para a educação. A educação é tomada como a responsável pelo desenvolvimento de um indivíduo “dotado de características como flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, autonomia e equidade” (GOMIDE, 2010, p. 109), características ideologicamente essenciais ao mercado de trabalho da sociedade capitalista.

Com base na autora e em Shiroma, Campos e Garcia (2005), se pode considerar, desta maneira, que os preceitos da Reforma do Estado, em 1990, implantaram um projeto neoliberal de educação alicerçado em orientações da UNESCO e de outros Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

Os organismos citados difundem ideias e recomendações fundamentais para modificar o sistema educativo brasileiro. Isto porque, segundo Souza e Magalhães (2016a, p. 55), encampam a defesa de um conceito de “qualidade neoliberal posto a educação, a formação”, a profissionalização e ao trabalho docente, retirando destes campos sua relevância social, sintentizando-os “às atividades técnicas, desligadas das dimensões política, ética, estética e cultural” (*Idem*).

Em outras palavras, de acordo com Anes (2013, p. 13), os Organismos Multilaterais citados exigiram que o Estado tivesse o controle amplo da educação e, nesse processo, também asumiram o controle da prática e da função social do docente. Portanto, passou-se a controlar a formação e a profissionalização dos docentes, subtraindo-lhes a possibilidade de formar sujeitos emancipados e críticos. Forçava-se, assim, a formação e a profissionalização de um sujeito reprodutor do modelo de educação neoliberal, cujo principal foco ideológico seria “condicionado a fortalecer práticas e ideias que colaborem com o desenvolvimento de uma concepção política, cujo valor é atribuído ao mercado e ao desenvolvimento da economia” (*Idem*, p. 14), com base no projeto neoliberal implantado.

Considera-se que as transformações educacionais apresentadas até então, em que a educação se separou dos seus aspectos culturais, éticos, estéticos e políticos e passou a ser compreendida como responsável pela construção de um ser humano ideologicamente flexível, competitivo e eficiente para a sociedade capitalista, tomaram forma porque em seus documentos os Organismos Multilaterais não somente apresentavam recomendações sobre a educação e a formação docente a serem seguidas, “mas também produziam o discurso ‘justificador’ das Reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 430). Ou seja, as referidas Organizações, além de comandarem a Reforma Educacional no Brasil e na América Latina, também exportaram a tecnologia que deveria auxiliar na sua efetivação.

No que tange ao Organismo Multilateral UNESCO, formulou-se uma concepção de educação pautada num discurso ideológico que firmava a ideia de educação “como um processo formativo de valores e atitudes, com o papel de combater a exclusão social, erradicar a pobreza,

promover o desenvolvimento humano, a democracia” (GOMIDE, 2010, p. 110) e desenvolver uma cultura de paz. Mas ao analisar a realidade brasileira, que já apresentava alto nível de desemprego e miséria, sabe-se que a concepção de educação sustentada pela UNESCO teve, contraditoriamente, a finalidade última de constituir a conformação na sociedade, visto que a concepção defendida não se caracteriza de fato no combate à exclusão social, mas sim como um distanciamento entre o discurso e a prática, pois a desigualdade social não diminuiu, muito pelo contrário, aumentou e fortaleceu a formação de sujeitos alienados, conformados com a falta de emprego e de melhoria de vida, o que a longo prazo mantinha a desigualdade social. Esta contradição pode ser melhor compreendida nas Conferências Mundiais da UNESCO, que serão discutidas a seguir.

Pontuando-se ainda com Bernardes (2013, p. 111), que, contudo, apesar de o discurso oficial neoliberal ser “predominante, ele não é consensual nem conforma um único tipo de formação”, o que também abre espaço para a contradição com existência da educação e da formação docente contra-hegemônica, principalmente nos contextos das universidades públicas, as quais são voltadas para a emancipação humana e que se defende neste artigo.

A difusão na América Latina da perspectiva neoliberal da UNESCO com as Conferências Mundiais

Para que ideias neoliberais sobre a educação fossem implantadas na América Latina, a UNESCO, juntamente com o Unicef, o PNUD e o BM, como afirma Cunha e Pinto (2009, p. 580), reforçou suas ações, convocando em 1990 os países signatários para a reunião que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, no mesmo ano, com o nome de Conferência Mundial de Educação para Todos. Esse reforço provocou a mobilização de muitos países emergentes em defesa de uma educação aparentemente incluyente para minimizar as distâncias existentes entre os países ricos e pobres - sendo que os últimos são compreendidos como subdesenvolvidos, com “o compromisso de garantir educação básica de qualidade para todos os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento”. Isso fez com que tal conferência fosse compreendida como

[...] um marco histórico para a política educacional, visto que indicou para a América Latina um conjunto de diretrizes educacionais, coerentes com o novo momento histórico. Respalhada em indicadores estatísticos alarmantes, divulgou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (GOMIDE, 2010, p. 110).

Com base na citação acima, a Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990), demarcou o início das discussões a respeito das políticas educacionais para a América Latina. Por meio de suas diretrizes, buscou-se consolidar as imposições neoliberais à Região. Segundo a Unicef (1991), com base na apresentação de indicadores estatísticos assumidos como preocupantes, como o da década de 90, que indicava o número de mais de 100 milhões de crianças que não tinham acesso ao ensino primário, mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos, mais de um terço dos adultos não tinham acesso às tecnologias e mais de 100 milhões de pessoas não conseguiram concluir o ensino básico. O que exigiu, para os países signatários, a construção da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um Plano de Ação com a finalidade de supostamente sanar as carências básicas relacionadas à aprendizagem na América Latina.

Dado que o documento que resultou desta Conferência, de acordo com Gomide (2010, p. 110), reforçava o discurso ideológico neoliberal, buscou-se para a educação uma qualidade neoliberal hegemônica, pois mesmo demonstrando o interesse pela defesa da “universalização e do acesso à educação, assim como a promoção da equidade, a concentração da atenção na aprendizagem, ampliação dos meios e do raio de abrangência da educação básica”, a história

mostra que esse era apenas um discurso ideológico. Visto que, com base em Cunha e Pinto (2009, p. 580), na educação superior brasileira, por exemplo, “o acesso ao sistema público, historicamente, privilegiou os alunos que melhor se classificavam no processo seletivo de ingresso”, enfatizou-se a perspectiva universal da meritocracia acadêmica em que, no geral, os candidatos que eram aprovados nestes exames são “procedentes das melhores escolas médias, de natureza privada, e tendem a corresponder a extratos sociais de mais alta renda” (*Idem*).

Com relação ao Plano de Ação elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), preocupava-se em atender as principais necessidades de aprendizagem dos povos da América Latina e, para tanto, foi construído por meio de um conjunto “de medidas genéricas, em que se reflete uma concepção de educação generalista, que explora a família, a comunidade civil e os meios de comunicação de massa” (*Idem*), objetivando apenas implementar suas diretrizes.

Entre as suas fundamentais indicações, teve-se o foco na formação educativa, em nível de educação básica, com a compreensão de que toda a população soubesse os “códigos da modernidade”, que se referem aos conhecimentos basilares necessários “para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 64 *apud* GOMIDE, 2010, p. 111), mas o objetivo final era homogeneizar as ações pedagógicas necessárias à lógica da produção, necessitando do homem unicamente a adaptação às exigências neoliberais.

Ressalta-se, desta forma, segundo Neves (2013, p. 6), que a educação escolar segundo a Reforma Educacional, alicerçada no *slogan* de “Educação para todos”, teve como forte objetivo “a expansão das oportunidades educacionais, circunscritas aos requisitos de inclusão social do novo padrão de sociabilidade e das necessidades de conformação técnica e ético-política” dos trabalhadores, de acordo com as recomendações do projeto neoliberal claramente defendido pela UNESCO.

Uma *segunda* Conferência, de acordo com Gomide (2010, p. 111), que se alicerçou nas mesmas orientações das diretrizes expostas em Jomtien (1990), foi a Conferência de Nova Delhi, realizada no ano de 1993. Nela foi reconhecida a relevância “da educação como promotora de valores humanos, necessários para enfrentar os problemas sociais, mais urgentes, focalizados no combate à pobreza, no aumento de produtividade”, assim como a melhoria na defesa do meio ambiente e nas condições de vida, modificando a função social da escola na internalização da herança cultural. Isto porque, para a autora, ao certificarem “[...] vagas para todas as crianças na escola, garantindo a alfabetização e a eliminação das disparidades de acesso à educação básica” (UNESCO, 1993, *apud* GOMIDE, 2010, p. 111-112), houve a desconsideração das dificuldades administrativas, estruturais e técnicas existentes na escola pública, além da convocação de atos complementares por parte da família como também da comunidade.

A *terceira* Conferência foi realizada em Dakar, no ano 2000, e os países signatários avaliaram os resultados e metas propostas nas Conferências anteriores, redefinindo prazos que haviam sido estipulados para a década de 90. Adiaram para 2015 o alcance das metas anteriormente expostas como, por exemplo, a universalização e o acesso à educação para todos os indivíduos, pois se compreendeu que várias lacunas ainda persistiam frente à “vigilância da sociedade civil para assegurar que a questão educativa brasileira fosse encarada como problema e desafio de âmbito nacional” (UNESCO, 2000 *apud* GOMIDE, 2010, p. 112).

Todavia, para Neves (2013, p. 7) tais mudanças foram realizadas devido ao fato de que nos anos 2000 passou-se a destacar a relação entre educação e produção, com um protagonismo maior do “empresariado brasileiro nos rumos da educação [...]. Tal reversão explicita-se na mudança do *slogan* ‘Educação para todos’ para ‘Todos pela educação’ na segunda metade dos anos 2000”. Porquanto, de acordo com o Banco Mundial (2011) citado por Neves (2013), o país começa a desenvolver de forma mais sistemática a estratégia para 2020 do BM, que recebeu o

nome de *Aprendizagem para todos*. O que para Shiroma et al. (2017, p. 25-26), refere-se a um instrumento essencial de intensificar o desenvolvimento segundo as diretrizes capitalistas, com a finalidade de ressaltar a necessidade de avaliação e prestação de contas, de maneira a responsabilizar os docentes pelos resultados de aprendizagem dos discentes. Recorrendo-se a vigiar, punir e prescrever a *Aprendizagem para todos*.

Segundo Shiroma e Cunha (2016, p. 140), neste cenário, com a referida estratégia para 2020, o BM remendou a adesão de novos instrumentos de avaliação, necessários para possibilitar análises mais aprofundadas das capacidades do país em diversas áreas da educação, como “o desenvolvimento na primeira infância, a avaliação dos estudantes e políticas de professores, equidade e inclusão, educação terciária e o desenvolvimento de competências”.

Desta maneira, as Conferências Mundiais Educacionais geraram documentos cujas características ideológicas influenciaram profundamente as universidades e, conseqüentemente, a educação, a formação, a profissionalização, bem como o trabalho docente. Alguns dos documentos patrocinados pela UNESCO, como o Relatório Faure (1972) e o Relatório Educação: um tesouro a descobrir de Jacques Delors (1998), são exemplos de influência.

No que se refere especificamente ao Relatório Faure (1972), de acordo com Shiroma e Turmina (2011, p. 12), este documento expõe a análise de aspectos “de um mundo e de uma educação em crise e anuncia a necessidade da construção de uma nova concepção de mundo, de preparo de um novo homem para atuar num contexto de transformação produtiva”. Desse modo, tornaram-se conhecidos conteúdos, valores, habilidades e estratégias educacionais essenciais à sociedade capitalista, pois era preciso transformar os sistemas de ensino para a incorporação do trabalhador em uma sociedade que passou a valorizar as inovações tecnológicas, isso com a constituição de uma educação permanente que privilegia o “aprender a ser” um novo homem. Localiza-se nesta compreensão a origem do *slogan* “Educação ao longo da vida”, assim como a necessidade de (con) formação desse homem de novo tipo com os problemas sociais.

A respeito do Relatório Delors (1996), com base na crítica desenvolvida por Shiroma e Turmina (2011, p. 13), ressalta-se as orientações para “aprender a ser”, diga-se, conforme o capital, com concepções, conceitos, soluções e propostas para se guiar a formação do homem às competências exigidas no século XXI. Isto porque, os constituidores do Relatório expuseram o fato de ser preciso se educar para a superação de si mesmo, para o desenvolvimento das virtudes cívicas, com a necessidade e a responsabilização da participação de todos, pois “prescrevem uma educação que atenda a formação de um trabalhador [...] eficiente, pró-ativo, flexível e funcional, solidário, que tolere e conviva com as diferenças espirituais e culturais”, por meio do estímulo da iniciativa, considerando-se o espírito empreendedor, os recursos locais e o auto emprego.

Para Shiroma et al. (2017, p. 28), com esta compreensão do Relatório Delors (1996), “a intervenção docente fica, [...] reduzida à mobilização de um conhecimento prático, tácito e à resolução de problemas imediatos”. Não sendo necessário, assim, uma formação docente longa, dado que o relevante consiste no treinamento alicerçado em demandas pragmáticas.

Com a percepção do que apresentam os documentos citados e como alicerçam as políticas públicas brasileiras, se pode entender que os documentos reforçam a ligação entre educação e capital no intuito de responder a exigência da aquisição de habilidades e competências para o atendimento do mercado. Na companhia de Arnoni (2012) e Anes (2013, p. 115), assumimos as críticas aos documentos considerando que com a educação e a formação docente neoliberal tem-se a disseminação da compreensão de que compete ao sujeito construir atos “para sua inserção e permanência no mercado de trabalho, e que a educação deve favorecer o desenvolvimento de uma participação cívica, entendida como um dos valores da nova sociabilidade”, falsificada pelo neoliberalismo.

Acrescenta-se a esta discussão, sobre o campo educacional e na formação docente, a ideia de Neves (2013), em que a educação e a formação são colocadas em articulação com a mundialização neoliberal, uma vez que, esta é baseada nas relações capitalistas e se constitui como temática importante no contexto das ações neoliberais de Terceira Via.

As políticas de Terceira Via, de acordo com Souza e Magalhães (2016b, p. 29), dizem respeito a um movimento que se alicerça “na criação e propagação de conceitos que passam a ser aceitos socialmente, compreendidos e assumidos na lógica regulatória”, visto que, para as autoras, as políticas de Terceira Via são estratégias neoliberais para manter a classe burguesa no poder.

Dessa forma, por exemplo, com base nas autoras, as políticas de Terceira Via ditam os rumos da educação e da formação docente, bem como também gestam indicadores da qualidade hegemônica para esses campos e muitos outros, conforme ditam os Organismos Multilaterais. Segundo Neves (2013, p. 2), as políticas de Terceira Via⁸ referem-se à “expressão utilizada pelo Coletivo de estudos de Política Educacional, para indicar as atualizações efetivadas no projeto político neoliberal, implantados a partir de meados da década de 1990”, como viemos discutindo até o momento neste trabalho. Em razão de, nos anos de 90, período de início do capitalismo de Terceira Via, os membros da classe dominante no país se centrarem em três movimentos simultâneos, que reportam a: “1) disseminação de suas ideias, valores e práticas neoliberais reforçando o projeto político hegemônico; 2) a refuncionalização dos instrumentos de síntese da classe trabalhadora; e 3) a criação de novos sujeitos políticos coletivos” (*Idem*, p. 6).

Com base em Neves (2013), que se alicerça em Martins (2009), ao caracterizar cada um dos três movimentos que tiveram foco na constituição do capitalismo de Terceira Via, se pode expor que no *primeiro* movimento, responsável pela difusão, de maneira direta ou não, das ideias, valores, concepções e práticas neoliberais, a mídia, a escola e as igrejas se configuraram como aparelhos particulares de hegemonia cultural - beneficiados pela ação política, pois devido ao contato direto com a população puderam auxiliar na promoção e consolidação do projeto neoliberal. O *segundo* movimento foi denominado como refuncionalização dos instrumentos de síntese da classe trabalhadora, porque buscou trazer para dentro da ordem os conflitos de classe, com o objetivo de findar o entendimento referentes às contradições entre capital-trabalho. Nele, os partidos, os movimentos sociais populares, como também os sindicatos “foram convidados a participar, de forma subalterna, da implementação das políticas públicas, diluindo o potencial contestador de suas reivindicações” (NEVES, 2013, p. 6). E o *terceiro* movimento se configurou na constituição de novos sujeitos políticos coletivos, orientados principalmente “para a defesa de interesses específicos de afirmação de identidades culturais (negros, idosos, mulheres, jovens, gays, entre outros) e a prestação de serviços sociais” (*Idem*), conforme a ideologia neoliberal. Enfatiza-se também que as organizações não governamentais (ONGs) e, em seguida, as fundações e os institutos empresariais, tiveram função importante na implementação do neoliberalismo de Terceira Via.

De acordo com Neves (2013), neste cenário do neoliberalismo de Terceira Via, os professores, em sua grande maioria, participaram como sujeitos e como objetos, como docentes

⁸ Para a autora, o neoliberalismo de Terceira Via alicerça-se “na junção de princípios do neoliberalismo com princípios da social-democracia, conciliando – o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como estratégias de legitimação social” (NEVES, 2013, p. 5). “Terceira Via é um conceito criado por Antony Giddens (2001) para caracterizar um projeto político que se coloca como uma alternativa entre o neoliberalismo ortodoxo e a social-democracia clássica. Para este autor, não é necessário denominar este projeto de Terceira Via. Ele pode ser chamado de social-liberalismo ou mesmo de neodesenvolvimentismo. O que importa não é a nomenclatura adotada, mas o emprego de suas diretrizes no desenvolvimento dos projetos econômicos e político-sociais contemporâneos” (*Idem*, p. 6).

e também como discentes dos movimentos da denominada “pedagogia da hegemonia”⁹. De acordo com Magalhães (2014) citando Neves (2005), exige-se uma supervalorização de uma dimensão praticista no campo da formação docente, para que seja fundamentada em técnicas do “aprender a fazer”, que serão aplicadas posteriormente na atuação docente. Para Magalhães (2014, p. 111), a Pedagogia da Hegemonia requer um mecanismo que é implantado na formação inicial dos docentes, assumindo-se a perspectiva “da aquisição de conhecimentos para a de desenvolvimento das competências”, que colabora tanto para a fragilização quanto para a fragmentação da formação docente, aspectos que irão se refletir no trabalho docente.

A partir da reflexão proposta pelas autoras, Gomide (2010) Magalhães (2014), Neves (2013), Shiroma e Evangelista (2003) e Shiroma e Turmina (2011), podemos inferir que os professores foram inseridos num projeto político maior, que visava

[...] aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar. No Brasil de hoje, no projeto político da burguesia, a formação/atuação desses docentes responde majoritariamente a essa dupla determinação (NEVES, 2013, p. 2).

Com a citação acima, entendemos que os professores foram ligados a dois princípios de um grande projeto neoliberal, que diz respeito a: promoverem mais produtividade racionalizada e, ao mesmo tempo, possibilitarem o fortalecimento do novo modelo de sociabilidade neoliberal. Isso em razão de que os professores, em sua grande maioria, passam a realizar suas atividades como atores coadjuvantes da solidificação da hegemonia burguesa, sobretudo ao divulgarem os valores e práticas de tal classe, inclusive nos anos de 2020 e 2021 com a pandemia da Covid-19.

Deste modo, sobre as discussões a respeito da ligação dos professores ao projeto hegemônico neoliberal, como exposto por Neves (2013), pode-se ressaltar que a sua finalidade era que os professores se tornassem propagadores da perspectiva neoliberal nas instituições de ensino, conforme as demandas de formação docente neoliberal. O professor tornou-se especialista de um determinado conhecimento, acabando por expor o conteúdo de forma fragmentada e superficial e, segundo a lógica proposta, se constituiu na expressão da formação aligeirada - quer seja a inicial ou a continuada, preferencialmente à distância.

O mesmo exemplo ocorre na pós-graduação, já que a mesma lógica neoliberal conduz os caminhos da formação *stricto sensu*, invadindo igualmente a produção do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento não é compreendido como um processo que pode ser produzido por professor e discente, com a finalidade de formar seres críticos e emancipados. Isso poderia emancipar os professores, o que se configura como um perigo ao Estado neoliberal, na sua proposta de consolidar indicações para formar seres para o mercado de trabalho. Conforme crítica construída por Shiroma e Evangelista (2003, p. 6), atualmente tem-se a finalidade da formação, da educação e da produção do conhecimento voltadas ao mercado capitalista, portanto, o professor deve se constituir como um “cidadão, pró-ativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego”, mas distanciado da capacidade de crítica e emancipação. Como viemos discutindo, por princípios neoliberais, a sua formação é pensada como habilitação rápida, transmissão e adestramento para atender às demandas do mercado.

⁹ Com base em Neves (2013, p. 2), se compreende que o conceito de hegemonia na perspectiva gramsciana, diz respeito, a “um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa na assimilação, pelo conjunto da sociedade, como sua, a concepção de mundo e as práticas políticas e culturais de uma classe ou fração de classe particular”.

De acordo com Shiroma (2004), no cenário neoliberal, para que haja consenso e aceitação da perspectiva de Terceira Via e fortalecimento da pedagogia da hegemonia, infere-se a busca dos Organismos Multilaterais pelo “professor profissional”, que, conforme significados forjados no Organismos Multilaterais, consiste no profissional que experimenta soluções, que atende com eficiência e eficácia os interesses da instituição de trabalho, apresentando compromisso com o aluno cliente, desenvolvendo “motivação individual para o trabalho” e assim se afastando da “mobilização de sua categoria”, de uma maneira “que se sentiria mais membro de determinada organização escolar do que trabalhador de uma categoria profissional”, assim como demonstra o caminho trilhado por este artigo.

Ao mesmo tempo esse professor fica sujeito ao controle do Estado, submetido às avaliações permanentes de suas competências, monitorado, classificado e remunerado por sua produtividade. Isto porque, segundo Shiroma e Evangelista (2003, p. 10), “a avaliação afere, [...] o grau de incorporação do projeto governamental pelo professorado”, e também, como já ressaltado, precisa responder aos indicadores de uma suposta qualidade.

Não se esquecendo, todavia, de enfatizar mais uma vez a existência do posicionamento contra-hegemônico, cujo principal objetivo é promover a resistência aos ditames do capital com *perspectiva emancipadora*, o que é defendido neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, como já afirmado ao longo do texto, assume-se uma perspectiva contra-hegemônica para a desalienação e a emancipação. Portanto, espera-se contribuir com o conhecimento sistematizado sobre os temas educação e formação docente brasileira, principalmente em um contexto atual de pandemia da Covid-19. A abordagem aqui adotada intenta também que a universidade pública não seja mais compreendida como uma *organização social*, formando docentes que reproduzem o conhecimento.

Porquanto, compreende-se neste artigo que a formação docente não diz respeito somente a um certificado, que confere a aprendizagem de competências para realização do trabalho docente de forma eficaz e eficiente para o neoliberalismo. Mas sim, que a formação docente, pode contribuir para que sejam formados sujeitos de forma integral, ativos na construção do conhecimento e capazes de agir e transformar a realidade. Até mesmo porque o conhecimento se constitui em todos os instantes e não se configura como algo pronto e acabado, que deve ser transmitido.

Isto porque, discutiu-se as repercussões das reformas educacionais sobre a educação e a formação docente profissionalização docente ocorridas nos anos 1990, em especial, nos governos FHC (1995-2002), período em que o neoliberalismo tanto foi implementado quanto se fortaleceu no Brasil. O que acarretou um novo direcionamento político ao país, abarcando a sua reestruturação produtiva e a reorganização de suas ações, com a finalidade de atender ao mercado financeiro internacional, com orientações dos Organismos Multilaterais, tais como: o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a educação e a ciência e a cultura (UNESCO), foco deste artigo.

REFERÊNCIAS

- ANES, Rodrigo Roncato Marques. *As concepções de professores e suas influências para a formação docente em educação física*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 228 f. 2013.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. Ensino superior e reestruturação produtiva: os impactos no trabalho do professor. *Revista Profissão Docente Uberaba*, Uberaba, v. 15, n. 33, p. 47-60, ago./dez. 2015.
- ARNONI, Maria Eliza Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul./dez. 2012.
- BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. *Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do Centro-Oeste*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 221 f. 2013.
- BITES, Rosilene de Souza Carvalho. *Profissionalidade e profissionalização docentes: o olhar da revista Veja*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 247 f. 2012.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. *Rev. Bras. Educ.* 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Contra a universidade operacional*. A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Aula Magana UP, 2014.
- CUNHA, Maria Isabel da.; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. In: *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Políticas e formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. In: *Educação e Sociedade*. vol. 23, n. 80, Campinas, p. 234-252. 2002.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO Para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, 7, 2010.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de.; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Ver. Katál*. Florianópolis v. 10. n. esp., 2007.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à *expertise*. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estatégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *36º Reunião Nacionada ANPED*, Goiânia-GO. 2013.
- SHIROMA et al. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Org.). *Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo*. 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017.
- SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. In: *Trabalho e Educação*, v.13, n. 2, ago./dez., 2004.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de

documentos. In: perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 02, jul./dez., 2005, p.427-446. Disponível em: <http://www.ced.ufsc/nucleos/nup/perspectiva.html>.

SHIROMA, Eneida Oto; CUNHA, Thais Marcelino. Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Org.). *Didática e Currículo: Impactos dos Organismos Internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. 34ª. *Reunião Anual Anped. Educação e Justiça Social*, Natal, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT09/GT0953%20int.pdf>.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, V. 08, n. 14. Dossiê: PNE 2014-2024 e a formação e valorização docente: expectativas, conquistas, novos dilemas. Iria Brzezinski (organizadora). Jan-jun. 2016a.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos: convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas de resistências?. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016b.

UNICEF. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, DF: Unicef, 1991.

MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: PONDERAÇÕES ONTOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS¹

Sílvia Adriane Tavares de Moura²

RESUMO

No presente estudo, destaca-se a Teoria do Materialismo Histórico Dialético à luz da compreensão da teoria e revolução científica realizada por Marx. A metodologia utilizada foi a Pesquisa Bibliográfica, de natureza qualitativa, por meio de uma revisão da literatura específica para composição do aporte teórico acerca da Teoria do Materialismo Histórico Dialético. Trata-se de método crítico teórico que contribui substancialmente para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, numa perspectiva emancipatória e contra hegemônica quando se trata de propor explicações e criar estratégias de enfrentamento aos retrocessos advindos das concepções neoliberais e gerencialistas do processo de definições das políticas públicas, sobretudo, as educacionais.

Palavras-chave: Materialismo Histórico Dialético; Dialética; Ontologia; Epistemologia Pesquisa Educacional.

DIALECTIC HISTORICAL MATERIALISM: ONTOLOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL CONSIDERATION

ABSTRACT

In the present study the Theory of Dialectical Historical Materialism stands out in the light of Marx's understanding of the theory and scientific revolution. In order to do so, a general theoretical survey was made on the Theory of Historical Materialism. The methodology used was qualitative bibliographical research, through a literature review. It is a critical theoretical method that contributes substantially to the development of educational research, in an emancipatory and anti-hegemonic perspective when it comes to proposing explanations and creating strategies to cope with the setbacks arising from the neoliberal and managerialist conceptions of the process of defining public policies, especially the educational ones.

Keywords: Dialectical Historical Materialism; Dialectic; Ontology; Epistemology Educational Research.

Recebido em 24 de abril de 2021. Aprovado em 17 de agosto de 2021.

¹ Trabalho filiado a Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste e financiada pela FAPEG-Goiás.

²Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (PPGE-FE-UFG). Professora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música. Membro da Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre o Professor(a) na Região Centro-Oeste/Brasil e do Gepec- Grupo de Estudos em Educação do Campo UFT. e-mail: silviaadriane@uft.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6218-0946>

INTRODUÇÃO

No presente estudo, destaca-se a o Materialismo Histórico Dialético à luz da compreensão da teoria e revolução científica realizada por Marx e suas contribuições para as pesquisas educacionais em uma perspectiva ontológica e epistemológica.

Trata-se de método crítico teórico que contribui substancialmente para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, numa perspectiva emancipatória e contra hegemônica, sobretudo quando se trata de propor explicações e criar estratégias de enfrentamento aos retrocessos advindos das concepções neoliberais e gerencialistas do processo de definições das políticas públicas, sobretudo, as educacionais.

Coerentemente com o método Materialismo Histórico Dialético (MHD), a metodologia assumida neste estudo, se constituiu por intermédio da Pesquisa Bibliográfica de natureza qualitativa.

A abordagem qualitativa, segundo Minayo (1997, p. 21) “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...] dos processos e dos fenômenos”, buscando compreender a realidade social a partir das ações humanas que não podem ser quantificadas.

Para a construção teórica desse estudo, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica que teoricamente, segundo Lima e Miotto (2007, p. 38), “implica em um conjunto ordenado de procedimentos, de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” o que possibilita um vasto alcance de informações sobre o objeto, ajudando na melhor definição e construção da pesquisa. Seguindo os passos desse tipo de pesquisa, realizamos como procedimentos de pesquisa: levantamento dos estudos e produções científicas para composição do aporte teórico, os quais encontram-se relacionados ao objeto de estudo, seguida da leitura de reconhecimento do material, da leitura exploratória, da leitura seletiva e da leitura crítica e interpretativa.

Assim, entendemos que a pesquisa científica, realizada no âmbito da universidade pública – lócus de formação e construção do aprendizado –, possui (ou deveria possuir) um compromisso ético político de posicionamento teórico metodológico crítico frente à realidade social/educacional investigada, tomando como eixo norteador o reconhecimento das características presentes na práxis social/educativa, e a inter-relação entre sujeito e o objeto e sua capacidade de reconhecimento da realidade, bem como de sua transformação.

Concomitantemente, a pesquisa, enquanto criação científica, exige uma fundamentação epistemológica, palavra que vem do grego *episteme*, que significa ciência, conhecimento; e *logia*, estudo. Chizzotti (1991) define a epistemologia como uma área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam tal conhecimento como verdadeiro.

O conhecimento científico produzido nas universidades é alicerçado na compreensão de *episteme*, levantada por Saviani (2011), como diferentes métodos que orientam a produção do conhecimento científico sistematizado, como o positivismo, a fenomenologia, o materialismo histórico dialético, dentre outros.

Neste estudo, procurou-se construir uma abordagem sobre o Materialismo Histórico Dialético, considerando historicamente o tema enquanto enfoque de estudos, pesquisas e projetos de extensão, contendo diferentes tendências e concepções entre autores da tradição marxista e estudiosos contemporâneos. É mister reconhecer e tomar como fundamentação teórica as contribuições de autores que se debruçaram sobre a questão. Para tal, ancorou-se essa

reflexão com base em autores como Marx (1988), Hobsbawn (1998), Marx e Engels (2007), Frigotto (2008), Netto (2011), Saviani (2017), dentre outros.

Faz-se necessário destacar que este estudo se caracteriza como uma abordagem que reconhece a complexidade e universalidade da temática que requer um maior aprofundamento por suas múltiplas conceituações e ramificações das práxis.

Assim, considerando o método Materialista Histórico Dialético, como um enfoque teórico que contribui para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, numa perspectiva emancipatória e contra hegemônica, uma questão central baliza este estudo: é possível compreender o materialismo histórico dialético em uma perspectiva ontológica e epistemológica e enquanto instrumento fundamental de análise e compreensão da realidade que tem como objeto a educação?

A compreensão do movimento materialista, histórico e dialético que ocorrem no intertexto do pensamento crítico, da formação da consciência de classes, da emancipação humana nos possibilita pensarmos numa construção autêntica da ação educativa enquanto modo de se pensar o ser em construção cotidianamente frente às circunstâncias sociais e econômicas vivenciadas no Brasil.

O materialismo histórico dialético: compreendendo a teoria realizada por Marx

Toda ação que envolve a pesquisa educacional exige uma postura por parte do pesquisador de uma organicidade e coerência na relação que se estabelece com o fenômeno pesquisado. Enquanto profissionais e pesquisadores da educação, é ético que se assumam os seus respectivo posicionamento político-ideológico que é expresso academicamente, a depender do modo como se direciona teórica, metodológica e epistemologicamente sobre o olhar da pesquisa.

[...] são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionárias (MARX; ENGELS, 1984, p. 126).

Por essa razão, compreender a universalidade do pensamento de Marx, exige uma ruptura com o senso comum e um caminhar do abstrato para o concreto. Para que o pensamento e o fazer científico se distanciem do senso comum é necessário que a produção do conhecimento, seja pensada como processo que envolve relações entre o antes, o durante e o depois da pesquisa, que dizem sobre as formas como são estruturadas as interrogações, os objetivos, as escolhas metódicas e metodológicas, aspectos que acabam por estruturar os caminhos trilhados para as interpretações dos fenômenos sociais (MAGALHÃES; SOUZA, 2018).

Muitos esforços têm sido realizados por parte de pesquisadores educacionais em grupos de pesquisas, congressos, seminários e tantas outras iniciativas acadêmicas que visam a contextualização e estudos dos fundamentos do materialismo histórico dialético enquanto método, à medida que propicia o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre sujeito e objeto, indicando de maneira concreta, alternativas de ação para responder às problemáticas analisadas.

As pesquisas educacionais orientadas pelo Materialismo Histórico Dialético, abordam seus objetivos na perspectiva histórica, a partir de suas origens, do todo e não de tudo. E ainda, buscam trabalhar com os sujeitos a ser pesquisado, um sujeito histórico e socialmente

situado, explicitando os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como um concreto pensado, utilizando categorias para análises, a saber: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura, articulando teoria e prática como práxis (SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

Assim, ao se propor ao estudo da história do pensamento humano, depara-se com duas concepções epistemológicas, fundamentalmente opostas, sobre o mundo e a realidade. São enfoques metodológicos que apontam caminhos diferentes e conflitantes nas formas de apreender o real: a concepção metafísica, segundo a qual, o método de investigação que direciona a pesquisa, deve ser linear, a-histórico e guiado pela observação neutra e objetiva dos fenômenos, isentando de realizar uma apreensão da organização, desenvolvimento e transformação desses fenômenos no contexto social. Por concentrar-se apenas na observação do fenômeno, limita-se na aparência exterior e nos movimentos observáveis da sua representação, fazendo da pesquisa um processo técnico de descrição e explicação dos fenômenos pautados na imparcialidade do pesquisador.

Em seguida, a realidade sobre a qual a concepção materialista se debruça, traz consigo suas contradições, conflitos e transformações, evidenciando que as ideias são, de fato, reflexos do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e, por isso, as ideias independentes do pensamento, são representações do real. O grande desafio do pensamento é trazer para o plano racional a dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (FRIGOTTI, 2008, p. 54).

Nesse sentido, pode-se inferir que a concepção metafísica compreendendo que a definição apriorística do método garante à pesquisa critérios de cientificidade, neutralidade e objetividade; já a concepção materialista entende que o método se constitui muito mais como uma concepção de realidade que mediará o processo de apreensão do conhecimento, do que uma simples ferramenta para medir ou observar os fenômenos sociais.

A concepção materialista funda-se na dialética da realidade. Para a dialética nada é permanente tudo está em constante transformação. “A base filosófica da dialética percorre um imenso caminho que vai de Heráclito à Hegel e de Hegel para o pensamento marxista, que instituiu uma nova dialética fundada no materialismo histórico” (RÊSES, 2016, p. 34).

Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material de existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. Assim, o método Materialista Histórico Dialético, caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir, pelo movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico metodológico é um caminho possível de apreensão da realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

O Materialismo Histórico Dialético, de base materialista, procura, por meio de um método dialético, compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo este inseparável do materialismo histórico. A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza.

Embora a concepção de ciência em Marx tenha partido da ideia Hegeliana de que o desenvolvimento social resulta de um processo de conscientização daquilo que somos num

movimento de ‘tornar-se’, Marx propôs o inverso do que é defendido por Hegel ao afirmar que o que somos socialmente não é condicionado pelas ideias, são as condições sociais e históricas da existência que as condicionam, ou seja, o desenvolvimento social resulta das contradições da própria vida material (NETTO, 2012).

Para Marx (1991) o modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência que determina o ser social, mas sim o ser social que determina a consciência. Marx partiu do conhecimento e acúmulo intelectual existente para conceituar sua teoria e se opôs ao idealismo das teorias que consideram que só a consciência tem uma existência real e o que o mundo material, o ser e a natureza, só existiriam na consciência. “Enquanto que o materialismo filosófico parte do critério de que a matéria, a natureza, o ser são uma realidade objetiva, que existe fora da consciência humana e independentemente dela” (RODRIGUEZ, 2014, p. 132).

Segundo Marx e Engels (2007), a aparência é o ponto de partida, mas ela também esconde, mistifica a realidade da coisa. Assim, conhecer é negar a aparência, ir além da empiria. Para estes autores, o conhecimento empírico ainda não se constitui como teoria, pois seria um indicador dos processos e é um passo do conhecimento teórico. No caminhar metodológico, cabe à razão identificar esses processos, ou seja, a razão no movimento de abstração deve ir além do que é factual para que ocorra a identificação dos processos que as implicam.

O termo dialética assumiu diferentes conotações ao longo da história, mergulhado em um universo complexo e seu significado deve ser reconhecido, fazendo-se necessário tematizar a dialética no pensamento marxista. A lógica dialética toma por base o princípio da unidade entre o abstrato e o concreto no pensamento empírico-científico. Este princípio ocupa lugar central na lógica dialética; nele se baseia a construção do sistema da lógica dialética: o desenvolvimento dos juízos, conceitos, deduções, teorias científicas e hipóteses é um processo de ascensão do abstrato ao concreto.

A dialética marxista como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade e da realidade educacional se constitui como construção lógica possibilidade teórica de interpretação do método materialista histórico que fundamenta o pensamento marxista. O movimento do pensamento abstrato para o concreto é um meio de obtenção da autêntica objetividade no conhecimento. O método de ascensão do abstrato ao concreto é um meio pelo qual o pensamento apreende o concreto e o reproduz como espiritualmente concreto (MARX; ENGELS, 1963). E principalmente, Marx (1988), explicita que o “concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações; ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado. O concreto pensado, mostra-se ‘categoria básica do processo de conscientização, pois atividade prática social dos sujeitos históricos” (MARX, 198, p. 83-4).

A correlação entre empírico e o teórico não é tão esquemático e simples como parece aos representantes do empirismo, os quais se empenham por adaptar os fatos coletados às leis gerais, passando por cima de elos intermediários, deixando de lado inúmeras etapas que vão do concreto ao abstrato. “Não existe uma ligação direta e mecânica do concreto ao abstrato, nem do abstrato para o concreto. Há sim, um processo, pesquisado por Karl Marx, de ascensão do abstrato para o concreto”(CURADO SILVA; SOUSA, 2016, p.37).

O objeto de análise do Materialismo Histórico Dialético é a gênese, o desenvolvimento, a consolidação e crise do capital, cujo movimento do é adotado por Karl Marx como o ponto de partida para a análise da sociedade. Sendo assim, o vigor do pensamento marxista se apresenta como um referencial revolucionário e transformador da ordem existente, na medida em que busca romper com o capitalismo e com os processos de dominação do homem.

A perspectiva crítica do pensamento de Marx se constitui como interpretação que, simultaneamente compreende e nega o capitalismo de forma não abstrata e nem isenta, mas que adere ao seu objeto considerando os elementos ativos das relações entre pessoas, grupos e classes sociais. (Ianni, 1988, p. 9). O enfoque marxista parte de uma abordagem ontológica do conhecimento da realidade. Por isso, a fundamentação ontológica considerada mais apropriada para a construção de nossa imagem de mundo pressupõe o conhecimento de cada modo do ser, bem como de suas interações com outros seres (SAVIANI, 2017, p. 2).

Para Cunha (2016), o materialismo histórico dialético é uma abordagem que reconhece ser a ciência um produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nessa perspectiva, o método de se elevar do abstrato ao concreto, é uma maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, reproduzi-lo como concreto espiritual. Por essa razão, “o sujeito, a sociedade, devem figurar sempre como um pressuposto” (MARX, 1997, p. 11).

Marx e Engels (1984), elaboraram uma teoria que se disseminou entre os marxistas como materialismo histórico dialético o qual revela as conexões que estão por detrás das aparências, suas interconexões e que para sair do abstrato, é indispensável a mediação teórica do objeto, alcançando o concreto pensado, a essência. Apresenta-se como o enfoque metodológico fundamental e que significativamente vem contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas no campo de investigação em diversas áreas do conhecimento, sobretudo na educacional.

Corroborando com a produção do conhecimento sobre a temática em uma perspectiva crítica, Magalhães; Souza (2018) afirmaram que, para Marx, a sociedade só pode ser compreendida pelas condições materiais da existência humana, pois ela se constrói mediante as relações estabelecidas entre o homem e a natureza e entre os próprios homens. Trazem ainda a seguinte definição sobre bases e princípios e categorias do materialismo histórico-dialético em que são: a matéria, a historicidade e a dialética:

[...] a materialidade expressa a organização dos homens em sociedade. Assumi-la como categoria é relacioná-la com determinada visão ontológica de mundo, cuja interpretação da realidade, sempre se dá por meio das práxis. A historicidade é categoria relacionada ao caráter histórico. Está relacionada ao fato de que os homens se organizam, diferentemente, ao longo dos tempos, por isso não há como pensá-los desvinculados do seu tempo histórico e das condições concretas, em que desenvolvem as relações sociais. A dialética tem como princípio básico a contradição, que deve ser assumida como a lógica do movimento do pensamento e, resultar na construção da tese, antítese e síntese (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 21).

Sendo assim, o método Materialismo Histórico Dialético, tal como o próprio nome expressa, analisa o processo de construção da sociedade mediante o estudo das transformações históricas da economia em um movimento dialético, organizado institucionalmente como produto das necessidades da sociedade de seu tempo. Na sociedade capitalista, as relações de produção são marcadas pelo mercado, definidas pela lei da oferta e da demanda e uma forma de regular as relações sociais que se subjazem na expropriação da mais valia do trabalho, “não resolvendo as contradições de classe, ao contrário, incrementando-as” (RODRIGUEZ, 2014, p.139).

Essa perspectiva, tem como fundamento básico a premissa de que a epistemologia do Materialismo Histórico Dialético e a corrente de pensamento marxista contribuíram e

contribuem para o conhecimento na e da humanidade, bem como a elevação da condição do ser humano e suas formas de compreensão e transformação social.

Materialismo Histórico Dialético: ponderações ontológicas e epistemológicas

A relação histórica estabelecida entre elementos ontológicos e epistemológicos dependendo da base ideológica assumida em sua dinâmica delibera determinadas formas de práticas sociais que incidem na produção do conhecimento e na realidade educacional que sustentam concepções opostas a cerca do sujeito social e na relação sujeito e objeto.

Etimologicamente, o termo ontologia vem do grego *ontos* (ser) e *logos* (estudo/discurso) que significa “ conhecimento do ser”. Isso posto, a ontologia é identificada como a parte da filosofia que trata acerca da natureza do ser, da realidade, da existência dos entes concebidos como uma natureza comum a todos os seres. Por sua vez, filosoficamente o termo epistemologia estudo o conhecimento humano (SEVERINO, 2007). “É estudo das possibilidades, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico e um modo de pensar o *logos*” (MAGALHÃES; SOUZA, 2014, p.7). A partir de uma perspectiva epistemológica, define-se uma racionalidade ou estruturas conceituais prévias, cujos princípios dizem como são sustentadas as ideias que orientam a produção do conhecimento e ainda como elemento estruturante do posicionamento epistemológico ou metódico o qual se encontram vinculados às correntes teóricas próprias de um determinado campo do conhecimento (MAGALHÃES; SOUZA, 2014).

A partir das definições dos autores acima mencionados, podemos inferir que a ontologia está relacionada a natureza humana e a epistemologia a construção do sujeito social e ao articularmos estas duas concepções, colocamos em relevo a perspectiva marxista, diante da qual, ontologia e epistemologia estão intrinsecamente ligadas a concepção de sujeito histórico considerados os condicionantes objetivos e subjetivos da existência e da essência do ser social. Assim, a ontologia significa acompanhar o como o homem enquanto ser social, responde aos acontecimentos da sociedade.

Entendemos que o desenvolvimento das relações sociais também é decorrente dos avanços e transformações do próprio trabalho. Pelo trabalho, os homens desenvolvem-se e articulam-se entre si e com a natureza (MARX, 2010).

Saviani (2007), na mesma base marxista, afirmou que a essência do ser social é o trabalho. Portanto, para esse autor, a essência humana não é dada, nem uma dádiva divina ou natural, nem ao menos algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens diante do que o homem é, o torna pelo trabalho, ou seja, a essência do homem é um feito humano, logo, é um ação humana que se desenvolve , se aprofunda e intensifica no decorrer do tempo, em suma, é um processo histórico (SAVIANI, 2007). Portanto, a categoria trabalho é a base ontológica da constituição do ser social, a essência humana que possibilita a sua atividade criadora, construtora, formadora e realizadora da práxis humana em suas interações de alteridade e com a natureza. A práxis é entendida como “ ação transformadora consciente da realidade concreta na relação dialética entre teoria e prática” (SAVIANI, 2007, p.154). Nessa perspectiva, o ser social se humaniza e constitui sua identidade na materialização das relações objetivas que se entrelaçam com a própria existência na totalidade social, histórica e cultural.

Em se tratando das influências do capitalismo neoliberal sobre as relações humanas e sociais, o direcionamento político e ideológico tomado pela burguesia como classe proprietária do capital, a possibilitou controlar e organizar os processos de trabalho, bem como, as

relações sociais de produção e troca estabelecidas entre os homens. Ao instituir o capitalismo como sistema econômico e normativo, impulsionou-se uma lógica de sociabilidade orientada pelas relações de trabalho assalariado em que a atividade desempenhada por quem trabalha e produz os objetos do trabalho (o proletário), passa a ser paga com dinheiro (salário) por aquele (capitalista/burguês) que detém o domínio e a propriedade sobre o capital (as riquezas, os objetos e os meios de trabalho) (MARX, 1996).

Assim, nas relações sociais estabelecidas no modelo capitalista de produção, tanto as atividades humanas empenhadas (trabalho) em qualquer espaço ou processo de produção quanto o próprio homem (trabalhador), figuram-se como mercadorias inseridas nas relações comerciais e no processo de produção. Eles aparecem como elementos determinantes para a geração de outras mercadorias, que são propriedades do capitalista, este por sua vez paga por elas, mantendo a continuidade do controle sobre a produção, o comércio e também sobre o desenvolvimento das relações sociais de trabalho. Isso significa que, nestas condições, o homem/trabalhador perde sua autonomia, deixa de ter o controle sobre o seu trabalho, perde a noção da totalidade ao qual está inserido, tornando-se subordinado aos interesses e as intencionalidades do proprietário dos meios de produção para o qual vendeu sua força de trabalho.

Entretanto, na relação entre capital e trabalho estabelece-se a contradição. A evidente dependência do capital com relação ao trabalho, para que este possa se reproduzir, evidencia-se também o contrário, isto é, a dependência do trabalhador em relação ao capital. Um é a realização do outro, ao mesmo tempo em que um nega o outro (MARX, 2010). Assim, a dependência que se revela do trabalhador em relação ao capital, para que o primeiro possa existir no modo de produção e continuar reproduzindo sua existência, além de nociva ao próprio homem/trabalhador, é extremamente desigual porque destitui a condição humana de ser, uma vez que submete o trabalhador a exercer sua força de trabalho e a sua capacidade de objetivação a realização de processos de trabalhos mecânicos, extremamente parcializados e fragmentados direcionados ao acúmulo de riqueza alheia e a valorização do capital. Trabalho este que é desvinculado da intencionalidade, da consciência e do exercício da práxis que pode ser produzida pelo homem. É desigual também porque por toda a sua produção lhe é pago apenas uma pequena parte sem possibilidades de acesso a totalidade do que lhe foi produzido, tampouco os produtos que são objetivados, garantindo a propriedade privada dos meios de produção, o que possibilita a continuidade de seu domínio e exploração sobre o trabalhador.

Na perspectiva marxiana, a propriedade privada é a chave para compreendermos como o capitalismo se sustenta para garantir o domínio de uma classe sobre a outra. Mas essa sustentação ocorre porque necessariamente há um controle sobre o trabalho. Esse controle é possível porque tanto o trabalho quanto o próprio homem são considerados mercadorias e tornam-se alienados. A alienação é a categoria que sustenta a concepção de trabalho e de homem que se produz no capitalismo. Isso significa que a alienação se realiza tanto pelo estranhamento do homem em relação aos produtos resultantes do seu próprio trabalho, quanto pelo estranhamento do homem em relação ao seu próprio trabalho, gerando o estranhamento do homem em relação a si e ainda o estranhamento mútuo entre os próprios homens, elementos que justificam o fato do foco central do processo de trabalho que gera a alienação é atingir e desconstruir a ontologia do ser social.

Historicamente, a questão da epistemologia e a formação do sujeito social estão relacionadas a nova ordem política e econômica neoliberal. Nesse contexto, observa-se especial atenção pelo controle da produção do conhecimento em função do entendimento de seu relevante papel no desenvolvimento do sujeito social, configurando-se, conseqüentemente, no intenso interesse por influenciar e alterar sua epistemologia. A transformação ontológica dos

sujeitos, sobretudo quanto ao que se refere a sua relação com o trabalho, o qual sofre significativas mudanças deliberadas em função do ordenamento político e econômico imposto a América Latina, as quais, tornou o trabalho intensificado e alienado, gerando mudanças tanto na ontologia do ser social quanto nas epistemologias da produção do conhecimento que envolve a humanidade.

Em nosso entendimento, o capital condiciona histórica e dialeticamente a ontologia do ser que o torna alienado, vez que nega o sujeito como ser social e histórico como consequência, gera um trabalho expropriado e que não se desenvolve como meio de realização para a vida, alterando também o campo da epistemologia, como teoria do conhecimento que diz respeito a relação entre sujeito e objeto, no sentido de promover mudanças na produção e compreensão do conhecimento. Do ponto de vista freireano, a relação sujeito e objeto liga a consciência ao mundo e, dependendo da forma como isso ocorre, pode resultar alienação como na emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, para Frigotto (2010), não há como perder de vista o caráter dialético do trabalho, mesmo que a condição político-ideológica de nosso país exija reconhecer seu caráter negacionista, dialeticamente ainda permanece a existência da resistência que possibilita, apesar desta dimensão dúplice, a existência de mediações opostas e contraditórias, o que faz do trabalho uma atividade que segundo Antunes 2005, ao mesmo tempo em que [...] cria, também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena” (ANTUNES, 2005, p. 12). É importante destacar que, como existe a contradição, a condição ontológica, humana e social do ser, apesar de continuamente ser atingida pelo capitalismo, permanecerá correspondendo a essência do homem, sua origem e sua materialidade histórica, mesmo que esteja subsumido a interesses espúrios do capitalismo.

Para Contreras (2002), a separação entre concepção e execução no processo produtivo, sendo o trabalhador mero executor de tarefas, sem poder de decisão, vez que o trabalhador perde os conhecimentos e habilidades concernentes ao planejamento e compreensão do todo para agir sobre o processo de produção diante da submissão ao controle do capital, que lhe subtrai até mesmo a capacidade de resistência a essa lógica racionalizadora que invadiu a formação docente, fazendo-a cumprir a dupla missão de desenvolver uma mão-de-obra de acordo com as necessidades da produção e de reproduzir e recriar a justificativa racionalizadora do mundo da produção mediante a “ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica” (CONTRERAS, 2002, p. 35).

Nesse sentido, a educação tem sido um dos principais alvos dos ataques negacionistas e das reformas políticas implementadas na América Latina e no Brasil. Não por acaso, o projeto educacional da lógica neoliberal centram suas estratégias e interesses sobre os professores, sobre sua formação e profissionalização, porque representam os trabalhadores e trabalhadoras, cuja função social está necessariamente relacionada ao conhecimento e a possibilidade que ele representa para o exercício da formação ontológica e epistemológica da humanidade rumo à emancipação e consciência de sua própria condição de classe social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo foi possível reconhecer e compreender que o materialismo histórico dialético é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade.

Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Por isso, é mais que um método investigativo, ele é, ‘ao mesmo tempo como uma postura e uma práxis, um movimento de superação e transformação’ (FRIGOTTO, 2008, p. 71).

A perspectiva de Marx se mantém atual para compreensão do desvelamento da sociedade burguesa e, quanto ao futuro previsível, teremos que defender Marx e o marxismo dentro e fora da história, contra aqueles que os atacam no terreno político e ideológico. Ao fazer isso, também estaremos “defendendo a história e a capacidade do homem de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje, e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor” (HOBSBAWM, 1998, p. 62).

Segundo Mészáros (2013), as pesquisas educacionais, se tomadas pela perspectiva do Materialismo Histórico Dialético entendida no bojo da complexidade e em sua totalidade social, terão seu sentido alcançado, desde que apontem para a necessidade histórica de uma mudança nas estruturas, porque não dizer, que revolucione na superação da exploração entre os homens e mulheres a partir de intervenções emancipatórias na realidade.

Marx (1996), elucida que, sem dúvida é necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real.

Cabe a nós pesquisadores e profissionais da educação, engajados com um projeto de formação humana e de qualidade educacional e social, ao assumirmos o Materialismo Histórico Dialético como fundamento epistemológico e como método de pesquisa, aprofundarmos em estudos de suas concepções e perspectivas, na análise de seus escritos e de seus seguidores. Que efetivamente possamos vivenciá-lo em sua realidade como práxis e conseqüentemente, tornarmos-nos sujeitos pensantes de nossa própria história.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Apresentação. A crise da sociedade do trabalho. Fim da centralidade ou desconstrução do trabalho? In ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho.** São Paulo; Boitempo, 2005.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.
- CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores.** São Paulo. Ed. Cortez, 2002.
- CUNHA, Célio da. (Et al). **Investigação em Política e Gestão da Educação: Método, Temas e Olhares.** 1ª Ed. Belo Horizonte, MG: Traço fino, 2016.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 11ª Ed. São Paulo, Cortez, 2008. Pp 71-90.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação.** Trabalho & Educação, 2010, nº 9, Belo Horizonte, PP.15-26, jan/jun.
- HOBSBAWM, Eric J. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras. 1998.
- IANNI, Octavio. **Dialética e Capitalismo: Ensaio sobre o pensamento de Marx.** 3ª d. Ed. Vozes, Petrópolis, 1988.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de.; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**. Florianópolis v. 10. n. esp., 2007.

LUKÀCS, G. (2003). **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo, Martins Fontes.

LUKÀCS, G. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. S. Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidade social e Pesquisa: uma análise epistemológica e histórica da produção acadêmica sobre professores. **Revista Profissão Docente Uberaba**, v. 15, n.33, p. 91-101, ago. - Dez. - 2015.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Epistemologia da Práxis e a Produção do Conhecimento. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan. /Abr. 2018.

MARX, Karl. (2013). **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo, Boitempo. Livro 1. Trad. De Reginaldo Sant'Anna. 25.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. **A Ideologia alemã**. (Feuerbach)São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1995

MÉZÁROS, I. (2002) **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo, Boitempo.

MÉZÁROS, I. (2013). **O conceito de dialética em LUKÀCS**. São Paulo. Boitempo.

MINAYO, Maria. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

NETTO, José Paulo. (1994). **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RÊSES, Erlando; SOUSA, José Vieira de; CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro. O Materialismo Histórico Dialético e o Estudo de Políticas Públicas de Educação: Questões do Método. IN: CUNHA, Célio da. (Et al). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, Sp. Autores Associados, Brasília, UNB, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun. pp.02-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, Cesar. **Epistemologia de la política educativa**. Campinas: Mercado de letras, 2013. p. 495-501.

SOUZA, Ruth Catarina cerqueira de.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Pesquisas Sobre Professores (as)**: métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. Ficha de análise, instrumento de análise 3. Editora PUC, Goiás, Goiânia-GO, 2014, pp 166-167.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA¹

Suelen de Castro²
Samuel Ribeiro do Valle Junior¹
Paulo Roberto de Almeida¹
Karolliny Danielle Santos¹

RESUMO

O artigo aborda como as universidades brasileiras se adequaram ao ensino não presencial devido à pandemia do COVID-19. Nesse sentido, são apresentadas as ferramentas implementadas para o ensino remoto e os desafios encontrados na prática docente durante a pandemia. O tema tem sido foco de discussão na atualidade, pois o ensino remoto tornou-se necessário e com ele os professores precisaram ser capacitados. Ao longo desse artigo é realizada uma revisão de literatura em materiais já publicados, não só na área educacional, mas também relacionado à pandemia do novo coronavírus. A partir desse estudo, foi possível perceber que a tecnologia pode ser uma aliada para reduzir os impactos da pandemia na área da educação.

Palavras-Chave: COVID-19, Pandemia, Educação Superior, Ensino remoto.

CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT

This article is about how Brazilian universities are suiting to non-classroom teaching due to the COVID-19 pandemic. We present the tools implemented for remote teaching and the challenges found in the teaching practice during the pandemic. The theme is focus of discussion today as remote teaching has become necessary and professors needed to be capacitated. Throughout this article is carried out a literature review on materials already published, not only in the educational area, but also related to the pandemic of the new coronavirus. From this study, it was possible to see that technology can be allied to reduce the impact of the pandemic in the education area.

Keywords: COVID-19, Pandemic, Higher Education, Remote teaching

Recebido em 28 de maio de 2021. Aprovado em 09 de junho de 2021.

¹ Trabalho filiado a Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste

² Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: suelenfisica@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 no Brasil foi marcado por profundas transformações, não apenas na área da saúde, mas também na educação. Em dezembro de 2019, surgiu na China um novo coronavírus, chamado de SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave coronavírus 2). Esse vírus ocasionou problemas políticos, econômicos e sociais em todo o mundo, causando modificações na vida das pessoas.

Dentre esses problemas, o sistema educacional merece destaque, pois o desenvolvimento do país depende dos avanços nas áreas de ciências e tecnologias desenvolvidas em universidades e centros de pesquisa. A educação superior não abrange apenas a graduação, mas também cursos sequenciais por campos de saber, pós-graduação stricto e lato senso, além de programas de extensão (BRASIL, 1996).

Devido as práticas de distanciamento social adotadas para diminuir a propagação do novo coronavírus, no dia 17 de março o Ministério da Educação (MEC) aprovou a portaria nº 343 autorizando a substituição das aulas dos cursos presenciais do Ensino Superior por aulas em meios remotos de ensino, pelo período que durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal portaria foi alterada pela Portaria nº 345, publicada em 19 de março de 2020 e no dia 16 de junho de 2020 consolidado pela Portaria nº 544 (BRASIL, 2020; BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b).

Nesse sentido, as instituições de ensino superior na modalidade presencial, passaram a realizar o ensino remoto. Universidades e departamentos acadêmicos tiveram que mudar a forma de ensinar e buscar alternativas para se ajustar a essa nova realidade e atender toda comunidade acadêmica de forma a reduzir danos pedagógicos e riscos à saúde pública, garantindo uma educação em nível superior de qualidade e segura. As universidades optaram pelo uso de tecnologias e seus recursos e, nessa perspectiva, docentes e discentes tiveram que se adaptar e aprender novas tecnologias (GUSSO, 2020).

Assim, dada a importância da Educação Superior para a sociedade, o objetivo do presente estudo é apresentar as ferramentas que foram adotadas pelos profissionais da educação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e mostrar os desafios que professores e alunos encontraram para se adequarem perante a essa nova realidade.

MATERIAL E MÉTODOS

Para realizar este trabalho foi feita uma revisão de literatura em materiais já publicados na área da educação e, também, sobre a pandemia do novo coronavírus com a finalidade de reunir e sintetizar conteúdos acerca das novas ferramentas adotadas na educação superior durante a pandemia e mostrar os desafios enfrentados tanto pelos docentes e discentes para se adequarem a essa nova realidade. Para isso utilizou-se o buscador *Google Scholar* com trabalhos em português e inglês. As palavras-chave foram: educação, COVID, pandemia e ensino superior, ensino remoto e ferramentas aplicadas no ensino remoto. Os critérios de escolha foram os artigos mais atuais e com conteúdo próximo ao assunto deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A descoberta do novo Coronavírus, posteriormente nomeado como COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), ocorreu em dezembro de 2019, a partir de análises dos exames de um grupo de pessoas que apresentaram quadro clínico de pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, China. Devido a constatação diária de novos casos tanto na

China como em outros países, o que era considerado um surto, foi decretado como pandemia pela OMS no dia 11 de março de 2020 (SILVA, 2020).

A primeira morte pelo novo Coronavírus no Brasil ocorreu no dia 12 de março, sendo a vítima uma mulher de 57 anos que estava internada em um hospital municipal da capital paulista (VERDÉLIO, 2020). Em 18 de março foi aprovado um decreto pela Câmara dos deputados reconhecendo estado de calamidade pública no país, permitindo expansão de gastos no enfrentamento da pandemia (BRASIL, 2020c). O primeiro caso de aplicação da medida radical com o nome *lockdown* ocorreu no estado de Maranhão no dia 05 de maio, devido a ocupação de 100% dos leitos da unidade de terapia intensiva da rede pública de saúde da capital por pessoas infectadas com o novo coronavírus (DE CARVALHO, 2020).

Estados e municípios começaram a implementar medidas para diminuir a circulação e aglomeração de pessoas com o objetivo de conter a proliferação da COVID-19. Aulas presenciais foram canceladas, atividades comerciais e de transportes coletivos ficaram restritas, e os trabalhos foram direcionados para ocorrerem em casa de forma remota (KNUTH, 2020). Como tentativa de reduzir o risco de transmissão, o ministério da saúde declarou que além do distanciamento social e a não aglomeração de pessoas, os cidadãos deveriam usar máscaras, higienizar constantemente as mãos e em caso de suspeita de contaminação se isolar³.

Em Minas Gerais, ao final do mês de abril foi lançado o plano “Minas consciente: retomando a economia do jeito certo”. Nesse plano foram criadas quatro ondas: verde, branca, amarela e vermelha, onde cada uma delas contém as atividades econômicas que são permitidas, sendo a vermelha a mais restritiva. As ondas são escolhidas por cada microrregião de Minas Gerais de acordo com o quadro e evolução da COVID-19 naquele local (FONTES, 2020). Posteriormente foi retirada a onda branca e adicionada uma nova onda nomeada “onda roxa” que restringe ainda mais que a onda vermelha, tendo inclusive toque de recolher para a população entre os horários das 20:00h às 5:00h incluindo finais de semana (AGÊNCIA MINAS, 2020; AGÊNCIA MINAS, 2020a).

Devido as medidas de prevenção tomadas para combater o contágio do coronavírus, as redes de ensino para todos os níveis da educação encontram como desafio manter as atividades pedagógicas e disponibilizar atividades não presenciais para os estudantes a fim de garantir as atividades acadêmicas e o cumprimento do calendário letivo. De acordo com a portaria nº 343, de 17 de março de 2020 publicada pelo MEC, foi autorizada a utilização de meios tecnológicos digitais para substituir de forma temporária as aulas presenciais nas instituições de ensino. Assim, as atividades foram realizadas de forma remota pela internet, utilizando por exemplo, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e ferramentas computacionais para auxiliar os professores durante as aulas, uma vez que, a tecnologia se tornou fundamental nesse novo sistema de aulas remotas.

Muitas cidades e estados brasileiros adotaram estratégias para a continuação do ensino de forma a garantir todas as medidas de segurança, com isso foi necessário o uso de um conjunto de ações coordenadas buscando viabilizar plataformas com diferentes canais, ferramentas e processos para aplicação junto à rede de ensino. Estas plataformas, buscam prover atividades pedagógicas que atendam à resolução aplicada em cada estado/cidade. Os objetivos destas ações foram a de disponibilizar a todos os alunos a oportunidade de acesso as atividades acadêmicas não presenciais no período de distanciamento social, com o intuito zelar pelo relacionamento já existente entre universidades, docentes e discentes, buscando implementar soluções diversificadas de amplo e fácil acesso à comunidade universitária a partir de

³ Disponível em: <<<https://www.gov.br/saude/pt-br/vacinacao/>>> Acessado em 23 de maio de 2020.

plataformas básicas para que o docente crie, distribua e avalie atividades pedagógicas no período de distanciamento social.

Com o isolamento social, proveniente da política de distanciamento as universidades e, por conseguinte discentes e docentes se viram na necessidade da utilização maciça de ferramentas digitais em substituição às aulas presenciais. Este acontecimento, mostrou as deficiências da educação no país. Pode-se citar algumas dessas deficiências como sendo a falta de formação específica para docentes e o entendimento por parte da sociedade, o acesso precário da comunidade escolar/universitária a recursos tecnológicos, como computadores, celulares, tablets e internet de qualidade. Isto pode ser confirmado, através dos dados da pesquisa realizada Nascimento et al. (2020) e exibidos na tabela da Figura 1.

Figura 1: Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia.

População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em seu domicílio – Brasil (2018)

Nível ou etapa de escolarização	População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa	População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa		Fontes dos dados
		Total (aprox.) de pessoas	Em instituições públicas de ensino	
Pré-escola	14% a 15%	Até 800 mil	Cerca de 720 mil	PNAD Contínua e CEB
Ensino fundamental – anos iniciais	Cerca de 16%	2,40 milhões	2,32 milhões	PNAD Contínua e CEB
Ensino fundamental – anos finais	Cerca de 16%	1,95 milhão	1,91 milhão	PNAD Contínua e CEB
Ensino médio	Cerca de 10%	Até 780 mil	Cerca de 740 mil	PNAD Contínua e CEB
Graduação	Cerca de 2%	150 a 190 mil	51 a 72 mil	PNAD Contínua e CES
Pós-graduação – <i>stricto sensu</i>	Menos de 1%	Menos de 2 mil	Cerca de mil	PNAD Contínua e GeoCapes
Da pré-escola à pós-graduação	12%	6 milhões	5,80 milhões	Todas as quatro
População em geral	Cerca de 17%	34,5 a 35,7 milhões		PNAD Contínua

Fonte: NASCIMENTO, 2020.

No Brasil, cerca de seis milhões de estudantes, desde a pré-escola até a pós-graduação, não têm acesso à internet banda larga ou 3G/4G em seus domicílios, desses, 5,8 milhões são alunos de instituições públicas de ensino. Os alunos do ensino fundamental são os mais afetados. Juntos, os anos iniciais e os anos finais somam mais 4,35 milhões de estudantes sem acesso, sendo 4,23 milhões de escolas públicas, e, desse modo, não conseguem participar do ensino remoto (NASCIMENTO, 2020).

As aplicações de ensino em épocas de pandemias devem levar a informação a todas as camadas sociais do país, objetivando o ensino de qualidade. Em locais menos favorecidos, deve-se ainda, compreender a situação socioeconômica e desenvolver habilidades para que estes alunos não sejam prejudicados. Em alguns lugares do país, foi utilizado vídeoaulas transmitidas em TV aberta, onde o aluno aprende pela TV. O ensino através de TV é dado como falho, pois o aluno não consegue tirar suas dúvidas (JUNIOR, 2017).

No ensino médio, estima-se que, de 780 mil adolescentes que não dispõem de internet em casa, 740 mil são da rede pública (NASCIMENTO, 2020). Desse modo, pode-se citar o estado de Minas Gerais onde foram disponibilizadas algumas ferramentas de trabalho online, como a ferramenta *Estude em Casa*, que serve tanto para os servidores, quanto para os alunos da rede estadual de educação. A plataforma *Estude em Casa* dispõe de algumas ferramentas que são úteis para auxiliar e guiar os estudos em casa, são elas: *Plano de Estudo Tutorado* (PET), que funciona com um modelo instrucional; *Se Liga na Educação*, que funciona como um modelo de teleaulas; *Conexão Escola*, que funciona como um aplicativo digital para *smartphones*. É apresentado também nesta, uma guia de dúvidas comuns sobre o novo método de ensino e a legislação que entrou em vigor nos últimos meses (LEÃO, 2020).

No entanto, o ensino superior é o que tem o menor número de alunos sem internet. De 150 a 190 mil discentes da graduação, cerca de 51 a 72 mil são de instituições públicas. Na pós-graduação, menos de dois mil alunos entram nas estatísticas, sabendo-se que aproximadamente a metade são de universidades federais e estaduais. Apesar dos números serem menores, a situação deve ser avaliada com cuidado. Para o ensino superior, em tempos de pandemia a maioria dos estados brasileiros optaram pela utilização do ensino remoto.

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensino à distância (EaDs – Educação a Distância), embora esteja diretamente relacionado ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC). A Educação a distância é mais abrangente porque tem legislação própria para funcionamento e implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos, além de ter um ambiente totalmente preparado para receber o estudante, pressupõe que todos os envolvidos tem acesso a todos os recursos disponíveis e utilizados nesse ensino. A educação remota emergencial, conforme afirma Arruda (2020), é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise.

O ensino remoto envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, ou seja, utilizando aulas síncronas e assíncronas, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver (ARRUDA, 2020).

O ato de ministrar conteúdos através de aulas síncronas tem sido um grande desafio aos docentes, principalmente àqueles que tem certa aversão às tecnologias, entretanto em tempos de isolamento social se vêem na necessidade de utilizá-las (FIGUEIREDO, 2020). Também tem sido um grande desafio para os estudantes, pois muitos não possuem recursos tecnológicos necessários para realizar a aula de forma remota, outro ponto negativo é a separação em tempo e espaço do professor e estudantes, o controle do aprendizado fica em maior parte de domínio pelo discente, a comunicação se dá única e exclusivamente pelos meios digitais de contato, como plataformas digitais (ALMEIDA, 2019; JUNIOR, 2019).

Além dos desafios, tornou-se uma preocupação da comunidade acadêmica o uso de novas estratégias pedagógicas, como a capacitação docente, os problemas como a adaptação dos estudantes, saúde mental, manejo do tempo para estudo, e a garantia de acesso por parte dos estudantes (RAJAB, 2020). A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

Ensinar remotamente permite o compartilhamento de conteúdos curriculares em aulas organizadas por meio de perfis criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, *Moodle*, *SIGAA* e aplicativos como *Meet*, *Hangouts*, *ZOOM* ou redes sociais (GARCIA, 2020) ou até mesmo através de aulas gravadas. Dessa forma, docentes se transformaram em youtubers gravando suas aulas e, tendo que aprender a utilizar novas ferramentas, como o *Google Classroom*, o *Microsoft Teams*, o *ZOOM* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle* (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Ambientes virtuais de aprendizagem já existiam antes da pandemia, mas seu uso tornou-se ainda maior nesse período de pandemia. Ferramentas como o *Moodle* armazenam diversas atividades, aulas pré-gravadas e outras funcionalidades que estão disponibilizadas aos alunos. A ferramenta permite o acesso via *smartphones* e demais dispositivos móveis. O professor consegue através desse ambiente interagir com os alunos, realizar o controle de acessos, aplicar exercícios e provas, demonstrando assim sua efetividade (VASCONCELOS, 2020).

O *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula* é outra ferramenta muito utilizada no meio acadêmico. Foi criada pela empresa *Google* em 2014, em 2020 e teve maior destaque e

atualizações de novas funcionalidades em decorrência da paralisação das atividades escolares presenciais motivadas pela pandemia. Ela é de fácil utilização e tem definido os papéis de professores e alunos. Permite a criação de turmas, proposição de atividades com os estudantes em formatos pré-definidos pelo professor e organização das entregas das atividades. Todas as funcionalidades podem ser acessadas do celular ou computador. Consiste no controle e aplicação de atividades fora da sala de aula (YANTO, 2020). Assim, essa ferramenta se tornou o principal meio de organização das aulas remotas e garantia da continuidade do processo de ensino, em grande parte das unidades de ensino superior do Brasil (SIRENA, 2021).

Martins et al. (2019) apresentaram um levantamento bibliográfico de estudos que utilizaram o *Google Classroom* e suas funcionalidades. Verificaram que a utilização dessa ferramenta favoreceu na comunicação entre professores e alunos, maior interação e colaboração entre colegas, possibilitando a efetividade no controle das atividades durante as aulas e otimizando a pontualidade e entrega de trabalhos (MARTINS, 2019). Silva et al. (2018) também concluíram, em uma análise da experiência do uso do *Google Classroom* na aprendizagem de química no ensino superior, com o uso dessa ferramenta, os alunos tiveram maior participação nas aulas. Eles a descreveram como de fácil interação e visualmente mais organizada. Outros pontos positivos relatados pelos autores foram a otimização do tempo e a rapidez do *feedback* dos professores, segundo os entrevistados, a acessibilidade e interatividade aumentaram o grau de confiança entre os agentes que fazem parte do processo.

Outra ferramenta disponibilizada pela empresa *Google* é o *Meet*, através dela é possível realizar vídeo chamadas gratuitas em qualquer dispositivo que tenha acesso à internet. Possibilitando através de funcionalidades oferecidas realizar aulas e reuniões em chamadas com vídeo, áudio e bate papo. Há também opções de gravação da chamada e salvar todas as informações que foram compartilhadas via chat. De acordo com as informações básicas do *Google Meet*, qualquer pessoa que possui uma conta *Google* poderá criar chamadas com até 100 participantes e tempo total de até 60 minutos. Outras funções com maiores tempos e números de pessoas o usuário deverá realizar o pagamento de uma assinatura de conta (SIRENA, 2021).

O *Google Meet* permite ao aluno acompanhar explicações, demonstrações, interagir e realizar questionamentos durante a exposição da aula pelo professor. Qualquer aluno poderá falar, apresentar e escrever no chat. A grande vantagem dessa ferramenta é essa possibilidade de interação entre alunos e professores, ao mesmo tempo em que o professor explica seu conteúdo, o aluno acompanha e já pode tirar suas dúvidas (SIRENA, 2021).

O *YouTube* disponibilizou também conteúdos educativos e serviços para as faculdades e professores, ambiente chamado *YouTube Teachers*⁴ que auxiliam os professores a utilizarem de forma pedagógica alguns dos seus vídeos e posteriormente disponibilizar aos alunos (MOREIRA, 2020).

O *Zoom Cloud Meetings* é uma ferramenta fundamental para realizar e/ou participar de reuniões em vídeo, podendo ser realizadas através de dispositivos móveis com sistemas operacionais Android ou iOS. Ela oferece a possibilidade de convidar os participantes por e-mail, SMS ou redes sociais, possuindo também as funcionalidades de compartilhamentos de arquivos, textos e apresentações durante as chamadas (SANTOS, 2020). As videoconferências na ferramenta *ZOOM* são exemplos de aulas remotas síncronas, pois acontecem em horários marcados via transmissões em tempo real. O aluno é convidado através de um *link* para participar da aula, o respectivo irá direcionar para o encontro virtual no exato momento em que é transmitido (ZOOM, 2021).

⁴ Disponível em: <<<https://www.youtube.com/user/teachers>>> Acessado em 22 de maio de 2021.

As tecnologias digitais devem ser vistas como ferramentas que facilitam o processo de ensino, entretanto ainda é um desafio para grande parte dos professores, pois não basta apenas saber utilizar, mas ter uma finalidade na prática docente de forma a obter envolvimento dos alunos nesse processo. Nesse período de pandemia todos precisaram se adaptar aos novos desafios, professor precisou inserir as tecnologias digitais em seu cotidiano e principalmente, ter segurança com seu uso, pois certamente a educação e o mundo pós-pandemia não serão mais os mesmos (SANTOS, 2020).

No Brasil, o uso das ferramentas tecnológicas na educação superior ganhou força com a pandemia de Covid-19. Uma força que pode ter reflexões complexas para todos que fazem parte da educação brasileira. A primeira reflexão é em relação ao termo “isolamento social” mediado pelos usos das tecnologias digitais em rede. Teve-se diversas e intensas táticas de comunicação: mensagens de texto, áudios, chamadas de vídeo, *lives*, reuniões online, vídeo aulas, defesas de dissertações e teses transmitidas em tempo real. Vivemos um período de quarentena, mas com intenso processo comunicativo ciberespaço (MARTINS, 2020).

Com a intensificação da pandemia da COVID-19 o ensino híbrido surge como uma alternativa para possibilitar a continuidade das atividades sem privar a comunidade acadêmica das aulas presenciais. A expressão ensino híbrido está relacionada a um processo de aprendizagem contínuo, que pode ocorrer em diferentes espaços e de diversas formas. Em linhas gerais, o ensino híbrido pode ser definido como uma abordagem pedagógica que combina o modelo presencial e o modelo online, que utiliza as tecnologias digitais para incentivar o ensino. Onde esses dois espaços tornam-se complementares (BACICH, 2015). Mas sua implementação não é simples, e requer cuidados a serem seguidos por toda a comunidade acadêmica.

CONCLUSÃO

A pandemia devido ao novo coronavírus provocou muitas mudanças na sociedade. Como medida de prevenção, o isolamento social foi adotado e com isso as atividades acadêmicas presenciais foram suspensas e novas metodologias para o ensino universitário foram adotadas. Com isso toda comunidade acadêmica teve que rapidamente se adequar as mudanças, tendo que aprender rapidamente as novas tecnologias e transformar suas casas em local de trabalho ou estudo.

A transição do ensino presencial para o online representou um desafio tanto para os alunos quanto para os professores que tiveram que rever suas práticas docentes a fim de oferecer aulas de qualidade para os estudantes de forma a minimizar possíveis prejuízos dessa mudança. Porém, a partir desse estudo, foi possível perceber que a tecnologia pode ser uma aliada tanto para reduzir os impactos da pandemia na área da educação quanto para o futuro, onde os professores depois de capacitados podem utilizá-las como complementos à suas aulas presenciais

AGRADECIMENTOS

Programa de Apoio a Projetos de Extensão da UEMG – PAEx/UEMG

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA MINAS. *Entenda a divisão por ondas nas novas regras do Minas Consciente*. Agência Brasil, 2020. Disponível em:

<<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/entenda-a-divisao-por-ondas-nas-novas-regras-do-minas-consciente>>. Acesso em: 23 maio. 2020.

AGÊNCIA MINAS. *Governo cria onda roxa no Minas Consciente e decreta fechamento em duas regiões do estado*. 2020a. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.mg.gov.br/noticias/273-governo-cria-onda-roxa-no-minas-consciente-e-decreta-fechamento-em-duas-regioes-do-estado>>. Acesso em: 23 maio. 2020.

ALMEIDA Junior, S. De; M. M. da Silva; R. S. Popolim; C. R. Gonçalves; M. R. S. Melo; D. C. Bulgo. *Dissemination of knowledge and scientific production in professionalizing courses: A report of experience*. Pubsauúde, vol. 2, 2019.

ARRUDA, E. P. *Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19*. Revista de Educação a Distância. v. 7, n. 1, 2020.

BACICH, Lilian; Adolfo Tanzi Neto; Fernando de Mello Trevisani. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília 1996*.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 343, de 18 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19*, Brasília 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 345, de 18 de março de 2020. Altera a Portaria MEC n. 343, Brasília 2020a*.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n. 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020*, Brasília 2020b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n. 93, de 18 de março de 2020*, Brasília 2020c.

DE CARVALHO, Wellington Roberto Gomes; Stefan Vilges de Oliveira; Vivianne Peixoto da Silva; Jean Ezequiel Limongi. *Distanciamento social: fôlego para ciência durante a pandemia de COVID-19 no Brasil*. InterAmerican Journal of Medicine and Health, v. 3, 2020.

FIGUEIREDO, C. A. D. de M.; A. J. F. de Oliveira; N. M. R. Felix. *Metodologias ativas na formação de professores da modalidade de ensino a distância*. Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância, v. 12, no. 21, 2020.

FONTES, Renato Barbosa; Gemilson Soares da Silva Segundo. *Enfrentar a COVID-19: desafios políticos e sociais do Estado nos primeiros meses da pandemia*. Latitude 14, no.2, 2020.

GARCIA, Tânia Cristina Meira, Ione Rodrigues Diniz Moraes, Lilian Giotto Zaros, and Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo. *Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas*. (2020).

GUSSO, Hélder Lima; Aline Battisti Archer; Fernanda Bordignon Luiz; Fernanda Torres Sahão; Gabriel Gomes de Luca; Marcelo Henrique Oliveira Henklain; Mariana Gomide Panosso; Nádia Kienen; Otávio Beltramello; Valquíria Maria Gonçalves. *Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária*. Educação & Sociedade, v. 41, 2020.

JUNIOR, Silvio de Almeida; Fernanda Carolina da Silva; Nhaypi Iasmin Taveira Moreira; Danilo Cândido Bulgo; Letícia Natália Oliveira; Alex Alves Rodrigues; Gabriel Henrique Vieira Silva et al. *Bases pedagógicas em curso profissionalizante de Farmácia e Laboratório Clínico como apoio na construção profissional do indivíduo*. Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 25, 2019.

JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco; Celiane Leite de Souza; Elizabeth A. Leonel De Moraes Martines. *Vídeos educativos para o ensino de química: apontamentos sobre o Telecurso 2000*. EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação v. 4, no. 8, 2017.

KNUTH, Alan Goularte; Fabio Fortunato Brasil de Carvalho; Débora Duarte Freitas. *Discursos de instituições de saúde brasileiras sobre atividade física no início da pandemia de COVID-19*. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, v. 25, 2020.

LEÃO, Marcos Lorrnan Paranhos; Maria Tereza Damasceno de Oliveira; Thamyris Mariana Camarote Mandú. *Educação Escolar Na Pandemia: Políticas Públicas Do Estado De Minas Gerais, Brasil, No Enfrentamento Da Crise Do Novo Coronavírus*. Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020.

MARTINS, Jonatas, Ariel Teles, Davi Viana, Francisco José Silva, Luciano Coutinho, Silmar Teixeira. *Avaliação do Google Sala de Aula como Ferramenta de Apoio ao processo de ensino-aprendizagem em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas presencial*. RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação v.17, no. 3, 2019.

MARTINS, Vivian; Joelma Almeida. *Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes*. Revista Docência e Cibercultura, v. 4, no. 2, 2020.

MOREIRA, J. A.; S. Henriques; D. Barros. *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia*. Dialogia, v. 34, 2020.

MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

RAJAB, Mohammad H., Abdalla M. Gazal, Khaled Alkattan. *Challenges to online medical education during the COVID-19 pandemic*. Cureus vol. 12, no.7, 2010.

NASCIMENTO, Paulo Meyer, Daniela Lima Ramos, Adriana Almeida Sales de Melo, and Remi Castioni. *Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia*. 2020.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros; Jean Carlos Monteiro. *Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia*. Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade, v. 2, 2020.

SANTOS, V.; V. Ramos; A. Vieira; B. Meireles; A. Andrade. *O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente*. Anais VII CONEDU, 2020.

SILVA, Hengrid Graciely Nascimento; Luís Eduardo Soares dos Santos; Ana Karla Sousa de Oliveira. *Efeitos da pandemia do novo Coronavírus na saúde mental de indivíduos e coletividades*. Journal of Nursing and Health, v.21, no. 4, 2020.

SILVA, G.; J. F. Netto. *Um Relato de Experiência Usando Google Sala de Aula para Apoio à Aprendizagem de Química*. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, Anais [...], Fortaleza, 24, 2018.

SIRENA, Giustina Luísa Rozek. *Google Meet como ferramenta para aulas e atividades online. Ferramentas digitais para o ensino de Ciências da Natureza*, p. 23, Editora FAITH, 2021.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado, Ana Lúcia Paranhos de Jesus, Carine de Miranda Santos. *Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): um estudo sobre o moodle*. Brazilian Journal of Development, v.6, no.3, 2020.

VERDÉLIO, A. *Primeira morte por Covid-19 no Brasil aconteceu em 12 de março*. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-06/primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco>>. Acesso em: 23 maio. 2021.

YANTO, Budi, Agung Setiawan, and Rijalul Husni. *PKM Blended Learning dengan Google Classroom for Education bagi Guru SMA Sederajat di Kecamatan Tambusai Provinsi Riau*. QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama v. 12, no.1, 2020.

ZOOM. Zoom Cloud Meetings - App. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: < <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>>. Acesso em: 20 maio. 2021.

O NOVO ESPAÇO DA AULA: O IMPACTO DO *HOME OFFICE* PARA OS DOCENTES E OS FATORES DA ERGONOMIA FÍSICA

Elaine Nicolodi¹
Isabelle Rocha Arão²
Izabella Oliveira Piantino³
Karla Kellem de Lima⁴

RESUMO

O objetivo deste estudo é expor sobre o impacto do *home office* na vida de docentes em relação à preocupação quanto à ergonomia. Desse modo, como procedimento metodológico, optou-se por fazer uma breve apresentação teórica com autores que discutem sobre os espaços de aula e metodologias de ensino, além da legislação pertinente à ergonomia no trabalho. Como resultados, na modalidade de *home office*, muitas vezes, o docente pode se descuidar e assim não se preocupar com seu conforto e com sua qualidade de vida, pelo fato de não estar no seu ambiente próprio de trabalho. Com os estudos realizados, conclui-se que fica clara a necessidade de se pensar os novos espaços de aula, que precisam estar adequados tanto em seu aspecto pedagógico quanto físico de modo que os impactos sejam o mínimo possível.

Palavras-chave: *home office* e docência; metodologias de ensino; ergonomia.

THE NEW CLASSROOM: THE IMPACT OF HOME OFFICE FOR TEACHERS AND PHYSICAL ERGONOMICS FACTORS

ABSTRACT

The purpose of this study is to expose the impact of the home office on the teachers' lives regarding ergonomics concerns. Thus, as a methodological procedure, we chose to make a brief theoretical presentation with authors who discuss classroom spaces and teaching methodologies, in addition to the legislation pertinent to ergonomics at work. As a result, in the home office modality, many times the teacher can be careless and not worry about his comfort and his quality of life, because he is not in his own work environment. With the studies carried out, we conclude that it is clear that there is a need to think about new classroom spaces, which need to be adequate both in their pedagogical and physical aspects so that the impacts are as minimal as possible.

Keywords: *home office* and teaching; teaching methodologies; ergonomics

Recebido em 30 de maio de 2021. Aprovado em 12 de julho de 2021.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); Licenciada em Letras (PUC-GO). Professora na Secretaria de Estado da Educação de Goiás e na UniAraguaia. E-mail: elainenicolodi@hotmail.com

² Mestra em Ciências Ambientais e Saúde, com ênfase em Saúde do Trabalhador pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); pós-graduada em Docência Universitária (PUC-GO), em Ergonomia (CEAFI) e em Engenharia de Segurança do Trabalho (RTG). Graduada em Fisioterapia (PUC-GO) e em Engenharia de Produção (UNIVERSO). Docente no Centro Universitário Araguaia. E-mail: isabellearao@gmail.com

³ Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela UniAraguaia. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UniEvangélica. E-mail: izabella.op@gmail.com

⁴ Mestra em Desenvolvimento e Planejamento Territorial pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); Especialista em Educação Ambiental (PUC-GO); Docência Universitária (PUC-GO) e em Gestão de Pessoas por Competências e *Coaching* (IPOG); Graduada em Pedagogia (PUC-GO) e em Administração (UNIALFA). Docente no Centro Universitário Araguaia. E-mail: karlakellem@globo.com

INTRODUÇÃO

Quando se pensa em instituição de ensino, imediatamente lembra-se da sala de aula e todo seu impacto desde os primeiros anos de vida de um estudante, é a partir dela que se vai delimitar a vida profissional e repercutir sobre o futuro desse sujeito. Tanto quanto um arquiteto imagina um projeto que atenda às necessidades de um cliente, um professor também arquiteta sua forma de auxiliar para que o ensino seja relevante e tenha efeito no ambiente familiar e social, assim criando seres humanos mais justos e atentos ao meio onde vivem.

Todas essas preocupações corriqueiras passaram a ter um sentido diferente nos últimos anos, tornando-se importante considerar o estado de ambientes que antes eram pouco relevantes, tanto dentro de uma empresa quanto da escola ou de casa. Pontos como higiene pessoal e coletiva e conforto passaram a ser pontualmente discutidos em rodas de amigos, jornais, rádios ou revistas, eventos organizacionais.

Termos que antes não eram tão observados agora se tornaram comuns e o aprendizado e a delimitação sobre eles cada vez mais essenciais para um meio de conforto e segurança, não apenas para o usuário em si, mas para todas as pessoas com que ele se relaciona no dia a dia. Muitas vezes, ao ser cobrado o excelente impacto de um determinado projeto sobre a cidade, é esquecido que as atitudes do lar também fazem parte desse meio, e a rotina e como tudo isso funciona pode passar a definir o desempenho de cada um no trabalho.

O primeiro pensamento ao se ouvir o termo *home office* costuma estar relacionado ao conforto. O trabalho em casa está, muitas vezes, associado à falta de preocupação e regras, pois uma vez que não se está no local de trabalho, e sim no conforto do lar, pode-se concentrar nas atividades e na produtividade e não gastar tempo com deslocamento, por exemplo.

Esse método de trabalho sempre foi associado a trabalhadores autônomos, que optam pelo espaço doméstico para trabalhar por produção. No entanto, esta necessidade de *home office* tomou outros rumos no ano de 2020. Com a pandemia de Covid-19 (vírus SARS-CoV-2), passa-se a ser discutida a necessidade de cuidados específicos relacionados à saúde no ambiente pessoal e de trabalho.

O distanciamento físico foi um dos fatores que influenciaram na mudança do ambiente de trabalho, que passou do contato físico para o contato virtual no *home office*. Essa nova estrutura de trabalho agradou boa parte dos empresários que reduziram seus custos operacionais e seus colaboradores se tornaram mais produtivos de certa forma.

De acordo com o Tribunal Superior do Trabalho (BRASIL, 2020c), teletrabalho é a modalidade laboral realizada fora das dependências da empregadora, com o uso de recursos tecnológicos. O *home office*, por sua vez, é prestado de casa, conforme já previsto na CLT, em seu art. 6º:

Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego.

Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio (BRASIL, 2011).

O que era antes habitual passou a ser adaptado e as preocupações com conforto térmico, acústico, equipamentos de trabalho nunca estiveram tão em alta. Nesse processo de acomodarse a uma nova realidade, é imprescindível considerar todos esses fatores ao se pensar o ensino virtual ou híbrido, levando em conta as ferramentas, a escolha de metodologias ativas adequadas, os equipamentos e, também, a saúde física e mental. Sendo assim, tem-se por

objetivo expor sobre o impacto do *home office* na vida de docentes em relação à preocupação quanto ao conforto térmico/acústico e demais aspectos/fatores da Ergonomia Física.

MATERIAL E MÉTODOS

Neste estudo, optou-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que, “pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema”, não houve “a prioridade de numerar ou medir unidades” (PRODANOV; FREITAS, 2003, p.70). Com isso, com base no levantamento bibliográfico e na legislação pertinente à ergonomia, buscou-se considerar a respeito do teletrabalho desenvolvido pelo professor durante aulas *on line*, tratando-se sobre a adequação de espaços acessíveis para o *home office*.

Além disso, ainda quanto à pesquisa bibliográfica, que tem “o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2003, p. 54), acreditou-se importante, como início da discussão, compreender-se, com breves considerações: 1) o que é a aula, 2) o que são metodologias ativas e 3) o que é ensino híbrido. Para isso, recorreu-se a Veiga (2013), Moran (2015), Bernini (2017), Oliveira (2013), levando em conta que são autores que trazem o debate em torno dos processos de ensino-aprendizagem.

Em vista disso, com base no estudo bibliográfico, fica posto à disposição reflexão sobre o docente em *home office*, as adequações necessárias quanto a aspectos ergonômicos e metodológicos.

O Espaço da Aula, as Metodologias Ativas e o Ensino Híbrido

Em primeiro lugar, é significativo considerar a aula como *locus* para experienciar o conhecimento, numa inter-relação entre docente e discente.

A aula é um projeto de construção colaborativa entre professor e alunos. Envolve o pensar a docência e o agir, mas também implica desvelar o novo e enfrentar o imprevisto. A aula é um ato técnico-político, criativo, expressão da beleza e dos valores científicos e éticos do professor e dos alunos. É ainda espaço de múltiplas relações e interações. Enfim, a aula é espaço de formação humana e produção cultural (VEIGA, 2013, p. 8-9).

Por conseguinte, são necessários processos de ensino-aprendizagem que estimulem as capacidades intelectuais dos sujeitos, de modo que haja um aprender contínuo, até mesmo quando não estiver no espaço da aula com o professor. Por isso, em segundo lugar, é importante considerar que, “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado ocorre a partir da antecipação, durante o curso, de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional” (MORAN, 2015, p. 51).

Por isso, as atividades desenvolvidas precisam incentivar os alunos a aprender, sendo assim,

as metodologias ativas buscam promover abordagem centrada no aluno com recursos que atendam às necessidades dos alunos de programas, técnicas, horários flexíveis, respeitando o ritmo individual de trabalho, de assimilação do conhecimento, respeitando a atividade grupal, com tarefas e técnicas diversificadas (BERNINI, 2017, p. 117).

Se, hodiernamente, a sala de aula não é mais um espaço físico, mas também um ambiente virtual de aula, são necessárias estratégias que levem o discente a buscar a proatividade, como é o caso das metodologias ativas. Em razão disso,

o papel ativo do professor como *design* de caminhos, de atividades individuais e de grupo, é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (MORAN, 2015, p. 56).

Consequentemente, para essa aula “ampliada”, que se “mescla”, em terceiro lugar, é possível ‘misturar’ espaços físicos e ambientes virtuais, ou seja, é possível haver *blended learning* (aprendizagem híbrida).

[...] A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (MORAN, 2015, p. 41).

Com isso, ao considerar esse novo espaço da aula, na perspectiva de um ensino híbrido com o uso de metodologias ativas, o processo de ensino-aprendizagem tem exigido cada vez dos docentes que organizem suas ações didático-pedagógicas de modo que a significação de conteúdo, as estratégias usadas nas aulas, a interação e o papel mediador do professor estejam presentes e se façam eficientes na formação dos sujeitos nas mais diversas áreas, pois

o mercado de trabalho busca no profissional competências e habilidades variadas, que além do esperado conhecimento técnico da área, sejam capazes de se adaptar ao novo com agilidade, relacionar-se com a equipe de forma proativa, autoconhecimento e disciplina para aprendizagem dos recursos tecnológicos que surgem constantemente.

Este perfil propõe ao aluno se envolver ativamente no processo de aprendizagem [...].

Utilizar metodologias que proporcionem e privilegiem a construção do conhecimento, transformando a informação em saber, que por sua vez, agreguem ao conhecimento previamente adquirido, incentivando a estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. [...]

Neste sentido, o ensino através de metodologias ativas de aprendizagem favorece o desenvolvimento de competências ao mesmo tempo que propõe a construção do conhecimento significativo (BERNINI, 2017, p. 104-106).

Desse modo, o professor precisa estar atento aos processos de ensino-aprendizagem adequados a metodologias inovadoras que levem a uma formação mais autônoma do sujeito, na busca constante pelo conhecer, pelo aprender.

Para tanto, com uma reflexão crítica sobre a ação educativa, na práxis docente – emancipatória e humanizadora – será considerada uma organização didática da aula que

apresente estratégias de ensino com o uso de adequadas tecnologias de informação e comunicação.

Neste sentido, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) tornam-se ferramentas com grande potencial de facilitadora do processo, possibilitando agilidade em viabilizar a comunicação, mapear processos, compartilhar informações, reduzir distância, aproximar a realidade, prover condições de execução, viabilização de projetos, simular fenômenos disponibilizar ao estudante acesso à toda e qualquer informação que possa contribuir com a atividade realizada. Não existe de fato uma tecnologia que seja melhor ou mais indicada para uma ou outra metodologia de ensino, existe sim a intenção de uso e como o recurso pode favorecer a atividade (BERNINI, 2017, p. 107-108).

Destarte, é significativo no espaço da sala de aula o uso de mídias impressas e digitais, que contribuam para o professor criar um acervo, proporcionando aos estudantes fontes seguras para a busca de conhecimento científico, com isso

[...] o uso das metodologias ativas combinado com os recursos das TICs são alternativas que se bem combinadas poderão auxiliar o profissional da educação a condução de uma experiência de aprendizagem realmente significativa para o aluno (BERNINI, 2017, p.117).

Dessa forma, o professor participa não somente na formação técnica desses estudantes, bem como avolumando o universo cultural deles, o senso crítico, de modo que possam se apropriar do que aprenderam e serem agentes de transformação numa sociedade tão diversa, para que sejam futuros profissionais com uma prática de responsabilidade social na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. À vista disso,

é importante que os professores tenham em mente que organizar as atividades, mostrando caminhos, fazendo questionamentos interessantes e que realmente sejam desafiadores, é parte do processo, mas que a ação do aluno é o que realmente conduzirá o processo. O aluno em algum momento questionará seu papel e poderá ser resistente, uns mais e outros menos, e somente com atividades interessantes e desafiadoras serão envolvidos (BERNINI, 2017, p. 117-118).

Para esse maior envolvimento, é necessário que a sala da aula também possa ser repensada como um outro espaço, considerando os novos desafios pedagógicos impostos ao ensinar/aprender, com claros objetivos que se deseja alcançar e a escolha de meios adequados para se chegar a eles. Para tanto,

o ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também foi redesenhado por essas instituições mais inovadoras, passando a ser mais centrado no aluno. As salas de aula são mais multifuncionais, combinam facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes estão cada vez mais adaptados para uso de tecnologias móveis (MORAN, 2015, p. 52).

Posto isso, o ato de ensinar passou a demandar dos docentes não apenas domínio de conteúdo, mas também de outros processos de comunicação, de interação, de participação na aula, de contextualização com a realidade atual dos discentes, em virtude que as intervenções pedagógicas requerem um planejamento para implementar interferências que possam,

verdadeiramente, levar à aprendizagem. Desse modo, a tendência é um ensino híbrido, considerando o seguinte:

[...] a aula convencional/presencial não está ultrapassada, muito embora o ambiente virtual represente mais uma possibilidade de aprendizagem. A experiência de aprendizagem virtual está sendo adotada como extensão inevitável da sala de aula presencial [...] a fundamentação teórica, as atividades de fixação, as discussões virtuais, as simulações, as pesquisas [...] (OLIVEIRA, 2013, p. 218).

Mesmo que não se esteja no mesmo espaço físico, o docente é o orientador das atividades, precisa proporcionar aos discentes o contato com diferentes linguagens, oportunizando o uso de materiais didáticos digitais, sejam eles produzidos pelo próprio professor ou no acesso a rede digitais, de modo que se amplie o domínio de técnicas e habilidade para o letramento digital.

Para tanto, o ambiente em que a aula acontecerá precisa estar adaptado, seja presencial, virtual ou híbrido, com metodologias e recursos tecnológicos, observando as particularidades locais, a gestão do tempo e a organização do espaço físico. Além de todas essas ponderações, o docente precisa, ainda, preocupar-se com o seu novo espaço de aula, que passou a ser vivenciado no ambiente do lar.

Com os profissionais em casa em decorrência do impacto da pandemia de COVID-19, tornou-se essencial a criação de maneiras eficientes para o ensino-aprendizado virtual, trazendo o *home office* para a educação.

Oposto do que muitos pensam, o *home office* pode ser sinal de inspiração e produtividade quando realizado de maneira correta e seguindo os padrões estruturados, pois um ambiente em que se sente confortável e seguro pode ampliar o seu foco no trabalho.

Assim, além de se pensar nos aspectos didático-metodológicos, pode-se trazer um pouco da bioarquitetura⁵ para o impacto no ambiente de trabalho/estudo, sendo importante pensar na utilização de materiais naturais e locais que tragam um maior frescor para o ambiente, ou seja, um ambiente mais arejado, com janelas amplas onde haja iluminação natural, mas não em excesso, para tornar o espaço mais confortável e tranquilo, sem que os fatores externos atrapalhem muito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Preocupações com conforto térmico com um ambiente mais fresco, sem qualquer tipo de ruído (como som alto, por exemplo), onde haja mobiliários adequados, com mecanismos de regulagem e que proporcionem comodidade, por exemplo, passaram a ser fatores essenciais para o novo ambiente de ensino.

⁵ “O conceito de Bioarquitetura, procura nas edificações o respeito à vida e ao meio ambiente, partilhando dos ideais de uma sociedade sustentável e saudável, preservando a vida do planeta em seus diversos ecossistemas. A compreensão de que a dinâmica da vida está relacionada com o contexto que vai da sociabilidade, do consumo, dos avanços tecnológicos, do crescimento desordenado das cidades e da falta de profissionais sensíveis ao processo de construção quer seja em obras públicas ou particulares, que comprometem o nosso meio ambiente. A Bioarquitetura é uma ciência comprometida com o desenvolvimento global, onde todos os processos de sua cadeia de produção são cuidadosamente analisados. De modo interdisciplinar, a evolução dessa ciência caminha de mãos dadas e colabora com o progresso de outras áreas, sejam elas sociais, econômicas, culturais, educacionais e ambientais.” (BIOARQUITETURA. **O que é bioarquitetura?** 3 de março de 2014. Disponível em: <http://www.colegiodearquitetos.com.br/o-que-e-bioarquitetura/>. Acesso em: 06 mar. 2021.)

Desse modo, compreende-se a definição de espaço acessível na lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade:

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias [...] (Redação dada pela Lei n.º 13.146, de 2015) (Vigência) (BRASIL, 2000b).

Percebe-se, então, que espaço acessível é aquele que mediante algumas regras aproximem a comunicação e a convivência das pessoas, ou seja, um conjunto de possibilidades e condições que seja de alcance a todos.

[...] entendemos que o impacto das condições ambientais sob a atividade real das pessoas pode ser dificultado, por exemplo, por fatores como vestimenta pesada afetando a temperatura efetiva; iluminação geral adequada, mas como sombras locais prejudicando o campo de visão; níveis de pressão sonora atrapalhando a capacidade de concentração do trabalhador” (PEGATIN, 2020, p. 136).

Isso remete a dizer que um ambiente adequado e acessível ao trabalho em casa é aquele em que todos os fatores se organizem em prol de um espaço confortável.

Quando o assunto é *home office*, trabalhar em casa parece apenas ser colocar o *notebook* em qualquer lugar confortável, começar o expediente ou a aula, certo? Claro que todo esse conforto feito de maneira errada vai impactar não apenas no trabalho, mas na saúde física e mental, pois uma dor na coluna, por exemplo (fator causado por má postura ou sentar-se em lugar inadequado em longo prazo), pode deixar o sujeito sem atenção ou paciência para ler um longo texto, sobretudo quando se trata do ensino *on line*. Isso tudo é assunto da ergonomia.

A ergonomia é um conjunto de regras e procedimentos que se preocupam com a saúde física e mental do profissional e o impacto de tudo isso no dia a dia a curto e longo prazos. Ela tem sido classificada em ergonomia cognitiva/psicossocial; ergonomia organizacional; ergonomia física. Esta última, que aqui está sendo discutida, é “dedicada ao estudo das condições biomecânicas, posturais, esforços empregados, aspectos dimensionais, manuseio de carga e demais condições que podem impactar as condições físicas do trabalhador” (PEGATIN, 2020, p. 127).

Quando se fala de ambiente de trabalho, regulamentado pela Norma Regulamentadora 17 (NR17) (BRASIL, 1978), pode-se usar essa norma de base para montar um ambiente de trabalho/estudos mais confortável e, assim, definindo a ‘nova sala de aula’ ideal para o ensino-aprendizado fora do ambiente de instituições de ensino.

17.1. Esta Norma Regulamentadora visa a estabelecer parâmetros que permitam a adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, de modo a proporcionar um máximo de conforto, segurança e desempenho eficiente.

17.1.1. As condições de trabalho incluem aspectos relacionados ao levantamento, transporte e descarga de materiais, ao mobiliário, aos equipamentos e às condições ambientais do posto de trabalho, e à própria organização do trabalho [...] (BRASIL, 1978).

Um ambiente confortável é aquele onde se encontra todo o mobiliário adequado, como mesa, com computador, celular ou *notebook*, com cadeira confortável que tenha o apoio inteiro da coluna vertebral para que se tenha uma postura correta.

Assim, quando se analisa o trabalho, a principal questão não está apenas no que o nosso corpo possibilita, mas, sim, nos tipos de exigência resultantes da organização dos postos de trabalho, dos equipamentos e das ferramentas a serem utilizadas.

Além disso, não podemos nos esquecer do papel do ritmo de trabalho. Quanto mais acelerado o ritmo de trabalho, maior é a concentração da musculatura, logo maior é a rigidez postural. Tarefas que exigem muita atenção e foco em pontos restritos no espaço, [...] com a utilização de computadores, durante períodos prolongados, também exigem a manutenção de posturas fixas, rígidas (ABRAHÃO, 2009, p. 95-6).

Quando o assunto são os assentos, o item 17.3.3 discorre sobre os requisitos mínimos, falando como e o que deve ser observado para a cadeira ideal e confortável:

- [...] a) altura ajustável à estatura do trabalhador e à natureza da função exercida; (117.011-2 / I1)
- b) características de pouca ou nenhuma conformação na base do assento; (117.012-0 / I1)
- c) borda frontal arredondada; (117.013-9 / I1)
- d) encosto com forma levemente adaptada ao corpo para proteção da região lombar. (117.014-7 / II) [...] (BRASIL, 1978).

Em se tratando de atividade realizada sentada a longo prazo, com é o caso do trabalho dos docentes com as aulas remotas/virtuais, o ideal é implementar, se necessário, um suporte para os pés, trazendo um maior conforto, que pode ser até uma almofada mais alta quando precisar improvisar.

Assegurar o apoio dos pés no chão evita problemas circulatórios, sobretudo aqueles relacionados com as varizes, pois facilita o retorno do sangue acumulado nos membros inferiores para o coração. Lembremos que toda postura fica desconfortável se for mantida por longos períodos, é importante permitir que a pessoa possa realizar pequenos movimentos mesmo sentada, mudar o posicionamento dos pés, dos braços, do tronco. Entretanto, o melhor mesmo é poder se levantar quando quiser e sentir necessidade (ABRAHÃO, 2009, p. 118).

Os itens 17.4.2 e 17.4.3 também trazem outras especificações importantes:

[...]17.4.2. Nas atividades que envolvam leitura de documentos para digitação, datilografia ou mecanografia deve:

- a) ser fornecido suporte adequado para documentos que possa ser ajustado proporcionando boa postura, visualização e operação, evitando movimentação frequente do pescoço e fadiga visual; (117.017-1 / I1)

[...]

17.4.3. Os equipamentos utilizados no processamento eletrônico de dados com terminais de vídeo devem observar o seguinte:

- a) condições de mobilidade suficientes para permitir o ajuste da tela do equipamento à iluminação do ambiente, protegendo-a contra reflexos, e proporcionar corretos ângulos de visibilidade ao trabalhador; (117.019-8 / I2)

- b) o teclado deve ser independente e ter mobilidade, permitindo ao trabalhador ajustá-lo de acordo com as tarefas a serem executadas; (117.020-1 / I2)
- c) a tela, o teclado e o suporte para documentos devem ser colocados de maneira que as distâncias olho-tela, olho-teclado e olho-documento sejam aproximadamente iguais; (117.021-0 / I2)
- d) serem posicionados em superfícies de trabalho com altura ajustável. (117.022-8 / I2) [...] (BRASIL, 1978).

O item 17.4.2 chama atenção para um assunto que é comum na rotina do professor, especialmente em casa, ele delimita a condição ideal para tornar esse trabalho mais confortável. Já o item 17.4.3 remete a preocupações quando o assunto é usar um equipamento para videoaula, por exemplo, o cuidado com o reflexo, as distâncias desses equipamentos para não cansar e não sobrecarregar a coluna vertebral e demais segmentos corpóreos e superfícies ajustáveis.

Corroborando a NR17, o Ministério Público do Trabalho publicou no ano de 2020 a Nota Técnica 17, que “indica as diretrizes a serem observadas nas relações de trabalho por empresas, sindicatos e órgãos da Administração Pública, a fim de garantir a proteção de trabalhadoras e trabalhadores no trabalho remoto ou *home office*” (BRASIL, 2020a). Entre as medidas e diretrizes a serem adotadas estão a observação dos parâmetros da ergonomia e a garantia da aplicação da NR17.

No ambiente de trabalho, há essas legislações que regulamentam o conforto térmico dependendo da atividade. Conforto térmico remete a dois termos: ventilação e iluminação. No caso de um ambiente de ensino sustentável, é necessário considerar todos os requisitos quanto ao impacto que irá gerar no meio ambiente, seja ele com o projeto, utilizando materiais que tragam mais frescor, ou projetos de reutilização de materiais, tornando, assim, um ambiente mais tranquilo de trabalhar.

Ao permanecer em casa, são percebidos fatores que influenciam na rotina. Um exemplo seria um dia frio em que são necessárias roupas mais confortáveis e quentes, fechar cortinas e janelas; ou um dia de calor, com o uso de roupas mais leves e abrir as janelas ou ligar o ar-condicionado para tornar o ambiente mais fresco e tranquilo para o trabalho ou estudo. Isso se trata de conforto térmico, são os fatores externos que influenciam na rotina e permanência no ambiente interno, imprescindíveis para realizar atividades de trabalho no espaço doméstico.

Outro ponto a ser abordado será o conforto acústico, algo relacionado ao dia a dia, e o encontro com temas que antes não eram relevantes, pois o perfil do usuário foi alterado, pessoas que antes passavam o tempo todo fora, trabalhavam ou iam para as instituições de ensino, agora têm sua rotina dentro de casa e o ‘barulho’ que antes era algo suportável agora passa a ser discutido como interferência ou não dessa nova rotina.

Um ambiente favorável acusticamente é aquele que tem seus ruídos amenizados, deixando, assim, o lugar mais calmo e com quase ausência de sons. Um ponto a ser discutido é o isolamento acústico, ele é feito com materiais específicos que causam uma sensação de limpeza sonora ao ambiente, a fim de amenizar o impacto externo do som.

Em casa, podem ser adotados materiais como pisos, tipos de revestimento e até forros de gesso que reduzem o som e deixam o ambiente mais aconchegante, painéis com lã de vidro, por exemplo, são usados a fim de diminuir o eco, eles são muito utilizados em salas de TV e estúdios, quando o assunto é investir em um espaço de qualidade.

A NBR 15.575 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2013)⁶, assim como o Plano Diretor de Goiânia em seu conteúdo dão diretrizes mínimas para a construção

⁶ No endereço eletrônico da ABNT é possível encontrar uma Coletânea de Normas de Edificações Habitacionais – Desempenho, que está disponível em: <http://www.abnt.org.br/noticias/5318-coletanea-de-normas-de-edificacoes-habitacionais-desempenho-serie-abnt-nbr-15575>.

habitacional, nesse caso, é importante considerar a influência acústica nos projetos, pensando, assim, não somente no conforto do usuário, mas também de toda a comunidade.

Quando o foco está no *home office*, o assunto é diferente, porque nem sempre é possível preparar um ambiente de qualidade que impacte positivamente no cotidiano, ou seja, a alternativa para amenizar e utilizar o que se tem em casa, como, por exemplo, escolher um local com pouco barulho, fechar janelas e cortinas, se possível, pois são gestos pequenos que podem influenciar no impacto do fator externo, o mínimo já faz diferença.

Por exemplo, cortinas mais grossas acabam abafando um pouco o som do espaço. Já as superfícies lisas e duras podem ser abafadas com materiais macios, espalhando tapetes grandes e grossos, almofadas ou pufes em todo ambiente, isso ajuda a abrandar o barulho do vizinho de baixo, por exemplo, quando se refere a um apartamento. Já quando é o vizinho do lado, um exemplo em casas geminadas, ambientes com papéis de parede ou tecido aplicado em parede ajudam a amortecer um pouco o som.

Mesmo com a necessidade de serem realizadas adequações de espaço, pode-se dizer que as vantagens do *home office* estão ligadas às questões corriqueiras da vida humana, como o fato de não precisar se locomover e enfrentar os mais caóticos congestionamentos de trânsito em horários de pico; o aumento da produtividade, uma vez que no ambiente do lar as pessoas procuram conciliar os horários de trabalho com os compromissos pessoais e muitas vezes até extrapolam os horários de expediente.

O *home office* ainda tem sido uma modalidade de trabalho que está sendo adaptada à realidade de muitas pessoas e, especialmente na educação, em que o principal obstáculo não é apenas do professor em utilizar os recursos tecnológicos, mas também dos diversos estudantes que ainda não têm acesso às tecnologias de informação.

Para o docente, o desafio é ainda maior, pois teve que se adaptar às plataformas de ensino e de videoconferência repentinamente sem ter a possibilidade de passar, muitas vezes, por uma formação específica que pudesse trazer o conforto e a tranquilidade do antigo preparo de uma aula presencial, precisando saber adequar-se a novos processos de comunicação.

No caso da ergonomia, esta “[...] evoca ao mesmo tempo o campo das comunicações humanas e aquela da comunicação homem-máquina [...]” (FALZON, 2018, p. 193). Assim, o docente passou a levar em consideração a interação entre ele e o discente intermediada por essa “comunicação homem-máquina”, ou seja, pelas tecnologias digitais; além da comunicação com seus pares, em reuniões pedagógicas, planejamentos interdisciplinares, organizações de eventos, *feedback* de aulas remotas. Isso quer dizer reorganizar a comunicação nessa nova rotina educacional.

[...] O diálogo à distância torna, às vezes, complexa a construção de um referente comum necessário aos interlocutores (Karsenty, 1999) e necessita de estratégias de interrogação e explicação adaptadas (Karsenty, 2000). As cooperações à distância, sobretudo quando têm uma dimensão de formação, podem acentuar a dificuldade de coordenar competências desiguais e com frequência heterogênea (Lacoste, 1990). Nesse quadro, a análise das comunicações se apoia em diferentes indicadores e marcas linguísticas, argumentativas, lógicas, retóricas, pragmáticas, testemunhando um trabalho de cooperação [...] (FALZON, 2018, p. 200).

Em razão disso, a modalidade *home office* para os professores pode concentrar um acúmulo de atividades com as aulas virtuais e com as horas de planejamento. Nesse processo, muitas vezes, o docente pode se descuidar e assim não se preocupar com seu conforto e com a

sua qualidade de vida, pelo fato de não estar no seu ambiente próprio de trabalho: a ‘sala de aula’ tradicional.

Por consequência, esta realidade vem acometendo vários docentes de adoecimento causado pelo estresse, pela grande demanda de atividades, uma vez que o trabalho remoto na vida do docente, quase sempre, extrapola os horários em sala virtual, com atendimento constante dos discentes pelas plataformas, pelo telefone e *e-mail*, visto que fica evidente que seu trabalho também passa a ser de acolhimento, pois, muitas vezes, até se torna psicólogo, amigo, orientador, mediador, estudante e, por último, professor.

Desse modo,

Ao tratar de aspectos diferentes do trabalhar, também estamos posicionados em perspectiva na qual o trabalho deve ser um promotor para a saúde – uma vez que sua importância para o desenvolvimento humano é fundamental. Saúde [...] é fruto de toda uma trajetória de vida, mas é, sobretudo, um potencial de vida. Nesta perspectiva, a relação trabalho e saúde se constrói ao longo do tempo; ela não engloba apenas uma visão ligada ao ‘bom funcionamento dos órgãos’ e à inexistência de agravos, mas, também, o desenvolvimento das competências, dos processos de realização de si, da construção da identidade pessoal e coletiva nas profissões (ABRAHÃO, 2009, p. 10).

Nesse processo de adaptação a uma nova realidade, é imprescindível considerar todos esses fatores ao se pensar o ensino presencial, virtual ou híbrido, levando em conta as ferramentas, a escolha de metodologias ativas adequadas, os equipamentos e, também, a saúde física e mental.

CONCLUSÃO

Com o estudo de todos esses fatores, percebe-se a importância de um espaço bem montado quando o assunto é *home office*, as legislações trabalhistas oferecem alguns parâmetros para nortear esse espaço ideal para o professor, desfocando, assim, influências externas que deixam o trabalho e os estudos mais cansativos e monótonos.

Desse modo, com os levantamentos teóricos e a legislação apresentados, observa-se que um ambiente favorável para trabalho/estudo em casa é aquele que tenha alguma vedação para ruídos externos quando o assunto é a preocupação com conforto acústico, ou seja, a janela fechada, em caso de excesso de barulho, com ventilador/ar-condicionado e cortina grossa fechada, um tapete no chão, por exemplo.

Já para conforto térmico, quando se trata de adaptação, uma janela aberta quando o ruído é pouco, para que entre ventilação e iluminação natural; ou com muito ruído, um lugar claro com luz ligada.

Por fim, a Ergonomia Física também se preocupa com as alturas e disposição dos equipamentos para que se tenha conforto e saúde física, a longo prazo, ou seja, disposição de computador em lugar que não tenha reflexos, mesas e cadeiras adaptadas para o conforto e a altura.

Sendo assim, quanto ao impacto do *home office* na vida de docentes, todos esses fatores juntos são muito importantes para um ambiente confortável; quanto a investimentos, há cada vez mais opções com auxílio da tecnologia para um espaço mais tranquilo. Essas preocupações nem sempre eram levadas em consideração, entretanto, passam a interferir no foco e desempenho do processo ensino-aprendizagem.

Com o avanço da tecnologia é perceptível que o *home office* veio para ficar, o que agrada as novas gerações tecnológicas que são pessoas conectadas no mundo virtual e dominam as

mais diversas tecnologias. Por isso, o docente precisa ter bases teóricas a respeito do ensino híbrido (presencial e *on line*), visto que os discentes, grande parte deles, estão conectados e precisam saber utilizar esses recursos adequadamente, com metodologias de ensino que os levem a essa formação mais autônoma.

Por isso, é indispensável o domínio do conhecimento, a cooperação, o fazer parte da sociedade da informação; para isso, a necessidade imediata da formação continuada para uma prática pedagógica adequada ao uso das tecnologias digitais.

Isto posto, os novos espaços de aula precisam estar adequados em seu aspecto pedagógico, com metodologias de ensino inovadoras na organização da aula virtual, considerando a interação e a gestão do tempo – tanto para quem ensina como para aquele que aprende –, bem como o aspecto físico, de modo que os impactos externos sejam minimizados.

Diante desse cenário de mudanças constantes e a inserção de novos modelos de trabalho docente, bem como sua formação didático-pedagógica, os profissionais da educação se preocupam e se sensibilizam de forma a inserir na sua prática pedagógica novas estratégias de ensino que precisam surgir de forma imediata; transcendendo espaços e seus próprios saberes.

REFERÊNCIAS

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15575**: edificações habitacionais - desempenho – Parte 1: requisitos gerais. Rio de Janeiro: ABNT, 2013.

ABRAHÃO, Julia. *et al.* **Introdução à ergonomia**: da prática à teoria [*e-book*]. São Paulo: Blucher, 2009.

BERNINI, Denise Simões Dupont. Uso das TICs como ferramenta na prática com metodologias ativas. *In*: MACHADO, Andreia de Bem. *et al.* **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. p. 102-118.

BRASIL. Ministério de Trabalho e Emprego - MTE. Portaria GM n.º 3.214, de 08 de junho de 1978. **NR-17. Ergonomia**. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho/pt-br/inspecao/seguranca-e-saude-no-trabalho/normas-regulamentadoras/nr-17.pdf/view>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. **Nota Técnica 17/2020**. Brasília, 10 set. 2020a. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/nota-tecnica1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 12.551, de 15 de dezembro de 2011**. Altera o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos. Brasília, 15 dez. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12551. Acesso em 05 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 19 de dezembro de 2000b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. **Teletrabalho**: o trabalho de onde você estiver. Material Educativo. 1. ed. Brasília: TST, dez. 2020c. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/-/tst-lan%C3%A7a-publica%C3%A7%C3%A3o-educativa-sobre-teletrabalho>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FALZON, Pierre (ed.). **Ergonomia**. 2. ed. Trad. de Giliane M. J. Ingratta. *et al.* São Paulo: Blucher, 2018.

- MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Aula virtual e presencial: são rivais? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 187-223.
- PEGATIN, Thiago de Oliveira. **Segurança no trabalho e ergonomia** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaber, 2020.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 187-223.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID 19 E OS DESAFIOS ÀS NOVAS MODALIDADES DE ENSINO¹

Francisca Rodrigues Lopes²
Liliane Rodrigues de Almeida Menezes³
Elizangela Silva de Sousa Moura⁴

RESUMO

Já é convencional que a maneira de ensinar e de aprender, por conta da Pandemia do Covid-19, encontrou espaço na remotividade do ensino, modelo em que professores e alunos tiveram que se adaptar abruptamente, principalmente os estudantes universitários das áreas rurais, dos sertões ou de aldeias indígenas. O objetivo desse artigo é analisar como vem se processando o ensino superior atualmente e salientar os desafios à prática docente diante das novas configurações de educação que são mediadas por tecnologias digitais. O estudo partiu de uma revisão bibliográfica de publicações científicas que formaram um referencial teórico para as discussões, no sentido de identificar se a modalidade de ensino não presencial necessita de adequação às necessidades dos educandos do ensino superior; refletiu-se, também, sobre as implicações sociais e políticas do ensino remoto e sobre a docência universitária na pandemia, com sobrecarga de trabalho dos professores e pouco espaço para o seu desenvolvimento profissional. O que se pode perceber é que são vários os desafios a serem enfrentados, dentre eles: a falta da democratização do acesso à internet e do uso das tecnologias nas residências brasileiras; o distanciamento das interações professor-aluno; a necessária adaptação pedagógica para a realização do ensino remoto; o compromisso com a formação do aluno e o reconhecimento da qualidade da docência como facilitadora do ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: COVID-19, Ensino Remoto, Educação Superior.

COVID 19 PANDEMIC HIGHER EDUCATION AND CHALLENGES TO NEW TEACHING MODALITIES

ABSTRACT

Is already conventional that the way of teaching and the learning, due to the Covid-19 Pandemic, found space in the remotivity of teaching, a model in which teachers and students had to adapt abruptly, especially university students from rural areas, from the hinterlands or indigenous villages. The aim of this article is to analyze how higher education is currently being processed and to highlight the challenges to teaching practice in view of the new education configurations that are mediated by digital technologies. The study started from a bibliographic review of scientific publications that formed a theoretical framework for discussions, to identify whether the not presential modality needs to adapt to the needs of higher education students; reflected also on the social and political implications of education at distant and on university teaching in the pandemic, with overload of teachers work and little room for their professional development. Can be seen is that there are several challenges to be faced, among them: the lack of democratization of internet access and the use of technologies in Brazilian homes; the distancing from teacher-student interactions; the necessary pedagogical adaptation for the realization of distant teaching; the compromise whit student formation and recognition of the quality of decency as a facilitator of teach and learning.

Keywords: COVID-19, Remote Education, Higher Education.

Recebido em 01 de junho de 2021. Aprovado em 31 de julho de 2021.

¹ Trabalho filiado a Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste

² Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Católica de São Paulo. Professora da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Tocantinópolis. E-mail: france@mail.uft.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4412-3523>.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Faculdade Católica Dom Orione. E-mail: rodriguesliliane926@gmail.com. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8390-1896>

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Faculdade Católica Dom Orione. E-mail: mouraely@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5026-8908>.

INTRODUÇÃO

O mundo estagnou com o atual cenário marcado pelos desafios e impactos decorrentes da doença do Coronavírus (COVID-19), onde os casos provocados por esta doença continuam em fase de crescimento em muitos países, inclusive no Brasil. A Covid-19 é uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que começou a infectar humanos há mais de um ano, iniciando em Wuhan, cidade da província de Hubei, na China, desde o final de 2019. Sem que houvesse um medicamento que pudesse gerar resistência ao vírus ou que o confrontasse de forma efetiva e eficaz, os estudiosos das áreas da saúde acreditaram que a forma mais sensata de proteção seria o isolamento, ou seja, evitar a exposição em ambiente onde o vírus possivelmente estaria circulando.

Porém, sobre esse aspecto existe ainda muita resistência por parte de algumas pessoas. Uns por duvidarem das medidas de segurança; outros pela necessidade que têm de transitar em ambientes movimentados; outros ainda, por outras crenças, inclusive religiosas; outros por não acreditarem na potencialidade do vírus, mesmo vendo milhares de mortes sendo contabilizadas todos os dias em todas as partes do mundo, o que contribui para a disseminação do vírus.

Imerso neste cenário, o sistema educacional publicizou medidas de higienização e isolamento social que foram adotadas pelos governos, em seus vários sistemas, envolvendo estabelecimentos comerciais, culturais e educacionais. Assim, as instituições de ensino, em todo o país, fecharam suas portas, ainda no início do primeiro semestre de 2020, e tiveram que buscar alternativas compensatórias que substituíssem as aulas presenciais.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) destaca a importância desse isolamento social, como eficaz para contenção da Covid-19, sendo que as aglomerações são uma das principais formas de disseminação desse vírus, pois o fazem espalhar-se pelo contato com gotículas de indivíduos infectados (OPAS/OMS, 2020). Dessa maneira, as aulas presenciais se tornaram um perigoso ambiente para a disseminação da doença, já que a escola é um espaço de intensa circulação de pessoas, portanto, uma forma de aglomeração, que requeria a necessidade de ser evitada.

Por outro lado, na medida em que a pandemia ia avançando e sem mostrar sinais de retrocesso, surgia, também, a necessidade de que as aulas fossem retomadas, para que não houvesse perda mais significativas no processo de aprendizagem dos alunos. Estava posto, então, um problema que precisava de soluções alternativas e o caminho admitido pela maioria dos sistemas educacionais foi o caminho já percorrido pela modalidade da EaD (Educação a Distância), porém com a incorporação de algumas variantes possibilitadas pelo uso de novas tecnologias digitais.

Nesse sentido, importa destacar que, mesmo utilizando as ferramentas basilares no modelo de Educação a Distância, o ensino remoto, admitido neste momento pandêmico, não é a mesma coisa. Primeiramente porque a EAD é uma modalidade de ensino com história consolidada e que, as vezes as aulas são assistidas pelos estudantes em um espaço com toda a estrutura tecnológica e até laboratorial, e acompanhados por um tutor e com horário estabelecido; além do que os estudantes de um curso a distância escolheram essa modalidade. O ensino remoto, pode fazer parte da forma de processamento da EAD, mas é realizado através de um aparelho próprio, em casa e quando o estudante pode estudar; já o ensino remoto emergencial é um modelo imposto pelo contexto pandêmico sem que os estudantes e professores tivessem escolha, preparo e estrutura tecnológica para esta opção de ensino.

De fato, há que se considerar que, na atualidade, os avanços científicos e tecnológicos disponíveis já impulsionavam o processo de incorporação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas instituições de ensino brasileiras. Entretanto, o que pretende-se problematizar é o fato de a pandemia de Covid-19 ter imposto aos sistemas de educação o desafio de utilizar diversas ferramentas tecnológicas para trabalhar no ensino de

forma remota, o que ocasionou grandes impasses aos educadores e educandos, pois a maioria não estava preparada para trabalhar com plataformas que viabilizam o ensino de forma não presencial. Tudo isso fez emergir uma demanda formativa de muitos professores e o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da prática pedagógica, frente à essa nova realidade instalada na sociedade.

Neste sentido, o objetivo deste texto é o de analisar como vem se processando o ensino superior durante a pandemia de Covid-19 e apontar os desafios diante das novas configurações de educação que são mediadas por tecnologias digitais. Pretende-se, também, salientar, como este modelo de ensino fez emergir a desigualdade social entre os alunos com direito à educação pública, o que fez desencadear uma realidade de exclusão de alunos em situações marginais, ou seja, que vivem nas periferias e zonas rurais das cidades, nos sertões ou em aldeias indígenas em todo o Brasil.

Para a realização deste trabalho fez-se um estudo bibliográfico, cujo referencial teórico foram publicações científicas sobre a temática em questão, as quais permitiram identificar as modalidades de ensino não presencial, mediado por tecnologias digitais e a necessidade de adequação do ensino para atender aos educandos do ensino superior. Procurou-se refletir, também, sobre as implicações sociais e políticas do ensino remoto e sobre a docência universitária na pandemia, considerando a sobrecarga de trabalho que recaiu sobre os professores e o pouco espaço para o seu desenvolvimento profissional.

Além dos teóricos que subsidiaram as reflexões aqui colocadas, buscou-se suporte também na legislação, isto é, em documentos oficiais que estabeleceram protocolos a serem admitidos como forma de combate ao Covid-19. E estes estudos demonstraram que o país foi apanhado de surpresa diante da situação pandêmica, causando, a princípio, um efeito anestésico que não demorou a gerar desconforto em todos os seguimentos da sociedade. No tocante a educação, parece nunca ter passado totalmente, pois o que se vê são desafios diários que colocam em xeque a formação do educador.

Para discutir sobre os impactos causados pela pandemia do Covid-19 ao ensino, primeiramente evidencia-se a educação como um direito de todos, que está sendo violado pelo cenário da pobreza e das desigualdades que foram expostas; em seguida fala-se da formação dos educadores e dos desafios de ensinar utilizando plataformas digitais e outros recursos tecnológicos capazes de mediar as interações entre os professores e seus alunos.

O que se pode perceber é que são vários os desafios, dentre eles: a falta da democratização do acesso à internet e do uso das tecnologias nas residências brasileiras, interações professor-aluno, adaptações pedagógicas realizadas no ensino remoto, compromisso com a formação do aluno e o reconhecimento da qualidade da docência como facilitadora do ensino e aprendizagem.

A pandemia da Covid-19 e os desafios ao ensino superior.

Ao refletir sobre o ensino superior considerando os impactos da pandemia no sistema educacional e compreender as implicações deste contexto para os discentes da educação superior, não se pode deixar de ressaltar a gritante desigualdade social entre os alunos, o que ficou evidenciada a partir da implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que foi a saída encontrada pelo MEC para que o processo de aprendizagem dos alunos não sofresse maiores perdas devido ao tempo de distanciamento das atividades escolares. Esse modelo de ensino foi implantado em todas as esferas: federal, estadual e municipal.

A medida de oferta do ensino na modalidade remota, está em consonância com a Lei nº 13.979/2020, conhecida como Lei de Quarentena, editada em fevereiro de 2020, pelo governo brasileiro, contendo diversas orientações a serem adotadas com o objetivo de conter o avanço das contaminações do coronavírus e o enfrentamento da pandemia da Covid-19. Para de evitar

o colapso do sistema público de saúde, foi determinado a possibilidade de adotar algumas providências, sendo as principais:

I - **Isolamento**: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus;

e
II - **Quarentena**: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus. (BRASIL, 2020, Art. 2º).

No campo educacional, o Ministério da Educação (MEC), emitiu Portarias orientando e/ou normatizando modelos de ensino possíveis de serem implementados pelos meios digitais. A primeira Portaria foi a de nº 343, publicada em 17 de março de 2020, a qual foi logo em seguida alterada pela Portaria nº 345, publicada em 19 de março de 2020. Estas portarias, autorizavam a implementação do Ensino Remoto Emergencial por um curso espaço e tempo, porém, ambas foram revogadas pela Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020, que estendeu o prazo para “enquanto durar a pandemia da Covid-19”, com validade até 31 de dezembro de 2020.

A portaria 344 de 16 de junho de 2020, reforça a redação das anteriores, ao autorizar, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas através de meios digitais, conforme pode-se ler:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino... (BRASIL, 2020, Portaria 344).

A responsabilidade por escolher os conteúdos e de prover as condições adequadas para que as aulas pudessem ocorrer neste formato, ficou por conta das instituições “a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput” (Parágrafo segundo).

Com a persistência da pandemia, as aulas continuaram, até o momento, em formato remoto, e outras portarias foram se sucedendo para a garantia e legalidade da modalidade de oferta de ensino remoto, por ser a estratégia mais adequada para a transmissão de conteúdos de aprendizagem. Porém, não quer dizer que todos os alunos podem usufruir das aulas no formato online, devido a uma série de fatores que envolvem a remotividade do ensino. Barreto e Rocha (2020, p. 2), dizem que “[...] a educação em época de Covid-19 passa a entender a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades”.

De fato, as desigualdades foram evidenciadas, escancarando, assim, uma realidade que foi, por anos, camuflada pelo sistema de oferta da educação pública presencial, fundado no direito à educação, previsto pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988, artigo 205, estabelece que: “A educação, é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O inciso I do art. 206 apresenta como um dos princípios do ensino a “igualdade de condições e permanência na escola”.

Esses direitos são reforçados em outros documentos, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que ressalta em seu Art. 1º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. E o Art. 3º, reforçando a Constituição, coloca, entre seus princípios, a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos educandos na escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, apresenta 20 metas para o desenvolvimento de políticas de educação até 2024, dentre estas, o financiamento adequado para a educação pública gratuita e de qualidade. Esse é um grande avanço e, como estratégias para atingir essa meta, o PNE prevê a instituição do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), estipulando um padrão mínimo de "insumos indispensáveis ao processo de ensino aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ" (Meta 20, Estratégia 6).

Desse modo, se por um lado, é necessário que os instrumentos e ferramentas sejam oferecidos a todos os educandos do ensino superior no processo de implantação do ensino remoto emergencial, principalmente para os filhos de trabalhadores que moram nas periferias urbanas e nas zonas rurais brasileira. Por outro lado, é necessário, também, que os professores recebam qualificação adequada para lidar com os desafios trazidos por essa nova forma de ensinar, isto é, para assumirem uma nova forma de usar as tecnologias digitais. No entanto, mesmo sem a formação adequada – para muitos – percebe-se que há um empenho e uma contínua busca por adaptação, o que demonstra resiliência de muitos profissionais da educação.

Certamente, pois essa modalidade de ensino, que tem sido utilizada há mais de um ano, trouxe novas exigências para todos os envolvidos no contexto educacional. Os professores viram-se diante de uma realidade que exige dele o inesperado: a posse de equipamentos tecnológicos com programas e capacidade de armazenamento suficientes; capacidade e tempo para a aprendizagem de novos aplicativos, programas e recursos midiáticos; terem, em suas casas, espaço de trabalho adequado e boa internet.

Para os alunos, não foi diferente. Precisaram aprender a usar os aparelhos tecnológicos para além das redes sociais; precisaram aprender a ficar na frente de seus aparelhos: celulares ou notebook para estudar, saber ouvir, e só falar quando sugerido ou levantar a mão para pedir a palavra. Tudo isso é muito estressante para os estudantes, mesmo aqueles que já estão no ensino superior. Para os estudantes de fases iniciais esse processo requereu, também, o envolvimento dos pais que, além de despreparados, precisaram dispor de tempo para acompanharem seus filhos. Precisaram criar um ambiente adequado para o estudo, sendo que muitos não dispõem de espaço e privacidade em suas casas, o que tem contribuído para o desânimo e o desinteresse de muitos estudantes.

Todas essas situações contribuem para que muitas pais e estudantes desejem o retorno das aulas presenciais e até façam movimento para que isso ocorra. No entanto, como a taxa de transmissão da Covid-19 ainda é muito alta e a manifestação de sintomas podem demorar a aparecer, após a contaminação, ou ainda, permanecer assintomático, para alguns, a OPAS e a OMS, consideram as instituições de ensino, neste caso, ensino superior, um espaço de grande risco para a propagação do vírus, já que é um espaço onde permanecem muitas pessoas por um longo período de horas.

Nesse sentido, a pandemia trouxe a urgente necessidade de adaptações de todas as atividades educacionais, assim como em outros setores da sociedade. A implementação de aulas para Ensino Remoto Emergencial, demonstrou que muitos professores e estudantes não estavam preparados para tal, por alguns motivos, dentre eles, por não sentirem a necessidade de aquisição de letramento digital ou mesmo por estarem excluídos tecnologicamente.

No tocante ao letramento digital, Xavier (2007) já afirmava que este se apresenta:

...como um conjunto de habilidades presentes na sociedade de hoje, relacionadas diretamente com o exercício da cidadania, o que requer a incorporação de novas práticas de leitura e de escrita, práticas estas que diferem das tradicionais, pois imersos na cibercultura, podemos realizar em formato digital por meio das telas de computadores, telefones celulares, *ipods*, *tablets*, o que “pressupõe assumir mudanças no modo de ler e escrever os códigos e o sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos. (XAVIER, 2007, p. 135).

A pandemia trouxe, então, a urgente necessidade de que os professores e as equipes pedagógicas dos cursos buscassem novas formas de planejamento e oferta de aulas que oferecessem não só conteúdos de ensinagem, mas a qualidade destes. O que não se pode perder de vista é que as tecnologias, há muito tempo, oferecem várias possibilidades de inovação na educação, através de diversos aplicativos e plataformas digitais que podem ser acessadas gratuitamente, porém, este contexto de isolamento social fez surgir a necessidade de se recorrer a elas a fim de tornar as aulas não só possíveis, como mais dinâmicas e atraentes.

É importante ressaltar que as instituições buscaram oferecer formação continuada a seus professores, para que pudessem apreender, aprender e utilizar-se de novas formas de ensinar capazes de potencializar a iteração entre o ensino e a aprendizagem; para que os professores, de posse de um certo letramento digital, pudessem encontrar novas formas comunicativas que levassem à inovação pedagógica para as suas aulas.

As tecnologias digitais como mediadoras das novas formas de ensino.

A oferta da educação superior mediada por tecnologias já acontece há bastante tempo, por ser o meio utilizado nos cursos em EaD, desde a disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação. E pode-se dizer que o ensino remoto tem, também, sua base nos cursos de educação a distância, que iniciaram por meio de correspondência escrita, depois avançaram para as aulas gravadas em vídeos, até chegarem ao momento atual de sincronia online, onde os estudantes podem estar, em tempo real, interagindo com o professor.

Dessa maneira, o uso de mídias no ensino, foi se tornando uma cultura. Mesmo em tempos de aulas presenciais, as universidades dispõem de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), onde os professores postam seus conteúdos, avisos e demais materiais pedagógicos e os alunos podem acessá-los, encaminhar respostas e trocar informações com o professor. A disponibilização dessas plataformas pelas universidades, é um meio de promover a inclusão do aluno na cibercultura e desenvolver neles novas competências para lidar com os conhecimentos. Para Kellner (2001, p. 10), a cultura da mídia “molda a vida diária, influenciando o modo como as pessoas pensam e se comportam, como se veem e veem os outros e como constrói sua própria identidade”.

As novas formas de ensino e aprendizagem requerem novas práticas pedagógicas e novos métodos de ensino, de modo que foi preciso aprender e conviver, também, com novas nomenclaturas. Silus, Fonseca e Jesus (2020, p. 8-9) sugerem que nessa nova modalidade de ensino (Ensino Remoto Emergencial), os professores podem trabalhar três estratégias metodológicas diferentes: o Ensino Híbrido, a Sala de Aula Invertida e as Práticas de Gamificação. Sobre essas novas modalidades, os autores apresentam seus conceitos e suas aplicabilidades em momento pandêmico.

O Ensino Híbrido (EH), com as adaptações das rotinas das salas de aula, pode ser uma alternativa fundamental para o trabalho pedagógico com turmas que antes do agravamento da COVID-19 eram puramente presenciais, pois, une a

realidade cotidiana do ensino presencial com o acréscimo de um ensino online que pode ser desenvolvido por meio de plataformas ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020, p. 8).

Cabe dizer que o chamado ensino híbrido (*blended learnig*) tem sua base na concepção de uma aprendizagem baseada em um problema (*problem based learnig*), onde o papel do professor é o de orientador e estimulador. Esse modelo já existe há alguns anos e é utilizado por instituições em várias partes do mundo. No Brasil, o instituto Península e a Fundação Lemann são os pioneiros na implantação deste formato.

De acordo Bacich (2020) o Ensino Híbrido tem como foco a personalização, considerando que os recursos digitais são meios para que o estudante aprenda, em seu ritmo e tempo, como um protagonista, esteja no centro do processo. Para que isso ocorra, as experiências desenhadas para o momento online devem oferecer possibilidades de interação com os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, além de evidências de aprendizagem. A partir dessas evidências, nos momentos presenciais em sala de aula, o professor pode utilizar-se dessas evidências para potencializar a aprendizagem de sua turma.

Esse pensamento de Bacich, sobre ensino híbrido, encontra-se com algumas proposições do que é convencionalizado sobre a Sala de Aula Invertida (SAI), conforme Silus, Fonseca e Jesus (2020):

Essa abordagem de trabalho tira o professor da centralidade do processo de ensino, possibilitando aos estudantes um trabalho dialógico com vistas a aprendizagem significativa. Valente (2018) menciona que a diferença desse modelo para o tradicional é que, os conteúdos em uma Aula Invertida são estudados previamente. A prática pedagógica em sala é voltada para as discussões e reflexões acerca dos conteúdos apresentados e lidos anteriormente à aula e, a função do professor é trabalhar a dificuldade dos estudantes, a partir da verificação das questões mais complicadas trazidas pelos discentes após a leitura e compreensão do conteúdo. (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020, p. 9).

As salas de aulas invertidas caminham na direção de uso de metodologias ativas e, como os alunos são os protagonistas e podem escolher o que desejam aprofundar em sala de aula, pesa para o professor a responsabilidade de estar sempre em constante preparação, pesquisando, atualizando os conteúdos e contextualizando-os com a realidade. No ensino superior esses desafios ao mesmo tempo em que são ainda maiores para o docente, é também gratificante, pois há a possibilidade de troca de conhecimentos de forma bastante aprofundada e inovadora. E nesse aspecto o uso de tecnologias digitais é determinante como meio de conexão entre os diversos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Outra forma inovadora de ensino apresentada pelos autores e que ganhou corpo durante a pandemia é a modalidade de Gamificação que, por se processar a partir de um conjunto de regras, passa a ser um desafio para os alunos e, com isso, proporciona a aprendizagem. Recorrendo a Filatro e Cavalcanti (2018), justificam a adesão da Gamificação pelo ensino e apresentam suas classificações: Uma, chamada de Gamificação de Conteúdo que usa a “aplicação de elementos de jogo para alterar alguns conteúdos e materiais abordados em curso; prevê a criação de narrativas, personagens, situações relacionadas a um desafio maior...”; a segunda, é a Gamificação Estrutural que possibilita a “aplicação de elementos de jogo ao processo de aprendizagem para motivar os participantes, oferecendo *feedback* e emblemas quando eles agem de forma esperada ou prevista” (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020, p. 9).

A utilização de jogos para ensinar sempre foi atraente para os participantes. Aliás, os jogos sempre ensinam algo, a começar pelas regras a serem cumpridas, sobretudo, quando o descumprimento delas leva à perda de pontuação. A utilização da mecânica dos games em sala

de aula tem a possibilidade de ensinar mais que horas de explicação de conteúdos ou de regras de convivência, assim como incita a atenção, a curiosidade, a leitura do ambiente, as possibilidades de ação, os prós e contras de determinada decisão. Ao professor cabe saber aproveitar a complexidade do jogo para inserir nos participantes os objetivos de ensino a serem aprendidos pelos alunos.

Outra modalidade de ensino que foi evidenciado nestes tempos de isolamento social foi o *Homeschooling* ou a chamada Educação Domiciliar. Essa opção, embora tenha uma descendência bem antiga, ainda não está regulamentada no Brasil, de maneira que a opção de pais ou mesmo de estudantes universitários que fazem seus estudos em casa, não tem encontrado respaldo para convalidar suas aprendizagens.

Nesta conjuntura, qualquer que seja a inovação, passou a ser um caminho para o ensino superior, um desafio à capacidade criativa do professor e a autonomia do aluno, já que ambos terão que sair do modelo conversacional de relação entre emissor e receptor e se aventurarem por uma nova forma de comunicação mediada por tecnologias digitais. A utilização de dispositivos digitais (computador, tablets, celular, kindle etc.), assim como o uso de diferentes aplicativos e plataformas que possibilitem videochamadas (Meet, Zoom, Duo etc.) dão suporte à realização dos estudos e o encontro entre os sujeitos, ainda que em contexto de presencialidade.

Moran, no início desse século, já alertava aos professores que “é preciso ter uma prática pedagógica competente e que dê conta dos desafios da sociedade moderna” (MORAN, 2000, p. 87), e se já era sentida esta necessidade a vinte anos atrás, o que dirá agora, diante da necessidade de letramento digital promovida pela pandemia. Porém, o que é inquietante, como já exposto em uma reflexão anterior,

é perceber que a Escola parece estar ainda mais preocupada com a alfabetização do que com o letramento. Isto é, está mais preocupada em ensinar o reconhecimento dos signos linguísticos que com a formação dos sujeitos em sua relação com o meio e com a cultura midiática. (LOPES; MENEZES; MOURA, 2019, p. 111).

A modernidade impulsionou o uso de tecnologias e, em um primeiro olhar, pode-se considerar que, praticamente, todas as pessoas possuem e fazem uso de meios tecnológicos de comunicação, sobretudo, de um celular, que talvez tenha sido o dispositivo que mais se popularizou nas duas últimas décadas. Entretanto, o Relatório da Unicef (2018) apontava que, no Brasil, havia quase sete milhões de crianças e jovens sem acesso à comunicação. O Relatório mostra, também o grau de privação múltipla dos jovens brasileiros.

O Relatório discrimina como privação múltipla os elementos: educação, informação, moradia, saneamento básico, acesso a água potável e trabalho infantil. Demonstrou, também, que 61% de crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza e, destes, 49,7% têm privações múltiplas. No quesito acesso à informação, o Relatório mostra que ainda existe 1,3% de crianças e jovens entre 10 e 17 anos que estão em privação extrema. Isso significa que não têm acesso a rede de internet e nem televisão em casa. Entre eles, 500 mil meninas e meninos não têm acesso a nenhum meio de comunicação em casa: rádio, televisão ou internet.

Esses dados são importantes à esta reflexão para demonstrar que é necessário pensar uma educação que caiba todos, que insira todos e como fazer isso, em um contexto de desigualdades que só se acirra em tempos de isolamento social? A decisão de oferecer um ensino remoto, embora seja o que pode ser feito de forma emergencial, deixa muitas crianças e jovens fora do processo. Destaca-se também a precária formação de professores para o trabalho emergencial e em contexto diferente de sua costureiro, por isso, como acentua Cunha (2010, p. 25), “o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações”.

Por uma Pedagogia crítica e ética em tempo de Mídias Digitais dominantes

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) que as escolas passaram a implementar de forma brusca, para que, de alguma forma, fosse reestabelecido o contato entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, veio trazendo muitas instabilidades e críticas. Primeiramente, devido ao despreparo dos professores, a metodologia utilizada para ministrar os conteúdos é a mesma utilizada no ensino presencial em sala de aula: professor explicando e os alunos ouvindo, só que agora, tem uma tela de computador ou celular que os separa. Muitos professores chegam a apontar a câmera para o quadro e escrever nele para explicar um conteúdo aos alunos e requerer deles respostas; outros vão passando as páginas do livro e mostrando-as em frente a câmera que para os alunos vejam.

Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 6) ao falarem sobre a importância das TDIC nas práticas docentes, adiantam que:

[...] o papel de um professor, pensado como transmissor de informação, no contexto atual, deixa de fazer sentido, porque as necessidades são outras. Dessa forma, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita da articulação das necessidades do contexto social às práticas pedagógicas. Trata-se de uma articulação que envolve competências relacionadas ao uso das TDs.

Acontece que o uso de TICs sem a devida preparação ou crítica não colabora para uma aprendizagem significativa. Essa forma síncrona tem se tornado ainda mais cansativa porque exige tanto dos alunos como dos professores a manutenção do olhar voltado para a tela e isso tem feito com que muitas crianças e jovens abandonem seus estudos.

Além da falta de preparação para o uso de tecnologias como mediadoras no processo de ensino, há também, a arrogância que é própria dos detentores do saber, no caso os professores como é apontada por Paulo Freire em muitas das suas obras. Para o autor existe um distanciamento entre a linguagem intelectualizada do professor para com seus alunos e que é um desafio sair do pedestal da formação para aproximar-se aos alunos.

Essa posição do professor de que ele é quem “dar” o conhecimento ao aluno, foi chamada por Freire de educação bancária, pois “o educador é o que educa; os educandos, os que são educados. O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem. O educador é o que pensa; os educandos, os pensados. O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente...” (FREIRE, 1975, p. 67).

Romper com essa posição não é fácil, mesmo tendo que usar tecnologias para as aulas que, em muitas das vezes, os alunos têm maior domínio. Mas como admitir isso em frente a uma câmera e em aulas gravadas? Então o professor insiste em permanecer com aquilo que já sabe, que domina, que é sua propriedade, que são os livros, a fala e a insistência em manter os alunos prestando-lhe a atenção enquanto explica os conteúdos.

Esta realidade acelerou a necessidade de maior contato com as mídias e com o mundo digital e, com isso, a necessidade de aprendizagem, a necessidade de entender e aceitar que a virtualização das imagens, a liquidez e a convergência dos conhecimentos, trouxeram o mundo para dentro do computador, do celular, do smartphone e da Smart TV. Agora o professor tem que mudar seus discursos e suas práticas para garantir interação com o outro, o aluno do outro lado da tela; agora a linguagem deixa de ser a fala mediadora em sala de aula, para ser a imagem diegética; agora o professor precisa entender que foi lançado ao mundo pós-moderno e aceitar que atua em um contexto cibernético de comunicação controlada.

Neste contexto, deve-se tocar aqui, brevemente, na questão da ética no uso das mídias e, conseqüentemente, nas aulas remotas que, acredita-se, está sendo alvo de uma série de equívocos. O primeiro deles recai sobre o maior problema deste campo, que é o problema da

definição: normativa, descritiva ou especulativa. Em contextos midiáticos, é difícil controlar as normas que tratam dos comportamentos humanos, assim com as regras que descrevem a validade destas e dos costumes; ao mesmo tempo o não se deve esquecer das questões fundamentais que circulam a ideia de liberdade. E é nesse ponto que reside o maior equívoco, já que muitos vêm a web como um lugar de liberdade, público, sem lei e sem domínio.

Esquecem, por exemplo, que estão sendo monitorados em tempo real, que não existe privacidade na rede e que estão vivendo em um mundo convergente e transparente. Santaella (2013) alertava que o desenvolvimento tecnológico na contemporaneidade vem nos tornando seres ubíquos, uma vez que, devido à “hipermobilidade”, somos capazes de estar em algum lugar e ao mesmo tempo, fora dele essa capacidade nos torna pessoas “presentes e ausentes”.

Hoje, mais do que nunca, as reflexões de Santaella fazem sentido. Assim como as previsões de Bauman (1990) ao refinar seu conceito de modernidade líquida, para ele “em uma vida moderna líquida não há laços permanentes, e qualquer coisa que seguramos por um tempo deve ser amarrada vagamente para que os laços possam ser desatados novamente, tão rápido e tão facilmente quanto possível, quando as circunstâncias mudarem”. Nesse sentido, é preciso que o professor, usuário de mídias, perceba que as circunstâncias realmente mudaram, que a relação diática, professor e aluno em sala de aula, avançou para uma relação triádica: professor, aluno e meio, e este meio é todo mundo que quiser, bastando, para isso, um “clic”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças ocorridas nestes dois últimos anos, promovidas pela pandemia da Covid-19, trouxeram uma realidade jamais esperada que afetou todos os contextos da vida das pessoas e, com isso, muitos desafios. No tocante à educação, como um todo, muitos desafios advieram trazendo e requerendo mudanças para que não houvesse perdas mais significativas ao ensino, principalmente aos estudantes dos últimos anos do ensino médio e superior.

Como apontado no corpo deste artigo, o maior desafio recaiu, principalmente, sobre a necessidade de adaptabilidade ao uso de tecnologias digitais para a realização de aulas remotas na forma síncrona, ou seja, que pudesse promover a presencialidade dos participantes. Verificou-se que existem várias dificuldades no relacionamento com os recursos tecnológicos por falta de conhecimento das funções importantes, o que constitui o chamado analfabetismo digital para a maioria dos usuários.

O professor, pertencentes a uma geração anterior, alguns até mesmo de antes do *boom* tecnológico, considerado a partir de 1995, são os chamados migrantes digitais e, por isso, têm maior dificuldade na lida com as novas tecnologias. No entanto, o que tem se observado é que houve e está havendo um esforço muito grande por parte dos professores que se dispuseram a fazer cursos de formação continuada, a comprarem novos equipamentos e buscarem ajuda com os colegas, com técnicos em tecnologias da informação (TI) ou mesmo com seus próprios alunos.

Da parte dos alunos do ensino superior, na maioria jovens pertencentes à geração Z, como é chamada a geração dos nascidos após 1998 até os dias atuais, parece não haver maiores problemas. De acordo com Alves (2020, p. 50), “a Geração Z é classificada por Tapscott e Wilians (2007), como sendo a geração que presenciou a inserção de diversos aplicativos de mídias como *YouTube* (2005), *My Space* (2003), *Twitter* (2003) e ainda redes sociais como o *Orkut* (2004), *Facebook* (2006), *Linkedin* (2003) entre outros que se sucederam. É também a geração que acompanhou o *boom* da internet, do uso de celulares smartphones, de *tablets* e tantas outras novidades do mercado de tecnologias digitais.

No entanto, o que se tem observado é que, apesar de serem nativos, isto é, terem nascido com uma era tecnológica, muitos alunos não alcançaram o tão esperado letramento digital, ou seja, passam o dia com o celular nas mãos, mas simplificam seu uso para as conversas e

postagens em redes sociais e uma ou outra atividade de busca rápida, sem, contudo, saberem aproveitar toda a funcionalidade de seus aparelhos.

Por outro lado, tem ainda aqueles estudantes que não dispõem de um dispositivo tecnológico qualquer (celular ou computador). Estes fazem parte do número dos carentes e privados tecnologicamente, portanto, excluídos da vida que acontece no espaço virtual. Para estes, é necessária e efetivação de política de inclusão digital, o que tem sido incentivado pelas universidades, sobretudo neste tempo de pandemia.

Considera-se, à guisa de conclusão deste trabalho, que a pandemia da Covid-19 provocou uma fenda entre os economicamente arranjados e os desprovidos financeiramente. Dentre estes estão os sem renda, sem trabalho, sem moradia adequada ou de jeito nenhum, sem alimentação e, por isso, sem um meio de comunicação; e, por isso, sem condições de frequentar uma escola ou as aulas remotas mediadas pelas tecnologias. A estes, porém, é preciso o cuidado para que não lhes faltem a perspectiva de futuro.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Eliane Jesus. **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas**. Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2020.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. **COVID 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades**. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 01-11, jan./dez 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480> Acesso em: 10 mar. 2021.
- BACICH, Lilian. Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. **Inovação na educação**. São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/> Acesso em maio de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 343**, promulgada em 17 março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA-N%C2%BA-343-DE-17-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 345**, promulgada em 19 março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPo rtaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020> Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 544**, promulgada em 26 de junho de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 10 mar. 2021.
- CUNHA, M. I. da. Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de**

- Professores**, v. 1, n. 1, p. 110-128, mai. 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru (SP): EDUSC, 2001.
- LOPES, Francisca Rodrigues; MENEZES, Liliâne Rodrigues de Almeida; MOURA, Elizângela Silva de Sousa. Formação de Educadores para a Educação Infantil: Desafios de alfabetizar a Geração Centennials. **Revista Humanidades e Inovação**. V.6, n.15 – 2019, pp de 108-121.
- OPAS/OMS. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. In: OPAS Brasil. [S. l.], 4 jun. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:COVID-19&Itemid=875 . Acesso em: 10 mar. 2021.
- MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-17, 2019.
- MORAN, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.
- SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; JESUS, Dianires Lageano Neto de. **Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID - 19: repensando a prática docente**. v. 16. nº 2, p. 1-17, Rio de Janeiro dez/2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- UNICEF (2018). **Situação Mundial da Infância e Adolescência 2018: Pobreza na Infância e na Adolescência**. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_36953.html. Publicado em 13/08/2018. Acesso em 12 maio de 2021.
- XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ZYGMUNT, B. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

DOCÊNCIA SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO TRANSVERSAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E ATIVIDADES FÍSICAS DE ESCOLARES

Higor Silva de Jesus¹
Vanessa Marques de Souza²
Célio Antônio de Paula Júnior³

RESUMO

Com a pandemia da doença causada pelo novo Corona vírus (COVID - 19), o Ministério da Educação (MEC) atendeu à solicitação feita pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e instruiu sobre o novo regime de aulas não presenciais que direcionou estudantes para o ensino remoto, com aulas não presenciais. Assim, o objetivo desse estudo foi analisar a promoção da prática de atividades físicas em tempos de pandemia de alunos do ensino fundamental II de instituições de ensino particular e pública, localizadas na cidade de Goiânia-GO. Como resultado da pesquisa, percebe-se que 58,8% dos estudantes pesquisados não tiveram aulas de Educação Física e que 29,4% não realizaram nenhum tipo de atividade física neste período de pandemia. Assim, conclui-se que a educação física escolar é o principal meio de acesso a atividade física para escolares, com isso a formação de professores de educação física devem abordar adaptações em tempos adversos, como na pandemia e, assim, despertar o interesse e interação desses alunos nas aulas de educação física, em situações adversas.

Palavras chave: Educação Física Escolar; pandemia; atividade física.

HIGHER TEACHING IN TIMES OF PANDEMIC: A CROSS-CUTTING STUDY ON TEACHER TRAINING AND TEACHING PRACTICE IN PROMOTING HEALTH AND PHYSICAL ACTIVITIES OF SCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

With the pandemic of the disease caused by the new Corona virus (COVID - 19), the Ministry of Education (MEC) responded to the request made by the Brazilian Association of Higher Education Supporters (ABMES) and instructed on the new regime of off-site classes that it directed students for remote learning, with non-presential classes. Thus, the objective of this study was to analyze the promotion of the practice of physical activities in times of pandemic of students of elementary school II from private and public education institutions, located in the city of Goiânia-GO. As a result of the survey, it is clear that 58.8% of the students surveyed did not have Physical Education classes and that 29.4% did not perform any type of physical activity during this pandemic period. Thus, it is concluded that school physical education is the main means of access to physical activity for students, with this, the training of physical education teachers must address adaptations in adverse times, such as the pandemic, and thus arouse interest and interaction of these students in physical education classes, in adverse situations.

Keywords: School Physical Education; pandemic; physical activity.

Recebido em 04 de junho de 2021. Aprovado em 21 de junho de 2021.

¹ Licenciado e bacharel em Educação Física. Centro Universitário Araguaia. E-mail: hygor.j@gmail.com

² Licenciada em Educação Física. Centro Universitário Araguaia. E-mail: vanessamarques813@gmail.com

³ Coordenador e Docente Titular do curso de Educação Física do Centro Universitário Araguaia- UniAraguaia. Doutor em Ciências da Saúde. Email: celio.junior@uniaraguaia.edu.br

INTRODUÇÃO

O Sars-CoV-2 é um vírus que causa infecções respiratórias, sendo responsável pela pandemia global, devido à doença nomeada de *corona vírus disease* (COVID-19). A primeira manifestação do corona vírus em humanos foi ainda em 1937, entretanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como corona vírus, em consequência do perfil na microscópica, semelhando-se a uma coroa (MACEDO; ORNELLAS; DO BOMFIM, 2020).

Com o aumento no número de casos, óbitos e países afetados, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o evento constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), em 30 de janeiro de 2020 (WHO, 2020). No Brasil, a epidemia foi declarada Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em 3 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020; CRODA; GARCIA, 2020). Com a notificação de mais de 110 mil casos e 4 mil óbitos em países de todos os continentes, a OMS declarou a pandemia de COVID-19, em 11 de março de 2020.

Diante da pandemia da doença causada pelo novo Corona vírus (COVID - 19), o Ministério da Educação (MEC) atendeu à solicitação feita pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), bem como as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), e publicou a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que regulamenta as Instituições de Ensino a substituírem aulas presenciais por aulas remotas no prazo de 30 dias ou, em caráter excepcional, podendo ser prorrogada enquanto durar a pandemia (BRASIL, 2020).

Para abordar a área de Educação Física Escolar, neste estudo será levada em consideração a prática de atividade física e esportes em tempos de pandemia por crianças do ensino fundamental, e como a Educação Física Escolar pode contribuir com a saúde e educação de crianças no ensino fundamental.

O único acesso a atividade física da maioria dessas crianças muitas vezes é na escola, por meio da Educação Física, com isso percebe-se o quanto é fundamental o intermédio deste profissional para a ressignificação do sentido do brincar, e na conscientização através de atividades lúdicas com a saúde do corpo e o combate ao sedentarismo (FONTES, 2005).

Em tempos de pandemia as Instituições de Ensino e professores seguiram as recomendações do MEC, fecharam suas dependências temporariamente e passaram a vislumbrar um leque de novas oportunidades de utilização estratégicas das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a fim de promover um processo formativo eficiente, capaz de levar conhecimento e oportunidade de aprendizagem para bilhões de alunos por meio dos recursos midiáticos oferecidos pela internet (SAMPAIO, 2020).

Com isto os professores utilizam ferramentas como *Google Meet, Classroom, Zoom e Skype* para ministrar suas aulas em escolas de ensino fundamental e médio, diante deste momento atípico (SAMPAIO, 2020). Este estudo busca compreender, refletir, e conscientizar acerca do sedentarismo em adolescentes, tornando todos conhecedores do quão impactados a sociedade atual encontra-se, com as facilidades ofertadas pelas inovações tecnológicas cada vez mais atrativas, o que pode favorecer o desenvolvimento de habilidades motoras, ou desfavorecer, de acordo com a maneira em que é utilizada.

Este estudo, também, visa contribuir para a conscientização do combate ao sedentarismo em crianças e adolescentes, através da promoção da saúde à ser propagada pelos seus professores de educação física. Os questionamentos que deram origem a esse estudo giram em torno das seguintes questões: Os alunos das escolas de nível fundamental II praticam atividades físicas em tempos de pandemia? Os professores de educação física estão preparados para esta nova realidade? A partir disso, o objetivo desse estudo foi analisar a prática de atividades físicas em tempos de pandemia de alunos do ensino fundamental II de instituições de ensino particular e pública, localizadas na cidade de Goiânia-GO.

Percebe-se que os professores compreendem o conceito de saúde para além da ausência de doença e acreditam que há vários fatores que interferem nessa condição, porém articulam alguns conteúdos da educação física com o tema durante suas práticas pedagógicas, ainda em uma perspectiva biologicista (SILVA, 2019). Acredita-se que esta pesquisa contribuirá para a partilha de práticas pedagógicas sobre o tema saúde na escola e reflexões sobre as possibilidades do componente curricular educação física no conjunto da educação de crianças e adolescentes.

A saúde, enquanto tema relevante para a formação de crianças e adolescentes, pertence aos Temas Transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), devendo ser abordada em diferentes componentes curriculares na escola básica, em especial nas aulas de educação física (BRASIL, 1998).

MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de um estudo transversal, descritivo. Para isso foi aplicado um questionário, com questões que abordaram a participação dos alunos nas aulas de Educação Física e na prática de atividades físicas em tempo de pandemia.

Para realizar o estudo, foi utilizado um questionário estruturado, com as perguntas previamente formuladas e padronizadas para a amostra em questão. O principal motivo deste cuidado é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir entre os respondentes e não diferença nas perguntas (LAKATOS; MARCONI, 1996).

Para participar do estudo e por se tratar de uma amostragem de crianças menores de idade, os pais assinaram, em formulário virtual, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação de seus filhos no estudo. O estudo segue a Resolução nº 466/12 do sistema CEP/Conep para pesquisa envolvendo seres humanos.

Este estudo foi realizado com escolares do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Goiânia. A amostra estudada foi de conveniência e a escolha dos participantes foi aleatória (não probabilística), à partir de redes sociais, cujo primeiro contato era feito através dos pais destes participantes. A pesquisa foi realizada, tendo como população alunos de ambos os sexos, com idade entre 13 e 16 anos, sendo alunos do 6º ao 9º ano. A amostra foi composta por 17 alunos, que receberam o questionário via redes sociais. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário composto por 8 questões para os alunos, cujos resultados foram disponibilizados através de gráficos e planilhas do aplicativo *Google Forms*, com as respostas dos alunos ao questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação física na escola passou por alterações e influências no decorrer do tempo, o que afetou a formação e as práticas pedagógicas dos professores. Essas interferências são designadas abordagens pedagógicas, que alicerçam o pensar e o agir nas aulas da área (DARIDO; SANCHES NETO, 2005). Nesse sentido, após mais de um ano desde a constatação da pandemia no Brasil, torna-se mais que necessário repensar sobre a formação de professores e suas possibilidades, uma vez que os desafios só aumentaram, principalmente na área da saúde.

Em consideração à atual realidade de pandemia do novo coronavírus (COVID-19), declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no início de março de 2020, autoridades governamentais em todo o mundo vêm adotando várias medidas, publicadas em instrumentos legais e normativos, para conter a propagação do agente etiológico causador da doença (WHO, 2020). Nessa situação de emergência de saúde pública, o distanciamento físico e o isolamento social se apresentam como alternativas eficazes para evitar o colapso do sistema de saúde, bem

como para a redução dos crescentes casos de contaminações e óbitos ocorridos diariamente no mundo (SAMPAIO, 2020).

No Estado de Goiás, segundo o Decreto Nº 9633 de 13/03/2020 publicado no Diário Oficial do Estado (DOE), em seu inciso VI afirma que devem ser suspensas por 180 dias: “todas as atividades em instituições de ensino, cinemas, clubes, academias, bares, restaurantes, boates, teatros, casas de espetáculos e clínicas de estética” (GOIAS, 2020, p.1).

A realidade estabelecida em Goiás, não foi exceção, pois no cenário brasileiro, foram mantidos inicialmente os serviços e atividades essenciais inerentes à oferta de insumos e materiais necessários à sobrevivência, saúde, abastecimento e segurança da população (SAMPAIO, 2020). Passados mais de um ano desde o início da pandemia no Brasil, o momento atual ainda requer atenção e cuidados, muito embora haja grande inclinação para a adoção gradativa de medidas e estratégias de flexibilização do distanciamento social em vários lugares do país, inclusive na educação, onde percebe-se ainda um momento de grande instabilidade e choque de opiniões sobre o retorno de atividades presenciais.

Para Santos (2020), quando reporta sobre os desdobramentos da pandemia do coronavírus à luz da situação mundial econômica e política dos últimos anos, reflete que o período de quarentena demonstra a necessidade de adaptação das sociedades a novas possibilidades de vida, necessária ao bem comum, “[...] esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI” (SANTOS, 2020, p.29). Porém do ponto de vista saúde e a prática de atividade física regular, abre-se uma incógnita pelo estilo de vida adotado durante a pandemia, em virtude do isolamento social, principalmente no que diz respeito às crianças escolares.

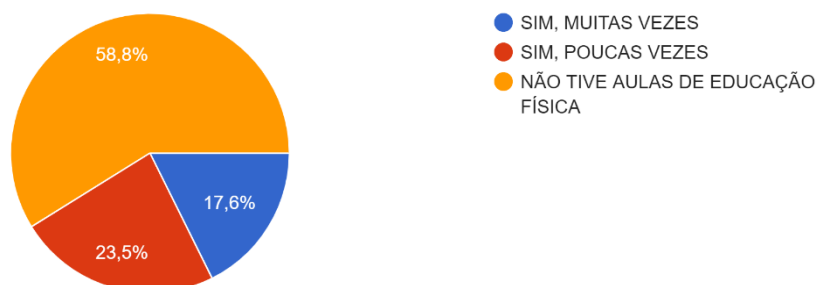
Assim, neste estudo, através de uma questionário, foi abordado sobre a conduta dos alunos em praticar atividade física em tempos de pandemia, foram abordados 17 estudantes do ensino fundamental II, entre 13 a 16 anos. Com o objetivo de prever se esses alunos tiveram acesso a aula de Educação física e se praticaram algum tipo de atividade física em tempos de pandemia.

No gráfico 1, pode-se verificar os dados referentes à realização das aulas de Educação Física, durante o regime de aulas não presenciais que entrou em vigor por conta da pandemia.

Gráfico 1: Dados referentes à realização das aulas de Educação Física

TEVE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PANDEMIA?

17 respostas



Pode-se observar que 58,8% dos participantes do estudo não tiveram aulas de Educação Física em tempos de pandemia, enquanto que 23,5% dos escolares tiveram com poucas frequências acesso as aulas de Educação Física e 17,6% tiveram muito acesso as aulas de Educação Física. Vale ressaltar que os participantes do estudo que responderam “sim” para o acesso as aulas, relataram que fizeram somente atividades teóricas, como a criação de relatórios

e resolução de questionários com conteúdos relacionados à ética no esporte, esporte e racismo, racismo no futebol e soluções para ações antiéticas no esporte.

A prática de atividades físicas coopera não apenas para o desenvolvimento físico e motor, mas para absorção de habilidades socioemocionais dos estudantes, por exemplo, o senso de responsabilidade, cooperação entre colegas e familiares, autocontrole na realização de ações, capacidade de lidar com frustrações, disciplina e concentração. Vale ressaltar que as atividades de Educação Física podem contribuir para a diminuição destas ocorrências negativas (BERBART, 2018).

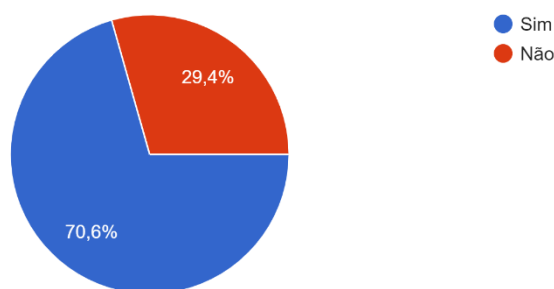
Outro fator, diz respeito ao comportamento infantil. Um estudo da Estônia fez uma análise em crianças de 9 anos e verificou que a baixa capacidade cardiorrespiratória está associada com 84% mais risco de ter TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e se mantém após ajustar pelo IMC (índice de massa corporal). Apesar da obesidade/sobrepeso estar associado com risco 92% maior de ter TDAH, a associação deixava de ser significativa quando ajustada pela capacidade cardiorrespiratória, ou seja, o determinante parecia mesmo ser a capacidade física. As análises foram repetidas 6 anos mais tarde para ver se haveria riscos futuros. Os resultados foram ainda mais fortes, pois a baixa aptidão aos 9 anos foi associada a risco 2,26 maior de desenvolver TDAH aos 15 anos, independente de fatores de confusão como nível educacional, e não há associação com sobrepeso e obesidade (MUNTANER-MAS et al., 2021).

A importância da continuidade das disciplinas Arte e Educação Física, por mais que seja de maneira remota, visto tanto nos resultados apresentados e discutidos neste estudo, quanto os estudos produzidos por outros autores, mostram importância e os benefícios que estes elementos curriculares aplicam na vida e no desenvolvimento dos alunos. No entanto, vale destacar que é necessária uma preparação e devida capacitação para a prática docente por meios remotos, com o intuito de transmitir conteúdos de maneira harmoniosa e com vistas a produtividade por parte do interesse dos alunos (PEDROSA; DIETZ, 2020).

Gráfico 2: Prática de atividades físicas fora do ambiente escolar

EM TEMPOS DE PANDEMIA, VOCÊ FEZ ALGUMA ATIVIDADE FÍSICA EM CASA?

17 respostas



No gráfico 2, percebe-se que 70,6% dos escolares não fizeram nenhum tipo de atividade física em casa, e 29,4% fizeram atividades físicas em casa. As atividades que foram praticadas, pelos participantes deste estudo, em casa foram; caminhada, treinos funcionais, balé, dança, alongamentos, prancha e bicicleta ergométrica. Tal padrão torna-se um grande problema em diversos marcadores de saúde da população. Para estimar o problema do *lockdown* no controle glicêmico, Ghosal et al. (2020) criaram um modelo matemático robusto (com r^2 de 0,99) e estimaram que 30 dias de *lockdown* levaria a um aumento médio de 2,26% de hemoglobina glicada (valores normais são $<5,7\%$), ou seja, um aumento significativo em um dos principais marcadores da diabetes, independentemente da idade das pessoas.

A respeito das mudanças de comportamentos, é importante destacar as apresentadas pelos pais e responsáveis, na maioria dos casos os fatores são ansiedade e irritabilidade associado ao estresse. Outros posicionamentos que são apresentados, se referem a quadros de desânimo ou tristeza, ligados ao fato de sentirem saudade do ambiente escolar, dos colegas de turma e do professor. A inquietação, os pais geralmente costumam utilizar adjetivos de que as crianças se encontram a maior parte do tempo agitadas, outro fator apresentado compreende-se ao foco excessivo no uso de aparelhos eletrônicos, entre eles, o celular (PEDROSA; DIETZ, 2020).

O estudo de Silva et al. (2020), revelaram que a maior parte dos homens (97%) e das mulheres (86%) tinha medo de ser contaminado pelo novo coronavírus e, talvez como consequência do excesso e pânico e falta de orientação, houve um aumento de 80% nas pessoas que não faziam exercício físico. Para a depressão, o risco aumentava 2,5 vezes nas mulheres e 4 vezes nos homens que não faziam exercício. O risco de ter altos níveis de ansiedade aumentou 2,2 e 2,9 vezes nas mulheres e homens, respectivamente. O estresse também se mostrou mais elevando em quem não fazia exercício físico, com aumento de 1,7 vezes para as mulheres e 3,2 vezes para os homens, ou seja, a chance apresentar quadros de ansiedade, depressão e estresse eram muito maiores entre as pessoas que não faziam exercício, independente do sexo, ou seja, os problemas do isolamento para a saúde, vão além da condição física, eles também afetam de forma significativa as emoções de todos, sejam crianças, adultos ou idosos.

Na literatura, percebe-se uma associação inversa entre nível de atividade física e desenvolvimento da obesidade e outras doenças crônicas não transmissíveis, principalmente em estágios iniciais da vida, de crianças e adolescentes, o que justifica a adesão a essas práticas especialmente em crianças (GUINHOYA, 2012). A prática regular de exercícios físicos é capaz de promover, já na infância, adaptações cardiovasculares positivas, portanto, mesmo durante a pandemia de COVID, torna-se essencial o estímulo à prática de exercícios físicos e/ou atividades esportivas e recreativas para controle e atenuação de fatores de risco das doenças crônicas e melhoria da saúde mental dos seus praticantes (MILITÃO et al., 2013).

CONCLUSÃO

A formação de professores para atuação em escolar, deve estar voltada para o aspecto crítico e plena atuação na sociedade, seja por conta do aspecto educacional, social, ou na saúde, visto que na pandemia, ficou evidente a necessidade de adequações e maior atenção, principalmente, à saúde dos escolares.

No presente estudo pode-se concluir que 58,8% dos estudantes do ensino fundamental II da rede pública e privada de Goiânia não tiveram aulas de Educação Física em tempos de pandemia, e que 29,4% não realizaram nenhum tipo de atividade física neste período de pandemia, refletindo em um problema educacional e de saúde pública bastante significativo.

A educação física escolar é o principal meio de acesso a atividade física para os mesmos, para alguns adolescentes o único acesso a atividade física que eles têm é na escola, com isso nos professores de educação física temos que despertar o interesse e interação desses alunos nas aulas de educação física, mesmo em tempos de pandemia, adotando novas metodologias de aplicação destas atividades, para podermos diminuir esse percentual de estudantes que não realizam atividades físicas. Por exemplo, pode-se gravar vídeos com alongamentos e com treinamentos funcionais e pedir para os alunos gravarem eles realizando estas atividades propostas, ou elaborar atividades físicas que envolva todos os familiares, com atividades em dupla ou até mesmo com grupos entre eles e sempre trazer a consciência destes alunos a adotarem hábitos mais saudáveis.

Como perspectiva de estudos futuros, sugere-se aprofundar acerca da formação dos professores de educação física para a realidade escolar, bem como a promoção da saúde, através

da prática regular de atividades físicas e esportivas por escolares, bem como verificar as possíveis respostas às diferentes iniciativas práticas fora do ambiente escolar, como atividades lúdicas, exercícios físicos e atividades esportivas, para se consolidar o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

- BERBART, V. **Diversificar para incluir**. Portal Eletrônico Instituto Unibanco, 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 15/06/2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Portaria MS/GM n. 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)** [Internet]. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. D.O.U 18/03/2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: apresentação de temas transversais. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- CRODA, J. H. R.; GARCIA, L. P. Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da Covid-19. **Epidemiologia e Serviços da Saúde**. v.29, n.1, 2020.
- DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação física na escola**: implicações para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**. v. 29, n. 2, p. 119-139, 2005.
- GHOSAL, S.; SINHA, B.; MAJUMDER, M.; MISRA, A. Estimation of effects of nationwide lockdown for containing coronavirus infection on worsening of glycosylated haemoglobin and increase in diabetes-related complications: A simulation model using multivariate regression analysis. **Diabetes & Metabolic Syndrome**. v.4, n.4, p. 319–323, 2020.
- GOIAS. Diário Oficial Governo do Estado de Goiás. **DECRETO Nº 9.633, DE 13 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV). Goiânia, GO, ano 183, nº 23.257, 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/go/decreto-n-9633-2020-goias-dispoe-sobre-a-decretacao-de-situacao-de-emergencia-na-saude-publica-do-estado-de-goias-em-razao-da-disseminacao-do-novo-coronavirus-2019-ncov+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 16 de maio de 2021.
- GUINHOYA, B. C. Physical activity in the prevention of childhood obesity. **Paediatric and Perinatal Epidemiology**, v.26, p. 438-447, 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.
- MACEDO, Yuri Miguel; ORNELLAS, Joaquim Lemos; DO BOMFIM, Helder Freitas. COVID-19 NO BRASIL: o que se espera para população subalternizada? **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-10, 2020.
- MILITÃO, A. G.; KARNIKOWSKI, M. G. O.; DA SILVA, F. R.; MILITÃO, E. S. G.; PEREIRA, R. M. S.; CAMPBELL, C. S. G. Effects of a recreational physical activity and healthy habits orientation program, using an illustrated diary, on the cardiovascular risk profile of overweight and obese schoolchildren: a pilot study in a public school in Brasília, Federal District, Brazil. **Diabetes Metabolic Syndrome and Obesity: Targets and Therapy**, v.6, p. 445-451, 2013.

- MUNTANER- MAS, A.; ORTEGA, F. B.; FEMIA, P.; et al. Low cardiorespiratory fitness and obesity for ADHD in childhood and adolescence: A 6-year cohort study. **Scandinavian Journal Medicine Science Sport**, 1-11, 2021.
- PEDROSA, Gabriel Frazao Silva; DIETZ, Karin Gerlach. A prática de ensino de arte e educação física no contexto da pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 6, p. 103-112, 2020.
- SAMPAIO, R. M. Teaching and literacy practices in COVID-19 pandemic times. **Research, Society and Development**, v. 9, n.7, e519974430, 2020.
- SANTOS, BS. **A cruel pedagogia do vírus**. [e-book]. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2021.
- SILVA, L. R. B.; SEGURO, C. S.; OLIVEIRA, C. G. A.; et al. Physical Inactivity Is Associated With Increased Levels of Anxiety, Depression, and Stress in Brazilians During the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. **Frontiers in Psychiatry**. v.11, p. 1-7, 2020.
- SILVA, L. G. **Educação física escolar e a promoção da saúde: o que nos dizem os professores sobre suas práticas educativas?** Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2019.
- WHO. World Health Organization. **Statement on the second meeting of the International Health Regulations**. Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV) [Internet]. Geneva: World Health Organization; 2020.

TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: LIMITES E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO¹

Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho²

Altina Abadia da Silva³

Janaína Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino⁴

RESUMO

A reflexão apresentada no artigo perpassa o ensino híbrido e seus desafios no trabalho docente no Ensino Superior como uma possibilidade para se pensar a realidade tanto de formação quanto de atuação docente perante o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs no processo de ensino-aprendizagem. Em suma, essa temática é importante devido sua intensidade no processo educacional incentivada pelo âmbito econômico e sociopolítico, sobretudo em tempos de pandemia da COVID-19 causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Outrossim, aqui, evidencia discussões sobre o trabalho docente diante de formações acadêmicas que, a priori, visam experiências pautadas no ensino presencial e pouco vínculo com as ferramentas tecnológicas, uma vez que nem todas instituições e alunos têm acesso ao mundo virtual como uma forma de aprendizagem. Por fim, essa pesquisa pautada em um levantamento bibliográfico e em narrativas docentes com abordagem qualitativa visa problematizar e analisar os desafios entrelaçados nas potencialidades desse período tecnológico na qual a sociedade está inserida.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino Híbrido. Trabalho Docente.

TEACHING WORK IN HIGHER EDUCATION: LIMITS AND PERSPECTIVES IN THE CONSTRUCTION OF HYBRID EDUCATION

ABSTRACT

The reflection presented in the article permeates hybrid teaching and its challenges in teaching work in Higher Education as a possibility to think about the reality of both training and teaching performance in the face of the use of Digital Information and Communication Technologies - TDICs in the teaching-learning process. In short, this theme is important due to its intensity in the educational process encouraged by the economic and socio-political scope, especially in times of COVID-19 pandemic caused by the new coronavirus (SARS-CoV-2). Furthermore, here, it shows discussions about the teaching work in the face of academic formations that, a priori, aim at experiences based on classroom teaching and little connection with technological tools, since not all institutions and students have access to the virtual world as a way of learning. Finally, this research is based on a bibliographic survey and teaching narratives with a qualitative approach, aims to problematize and analyze the challenges intertwined in the potential of this technological period in which society is inserted.

Keywords: Higher Education. Hybrid Teaching. Teaching Work.

Recebido em 15 de junho de 2021. Aprovado em 19 de agosto de 2021.

¹ Trabalho filiado a Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste

² Doutoranda da Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Ciências Sociais e Humanidade pela Universidade Estadual de Goiás /Câmpus Anápolis, Especialista em Psicopedagogia, Licenciada em História e Pedagogia. Atuou como coordenadora de trabalho de conclusão no curso de Especialização de Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos Da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. E-mail: eloane_rodrigues@yahoo.com.br.

³ Professora Associada do Programa de pós-graduação em Educação (PPGEDUC) Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão/GO. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1991), graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2011), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1996), Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2008). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação - NEPIE - Regional Catalão/UFG. E-mail: tinaufg8@gmail.com

⁴ Pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino e em Psicopedagogia, licenciada em Matemática e Pedagogia .E-mail: janaina.firmino@ifg.edu.br

INTRODUÇÃO

O Brasil, enfrenta desde a segunda quinzena de março de 2020 a COVID-19, classificada pela Organização Mundial de Saúde - OMS como pandemia no referido mês. Tal situação tem provocado alterações drásticas e inusitadas na realidade dos brasileiros e dos habitantes de inúmeros outros países. As relações de ordem política, econômica, social, educativa, entre outras precisaram ser repensadas e reconstruídas.

No campo educativo, em específico, as instituições de ensino tornaram espaços estratégicos de combate a pandemia, uma vez que nelas há intenso contato social, compartilhamento de objetos e espaços, realização de atividades coletivas. Logo a dinâmica secular ali inserida precisou ser revista e um sistema de ensino de forma remota passou a ser vivenciado em caráter emergencial, reforçando o slogan adotado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO relativo ao momento: #LearningNeverStops, ou seja, #AprendizagemNuncaPara.

Tal situação a princípio parecia ser algo temporário, a ser vivenciado num curto espaço de tempo, e o que se visualizou foram encaminhamentos diversos em todo o país. A maioria das universidades públicas e institutos federais suspenderam o calendário acadêmico em março de 2020 e retornaram às atividades de forma remota a partir de julho do mesmo ano. Já a maioria das instituições de ensino privado e público da esfera estadual e municipal não tiveram esse *gap* em suas atividades operando de forma remota, sem tempo prévio de planejamento e melhor delineamento das ações.

Quando esse cenário foi se constituindo durante o ano de 2020 não se imaginava chegar em 2021 nessa condição. No tempo presente todas as possíveis previsões de retomada de um sistema de ensino presencial em massa, mesmo com utilização de todos os protocolos de segurança listados pela OMS, se frustraram. Portanto, não há perspectiva de retorno às relações sociais nos moldes de antes da pandemia se instaurar.

Vale destacar ainda que o paradigma neoliberal promoveu diversas crises graves e agudas na sociedade, dentre elas se destacam essa pandemia do coronavírus na qual estamos vivenciando desde o final de 2019 mundialmente. Segundo Boaventura (2020, p. 23) essa crise sanitária “[...] é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final. É este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica”.

Ao passar mais de um ano de pandemia no Brasil e termos registrado 436.537⁵ vítimas fatais de Covid-19, e mundialmente 3.389.992⁶ vidas ceifadas, acreditamos que esse modelo de sociedade está apenas se reorganizando para se manter ainda mais forte, situação que nos deixam apreensivas e requer intensas discussões ético-políticas pautadas no direito à cidadania e democracia. Assim sendo, qual o papel da formação inicial/continuada de professores para uma perspectiva de sociedade e educação que difere dessa perspectiva da teoria do capital humano?

Para discorrer sobre essa indagação complexa, mas necessária, é preciso primeiramente destacar que a nossa compreensão por educação e sociedade estão inspiradas na teoria da emancipação humana, na qual a educação como um ato essencialmente político decorre nas atividades cotidianas dos professores em seu diálogo com os alunos, ou seja, o fenômeno educativo é compreendido como produzido social e culturalmente.

É nesse contexto que o presente artigo propõe um debate acerca da possibilidade ensino híbrido no âmbito do ensino superior. Uma vez que o mesmo já era uma realidade em muitas instituições de Ensino Superior no Brasil, sobretudo em instituições particulares com vistas a

⁵ Dados registrados até o dia 18/05/2021, disponível no endereço eletrônico: <https://covid.saude.gov.br/>

⁶ Dados registrados até o dia 18/05/2021, disponível no endereço eletrônico: <https://dadoscoronavirus.dasa.com.br/>

expansão e na atualidade é cada vez mais vislumbrado como uma alternativa potente de formato de ensino que atenderá ao contexto necessário de distanciamento social.

Pensar sobre o ensino híbrido requer problematizar vários motivos que exercem influência direta nessa proposta de ensino. Aqui optamos em destacar duas possibilidades, de um lado, a integração de vários alunos de diferentes lugares em uma única plataforma sendo incumbida pela parte teórica dos cursos/disciplinas e a diminuição da carga horária presencial dos professores, uma vez que são responsáveis pela articulação da teoria com a prática, ou seja, mediador do processo ensino aprendizagem.

Por outro lado, a necessidade em aproximar as formações de ensino superior ao uso das tecnologias se faz presente sobretudo por influência econômica que direciona o mundo do trabalho. Nesse sentido, os últimos anos, são marcados por avanços das tecnologias da informação e comunicação, as TDICs⁷, principalmente no final do século XX e início do século XXI, no qual é considerado um período tecnológico direcionado pela globalização que exige nova dinâmica social, política, econômica e ecológica.

Relacionar essa proposta de ensino híbrido no Ensino Superior se faz necessária uma vez que a presente realidade é marcada por essas interlocuções com o mundo “externo” e a sala de aula. E nesse entremeio temos o professor e o trabalho pedagógico em conflito com o que era e o que se almeja ser, um fato que não se pode negar, é que os dilemas/possibilidades estão postos e influenciam [in]diretamente o trabalho docente.

Portanto, nessa perspectiva, essa reflexão visa uma breve discussão sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como um levantamento conceitual do ensino híbrido e seus desafios para o trabalho docente no Ensino Superior, por fim faremos uma socialização de narrativas docentes que explicitam realidades acerca do ensino híbrido num contexto de ensino emergencial.

Trabalho Docente: entre a Formação e o Ensino Híbrido

Refletir sobre o ensino híbrido e seus desafios no trabalho docente no Ensino Superior exige um olhar atento para a formação de professores no Brasil e sua prática de forma crítica e reflexiva, na qual temos como enfoque neste artigo as discussões após a publicação da Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por contribuir para o processo de consolidação do projeto societário capitalista neoliberal no país que ampliou principalmente as desigualdades socioeconômicas.

Os professores em tempos de Covid-19, em sua maioria, iniciaram suas formações [inicial e continuada] em um contexto marcado sobretudo pela presencialidade e de inúmeras fragilidades quando o assunto é tecnologias da informação e comunicação, pois onde há desigualdades, não há acesso aos saberes sociais construídos historicamente à todos e, se existir é extremamente fragmentado.

Além disso, bem antes desse contexto pandêmico, já problematizávamos a formação de professores e sua atuação profissional em um contexto sócio-histórico apoiado no paradigma neoliberal, onde os países vivenciaram e ainda vivenciam “[...] a minimização do Estado, a total priorização da lógica do mercado na condução da vida social, o incentivo à privatização generalizada, a defesa do individualismo, do consumismo, da competitividade, da iniciativa privada” (SEVERINO, 2008, p. 76).

⁷ Essa terminologia TDIC, segundo Daniel Mill (2012, p. 20) enfatiza as “tecnologias de base digital ou telemática (telecomunicações + informática”. Além disso, para as pesquisadoras da função docente na EaD Juliana Cássia de Souza e Míriam Navarro de Castro Nunes (2012, p. 2), afirmam que “Na educação a distância (EaD), de modo diferente, professor e aluno podem nunca ter se visto, podem estar em diferentes lugares, e ainda assim, desenvolverem as atividades educativas. E essa é a proposta da educação a distância: a de inovar, trazendo ao universo tradicional escolar, as modernas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)”.

Essas perspectivas condicionaram [condicionam] a educação como essencial para a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, ou seja, a educação baseada na teoria do capital humano, bem como a educação superior concebida como um bem privado antes que público. É nesse contexto que “[...] os discursos ratificam a educação como elemento chave para o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista, ao mesmo tempo em que passa a ser inscrita como serviço a ser amplamente comercializado” (ALMEIDA SANTOS, 2018, p. 168). Os dados do último Censo da Educação Superior (2019)⁸ enaltecem essa perspectiva, ao passo que a tabela 1 aponta sobretudo esse acelerado processo de expansão da oferta pelo setor privado e um arrefecimento do setor público.

Tabela 1: Censo da Educação Superior (Brasil, 2019)

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.608	302	110	132	60	2.306
Educação Superior - Graduação						
Curso ¹	40.427	10.714	6.669	3.442	603	29.713
Matrícula	8.603.824	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678
Ingresso Total	3.633.320	559.293	362.558	172.345	24.390	3.074.027
Concluinte	1.250.076	251.374	149.673	87.006	14.695	998.702

Fonte: MEC/INEP, Censo da Educação Superior, 2020, p. 09.

É nesse viés que ressaltamos que a educação é uma prática, mas uma prática intencionalizada pela teoria e que cumpre funções sociais que perpassam a reprodução, regulação e legitimação do sistema social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Sendo assim, ao discutir educação a partir da formação de professores, aliás formação em sentido mais amplo, requer o entendimento de que não existe neutralidade, já que a conceituação de formação é concebida como uma prática social complexa marcada pelos diversos conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Portanto, “o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado [...]” (CUNHA, 2013, p. 3).

É nessa interface que estamos pensando os professores em formação em um longo processo que se inicia com a educação não-formal [familiar e cultural] dos profissionais até a sua trajetória formal e acadêmica. Aqui, os espaços de formação continuada como possibilidade formal de desenvolvimento destes profissionais é lugar das nossas reflexões, entretanto não podemos nos distanciar do contexto da formação inicial. Pois compreendemos por formação inicial, os processos institucionais de formação que autoriza o exercício e reconhece legal e publicamente a profissão docente. Enquanto a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores (CUNHA, 2013).

Nesse sentido, ainda nos indagamos como esse trabalho docente no Ensino Superior se faz diante do uso de novas tecnologias de base digital pois reconhecemos que essas inovações no âmbito da educação estão presentes em instituições tanto privada, como pública⁹. Para Chauí (2003) e o Libâneo (2012) essa flexibilização decorre, conforme citado anteriormente, das

⁸ Dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), na qual é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

⁹ Segundo Libâneo (2012, p. 118), as universidades públicas, diante do avanço da Economia Neoliberal tornam-se ameaçadas e em permanente crise, pois “faltam recursos de toda ordem para garantir sua funcionalidade. O discurso neoliberal de Mercado questiona até mesmo a relevância social delas, ao mesmo tempo que vincula sua autonomia à questão do autofinanciamento e da privatização, como única forma de sair da crise e alcançar competitividade, racionalidade, qualidade e eficiência”.

novas propostas de mercado global que propicia na maioria das vezes suas permanências na sociedade, bem como em alguns contextos, desenvolvimentos ou retrocessos.

Os discursos são múltiplos, e perpassam ora a partir de fatores positivos, ora negativos sobre o uso das TDICs no Ensino Superior ao passo que são inseridos e pouco compreendidos. No entanto, ao abordar tal temática deve-se considerar que “a universidade, mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, seria antes um reflexo deles” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Nesse sentido, é possível compreender um novo contexto sendo (re)elaborado, sobretudo quando o assunto é a formação e a atuação docente e as novas tecnologias. Libâneo (2012, p. 66) afirma que “o Brasil, vem implementando, desde os anos 90 do século XX, suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado e, ajusta às exigências da globalização da economia”.

Ao considerar que estamos vivendo na atualidade um período especialmente agitado, de contínuas e variadas mudanças em todas as ordens da vida, convertendo-se a mudança em uma constante do momento; e inclusive, alguém poderia afirmar que o que há de mais seguro nesta mudança é a própria mudança, de maneira que a atitude flexível com a mudança é uma das ferramentas mais úteis para poder se manejar neste contexto (SUANNO; RAJADELL, 2012).

Quando se afirma que há um processo de “mudanças em todas as ordens da vida” significa que a educação também está vivenciando transformações, sobretudo quando o assunto é a formação e atuação docente em período de *globalização* ou *mundialização* e de revolução tecnológica. É diante desse novo sistema produtivo que esses profissionais da educação para não serem excluídos e considerados desqualificados, precisam ser trabalhadores “cada vez mais polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de submeter-se a um contínuo processo de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2012, p. 125).

É nessa contradição que os espaços de formação dos professores tanto inicial quanto continuada vivenciam um embate entre a democratização e as exigências da lógica de mercado. Contudo esses espaços, a partir dos anos 1990, são marcados por aligeiramento da formação docente para atender as necessidades do capitalismo, dentre as inúmeras problemáticas ocasionadas nesse aligeirar, a que mais se destaca é o fato de desconsiderar as subjetividades no processo de ensino-aprendizagem.

Até então, os professores eram formados para atuar no ensino presencial, isto é, corpo a corpo: sendo realizada por seres humanos com seres humanos dentro de um espaço físico em que corpos, razões, emoções, sensações e sentimentos mesmo em muitas situações sendo ‘controlados e disciplinados’ ainda se faziam presente. Além disso, tinham o privilégio de ter “uma política educacional de longo prazo que priorizava a formação de professores cultos em cursos de longa duração” (SCHEIBE, 2016, p. 21).

Essa situação com o passar dos anos foi se [re]elaborando, principalmente no âmbito da atuação docente, isto é, até então o foco era trabalhar de forma presencial e a longo prazo os conteúdos. Atualmente, novas conjunturas foram absorvidas, inclusive em formações com duração mais rápida e, em muitas ocasiões, aliadas à modalidade EaD. Sendo essa, em muitos contextos distantes das perspectivas de uma educação de qualidade que promova a emancipação do sujeito.

Já em tempos de pandemia, os profissionais estão sendo formados em formato de ensino remoto, ou seja, sem contato físico e em sua maioria sem condições socioeconômicas de fazer uso das tecnologias ora de computador, celular, internet, fones de ouvido e microfone ora espaços físicos com cadeiras e mesas apropriadas, condições que consideramos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem em tempos emergenciais.

Entretanto, a tabela 2, retoma a discussão sobre a questão do aligeiramento da formação e os cursos que mais ingressam alunos no Ensino Superior na modalidade presencial e EaD na rede pública federal e rede privada no Brasil referente ao ano de 2018.

Tabela 2: 10 maiores cursos de graduação por modalidade (presencial e EaD) e rede de ensino (Brasil, 2018)

Cursos Presenciais								
	Rede Federal				Rede Privada			
	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Administração	44.619	3,6	3,6	Direito	744.030	17,6	17,6
	Pedagogia	43.778	3,5	7,0	Administração	309.643	7,3	24,9
	Direito	41.922	3,3	10,4	Enfermagem	251.450	5,9	30,8
	Medicina	40.267	3,2	13,6	Psicologia	242.595	5,7	36,6
	Agronomia	37.784	3,0	16,6	Engenharia civil	204.069	4,8	41,4
	Engenharia civil	36.613	2,9	19,5	Pedagogia	171.289	4,0	45,5
	Biologia formação de professor	29.718	2,4	21,9	Contabilidade	162.835	3,8	49,3
	Sistemas de informação	28.553	2,3	24,2	Fisioterapia	155.696	3,7	53,0
	Matemática formação de professor	28.233	2,3	26,4	Medicina	125.712	3,0	56,0
	Engenharia mecânica	27.848	2,2	28,7	Arquitetura e urbanismo	124.085	2,9	58,9
Cursos a distância								
	Rede Federal				Rede Privada			
	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Pedagogia	12.335	15,2	15,2	Pedagogia	515.057	22,5	22,5
	Matemática formação de professor	9.566	11,8	27,0	Administração	251.495	11,0	33,4
	Administração pública	8.057	9,9	36,9	Contabilidade	151.110	6,6	40,0
	Administração	6.878	8,5	45,4	Gestão de pessoas	117.913	5,1	45,2
	Letras português formação de professor	6.570	8,1	53,5	Educação física	94.842	4,1	49,3
	Biologia formação de professor	3.968	4,9	58,4	Serviço social	86.391	3,8	53,1
	Geografia formação de professor	2.913	3,6	61,9	Educação física formação de professor	69.634	3,0	56,1
	Computação formação de professor	2.752	3,4	65,3	Gestão de negócios	62.547	2,7	58,8
	Física formação de professor	2.685	3,3	68,6	Sistemas de informação	60.510	2,6	61,5
	Sistemas de informação	2.519	3,1	71,7	Logística	54.803	2,4	63,9

Fonte: MEC/INEP, Censo da Educação Superior, 2020.

Os dados, em 2018, ressaltam que o curso de Pedagogia está nas primeiras colocações de concentração de matrículas tanto na rede federal quanto privada nas modalidades presencial e à distância. Isso demonstra a importância dessa ciência para o contexto sociopolítico, econômico e cultural no país, mas também nos faz pensar que a maioria dos professores, a saber: 92% [23% - Presencial e 69% - EAD] são formados na rede privada. E que apenas 8% [6% - Presencial e 2% - EAD] são formados na rede pública.

Entre as diversas reflexões diante dessa realidade, enfatizamos que o projeto societário capitalista neoliberal perpassa a educação e nesse caso, a formação inicial [Graduação], em sua maioria está sob a responsabilidade da iniciativa privada e não do Estado, o que ocorre o inverso quando a discussão perpassa a formação continuada [Pós-graduação *stricto sensu*]. É nessas contradições que nos posicionamos em prol de uma educação pública, de qualidade e democrática no Brasil, pois em tempos pandêmicos, o que percebemos é um escancarar das desigualdades socioeconômicas, ou seja, essas desigualdades já existiam mesmo os cidadãos brasileiros serem considerados sujeitos de direitos garantidos constitucionalmente.

Ensino Híbrido-Ensino Remoto-Ensino Híbrido: Breves Reflexões Contextuais

O processo de ensino-aprendizagem no século XXI evoluiu, principalmente, com o crescimento da multimídia, os veículos de comunicação investem em documentos, vídeos, áudios, imagens e numerosos prospectos eletrônicos. Muitos desses podem ser obtidos usando a grande rede de computadores (internet), podem ser desenvolvidos de forma autoral e até elaborados pelos alunos, usando a criatividade e a relevância para a proposta de desenvolvimento dos mesmos.

Segundo Moran (2017, p. 2) “a tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem o domínio digital perde importantes chances de informar-se, de acessar materiais muito ricos

disponíveis [...]”, além disso influencia no ato de comunicar-se, de se tornar visível para os demais, bem como de publicar suas ideias e aumentar sua empregabilidade futura. Essa perspectiva enaltece a ideia que a inserção das tecnologias tem um viés econômico e sociopolítico e que a educação se tornou um elemento fundamental para dispersar os usos de tecnologias e suas funcionalidades no mundo contemporâneo.

A presente pesquisa ao relacionar o ensino híbrido a formação e a atuação docente no início do século XXI, visa ponderar os conceitos de Educação a Distância e Ensino Híbrido, visto que apesar de ocorrerem por meios das TDICs, há a diferença entre a realização da aprendizagem totalmente autônoma, que é o caso da EaD e a aprendizagem usando o formato híbrido. Visto que a EaD

[...] se caracteriza, fundamentalmente, pela separação física (espaço-temporal) entre o aluno e o professor, bem como a intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (especialmente as tecnologias digitais) como mediadora da relação ensino-aprendizagem (MILL, 2018, p. 200).

O pressuposto condiz que a aprendizagem a distância e híbrida tenham como ponto de partida as metodologias ativas, sendo que, na segunda, ao final de um período de estudo, há a interação presencial entre docente-discentes e discentes-discentes. Segundo Mill (2018, p. 442) a aprendizagem híbrida se trata de um modelo onde há o uso das TDICs para a realização de atividades, parte online e parte presencial. O intuito é que o momento presencial seja marcado por discussões e esclarecimentos sobre os conteúdos e a aplicação prática. E ainda

Metodologias Ativas apontam um horizonte possível de ser alcançado, na direção do exercício de práticas comunicacionais, informacionais e politicossociais de formação em que as TIC contribuem para a visualização e o exercício formativo de vivências necessárias às exigências de um profissional do século XXI (NONATO, SALES, SARLY, 2019, p. 163).

Em ambos os casos, se ressalta a importância entre a elaboração de conteúdos que permitam aos discentes a autonomia e a socialização com uma ferramenta que esteja ao seu alcance em qualquer lugar por meio da tecnologia. Em contrapartida a utilização de práticas inovadoras e desafiadoras que proponham aos alunos um conjunto de desafios e problemáticas interativas e interdependentes, por fim, a formulação de arranjos atrativos aos públicos distintos.

A proposta de diversificação de conteúdo online e presenciais envolve a capacidade desejável ao aluno ao final da aplicação do estudo proposto. Outrossim, a aprendizagem do aluno depende da qualidade do material desenvolvido, do tempo dispensado às leituras e compreensão dos conteúdos e da elaboração das atividades. Nesse caso, o formato híbrido visa a aplicação de atividades individuais aliadas a atividades coletivas, visto que existe a possibilidade de interagir com os demais colegas e alunos.

Apesar dos diferentes conceitos, na Educação a Distância, no Ensino Híbrido ou nas Metodologias Ativas, a decisão sobre o andamento das atividades, sua gestão, relevância dos conteúdos e aprofundamento são decididos pelo discente, principalmente do discente adulto. Aos mais jovens ou idosos pode ser oferecido apoio ou acompanhamento especial até que eles consigam autogerir suas atividades de aprendizagem.

Aqui, evidencia discussões sobre o trabalho docente diante de formações acadêmicas que, a priori, visam experiências pautadas no ensino presencial e pouco vínculo com as ferramentas tecnológicas, uma vez que nem todas as instituições e alunos têm acesso ao mundo virtual como uma forma de aprendizagem.

Após a instalação da pandemia, o que se pôde visualizar no Ensino Superior brasileiro foram movimentos distintos entre a rede pública e a rede privada, reforçando as diferenças históricas existentes desde sua constituição entre as duas redes.

Na rede pública de ensino o calendário acadêmico foi suspenso e as instituições tiveram uma média de quatro meses (em geral, entre março a julho de 2020) para buscar compreender as novas necessidades e relações do processo ensino-aprendizagem e planejar um retorno às atividades de forma remota com uso de tecnologias e recursos, em muitos casos, já existentes, porém pouco utilizados até o momento em questão.

Já na rede privada, em sua maioria, não houve pausa em suas atividades acadêmicas e as adaptações de metodologias para o ensino remoto foram adotadas de forma aligeirada.

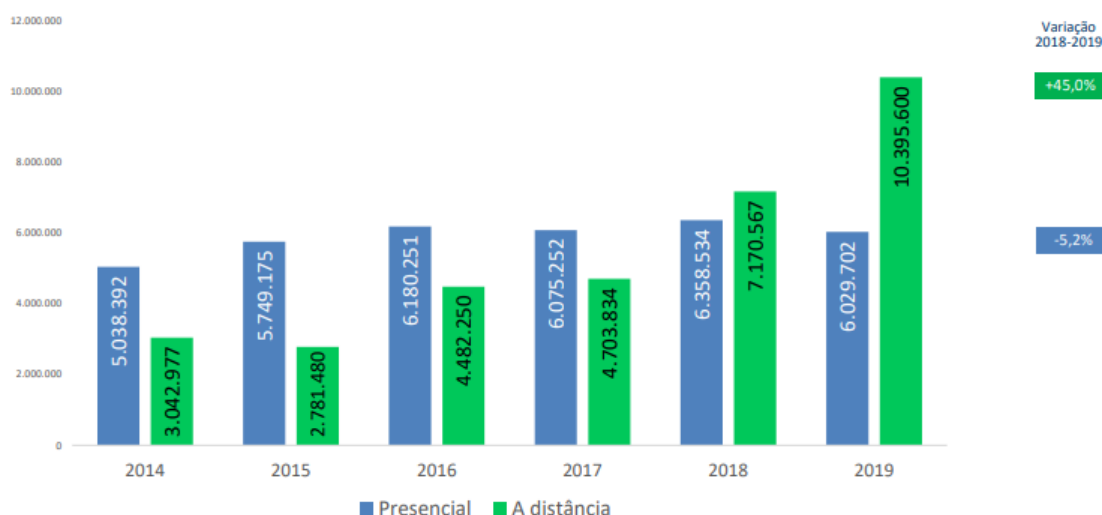
Todavia, outros aspectos precisam também ser levados em consideração. Em dezembro de 2019 foi aprovada a Portaria 2.117/2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, autorizando as instituições de ensino superior (IES) ampliar para até 40% a carga horária de educação a distância (EAD). Anteriormente a portaria cursos com nota inferior a 4 no conceito institucional CAPES só poderiam oferecer no máximo 20% da carga horária de educação a distância (EAD) e ainda havia restrições a alguns cursos como nas áreas da Engenharia e Saúde.

Ainda de acordo com dados do Inep, das 2.608 instituições de educação superior no Brasil, 88,4% (2.306) são privadas e 11,6% (302), públicas. No Censo da Educação Superior de 2019 registra que a rede privada ofertou 94,9% do total de vagas para graduação e a rede pública disponibilizou 5,1%. A cada quatro estudantes de graduação, três frequentam estabelecimentos de ensino privados.

Também se torna evidente o crescimento da Ead no ensino superior. Em 2019, das 16.425.302 vagas disponíveis para o ensino superior, 63,2% (10.395.600) das vagas ofertadas foram nessa modalidade.

Conforme retratado no quadro a seguir:

**Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino
Brasil 2014-2019**



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Todo esse cenário que, importante frisar, já vinha sendo desenhado mesmo antes da pandemia, gera os mais diversos impactos e mudanças no ensino superior, entre eles, é possível citar: reformulação das metodologias de ensino, atividades de tutoria, estruturação e

aprimoramento de ambientes virtuais de aprendizagem, intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação, além de no setor privado gerar uma expectativa de redução nos custos da IES, uma vez que, com a adoção do ensino Ead, e a diminuição das aulas presenciais, é possível um enxugamento da folha salarial dos docentes e, em alguns casos, também os custos com espaço físico.

Experiências de Trabalho Docente em Tempos Pandêmicos

Propomos neste artigo compartilhar algumas reflexões que perpassam a experiência docente em instituições de Ensino Superior, duas delas ocorridas na rede pública e uma da rede privada. Evidenciamos nestas experiências como o trabalho docente foi afetado e suas ‘insistências e resistência’ em prol de uma educação de qualidade.

As mudanças tecnológicas ocorridas nas últimas duas décadas foram rápidas e modificaram significativamente os modos de ser, fazer, estar em sociedades; assim como as redes sociais emergidas neste contexto modificaram as relações entre os sujeitos. Mas nenhuma dessas alterações se compara com as modificações no dia-a-dia ocorridas a partir da pandemia mundial que estamos vivendo desde o ano de 2020. O distanciamento social, a suspensão de calendários acadêmicos das universidades. Enfim, o vírus que coloca em risco a vida humana é invisível e avassalador.

Como aponta Santos (2020), o vírus escancara as desigualdades sociais e nos coloca na posição questionadora do sistema econômico hegemônico mundial. Neste cenário, justamente as tecnologias comunicacionais das últimas décadas podem contribuir para pensar alternativas neste contexto atípico de pandemia. Sabemos que, infelizmente, nossos alunos e uma grande parcela da população não têm acesso a tecnologia ainda, embora ela já faça parte do cotidiano. Mesmo assim, é preciso pensar em como chegar a pelo menos a uma parte desses sujeitos. Diante desse contexto, um grupo de docentes do curso de pedagogia se dispôs a discutir alternativas para contribuir com a formação de docentes durante o período de distanciamento. Assim, surgiu esta proposta, “Formação inicial e continuada de professores e os desafios da educação a distância”. Assim, propomos reuniões online e transmissões de discussões por diferentes plataformas, a fim de propiciar o acesso e estabelecer um vínculo com comunidade interna e externa da universidade. Para tanto, usamos as plataformas RNP, youtube, meet e outras, que fossem pertinentes às atividades e que favorecessem o acesso. Durante o projeto, buscamos colegiadamente organizar ações que pudessem levar à reflexão sobre a educação em suas diversas nuances. Consideraremos que os participantes - tanto na organização, na explanação de ideias, na participação do debates ou mesmo apenas como expectador - são sujeitos em constante transformação. Assim, como defende Imbernón (2009) consideramos: a importância do professorado como sujeito, sua identidade, sua autonomia etc.; a importância da colaboração na formação; a importância de elaborar projetos de mudança e de formação; a busca de alternativas na orientação, na organização e na intervenção da formação permanente. Desta forma, buscamos alternativas para mesmo com o distanciamento social continuar a formação docente inicial e continuada.

A expectativa do projeto era promover diálogos acadêmicos que fomentassem a reflexão e a análise do contexto educacional contemporâneo, bem como propiciasse o debate cultural, humano e intelectual de maneira que fosse possível efetivar um espaço virtual para a interação entre sujeitos de diferentes segmentos da comunidade interna e externa da universidade, durante o período de distanciamento social e seus efeitos. Criar e efetivar um espaço virtual em que fosse possível o diálogo entre discentes, docentes e comunidade externa, a fim de promover o acolhimento desses e fortalecer vínculo entre universidade e sujeitos. Contribuir para a formação inicial e continuada de docentes que atuam na educação básica e na educação

superior, de maneira que fosse possível (re)pensar práticas pedagógicas, práticas de gestão e políticas educacionais.

Seguindo essa mesma dinâmica o projeto, denominado “SARAU CONEXÃO: o isolamento é físico e não social” foi elaborado como medida de enfrentamento ao cenário da pandemia do Covid 19. A ênfase do projeto foi na promoção de encontros remotos em plataformas virtuais, entre alunos(as), professores(as), técnicos da Universidade Federal de Catalão (UFCAT, em implantação) e demais interessados da comunidade externa. O Objetivo central foi propiciar e efetivar, durante e após o período de distanciamento social, um espaço de diálogo entre os sujeitos do espaço universitário e comunidade externa, de forma que fosse possível contribuir para a interação social, o contínuo vínculo e a formação humana dos discentes, docentes e técnicos da universidade, bem como a comunidade externa à universidade. A realização do projeto foi de um ano, e as ações divididas em duas fases: a) durante o período de suspensão das aulas na universidade cuja a frequência de encontros foi semanal; e b) após o retorno das aulas de forma remota, em que foi mantido as ações do sarau mensalmente.

Para a implementação do referido projeto ocorreram momentos de: contação de histórias, arte, música, poesia, atividades artesanais, análises de filmes, rodas de conversa, meditação e outros, com a participação de convidados/palestrantes/expositores. O espaço virtual onde foram realizados os encontros, possibilitou a participação de até duzentas pessoas com vínculo com a universidade e cinquenta convidados externos. A base teórica utilizada para realização do projeto e fundamentação das ações foi feita através de estudos em autores como Carmo (2014); Pereira (2020); Santos (2020); dentre outros. Esperávamos que as ações de promoção de interação social, baseada na literatura, música, arte, poesia, cinema dentre outros, auxiliassem a comunidade acadêmica e demais participantes externos a enfrentar os desafios impostos pela pandemia com maior qualidade emocional e contribuísse com a formação humana dos mesmos.

Ao considerar o isolamento social, medida essencial para combater a disseminação do COVID-19, a OMS e pesquisadores da área da saúde mental indicavam a necessidade de os indivíduos desenvolverem estratégias para lidar com o estresse ocasionado pela situação. Entre os principais desafios impostos pelas medidas de isolamento social destacavam-se o aumento de conflitos, ansiedade, estresse, solidão e tédio. Muitos destes desafios podem ser mitigados através de ações que estimulem a interação social das pessoas, mesmo que isoladas fisicamente. Deste modo, defendemos que o isolamento deveria ser físico e não social. Partindo desta premissa e com vistas a minimizar alguns dos desafios gerados pelo isolamento físico necessário durante a pandemia, o projeto propôs ações de interação social em plataformas digitais de forma remota, entre servidores, alunos e comunidade externa. Os encontros remotos, tinham como expectativa contribuir diminuindo a sensação de solidão, minimizando o tédio, na estruturação de rotinas de atividades e na manutenção do vínculo entre professores, técnicos administrativos e alunos da universidade, bem como no apoio emocional por meio de ações culturais dos demais interessados nas ações do projeto. O envolvimento nas atividades além dos benefícios supracitados, contribuíram na formação humana dos participantes, enriquecendo seu repertório acerca das diversas temáticas que foram tratadas. O apoio colaborativo entre os participantes do projeto se estendeu ao retorno das aulas na forma remoto, onde foram disponibilizados espaços para troca de anseios, discussão e apoio coletivo entre os participantes para diminuição do estresse causado pelo contexto de pandemia recém experienciado.

Segue a experiência em uma instituição de Ensino Superior na rede privada, localizada na região Sudeste Goiano [Estrada-de-Ferro]. É importante considerar que esse espaço formativo oferece vários cursos de bacharelado nas áreas do conhecimento: Ciências Agrárias e Meio Ambiente; Engenharias; Gestão e Negócios; Ciências Jurídicas; Ciências Biológicas e Saúde; Arquitetura e Urbanismo e Design. Além disso, essa instituição foi credenciada como faculdade, sendo considerada como uma instituição de ensino que de certa maneira minimiza

suas responsabilidades tanto com a pesquisa, quanto com ações efetivas voltadas para contribuição social.

Quando o assunto é atuação profissional em iniciativa privada é necessário ressaltar que os contratos dos professores nas IES privadas privilegiam os de hora/aula (horista), enquanto as IES públicas privilegiam o contrato de tempo integral (SGUISSARDI, 2009). É nessa realidade que precisamos questionar a questão da proposta de algumas disciplinas nos cursos de graduação serem oferecidas em formato híbrido, uma vez que existe uma diminuição da carga horária desses professores que até então dedicavam apenas na modalidade presencial.

Essa é uma das diversas situações que contribuem para a desvalorização do profissional docente, já que não existe uma política que ofereça novas possibilidades de atuação sem ser “descartado” ou “sobrecarregado”. Sem falar que por se tratar de cursos em bacharelado poucos professores têm formações voltadas para a didática e se identificam como professor universitário.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 35) “[...] é frequente o uso dessa identificação nas placas, cartões e receituários de médicos, advogados, dentistas, arquitetos. Entretanto, o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários”. Além disso, é preciso destacar que existe uma valorização que a formação em serviço é suficiente para atuar como professor. Daí surgem várias outras indagações dentre elas se destaca: como o processo ensino-aprendizagem está sendo mediado em tempos que estamos cada vez mais distantes dessa presencialidade e de formação continuada para docência?

Primeiramente, buscamos dialogar a partir da experiência do ensino híbrido, visto que essa proposta já era vivenciada em muitas instituições da rede privada no Brasil, contexto marcado por uma quantidade de alunos muito superior do que consta nos PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação. E que nesse contexto entre o presencial e o ambiente virtual, 20% da carga horária das disciplinas consideradas teóricas, se fazia dentro da instituição com a presença docente e discentes. E os demais 80%, os discentes em sua maioria viviam em conflito principalmente com construção da autonomia e do uso das tecnologias no processo educativo.

Outrossim,

A apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação e seu uso inovador podem se iniciar, mas não se limitam ao uso de tecnologia ou mídias no processo de ensino e aprendizagem e não se encerram com a descoberta de novos contextos de sua utilização. Envolvem, nesse processo, a consciência do papel dos agentes como leitores críticos do mundo das tecnologias, o mundo digital, sua inserção neste mundo e, ainda, a recontextualização de sua prática pedagógica e sua integração ao currículo (ALMEIDA; SILVA, 2012, p. 53).

A proposta do híbrido não é limitar ao uso das tecnologias, porém vivemos em um contexto imerso em desigualdades socioeconômicas que dificultam o processo de construção de autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Pois, mesmo oferecendo condições, digo aulas quinzenais com duas horas/aulas, muitos alunos ainda não conseguiram seguir a proposta de ter um planejamento em um ambiente de inconstâncias no âmbito profissional, já que muitos graduandos já atuam no mercado de trabalho e raramente estão atuando na área que estão se profissionalizando.

Quando retomamos o olhar para as experiências em formato de ensino remoto, ou seja, na pandemia, nos perguntamos sobre a questão do distanciamento total no processo do ensino-aprendizagem. E que muitas instituições privadas, de um dia para outro, saíram da presencialmente e do formato híbrido para o ambiente virtual em tempo real.

Muitos professores sem condições econômicas, físicas, tecnológicas e sobretudo psicológicas, tiveram que lidar, aliás [re]construir novas práticas e em um ambiente desconhecido e tentar demonstrar que estavam “tudo bem no meio do caos”. Eis a indagação: Será que conseguimos [re]construir novas práticas que contribuíssem com o processo de ensino-aprendizagem em formato remoto? Ainda não temos essa compreensão, mas fizemos o melhor que podíamos diante de tantas violências sobre eu [professor] e outro [aluno].

A experiência vivenciada em um campus do Instituto Federal de Goiás situado na região do entorno de Brasília desenvolveu-se de forma disruptiva. Em 2020 com pouco mais de um mês de início do ano letivo, através da Resolução 12/2020 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 23 de março de 2020 resolve-se pela suspensão do calendário em função do contexto pandêmico:

Art. 1º Suspender o Calendário Acadêmico 2020 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, de 23 de março a 15 de abril de 2020, considerando as recomendações do Ministério da Saúde e em continuidade às medidas de prevenção contra a contaminação pelo novo coronavírus (COVID-19) já adotadas pelo IFG.

As justificativas que embasaram tal decisão foram diversas. A citar:

- I - baixo número de professores formados para o uso pedagógico das tecnologias digitais disponíveis (cerca de 10% dos professores passaram por algum tipo de formação para utilização dessas tecnologias);
- II - a elaboração de materiais pedagógicos específicos para a modalidade a distância requer um maior tempo para seu eficaz e seu correto planejamento e preparação;
- III - as atividades práticas, como de estágio e de laboratório, dimensão fundamental na formação dos estudantes, devem obrigatoriamente ser conduzidas presencialmente;
- IV - a necessidade de formação dos estudantes para a realização das atividades no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (moodle);
- V - a ausência de infraestrutura por parte da maioria dos estudantes: computadores, internet com banda larga, acesso à biblioteca e ambiente adequado para estudos;
- VI - a saúde mental da comunidade acadêmica na situação de isolamento social;
- VII - concretização da função social do IFG e seu compromisso com a inclusão de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem com equidade, respeitando a igualdade no direito e no acesso à educação.

O curso superior existente nesse campus possuía no momento da suspensão do calendário 10,7% de sua carga horária total na modalidade Ead, percentual que se mantém até a atualidade. Logo percebe-se que os motivos que levaram a decisão da necessidade de uma pausa nas atividades acadêmicas vão de encontro a atender a realidade instalada.

Ao colegiado de áreas acadêmicas juntamente com a Pró-Reitoria de Ensino - PROEN era imprescindível essa pausa para repensar todo processo de ensino aprendizagem e mesmo no início, supõe-se que o sentimento da maioria da população brasileira era de que a necessidade de distanciamento social, contaminados, óbitos, não atingiriam a duração e proporção que hoje, passado mais de um ano, lamentavelmente vislumbra-se.

Ainda foi publicizado por parte da PROEN o Memorando 60/2020 - REI-PROEN/REITORIA/IFG no dia 26 de março de 2020 com alguns esclarecimentos, ações que deveriam ser realizadas nesse período e setores responsáveis e deliberações. No item ações que

a serem realizadas continha orientações de Ações de Formação continuada, Cursos de formação para a modalidade a distância, Estudos voltados para a formação integrada e educação inclusiva.

Em relação aos cursos de formação para a modalidade a distância houve a indicação de realização de cursos sobre Ambiente Virtual Moodle utilizado pela instituição. Porém não se estabeleceu uma data limite para a conclusão dos mesmos e uma real obrigatoriedade apesar do termo usado no memorando ser “deverão ser realizadas(os)”.

Para os discentes também houve a expedição do Comunicado 2/2020 - REI-PROEN/REITORIA/IFG com sugestões de leituras, filmes e cursos, todos disponíveis em formatos digitais e na modalidade Ead.

A concretização de todo esse processo acabou não sendo linear, visto que de acordo com a conduta e realidade de cada indivíduo da comunidade acadêmica (seja por luto na família, perdas econômicas, não acesso à internet e equipamentos adequados, ausência de habilidades no uso das tecnologias digitais, ...), tanto docentes como discentes, muitos não utilizaram esse espaço de tempo de aproximadamente quatro meses de suspensão do calendário como momento formativo do uso das tecnologias e repensar das práticas pedagógicas que melhor se adequassem a um ensino remoto e tantos outros talvez até de forma exacerbada, realizaram um movimento inverso, ao utilizarem esse tempo para municiar de novos aprendizados e observar como outras instituições que mantiveram suas atividades e estavam desenhando seu novo modelo de ensino, com vistas a aprender com os aspectos positivos e negativos notados.

Fato é que hoje ainda não se possui resultados de pesquisas desta experiência relatada e de muitas outras para que se possa avaliar em que medida a suspensão do calendário contribuiu para a melhor organização e qualidade do processo de ensino aprendizagem em condições remotas e quais os impactos futuros de tantas mudanças.

Fica a leitura de que romper com uma estrutura historicamente e culturalmente alicerçada de forma abrupta não é tarefa simples e possivelmente corrobora para imprimir ainda mais um distanciamento do discente a um sistema público de educação de qualidade, em instituições que visam e a muito trabalham para a promoção de uma educação unitária e politécnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino híbrido se tornou uma realidade cada vez mais próximas das instituições de Ensino Superior, entre as possibilidades e desafios é preciso enaltecer que a cultura da população brasileira ainda não compreende a importância do mundo virtual vinculada às aulas presenciais, ou seja, ainda não consegue vivenciar essa nova forma de aprendizagem com pontos mais positivos do que negativos.

Aqui, buscamos pensar que por ser uma decisão além do professor, o ensino híbrido se faz e se fará cada vez mais intenso no âmbito da sala aula, ao passo que os desafios do trabalho docente se enaltecem quando o acesso é limitado, ou seja, não atende a todos e as possibilidades de práticas são pouco compartilhadas.

Nesse sentido, este cenário vem sendo alterado cada vez mais ao passo em que “a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM” (CHAUI, 2003, p. 7). Aqui, compartilha-se da perspectiva de Vygotsky, pois não é possível padronizar o ritmo do processo de conhecimento sem levar em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que os discentes estão inseridos.

Entretanto, o intuito dessa pesquisa é refletir, inclusive, como o docente atua nesse novo contexto que valoriza as novas tecnologias como uma das possibilidades para a redemocratização do saber. O que se percebe em maior proporção são modelos tradicionais de

ensino inseridos nas bases digitais, ou seja, ainda se valoriza questões objetivas e discursivas pouco reflexivas como a essência para a formação docente e/ou demais formações.

E, quando alguns profissionais se arriscam por meio das novas possibilidades de trabalho, nesse caso as plataformas virtuais são exemplos de modelos que exigem dos profissionais da educação, logo precisam aprender na prática, a partir de (re)elaborações das práticas docentes presenciais para o mundo virtual. O contexto atual, evidencia a importância das tecnologias digitais para facilitar o processo ensino-aprendizagem, porém é necessário formações adequadas para atuar com essas ferramentas, pois transferir os modelos tradicionais para as bases digitais não significa que o conhecimento e o novo contexto estão sendo ressignificados de forma efetiva.

Independente da proposta de ensino, isto é, virtual, presencial ou ambos é necessário que o docente atue de maneira eficaz e propicie um ensino-aprendizagem transformador ao passo que os discentes tenham possibilidade de intensificar e (re)elaborar o uso das novas bases digitais. É preciso levar em consideração que os processos de adaptações entre as práticas pedagógicas e o uso das tecnologias são de suma importância para que haja qualidade de ensino/aprendizagem, porém, precisa-se haver formações para essa nova conjuntura que configura o cenário atual.

Por fim, infere-se que para o ensino híbrido pautado em dois ambientes de estudo, o engajamento e aproximação das aulas é prioritário uma vez que o distanciamento físico tanto no ambiente virtual quanto na aula presencial é recorrente. Buscamos pensar que uma possível *pedagogia do abandono e pedagogia do vírus [Boaventura]* esteja cada vez mais distante e que seja compreendido a necessidade de integrar nas práticas pedagógicas elementos que relacionam com a vida dos sujeitos [acadêmico e profissional].

REFERÊNCIAS

- CARMO, Jefferson Carriello do; SOUZA, Neimar Machado de; BROSTOLIN, Marta Regina (Org.). **Instituição escolar na diversidade: políticas, formação e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, 2003, p. 5-15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 11 de maio de 2017.
- COMUNICADO 2/2020 - REI-PROEN/REITORIA/IFG no dia 27 de março de 2020. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/17453/Comunicado%20aos%20Estudantes%20do%20IFG.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2021.
- IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 10 de maio de 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Cortez, 2012. P. 31-56.
- MEMORANDO 60/2020 - REI-PROEN/REITORIA/IFG no dia 26 de março de 2020.
- MILL, Daniel. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.
- MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In. SOUZA, C. A. e MORALES, O.E.T. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/Proex, pp. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 15/02/2020.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; SARLY, Cezar Roberto. **Educação a Distância, Híbridismo e Metodologias Ativas:** Fundamentos conceituais para uma proposta de modelo pedagógico na oferta das disciplinas semipresenciais dos cursos presenciais de graduação da UNEB. Em Rede Revista de Educação a Distância, 2019: 161-170.

PEREIRA, Mara Dantas (et. al.) **A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa.** Disponível em: < <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd> > Acesso em 01 de junho de 2020.

RESOLUÇÃO 12/2020 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 23 de março de 2020. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%2012_2020%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf. Acesso em 12 de maio de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação Periódico Científico editado pela Anpae**, v. 34, p. 1, p. 167-188, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82470/48883>. Acesso em: 20/05/2021.

SCHEIBE, Leda. **Valorização dos profissionais de educação: a formação como foco.** In. Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. P. 13-30.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, out. 2008.

SILVA, Marco. **Formação de professores para docência online.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUZA, Juliana Cássia de; NUNES, Míriam Navarro de Castro. **Considerações acerca da função docente na Educação a Distância.** SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância / EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 10 a 22 de setembro de 2012. 10 p.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; RAJADELL, Núria Puiggrós. **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações.** Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DE GASTON BACHELARD PARA PENSARMOS A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA¹

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes²
Valeska Guimarães Rezende da Cunha³

RESUMO

Neste artigo, discute-se um modo de refletir sobre a formação docente que abarca a dimensão do sensível e do imaginário, a partir da perspectiva teórica da fenomenologia de Gaston Bachelard. Analisa-se, ainda, com aporte em Susan Sontag, como artistas apreendem as mudanças na sociedade e desvelam em suas obras o confronto com a mortalidade, o sofrimento, o desespero, a desigualdade, a solidariedade e a esperança, em cenas e cenários de pandemias e endemias que têm assolado o mundo. Afirma-se que a formação do professor deve ter um sentido de metamorfose, em busca de uma transformação que atenda às solicitações de uma nova ontologia escolar. Para alcançar essa mudança, é necessário recorrer à imaginação criadora e ao devaneio, como o fazem os artistas que idealizam seres e concebem um mundo.

Palavras-chave: Formação para a docência. Fenomenologia Bachelardiana. Arte. Pandemia.

GASTON BACHELARD'S CONTRIBUTIONS TO THINKING ABOUT TEACHER EDUCATION IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT

In this article, it is discussed a way of reflecting on teacher education that embraces the sensitive and the imaginary dimension, from the theoretical perspective of Gaston Bachelard's phenomenology. It is also analyzed with with the conceptual contributions of Susan Sontag, how artists apprehend the changes in society and expose in their works the confrontation with mortality, suffering, despair, inequality, solidarity and hope, in scenes and scenarios of pandemics and endemics that have ravaged the world. It is affirmed that teacher's formation must have a sense of metamorphosis, in search of a transformation that meets the demands of a new school ontology. To achieve this change, it is necessary to resort to creative imagination and daydreaming, as do artists who idealize beings and conceive a world.

Keywords: Teacher education. Bachelardian Phenomenology. Art. Pandemia.

Recebido em 15 de junho de 2021. Aprovado em 23 de agosto de 2021.

¹ Trabalho filiado a Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste

² Doutora em Educação (UFG); Professora titular aposentada da UNIUBE; Membro da *Association Internationale Gaston Bachelard*, do *Círculo Latinoamericano de Fenomenología*, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a obra de Guimarães Rosa - UFT e da Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste – UFG/Uniube. Uberaba, MG, Brasil. E-mail: sueliabreubernardes@gmail.com

³ Professora do PPGE-UNIUBE; Membro da Red de Estudios sobre Educación; b) da Rede de Pesquisa Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores-Uniube; do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais e da Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste–UFG/ Uniube. E-mail: valeska.cunha@uniube.br

INTRODUÇÃO

Em nossos estudos, inicialmente procuramos aprofundar o sentido de formação. Com esse objetivo, tendo como referencial a fenomenologia do filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962), direcionamos nossa atenção para sua obra, à luz de interrogações postas, pois o fenômeno não se desvela de imediato. Cada enfoque, embora diga o conceito pesquisado, não o exaure. O fenômeno, por conseguinte, nunca é compreendido prontamente, ou integralmente. São necessários muitos retornos aos textos, orientados por novas perguntas que emergem das leituras. Assim, temos questionado a temática da formação inúmeras vezes durante o processo investigativo, como publicado em trabalhos anteriores (BERNARDES, 2010, 2016, 2021).

Neste texto, trazemos o resultado de nossas análises e reflexões sobre o conceito de formação como metamorfose, a partir do Complexo de Prometeu, discutido por Bachelard. Em seguida, comentamos o papel da imaginação criadora e do devaneio poético para a transformação do professor, destacando que, para alcançar essa mudança, é necessário recorrer a essa dimensão da sensibilidade, como o fazem os artistas que idealizam seres e concebem um mundo em suas obras. Para esse entendimento, sob a perspectiva de Susan Sontag (1933-2004), apresentamos imagens de criações artísticas que expressam cenas e cenários de pandemias, os quais são analisados e poderão contribuir para pensar uma formação docente que atenda às solicitações de uma nova ontologia escolar.

O Sentido de Formação como Metamorfose

Para apreender o sentido de formação na obra Bachelardiana, destacamos neste escrito uma reflexão do filósofo francês a partir do mito de Prometeu, desenvolvida em seu livro “La psychanalyse du feu” (1985). Sabemos que, segundo o mito grego, o Titã fez os homens à semelhança dos deuses, utilizando argila. Após ensinar-lhes todos os segredos da terra e do céu, viu que lhes faltava um último dom para que pudessem manter-se vivos: o fogo, que lhes havia sido retirado por Zeus. Prometeu, então, arrebatou uma chama do céu e o devolveu à humanidade, o que dava a ela a possibilidade de dominar o mundo. Por esse ato, Zeus irritou-se e, então, em sua fúria, ordenou que o Titã fosse acorrentado por décadas a uma rocha no Cáucaso, onde seu fígado seria devorado cotidianamente por uma águia, apenas para vê-lo regenerar-se durante a noite, segundo a lenda, devido à sua imortalidade (adaptado de versos de Hesíodo, 1995). Assim, para que o homem fosse mais do que era, Prometeu levou-lhe o fogo do Olimpo. Mas o Titã não furtou a chama apenas para fazer frente a Zeus, mas sim por se condoer dos homens, que o senhor do Olimpo queria dizimar. Para além do fogo - e aqui se adita outra inovação alusiva ao mito narrado pelo poeta grego - ele doa aos mortais a esperança de ir além do que era.

O homem aspira a uma transformação, uma evolução, ele quer romper seus limites, como é possível interpretar do mito. A imaginação o faz enxergar longe e sonhar com o conhecimento que não possui. O fogo é a metáfora do devir que se acredita possível.

Para Bachelard (1985, *apud* Bernardes, 2016), a labareda é capaz de explicar a mudança rápida e a permanência; o habitar o céu e a vida oculta na matéria; o bem e o mal; o bem-estar e o respeito. É preciso observar que o sentido do fogo é muito mais social do que natural, fato que nem sempre foi notado, segundo o fenomenólogo. Para fazer essa observação, ele chama a atenção para o fato de que o respeito à chama é ensinado, não é um gesto submisso que se realiza naturalmente, donde a seguinte conclusão: a interdição social é nosso primeiro conhecimento geral sobre o fogo.

No decorrer do tempo, os relatos sobre o perigo de incêndio e de queimaduras substituem a reprimenda paterna e o conhecimento natural é vinculado ao conhecimento social. Mas junto à interdição social, constrói-se a desobediência. Tal qual Prometeu, a criança desobedece e rouba fósforos. E o faz porque quer fazer como o pai. Quer ser mais, deseja conhecer mais. Ao relacionar o roubo do fogo à vontade de saber, Bachelard propõe “agrupar, sob o nome de complexo de Prometeu, todas as tendências que nos impelem a saber tanto quanto nossos pais, mais que nossos pais, tanto quanto nossos mestres,

mais que nossos mestres” (1985, p. 18), assemelhando-se aos que considera serem superiores no conhecimento que detêm.

Próximo a uma perspectiva de Novalis (1772-1801), o filósofo de Champagne pensa que o homem se define pelo conjunto de tendências que o levam a ultrapassar a condição humana. Ele tem um destino de transmutação, de busca de transcendência. Essa procura é também uma superação de limites, de suplantar tradições, e o fogo é a metáfora de sua metamorfose, de sua sempre busca de libertação e de sua atividade criadora. O núcleo invariante da chama é, portanto, a ideia de transformação. Os devaneios poéticos junto à chama impulsionam o sujeito a um movimento ascensional. Essa mobilização para elevar-se é uma das faces originárias da imaginação criadora que instiga o ser num movimento vertical, a que aspiram todos os homens.

Nessa dimensão de um pensamento que reflete a metamorfose, Bachelard aproxima-se de Nietzsche, embora não o copie. Em *Assim falou Zaratustra* (1974), o filósofo alemão afirma que todos nós somos super-homens potenciais — os “além-do-homem” — e para nos tornarmos seres superiores ao que somos basta a vontade e a coragem. Para o pensador prussiano, essa expressão significa o ser que transpõe os limites do humano. No prefácio (p. 242) ele anuncia: “Vós solitários de hoje, vós que vos apartais, haveis um dia de ser um povo: de vós, que vos elegestes a vós próprios, há de crescer um povo eleito: — e dele o além-do-homem”.

Segundo Constança César (1996, p. 128-129), é adequado dizer que, em *La psychanalyse du feu* (1985), Prometeu representa a coragem, o idealismo, a mudança, “cifras da perpétua metamorfose do ser e a expressão do seu vir-a-ser”, que se concretizam por meio dos devaneios poéticos.

Devaneando, tornamo-nos poetas, artistas que idealizam seres e concebem um mundo. Assim reflete Bachelard (1968, p. 196) diante de uma obra de Jacques Audiberti, que maravilha o filósofo com sua Melusina, mulher que se transforma em ninfa do mundo das águas na experiência imaginária desse romancista. Desse modo, a personagem “deixa de ser para ser muito mais, entregue à glória de se abolir, sem contudo morrer. O poeta criou uma existência, logo é possível conceber seres.

A imagem poética apodera-se do entusiasmo criador do saber imaginário e da experiência devaneante individual não só para descrever o sensível poetizado, mas para, de certo modo, ultrapassar o mundo percebido, realizando uma metamorfose no cosmo e no homem que sonha. Assim, o professor que acolhe as impulsões das imagens dos artistas, que tem o arrojo de admirar uma obra de arte, “até uma espécie de além dos devaneios observador, sem reticências, sem redução, sem preocupação de ‘objetividade’, acrescentando inclusive [...] sua própria fantasia” (BACHELARD, 1968, p. 196-197), pode realizar a ascensão vertical como a que ocorre ao homem que recebe o fogo de Prometeu, e aproximar-se de uma proposta de formação docente que contemple práticas educacionais e epistemologias críticas e sensíveis para estes tempos de pandemia.

Mas, um pintor, um escultor traria respostas para os problemas e desafios aqui elencados? Pensamos que podemos aprender com o artista de todas as linguagens como ler a realidade percorrendo um caminho de sensibilidade e imaginação criadora, sem perder a acuidade crítica. Porque ele parte do real, mas o ultrapassa. Sua imaginação possibilita-lhe inventar outros cenários, outras cenas, outros gestos, que transcendem as circunstâncias observadas, além de revelar um espírito crítico da condição humana, sem deixar de lado o aspecto estético. É, portanto, do devaneio e da sensibilidade que emana sua capacidade de apreender o que se desvela e de, por meio de sua obra, comunicar o assimilado ao espectador.

A Leitura das Imagens: O Método e a Metodologia

Bachelard elegeu a imagem poética como o fenômeno a ser compreendido por meio da imaginação criadora. Desse modo, é a produção literária que ele privilegia em seus estudos como fenomenólogo. Mas, em *Le droit de rêver* (1970) ele dedica comentários importantes sobre as artes plásticas, e argumenta que também na imagem pictórica desvela-se o vigor da imaginação, que é criadora,

pois não intenciona ser o real duplicado. “A imaginação não é [...] a faculdade de formar imagens da realidade, ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade”, afirma nosso filósofo (1942, p. 16)⁴. Como ressalta a filósofa Ana Christina Vieira Zarco Câmara (2012), para o filósofo de *Bar-sur-Aube*, uma pintura, seja ela expressão do figurativismo ou do abstracionismo, advém do irreal, delinea fatos, pessoas, recortes da natureza que não reproduzem o universo conhecido através dos sentidos e dos conceitos. A gênese da obra de arte impregna-se do devaneio inventivo. Diante da tela, o artista “se faz sonhador do mundo. Abre-se para o mundo e o mundo se abre para ele. Nunca teremos visto bem o mundo se não tivermos sonhado com aquilo que víamos” (BACHELARD, 1968, p. 165).

Refletimos, ainda, com Câmara (2012), que essa interpretação da linguagem artística assume um delineamento metafísico/ontológico, indo além de uma teoria estética à proporção que entende a obra de arte como possibilidade de perpetuar o devaneio relativo ao universo, o qual interliga o homem ao cosmos. Nesse sentido, a ontologia do filósofo de *Champagne-Ardenne* ultrapassa, ou mais adequadamente, está antes de toda facticidade. É uma ontologia que se volta para uma fronteira indeterminável da estética Bachelardiana, na qual se situa a subjetividade e a concepção do mundo. Nesse sentido, onde se situa a arte?

[...] longe de ser ficção, fantasia, lugar do falso, a arte seria lugar de desdobramento da verdade, no qual atingimos uma dimensão pré-objetiva de um real mais próximo. Isso se dá, pois, para Bachelard, o psiquismo humano se configura primitivamente por imagens, e, antes de perceber, lembrar e formular conceitos, o homem imagina. Antes de ser espetáculo consciente, toda paisagem é já uma experiência onírica, um fato estético. Logo, a irrealidade da arte pode também ser compreendida como uma espécie de retorno a uma instância pré-cognitiva em que se abandona a maneira ordinária de visar o real para atingir um contato mais direto com o universo (CAMÊRA, 2012, p. 226).

Enquanto a ciência elege aspectos do fenômeno, o devaneio dirige-se para o imenso, para o infundável, o que motiva a sua escolha para o homem se ver como pertencendo à indenidade do cosmos.

Uma frase desse filósofo sonhador pode expressar uma síntese de sua reflexão que abrange o método e o objeto de sua fenomenologia do imaginário: “na ordem da filosofia não se persuade senão sugerindo sonhos fundamentais, senão restituindo aos pensamentos suas avenidas de sonhos” (BACHELARD, 1942, p. 5). Ele faz do devaneio o objeto e o método de seu diálogo com a arte.

Ao refletirmos sobre como os artistas desvelam a pandemia que presenciaram, dialogamos, também, com as ideias da filósofa, crítica de arte e ativista dos direitos humanos norte-americana Susan Sontag, especificamente em seu livro *Contra a interpretação* (1987). Como devemos interpretar a obra de arte, segundo essa autora, é o que, resumidamente, apresentamos a seguir.

Para essa pensadora, o tipo de crítica e de comentário desejável hoje, não só à criação artística, mas a outras produções humanas, é retomar nossos sentidos.

Devemos aprender a ver mais, ouvir mais, sentir mais, [...] mostrar como é que é, e até mesmo o que é que é, e não mostrar o que significa. É um ver que vai além da sensação, ou mesmo na percepção da linha empirista, e abrange o sentir, a construção interior do artífice (SONTAG, 1987, p. 23).

⁴ Essa dimensão criativa da imaginação, seu direcionamento para o irreal é repetidamente ressaltado em seus livros dedicados à fenomenologia como (BACHELARD, 1942, 1948, 1967, 1968, 1970, 1982, 1985, 1988, 1990).

Essa tese anti-interpretação pode ser resumida deste modo, segundo o antropólogo Brandão (1998, p. 50): "há em tudo o que se vive, em tudo o que se cria e em tudo o que se comunica de uma pessoa a outra, ou a outras, um valor de sensibilidade e de entendimento que está em si mesmo". A abordagem de um texto ou de uma obra de arte, para interpretá-la, reforça a ilusão de que algo chamado conteúdo de uma criação artística realmente existe. Isso porque a "ideia de que uma obra de arte é fundamentalmente seu conteúdo [...] continua exercendo uma extraordinária hegemonia".

Nessa linha de comentário, esse cientista social nos diz que:

um afã crescente e disseminado por todos os campos da experiência humana, dirigido a tudo interpretar, a buscar por debaixo do que é visível o que o explica, e por debaixo de uma primeira interpretação, a interpretação dela própria por uma outra, desloca à sensibilidade diretamente compreensiva o direito de buscar o sentido de algo sempre onde ele deveria estar, e não está: nele mesmo. [...] O que se deve defender é que a interpretação, qualquer que seja, [...] é apenas uma outra maneira de tornar compreensível e comunicável a própria sensibilidade humana (1998, p. 53).

Voltando à Sontag, lemos que "na inocência anterior a toda teoria", não era necessário justificar a arte, ninguém indagava o que ela dizia porque se sabia o que ela balizava. Hoje, há uma excessiva ênfase no conteúdo em prejuízo da forma, o que provoca a "arrogância da interpretação" e significa um entrave para a fruição estética pura. Em alguns contextos, esse tipo de leitura libera. Em outros, como em nosso tempo, "é em grande parte reacionário, asfixiante". Para a autora, "interpretar é empobrecer, esvaziar o mundo para erguer, edificar um mundo fantasmagórico de significados" (1987, p. 13; 21).

Nesta perspectiva de contra interpretação deste artigo, selecionamos imagens que obedecem a um critério de nossa própria sensibilidade pois, segundo Sontag (1987, p. 23), "em vez de uma hermenêutica, precisamos de uma "erótica da arte".

O alcance de nosso olhar é, assim, a interpretação da arte, por meio de uma sensibilidade que se abre diretamente às criações artísticas. Para isso, em vez de procurarmos a essência, exploramos o sentido da experiência vivida na observação de obras que desvelam dimensões de uma pandemia. Assim, partimos dos devaneios de nosso diálogo com a criação artística, e a eles acrescentamos reflexões e conceitos para revelar como a poíesis da obra se desvela a mim.

A Criação Artística em Pandemias

Com o intuito de analisar como os artistas partem da realidade, mas vão além delas por meio de sua imaginação devaneante, apresentamos neste tópico uma coletânea de imagens de criações artísticas que mostram cenas de pandemias que vitimaram a sociedade. Com esse propósito, realizamos um recorte de obras que se referem à Peste Negra (deflagrada na Europa, no século XIV, com surtos posteriores (XIV a XVII, e século XIX), a qual foi responsável pela morte de mais de 50 milhões de pessoas; à Gripe Espanhola (1918-1919) com estimativa de número de mortos em todo o mundo entre 20 e 40 milhões de pessoas. Abrangemos, igualmente, a COVID-19 que se estende mundialmente neste século XXI, e, até a data de 13 de junho de 2021, já atingiu, em nosso país, 17.412.766 infectados e 487.401 óbitos confirmados (BRASIL, 2021). Os critérios de seleção são a letalidade e a abrangência espaçotemporal dessas doenças, embora ciente de que outras moléstias infecciosas assolaram povos de muitas nações⁵ ao longo da história da humanidade.

Para apresentarmos de que modo essas doenças se desvelam em criações artísticas, selecionamos

⁵ Ao leitor interessado nesses relatos, sugerimos a leitura do artigo As pandemias e endemias na história da humanidade: balanço histográfico (SOZINHO, 2021).

obras de Giacomo Borlone de Buschis (1420? – 1487), Pieter Bruegel, o velho (entre 1525 e 1530-1569), Michelangelo Merisi, conhecido como Caravaggio (1571-1610), Antoon Van Dyck (1599-1641), Salvator Rosa (1615-1673), Antoine-Jean Gros (1771-1835), Gustav Klimt (1862–1918), Egon Schiele (1890-1918), Adolf Winkelmann (1946), Anna Dumitriu (1969), Riva (1954) e Luke Jerram (1974).

Pensamos como Eliana Rodrigues Silva, pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, que

Cada obra de arte tem seu método único de criação e expressão, cada artista é um filtro pensante e atuante da realidade e do tempo em que habita e, dessa forma, deve-se em primeiro lugar fazer a pergunta essencial para iniciar a análise: o que essa obra quer me dizer? [...] Se por um lado, ela deve alavancar muitas outras perguntas, é possível que não se possa responder a todas elas. Não há fórmulas a serem seguidas [SILVA, 2008, p. 1).

Assim, procuramos ver mais, ouvir mais, sentir mais, reduzindo o conteúdo para ver a arte em si. Pois pensamos que a interpretação pressupõe a experiência sensorial da obra de arte e se estende a partir daí.

É inserida em um cenário de realidades conceituais, poéticas e artísticas de sua época, das quais um artista tem conhecimento, que buscamos entender o conceito de homem e de mundo que ele expressa em sua obra. Um mundo caótico, fugaz, atroz, que igualmente é muitas vezes poético, erótico e metafórico. Um mundo de muito sofrimento, desamparo, mas, também, com vislumbres de esperança e de fé. Nas criações, vejo presentes inúmeros temas. Os artistas conseguem captar em sua obra aquilo que a cosmovisão de seu tempo tem de mais significativo.

Ao percorrermos as imagens escolhidas, partimos da denominada Peste Negra. Sobre ela, Cristina Queiroz (2021, s. p) comenta que os “[...] artistas utilizam a figura da peste para elaborar acontecimentos trágicos e propor reflexões sobre a condição humana”.

Figura 1 - Giacomo Borlone de Buschis, detalhe do afresco *Danza Macabra*, 1483.



Fonte: it.wikipedia.org

A *Danza Macabra* (criada em 1484-1485) de Buschis é a parte central do afresco externo do *Oratório dei Disciplini*, construído em 1350 em *Bérgamo*, Itália. Chama-nos a atenção observar vários personagens de diferentes classes sociais andando com esqueletos para se juntar à dança fatal da morte. No registro superior do afresco, a própria morte é representada como uma rainha esquelética coroada. Ao seu redor, há pessoas que expressam desespero, oferecem objetos de valor e clamam por piedade. Mas no devaneio criante do artista, a morte parece só querer suas vidas. O fim célere e cruel é simbolizado por animais peçonhentos que cercam um caixão.

Figura 2 - Pieter Bruegel, o Velho, *El triunfo de la Muerte*, c. 1562.



Fonte: Museo Nacional del Prado, Colletion.

Nesta pintura, a imaginação criadora de Bruegel (fig. 1) desvela a morte guiando seu exército e destruindo o mundo dos vivos que são conduzidos a um enorme ataúde. A humanidade profunda do artista expõe a compreensão da agonia, dos problemas que implicam sofrer a pandemia. Também nesta tela, pessoas de diferentes origens sociais e raças são levados à morte indiscriminadamente, sem esperança de salvação.

A Peste Negra retratada pelo pintor e gravurista da região de Brabante voltou repetidamente nos séculos XIV a XVII. Sua propagação foi sempre mais intensa em populações marginalizadas, atingindo classes mais vulneráveis. A peste, disseminada por piolhos, exércitos ou por falta de saneamento, atingia mais o sistema imunológico das crianças, deixando-as sem chance de lutar (HOLT, 2002). O fato retratado mostra-nos que a penúria social ganha maior visibilidade em épocas de pandemias.

Ressaltamos, ainda, a visão de totalidade cósmica do quadro. Natureza, personagens e fatos humanos compõem uma pintura em que o devaneio do artista busca o pertencimento universal.

Figura 3 - Caravaggio, *Sette opere di Misericordia*, 1607.



Fonte: *El País*, Pintura, 2020.

A solidariedade entre os cristãos é interpretada por Caravaggio nesta pintura que foca práticas de misericórdia durante a Peste Negra. “Nesta visão sombria do artista, algumas pessoas realizam boas obras nas ruas de Nápoles, como um padre, que levanta uma tocha enquanto um homem é levado ao seu enterro à noite. Outro aparece derramando água para outro homem da mandíbula de um asno. Uma mulher amamenta seu pai” (GRIJOTA, 2020).

Refletimos que ações assistenciais são oportunas, mas não resolvem os problemas socioeconômicos, não substituem políticas públicas que possam extinguir o desamparo, o sofrimento, a dor e as milhares de mortes que decorrem da fragilidade dos procedimentos de proteção à saúde.

Figura 4 - Van Dyck, Saint Rosalie interceding for the Plague-stricken of Palermo, 1624.



Fonte: en.wikipedia.org

A Peste de 1348, bem como sua recorrência até o século XV, originou desalento e pavor da morte iminente nos povos atingidos, assim como provocou mudanças nas práticas religiosas, como afirma Tamara Quírico, do Departamento de Teoria e História da Arte da UERJ, estudiosa da arte medieval cristã entre os séculos XIII e XIV e a iconografia relacionada com o juízo final (QUEIROZ, 2021, s. p). Como reflexo dessa doença, “que era interpretada como castigo divino, a pintura de devoção a santos, especialmente aqueles considerados protetores contra a peste, se intensificou” (QUÍRICO, 2012 *apud* QUEIROZ, 2021, s. p). Em seu artigo “Peste Negra e escatologia: os efeitos da expectativa da morte sobre a religiosidade do século XIV”, Quírico comenta que um cronista da época – Pietro Angelo di Giovanni – descreve uma dessas práticas: a procissão.

[...] e assim andaram 5 dias em fila com grandíssima contrição e devotamente pregando a Deus, que levasse de nós essa pestilência, e ainda pregando à sua gloriosa mãe com todos os santos e santas da corte celestial, de modo que intercedessem por nós, gratos a Deus por revogar toda sentença e flagelo [...] (QUÍRICO, 2012, p. 144).

Apresendendo essa religiosidade, Van Dyck pinta uma série de quadros dedicada à Santa Rosália, em que a imaginação criadora do artista desvela o desespero e ao mesmo tempo a esperança de

sobrevivência pela intercessão de Santa Rosália, padroeira de Palermo. No imaginário siciliano, a ela é atribuída a cura da peste e é cultuada como protetora contra doenças infecciosas.

Figura 5 - Salvator Rosa, L'Umana Fragilita, 1656.



Fonte: El País, 11 abr. 2020.

Quando, em 1655, a praga estendeu-se a Nápoles, ao pintar um esqueleto aterrorizante com asas que se erguem na escuridão sepulcral da tela e um recém-nascido que faz um acordo com a morte, Salvator Rosa leva-nos a pensar o quanto a existência humana é miserável e breve. O artista apreendeu a transitoriedade da vida humana, a qual era um tema recorrente na pintura e no pensamento do século XVII. Ele sobreviveu à doença, mas sua família não teve o mesmo destino e seu luto é retratado impregnado de beleza, situando-se na área limítrofe indeterminável, segundo a estética Bachelardiana, da subjetividade do homem e da constituição do mundo.

Figura 6 - Antoine-Jean Gros, *Bonaparte visitant les pestiférés de Jaffa*, 1804.



Fonte: wikipedia.org

Atos de governantes, como os de Bonaparte em campanha no Egito em 1799, quando o general toca a ferida de um soldado, pode também nos mostrar a condição humana de paupérie durante a doença. Esta imagem leva-nos a refletir que a arte é, entre outras coisas, algo público. Já de si mesma, é uma epifania criativa que socializa a experiência humana. Experiência que, mostrada na beleza de um quadro, precisa ser observada pelo professor, pois é o contexto em que está a comunidade escolar.

Figura 7 - Gustav Klimt, *Death and Life*, 1910-1915

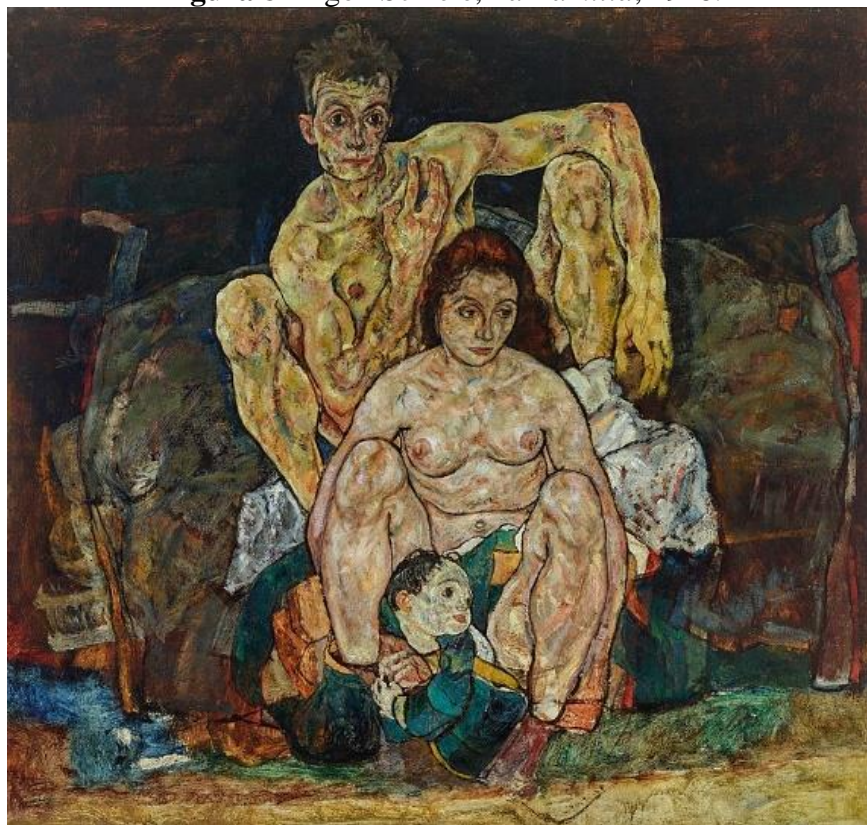


Fonte: wikimedia.org

O artista simbolista austríaco apresenta a temática da morte, e também introduz uma nota de esperança e reconciliação. Em vez de se sentirem ameaçados pela figura da morte, os seres humanos (em

cores quentes e exuberantes) parecem desprezá-la. A abordagem do imaginário do pintor, ao defender a morte como um processo integral da vida, parece-nos tão natural e previsível como o nascimento do Humano. Talvez a recém-descoberta serenidade tenha origem na própria consciência de envelhecimento de Klimt e da proximidade dele com a morte. Mas antes que chegasse esse momento, ele escolheu representar apenas instantes de intenso prazer ou beleza (NÉRET, 2015). Uma fenomenologia da alma (intuição) ajuda-nos a compreender essa opção do artista austríaco.

Figura 8 - Egon Schiele, *La Familia*, 1918.



Fonte: wikipedia.org

Esta foi a última obra de Schiele antes de morrer de gripe espanhola em 31 de outubro de 1918, após sua mulher Edith, grávida de seis meses, que faleceu com a mesma enfermidade.

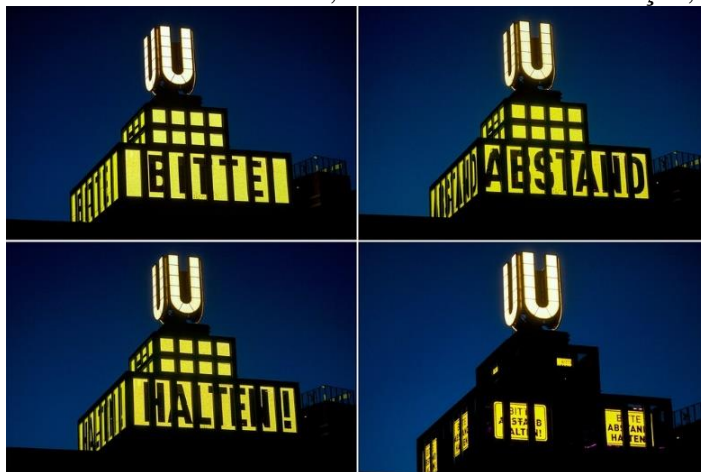
Arte reflete impacto mundial da COVID-19

A pandemia Covid-19, vivida pela humanidade desde 2020, tem emergido como tema em diferentes linguagens e manifestações artísticas, desde a arte de rua à escultura. Com o objetivo de reunir esse acervo livre, foi criado o primeiro museu virtual, nascido desde a Espanha, uma significativa ação no cenário artístico e cultural deste momento. O *Covid Art Museum* [2020?] é um museu virtual que se propõe a reunir trabalhos de artistas de todo o mundo para expressar o sentido da experiência vivida nessa situação de reclusão.

Paralelo ao acervo desse museu, trazemos, como exemplos, uma instalação com recursos tecnológicos, um grafite, uma pintura e uma escultura em vidro. A imaginação dos artistas e artesões conta, de modo muito significativo, com os recursos tecnológicos que a ciência proporciona. A tecnologia digital, além de possibilitar a comunicação global, é também recurso para o devaneio criante, mas igualmente para posicionamentos críticos em relação ao enfrentamento e às consequências da doença,

sobretudo em contextos de desigualdade social.

Figura 9 - Adolf Winkelmann, Dortmund U - instalação, [s.d).



Fonte: Globo G1

“Por favor, mantenha distância”, é a frase projetada na instalação em *Dortmund*, no oeste da Alemanha, pelo diretor de cinema, roteirista e professor de design de filmes na Universidade de Dortmund de Ciências Aplicadas e Artes.

Figura 10 – Anna Dumitriu, *Plague Dress*, 2018



Fonte: The Regency Town House. Brighton & Hove. United Kingdom.

O *Plague Dress*, pleno de símbolos, é feito de seda crua, tingido à mão com cascas de nozes em referência ao famoso fitoterapeuta da época, Nicholas Culpeper, que recomendou nozes como um tratamento para a peste. O vestido possui bordados originais do século XVII, os quais estão impregnados com o DNA da bactéria *Yersinia pestis* (*Plague*), que a artista extraiu de bactérias mortas em laboratório. A peça é também enfeitada com ramos de lavanda que historicamente eram carregados sob o nariz das

peças durante a Grande Peste de Londres para cobrir o fedor da infecção e prevenir a doença, que se acreditava ser causada por 'ar ruim' ou 'miasmas'. A seda do vestido faz referência à Rota da Seda, um dos fatores responsáveis pela disseminação da peste, mas igualmente pelo fato de que os primeiros a contrair a Grande Peste foram os tecelões que receberam as sedas e os linhos importados (Dumitriu, 2020?).

Ao falar de símbolo, não há como desvinculá-lo da imaginação. Nesse processo de criação poética da veste criada por Dumitriu, a voz do símbolo e o eco do imaginário manifestam-se, pois a artista teceu uma polifonia interligada ao universo cultural, reescrevendo-o em uma arte que, pelo devaneio, cria outra realidade.

Figura 11 – Riva, Resiliência da natureza, 2021.



Fonte: Coleção particular

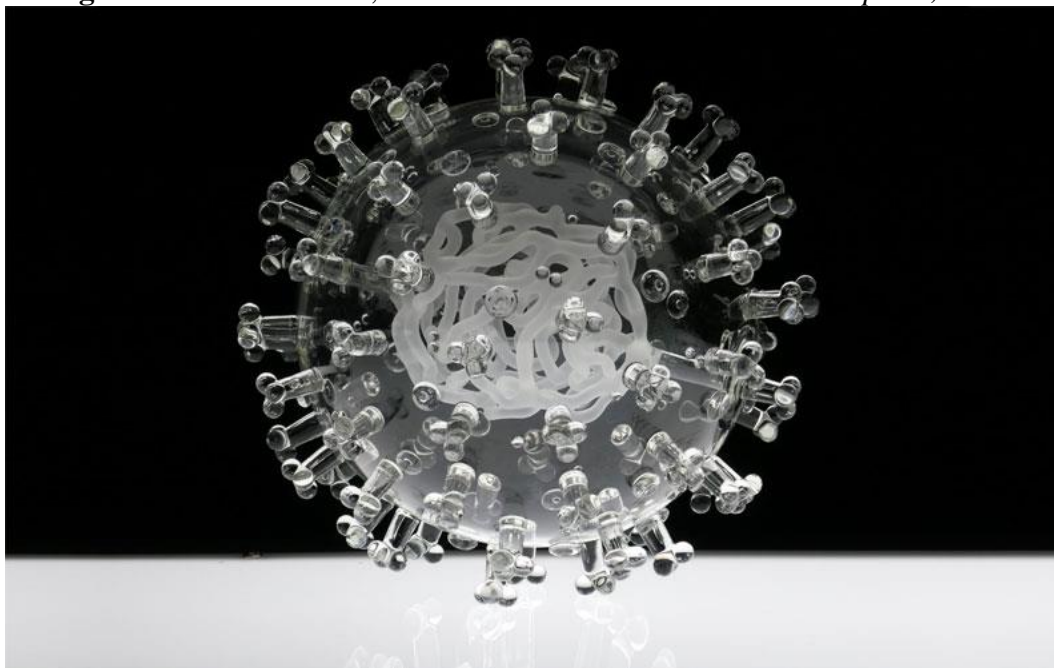
Revail Morais Silva, que assina Riva, é um pintor uberabense que tem a natureza com suas luzes e variedade de cores como temática principal. Sensível às questões de seu tempo, preocupado com a pandemia que vitima pessoas do mundo inteiro, traz para suas telas seus devaneios e suas angústias. São suas palavras: “pensei em uma paisagem, em que eu poderia transmitir, através de uma tela, a ideia do isolamento social, com uma natureza exuberante, onde penso ser possível refletirmos sobre o que nos aflige, encontrarmos um sentido para a ansiedade e relacionarmos com o universo. Estas foram as motivações para a criação desta pintura”. Nessa perspectiva, sua obra possibilita um reencontro entre o homem e a natureza. Sobre essa relação homem-natureza, Câmara (2012, p. 223) comenta, à luz da fenomenologia Bachelardiana:

Em diversos momentos de sua poética dos elementos, Bachelard nos indica a necessidade de um retorno à Natureza, de uma nova postura frente a ela. Certamente, não se trata simplesmente de um *mea culpa*, concretizado pelo gesto de ajoelhar-se. Mas, para nosso autor, se, por um lado, houve uma cisão entre a natureza e a cultura, o sujeito e o objeto, não parece possível um retorno

definitivo ao fundo do qual nos separamos. Mas a inexistência de uma retomada definitiva não significa a inexistência de qualquer possibilidade de retorno. Há, sim, formas de nos reunirmos à natureza, ainda que instantânea e provisoriamente. Uma das formas de reintegração privilegiadas pelo filósofo se dá por intermédio da arte, como, por exemplo, a pintura.

Desse modo, o homem torna-se sonhador do mundo, de sua totalidade. E, livremente, aguça seu espírito crítico para as consequências da doença que aflige todas as nações. Por meio de uma metalinguagem simbólica, que possibilita ver desvelada a composição natural de imagens como a casa de moradia, as flores, as árvores, a água e as nuvens, o artista amplia o halo imaginário. Recorrendo a Gaston Bachelard (1990), são as imagens postas em série que ativam o movimento da imaginação, induzindo o espectador a uma viagem devaneante.

Figura 12 - Luke Jerram, Coronavirus - COVID-19. *Glass sculpture, 2020.*



Fonte: *Glass Microbiology Luke Jerram, Gallery.*

O artista britânico Luke Jerram transforma alguns dos vírus e bactérias mais mortais do mundo em esculturas de vidro. Sobre esta criação, “Coronavirus - COVID-19”, ele faz a seguinte descrição:

Esta obra de arte é uma homenagem aos cientistas e equipes médicas que estão trabalhando em colaboração em todo o mundo para tentar retardar a propagação do vírus. É vital que tentemos desacelerar a disseminação do coronavírus trabalhando juntos em todo o mundo, para que nossos serviços de saúde possam controlar esta pandemia. Ajudando a comunicar a forma do vírus ao público, a obra de arte foi criada como uma representação alternativa às imagens coloridas artificialmente recebidas pela mídia. Na verdade, os vírus não têm cor porque são menores que o comprimento de onda da luz (JERRAM, 2020, s. p.).

As esculturas são projetadas em consulta com virologistas da Universidade de Bristol, usando uma combinação de diferentes fotografias científicas e modelos. São feitos com a colaboração dos sopradores de vidro Kim George, Brian Jones e Norman Veitch. Atualmente é pesquisador visitante na

Faculty of Health and Applied Sciences, University of the West of England.

A criação de Jerram tem uma lídima atribuição de despertar. Em tempos de pandemia, se faz necessário salientar o íntimo da consciência. A criação artística satisfaz um anseio humano. Ela desenha o afloramento de um devaneio. É dar um novo sentido, um fazer sonhar transformado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o aporte do conceito bachelardiano de formação como metamorfose, propomos uma formação docente que contenha um sentido de transformação, que considere a imaginação criadora, a sensibilidade e o devaneio como forma de aventar uma prática neste tempo de Covid-19. Em uma época de tantas solicitações não tradicionais, como as medidas de distanciamento social recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e praticadas na maioria dos países, que impôs um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais enquanto recurso pedagógico predominante, e pautado em metodologias de ensino remoto, o professor precisa alcançar um estágio de ser mais do que era, de criar novas práticas que considere as questões que envolvem a pandemia. Questões essas que ultrapassam o aspecto metodológico e técnico docente e abrangem um contexto de desigualdade social em termos de atendimento à saúde, à vacinação, à orientação científica segura, ao acesso aos recursos médicos e hospitalares, além do desemprego, moradia precária, fome e violência. Como refletimos a partir de Bachelard, devemos apropriar-nos do olhar dos artistas para não apenas descrever a realidade dos desafios docentes e de sofrimento social, econômico e cultural, mas, igualmente, para, de algum modo, irmos além do real percebido, contribuindo para uma mudança na sociedade que sofre, e no próprio professor que procura se reinventar para atender às demandas de uma nova ontologia escolar.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **L'eau et les rêves**. Essai sur l'imagination de la matière. Paris: Librairie José Corti, 1942. 267 p.
- BACHELARD, Gaston. **Fragments d'une poétique du feu**. Établissement du texte, avant-propos et notes par Suzanne Bachelard. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1988. 173 p.
- BACHELARD, Gaston. **L'air et les songes**. Essai sur l'imagination du mouvement. 17e reimpression. Paris: Librairie José Corti, 1990, 307 pp. [1re édition 1943].
- BACHELARD, Gaston. **La formation de l'esprit scientifique**. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. 5e édition. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1967, 257 pages. (Collection Bibliothèque des textes philosophiques). [1re édition 1934].
- BACHELARD, Gaston. **La poétique de la rêverie**. 4re édition. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1968, 185 pp. [1re édition 1960]. (Collection: Bibliothèque de Philosophie Contemporaine).
- BACHELARD, Gaston. **La psychanalyse du feu**. Paris: Les Éditions Gallimard, 1985, 192 p. (Collection Folio/essais). [1re édition 1938].
- BACHELARD, Gaston. **La terre et les rêveries de la volonté**. 5e reimpression. Paris: Librairie José Corti, 1948. 380 p.
- BACHELARD, Gaston. **La terre et les rêveries du repos**. Paris: Librairie José Corti, 1982. [1948]. 343 p. (Collection Les Massicotés)
- BACHELARD, Gaston. **Le droit de rêver**. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1970, 250 p. (Collection À la Pensée).
- BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu. As dimensões estética e política da formação de professores para a rede pública municipal de Uberaba, MG. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 205-212, 2010.

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu. A formação humana na perspectiva teórica da fenomenologia bachelardiana. In: PEIXOTO, Adão José. (org.). **Fenomenologia, cultura e formação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 105-133.

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu; CUNHA, Valeska Guimarães Rezende da. The human formation in Gaston Bachelard's perspective. **International Journal of Advanced Education and Research**, Kalyani, v. 6, n. 3, p. 1-7, maio, 2021. Disponível em: <http://www.alleducationjournal.com/search?keyword=6-2-20> Acesso em: 30 maio 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Memória sertão** – cenários, cenas, pessoas e gestos nos sertões de João Guimarães Rosa e de Manuelzão. São Paulo: Editorial Cone Sul; Uberaba: Uniube, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. CORONAVÍRUS BRASIL - COVID-19. Atualizado em: 13 jun. 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br> Acesso em: 6 jun. 2021.

BRUEGEL, Pieter, o velho. **El triunfo de la muerte**. c.1562. Óleo sobre madeira, 117 x 162 cm, Madri, Museo Nacional del Prado. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Triumph_of_Death#/media/File:The_Triumph_of_Death_by_Pieter_Bruegel_the_Elder.jpg Acesso em: 25 abr. 2021.

BUSCHIS, Giacomo Borlone de. **Danza Macabra**, detalhe do fresco Triunfo da morte, século XV. Foto Paolo da Reggio. Bergamo: Oratorio dei Disciplini, século XV 1483. Disponível em: [https://it.wikipedia.org/wiki/Trionfo_e_danza_della_morte_\(Giacomo_Borlone_de_Buschis\)#/media/File:Clusone,_Oratorio_dei_Disciplini_01.JPG](https://it.wikipedia.org/wiki/Trionfo_e_danza_della_morte_(Giacomo_Borlone_de_Buschis)#/media/File:Clusone,_Oratorio_dei_Disciplini_01.JPG) Acesso em 6 abr. 2021.

CÂMARA, Ana Christina Vieira Zarco. A subjetividade e a estética pictórica de Bachelard. **Revista Escritos** - Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 6, 2012. Disponível em: http://escritos.rb.gov.br/numero06/escritos%206_09_a%20subjetividade%20e%20a%20estetica.pdf

Acesso em 20 maio 2021

CARAVAGGIO. **Sette opere di Misericordia**. 1607. Óleo sobre tela, 390 x 260 cm, Nápoles, Igreja de Pio Monte della Misericordia. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/04/10/icon_design/1586511381_083412.html Acesso em: 29 maio 2020.

CÉSAR, C. M. **A Hermenêutica francesa**: Bachelard. Campinas, SP: Alínea, 1996.

COVID ART MUSEUM. [2020?]. Disponível em <https://www.instagram.com/covidartmuseum/?hl=pt-br> Acesso em: 14 maio 2021.

DUMITRIU, Anna. **Plague Dress**. 2018. Art & Infection: The BioArt of Anna Dumitriu. The Regency Town House. Brighton & Hove. United Kingdom. Disponível em: <http://www.rth.org.uk/virtual/art-infection> Acesso em 12 abr. 2021.

DUMITRIU, Anna. **Portfolio Anna Dumitriu**. [2020?] Disponível em: <https://annadumitriu.co.uk/> Acesso em 13 maio 2021. Disponível em: <https://annadumitriu.co.uk/> Acesso em: 12 abr. 2021.

GRIJOTA, Estefanía. **Siete obras de arte que muestran cómo fueron las cuarentenas en siglos**. El País. Pintura. 11 abr. 2020. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/04/10/icon_design/1586511381_083412.html Acesso em: 29 abr. 2021.

GROS, Antoine-Jean. **Bonaparte visitant les pestiférés de Jaffa**. 1804.1 original de arte, óleo sobre tela, 532 X 720 cm, Paris, Musée du Louvre. <https://www.louvre.fr/> Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bonaparte_visitando_as_v%C3%ADtimas_da_pestede_Jafa Acesso em 30 jan. 2021.

HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. Tradução de Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995. 158 p.

HOLT, Mack P. **Renaissance and Reformation France, 1500-1648**. Oxford: Oxford University Press, 2002. 263 p.

JERRAM, Luke. **Coronavirus – COVID-19**. [2020]. Glass sculpture in tribute to the huge global scientific and medical effort to combat the pandemic. 23cm in diameter, Glass Microbiology Luke

Jerram, Gallery. Disponível em: <https://www.lukejerram.com/glass/gallery/coronavirus-covid-19>
 Acesso em: 8 maio 2021.

KLIMT, Gustav. **Death and Life**. 1910-1915. Óleo sobre tela, 1,78 x 1,98 m, Viena, Leopold Museum. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/18/Gustav_Klimt_-_Death_and_Life_-_Google_Art_Project.jpg Acesso em: 19 set. 2020.

NÉRET, Gilles. **KLIMT**. Cologne: Taschen, 2015. 96 p. (Basic Art Series).

NIETZSCHE, F. Assim falou Zaratustra. In: NIETZSCHE, F. **Obras incompletas**. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

QUEIROZ, Christina. **Pandemia como alegoria**. Pesquisa FAPESP Edição 294, ago. 2020, atualizado em 1 fevereiro 2021. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/pandemia-como-alegoria/> Acesso em: 3 mar. 2021.

QUÍRICO, Tamara. Peste Negra e escatologia: os efeitos da expectativa da morte sobre a religiosidade do século XIV, **Mirabilia** - electronic journal of antiquity and middle ages [en línea], 14, p. 135-155, 2012. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Mirabilia/article/view/283109/370981> Acesso em 18 maio 2021.

ROSA Salvator. **L'Umana Fragilita**. 1656. Óleo sobre tela, 199 x 134 cm, Cambridge, United Kingdom Fitzwilliam Museum. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/04/10/icon_design/1586511381_083412.html Acesso em 26 abr. 2021.

SCHIELE, Egon. **La Familia**. 1918. Óleo sobre tela, 150 x 160,8 cm, Viena, Galería Belvedere. Disponível em: [https://es.wikipedia.org/wiki/La_familia_\(Egon_Schiele\)](https://es.wikipedia.org/wiki/La_familia_(Egon_Schiele)) Acesso em: 13 maio 2021.

SILVA, Eliana Rodrigues. O que essa obra de arte me diz? **ABRACE**, v. 9, n. 1, 2008. Campinas, SP, Unicamp, 2008. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1453/1565> Acesso em: 28 abr. 2021 Acesso em: 22 mar. 2021.

RIVA, **Resiliência da natureza**, 2021, Óleo sobre tela, 50 x 60 cm, Uberaba, MG, Coleção particular.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação**. Tradução de Ana Maria Copovilla. Porto Alegre: L&PM, 1987. 350 p.

SOZINHO, Catoco. As pandemias e endemias na história da humanidade: balanço histográfico. **Revista Eletrônica KULONGESA**, Dundo, v. 3, n. E-1, p. 25-32, mar. 2021. Disponível em: <https://kulongesa.ispls.ao/index.php/kulongesa-tes/article/view/237> Acesso em: 3 jun. 2021.

VAN DYCK, Antoon. **Saint Rosalie interceding for the Plague-stricken of Palermo**. 1624. Óleo sobre tela, 99,7 x 73,7 cm. New York, Metropolitan Museum of Art. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Saint_Rosalie_Interceding_for_the_Plague%E2%80%93Stricken_of_Palermo Acesso em: 24 mar. 2021.

WINKELMANN, Adolf. Dortmund U – 1 instalação. [s.d]. TITO, Fábio. **Coronavírus: arte reflete impacto mundial da doença**. Globo G1. Foto Ina Fassbender/AFP. Dortmund, Al. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/19/coronavirus-arte-reflete-impacto-mundial-da-doenca-fotos.ghtml> Acesso em: 13 maio 2021.

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DOS AUDIOVISUAIS E SEMIÓTICA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Débora Oliveira da Silva¹
Andreia Macena da Silva²
Luana Eliziário Rosa da Silva³
Flávia Magalhães Freire⁴
Leandro Vasconcelos Baptista⁵

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade, compreender a sociedade da informação e a interatividade do ambiente virtual de aprendizagem para o processo de ensino aprendizagem. Trata-se de um estudo bibliográfico que apresenta um breve relato sobre a sociedade da informação, o ambiente virtual de aprendizagem e o uso de audiovisuais em prol da construção do conhecimento. Desse modo a metodologia escolhida para elaboração deste, trata-se do tipo bibliográfica exploratória descritiva. Partindo desse tema atual e fundamental para o ensino do novo cenário mundial, buscou-se analisar o ambiente virtual de aprendizagem e o uso dos audiovisuais para uma aprendizagem no processo de ensino e detalhar a sociedade da informação. A educação vem sendo, ao longo dos tempos, um tema de intensos debates e discussões que necessita de uma reflexão constante da avaliação do processo de ensino. Observa-se uma importância em se tratar desse assunto, na aquisição de outras linguagens que possibilitem novas buscas por informações, já que é à base de um ensino contínuo progressista e tecnológico, para que assim, os alunos encontrem meios que os tornem autônomos na construção do próprio saber para um verdadeiro aprendizado.

Palavras-chave: Sociedade da Informação; Aprendizagem; Semiótica; Tecnologia; AVA.

INFORMATION SOCIETY: THE IMPORTANCE OF AUDIOVISUALS AND SEMIOTICS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT

This article aims to understand the information society and interactivity of the virtual learning environment for the teaching-learning process. This is a bibliographic study that presents a brief report on the information society, the virtual learning environment and the use of audiovisuals in order to build knowledge. Thus, the methodology chosen for its elaboration is a descriptive exploratory bibliographic type. Starting from this current and fundamental theme for the teaching of the new world scenario, we sought to analyze the virtual learning environment and the use of audiovisuals for learning in the teaching process and to detail the information society. Education has been, over time, a subject of intense debates and discussions that needs constant reflection in the evaluation of the teaching process. It is observed an importance in dealing with this subject, in the acquisition of other languages that enable new searches for information, since it is based on continuous and progressive and technological teaching, so that the students find ways to make them autonomous in the construction from knowledge itself to true learning.

Keywords: Information Society; Learning; Semiotics, Technology; VLE.

Recebido em 17 de junho de 2021. Aprovado em 23 de agosto de 2021.

¹ Graduada em Pedagogia e Especialista em Gestão de Pessoas e Coaching – UniAraguaia debora.silva@uniaraguaia.edu.br

² Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia (institucional e Clínica) e em Educação a Distância – UniAraguaia andreia.silva@uniaraguaia.edu.br

³ Graduada em Pedagogia e Administração e Especialista em Alfabetização e Letramento – UniAraguaia luana.silva@uniaraguaia.edu.br

⁴ Graduada em Relações Internacionais e em História, Especialista em Docência no Ensino Superior e Mestra em Educação – UniAraguaia flavia.freire@uniaraguaia.edu.br

⁵ Graduado em Ciências Biológicas e Mestre em Educação em Ciências e Matemática e doutorando em Educação em Ciências e Matemática – UniAraguaia leandro@uniaraguaia.edu.br

INTRODUÇÃO

A sociedade está em constante transfiguração, e nos meios laboral e educacional não é diferente. Desta maneira, o ponto de partida para elaboração deste artigo, baseia-se em questionamentos e apontamentos discutidos concomitantemente aos segmentos de trabalho e estudo em Educação Superior. O objetivo é expor brevemente, por meio de um percurso histórico, fatores que contribuíram para que a chamada sociedade da informação interferisse diretamente no meio educacional. A questão gira em torno da reflexão: o que podemos perceber no meio educacional em relação a métodos e técnicas de ensino aprendizado mediados pelo uso das tecnologias?

Inicialmente, refletindo sobre as ambiguidades e as novas perspectivas quanto à sociedade da informação, questiona-se de que modo essa transição se deu com o passar dos anos? Por apontamentos quanto à sociedade da informação, optou-se por pesquisar e estruturar de forma integrativa temas que englobam: ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) em prol da construção do conhecimento e aprendizagem pelo audiovisual - semioses para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, a escolha para elaboração deste artigo, adota características de cunho bibliográfico descritivo exploratório. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Conseqüentemente, o aporte teórico que serviu de base para fundamentar as reflexões sob o tema aqui elencado, utilizou-se como base referencial os seguintes autores: Werthein (2000), Maciel (2018), Pereira, Schmitt e Dias (2018), Carneiro (2013), Ferreira (2010), entre outros.

Ambiguidade, Novas Perspectivas e a Sociedade da Informação

Sociedade da informação é um conceito que foi criado com o intuito de substituir o conceito de sociedade pós-industrial. Segundo Werthein (2000), o termo sociedade da informação é visto no meio acadêmico como jargão, na tentativa de simplificar o seu real significado. O autor retrata ainda, a importância dessa sociedade da informação em interferir no crescimento pessoal e profissional do cidadão. Tal crescimento se dá em função das melhores possibilidades no meio profissional, uma vez que o sujeito, ao conhecer e desenvolver suas habilidades com uso dos aparatos tecnológicos, busca se capacitar cada vez mais através de cursos (profissionalizantes, técnicos, superior etc.) e seu crescimento pessoal quanto aos novos saberes adquiridos, tende a favorecer sua qualidade de vida, impactando diretamente no âmbito financeiro e na vida pessoal. “Uma reflexão crítica que permita compreender as presentes transformações sociais e avaliar suas implicações com base em critérios definidos” (WERTHEIN, 2000, p.71). Desse modo, permite a integração de critérios socioculturais e éticos aos econômicos e políticos.

A necessidade de propor interações voltadas para o ensino com o uso das tecnologias se tornam chaves de acesso fundamentais para o bom desenvolvimento da sociedade da informação.

As transformações em direção à sociedade da informação, em estágio avançado nos países industrializados, constituem uma tendência dominante mesmo para economias menos industrializadas e definem um novo paradigma, o da tecnologia da informação, que expressa a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade (WERTHEIN, 2000, p.71).

Perante o exposto, percebe-se um novo paradigma, o das tecnologias de informação, que vai expressar a essência da transformação tecnológica nas relações com a sociedade,

economia e o meio ambiente. Estas tecnologias trazem consigo características como: informação como matéria-prima; alta penetrabilidade; predomínio da lógica de redes; flexibilidade; crescente convergência. Para Werthein (2000), estes são alguns aspectos que podem se configurar como centrais nessa assim entendida nova sociedade marcada pelo uso e dependência intensiva dos recursos provenientes das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Werthein, (2000, p. 72) reproduz em seu artigo um comentário de Castells, que diz:

É provável que o fato da constituição desse paradigma ter ocorrido nos EUA e, em certa medida, na Califórnia e nos anos 70, tenha tido grandes consequências para as formas e a evolução das novas tecnologias da informação. Por exemplo, apesar do papel decisivo do financiamento militar e dos mercados nos primeiros estágios da indústria eletrônica, da década de 40 à de 60, o grande progresso tecnológico que se deu no início dos anos 70 pode, de certa forma, ser relacionado à cultura da liberdade, inovação individual e iniciativa empreendedora oriunda da cultura dos campi norte-americanos da década de 60... Meio inconscientemente, a revolução da tecnologia da informação difundiu pela cultura mais significativa de nossas sociedades o espírito libertário dos movimentos dos anos 60. (WERTHEIN, 2000, p.72)

Essa transformação chega de entrada impetuosa com um grande movimento revolucionário na história, onde o mundo passou a conviver com grandes mudanças tecnológicas, avanços e melhorias do que havia antes. Assim a sociedade tem contribuído ativamente, no decorrer da história, tanto com a promoção quanto no desenvolvimento do conhecimento tecnológico e suas aplicações, com resultados práticos e visíveis em novos produtos, serviços e processos, principalmente no que se refere às tecnologias digitais de informação e comunicação.

O avanço tecnológico no novo paradigma foi em grande parte o resultado da ação do Estado e é o Estado que está à frente de iniciativas que visam ao desenvolvimento da “sociedade da informação” nas nações industrializadas e em muitas daquelas que ainda estão longe de ter esgotado as potencialidades do paradigma industrial (WERTHEIN, p. 73, 2000).

Ou seja, a disseminação das novas tecnologias da informação e a remodelação do capitalismo geridas pelo Estado retratam diretamente o processamento de transformação social e deixa visíveis as desigualdades de renda e desenvolvimento industrial entre as populações e grupos da sociedade (WERTHEIN, 2000).

Não se pode negar que essa nova perspectiva, possibilitou a integração do processo ensino e aprendizagem de modo colaborativo, contínuo, individual. A percepção do que é aprendizagem passa a ser exercida em vários níveis, sendo o organizacional sua aplicação de maior relevância na reestruturação capitalista, visando um conhecimento técnico para o processo de produção. Evidentemente, a versatilidade também justifica as expectativas de constante adaptação de trabalhadores e consumidores, produtores e usuários, o que coloca o ininterrupto aperfeiçoamento intelectual e técnico como exigência da sociedade da informação, sobrepondo o aprender a fazer.

No âmbito educacional dos países em desenvolvimento, pareceres acerca de investimentos para a integração da informática e da telemática requerem do mesmo modo, riscos e desafios. Será importante discernir a atribuição que essas novas tecnologias conseguem desempenhar no andamento do desenvolvimento educacional e, por conseguinte, resolver como utilizá-las de maneira a oportunizar uma concreta aceleração do processo rumo à educação para todos, ao decorrer da vida, com qualidade e garantia de diversidade (WERTHEIN, 2000).

As TIC constituem, hoje, parte de um vasto instrumento historicamente impulsionado para a educação e aprendizagem. Compete a cada sociedade determinar que constituição do conjunto de tecnologias educacionais instigar para alcançar seus propósitos de desenvolvimento. Aos países em desenvolvimento, então, cabem compreender o papel dessa tecnologia e sua utilização de forma a aperfeiçoar os resultados educacionais qualitativos, principalmente, em cada país.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) Em Prol da Construção do Conhecimento

O avanço e os desenvolvimentos tecnológicos datados da segunda metade do século XX, impeliram e estão modificando a forma de ensinar e de aprender. Nesta conjuntura, a demanda educativa deixou de ser exclusiva para apenas a faixa etária que frequenta escolas e universidades. A esse público, incluem-se todas as pessoas que precisam estar constantemente atualizados no mercado de trabalho competitivo e ativos na sociedade (MACIEL, 2018).

Entendimentos sobre o espaço, tempo e trabalho docente são lembrados quando a temática é educação a distância e uso de tecnologias. Estas questões não podem estar desvinculadas da análise sobre o emprego de ambientes que contribuem nos processos educacionais, os quais admitem, entre outros mecanismos de aprendizagem, o compartilhamento de conteúdos, a aplicação de atividades, a comunicação e interação entre os indivíduos envolvidos.

Denominados como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), esses “espaços” virtuais oportunizam uma educação intermediada por TIC, que, no tempo das pessoas envolvidas nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação (sobretudo coordenadores, professores, tutores e alunos), possibilitam-lhes a busca por conhecimentos, formação e capacitação (MACIEL, 2018).

Os AVA são plataformas virtuais que exibem interfaces de comunicação e informação para mediação e desenvolvimento de tarefas, da qual podem ser utilizados em atividades presenciais, que possibilita ampliar as interações para além da sala de aula; em atividades semipresenciais e nas atividades à distância, provendo suporte para a comunicação e troca de informações e interação entre os participantes.

Pereira, Schmitt e Dias (2018, p.4) dizem que:

Em termos conceituais, os AVA consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. Porém, a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente. (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2018).

Assim, na educação à distância o discente tem como principais instrumentos mediadores o material didático, a tecnologia, por exemplo, ferramentas de chat, fóruns, portfólio, mural, entre outros. Consequentemente, o design do material consiste em um dos aspectos primordiais para a qualidade e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem em um AVA. Dessa maneira, o conjunto dos elementos como tecnologia, interação, cooperação e colaboração entre estudantes, docentes e tutores cooperam para a efetividade do curso e, portanto, da aprendizagem.

Esses ambientes oportunizam recursos para acomodar uma vasta parte dos materiais didáticos nos mais distintos formatos, podendo ser criados na forma escrita, hipertextual, oral ou audiovisual. Estes podem ser trabalhados conjuntamente por uma grande equipe e por grupos pequenos, onde todos os envolvidos têm que acompanhar a elaboração, organização do material

com a finalidade de fazer maior uso das competências e características de cada recurso tecnológico.

Pereira, Schmitt e Dias (2018) ressaltam que:

O uso de várias mídias, como vídeo, áudio, gráficos e textos, apresenta inúmeras vantagens: (a) promove o desenvolvimento de habilidades e a formação de conceitos; (b) possibilita múltiplas modalidades de aprendizagem; (c) aumenta a interatividade; (d) faculta a individualidade - o estudante pode administrar seu tempo; (e) permite aos estudantes compreenderem melhor o conteúdo, pois utiliza gráficos, quadros e esquemas e não apenas textos; (f) facilita a aprendizagem através das palavras utilizadas, simultaneamente, com os gráficos, as tabelas ou os quadros e (g) ajuda no aprendizado, pois utiliza animação e narração audível que é mais consistente do que animação e texto na tela (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2018, p.16).

É importante salientar que a construção, o desenvolvimento ou a customização de um AVA e a sua área de interação, devem contemplar aspectos pedagógicos, funcionais, ergonômicos e estéticos para que, desse modo, o público-alvo seja melhor alcançado, seja pela dinamicidade ou pela aparência. Ao que tange as funcionalidades do AVA pela própria dinâmica da plataforma, é propiciar ao aluno que seja protagonista na construção da aprendizagem por meio das interações, assim terá autonomia na construção do próprio conhecimento.

Portanto, após uma breve explanação referente à tecnologia da informação associada aos AVA, se faz necessário elencar a esse ambiente de aprendizagem o tema que será abordado a seguir, que trata a aprendizagem pelo audiovisual, e semioses nesse contexto de construção do conhecimento.

Aprendizagem pelo Audiovisual - Semioses Para o Processo de Ensino e Aprendizagem

Para melhor compreensão do elo indissociável entre aprendizagem pelo audiovisual e semioses no processo de ensino e aprendizagem, serão apresentados os seus significados. Charles S. Peirce (1839-1914), o autor da teoria da representação, define semiose, semiologia e/ou semiótica como representações, que levam em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que as integram. (PEIRCE, 1839-1914, apud MARTINS, 2015).

A palavra semiótica em sua origem do grego, que quer dizer “*semeion*” que caracteriza signo, cujo conhecimento revela as formas como o sujeito dá significado a tudo que o rodeia. Carneiro (2013) cita como incipiente ainda o campo de pesquisa referente a essa temática, fato que o torna vivido e faz com que se mantenha em constantes indagações, promovendo cada vez mais pesquisas a seu respeito.

Ainda referente à semiologia, podemos encontrar no Dicionário Online⁶, a definição como “a ciência que analisa todos os sistemas de comunicação presentes numa sociedade”.

Em linhas gerais, Carneiro (2013) discute que semiótica é o estudo da construção de significados, símbolos e signos e nessa perspectiva que, ao aliar elemento audiovisual nesse processo de construção do saber, torna o aprendizado com maior fluidez e significado. Carneiro (2013, p.2) diz que “a leitura de mundo pelo caminho da semiótica pode utilizar de estratégias que levam à aquisição de outras linguagens que possibilitem novas informações, releitura de textos, verbais e não verbais”. Para ele, à luz dos estudos acerca da semiótica aplicada à

⁶ <https://www.dicio.com.br/semiologica/>

educação se dá por meios de instrumentalizar e criar metodologias para favorecer a compreensão dos signos e seus significados em meio à chamada sociedade da informação.

Enquanto ciência, a semiótica, embora seja abordada há anos no meio educacional, no que tange à formação dos professores, ainda é recente, relata Carneiro (2013). Sua contribuição em decodificar códigos de comunicação e linguagem se faz presente na sociedade contemporânea. O autor (2013), afirma que “ela é uma importante ferramenta de leitura crítica, pois possibilita utilizar de estratégias que levem à aquisição de novas linguagens e informações, releitura de textos, entendimento de textos verbais e não verbais” (CARNEIRO, 2013, p. 5). Diante do exposto, percebe-se que o ato de apreender se dá por meio da interação dos sujeitos com seus pares e elementos que o rodeiam. Nesse processo percebemos a importância dos conceitos semióticos envolvidos no processo da construção do conhecimento.

Ainda sobre essa ideia do aprendizado ligado à interpretação de signos, Machado (2003) expõe que,

Onde quer que haja língua, linguagem, comunicação, haverá signos reivindicando entendimento. Isso quer dizer que haverá problemas semióticos à espera de análise. Por ser o maior manancial de linguagens, a própria vida se oferece como um grande problema semiótico” (MACHADO apud CARNEIRO, 2013, p. 15).

Nesse sentido o ato de decodificar o mundo e ressignificar novos saberes por meio da comunicação é que trazemos à tona a importância em utilizar como instrumento estéticos, visuais elementos pedagógicos que torne atrativo aos discentes ingressar e permanecer estudando de forma contínua.

De acordo com Ferreira (2010), em virtude da sociedade regida por uma cultura tecnológica e audiovisual fica evidente a necessidade do emprego dessas tecnologias e aparatos na formação acadêmica, sendo assim, a tecnologia assume dupla função. “Permite por um lado enquadrar o sistema de ensino nas exigências da nova sociedade, e por outro, criar um ambiente mais próximo do cotidiano dos alunos, tornando a sala de aula num local com um ambiente mais motivador” (FERREIRA, 2010, p.1)

Além de adequar as novas tendências, vale ressaltar outro fator importante, as exigências do mundo laboral ao que tange o mercado de trabalho. Nessa perspectiva o uso das TIC no meio educacional se faz necessário para desenvolver essa habilidade, para que o aluno esteja preparado e mais qualificado ao mercado, garantindo mais oportunidades e inserção no mercado de trabalho, que muitas vezes limita o recém-formado por pouca experiência. O recurso audiovisual é uma dessas ferramentas. Ferreira (2010, p. 1) aponta:

Cinema, série televisiva, documentário, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. O professor pode aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para a temática que irá ser abordada na aula, fornecendo um fator acrescido de motivação (FERREIRA, 2010, p.1)

A importância de conectar-se com o aluno é imprescindível. Trabalhar o visual trabalha as informações de maneira mais significativas, principalmente em mundo que as instruções não vêm mais em folhas e letras miúdas, mas sim em vídeos explicativos com produções cada vez mais interativas. É onde entra mais um fator positivo da educação mediada por TIC, se souber ser utilizada.

Benjamin (1994, p.186, *apud* PINHEIRO, 2011), retoma aos anos 30 para fazer um alerta a sociedade quanto a percepção da realidade, fazendo um comparativo entre cinema e teatro referente à reprodutibilidade técnica da imagem. Nessa perspectiva, a relação com a

imagem por meio do teatro é preservar a ilusão visual enquanto o cinema tal fator é visto como elemento final do produto (PINHEIRO,2011).

As gravações precisam ser analisadas e assim fazer levantamentos de melhorias e adaptações para que sejam cada vez mais interativas, fazendo com que o público-alvo seja atingido.

A aula à distância está sendo mediada por câmeras e microfones, ou seja, pelas ferramentas do cinema e da TV, mas quase sempre usa a linguagem da aula tradicional, que é a mesma do teatro. [...] É algo novo, cuja linguagem está sendo estabelecida agora. Mas já temos algumas certezas: as aulas melhores são aquelas que têm movimento, ação, que sabem romper a monotonia. Precisamos de mais tons, de uma dinâmica inovadora, a ser obtida de diversas maneiras: pelo movimento físico do professor, movimento das câmeras, cortes para enquadramentos diferentes, interatividade com os alunos distantes (no caso de transmissão ao vivo), e, principalmente, pelo uso de recursos audiovisuais que respeitem a especificidade do meio que está sendo usado.” (GERBASE, 2006, p.5)

A educação a distância precisa ser cada vez mais próxima do estudante, encontrar soluções que atenuem a distância física é essencial. São inúmeros recursos a utilizar, é preciso aprender a trabalhar com eles.

Ferreira (2010), ressalta a importância do audiovisual no processo formativo, é por meio do experimentar, sentir, visualizar é que o sujeito passa a ter consciência de si e do espaço a sua volta. O recurso audiovisual é mediático, possibilita conhecer texturas, sensações, situações, cores, sons, relações espaciais, multi recortes da realidade. Desse modo, é um instrumento a ser utilizado de forma interdisciplinar.

Em suma, Hack (2007), diz que a mediação multimidiática ou midiatização do conhecimento será entendida como múltiplas formas de apresentação dos conteúdos previamente selecionados e elaborados, através da construção de mensagens mais proveitosas do processo comunicacional, que permitem ao usuário realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente.

Em todos os processos de mudanças sempre há algumas dificuldades, na educação à distância não poderia ser diferente. Gerbase (2007) analisa as dificuldades de criar e produzir material didático audiovisual de boa qualidade para o crescente mercado de EAD e sugere algumas estratégias que passam pela adequação deste material. Dentre essas estratégias estão o conhecimento do aluno para quem vai lecionar, relação próxima entre o professor e alunos e aquisição de outras linguagens que possibilitem novas informações acerca do conhecimento. Assim, ainda há muito o que caminhar no processo da incorporação de tecnologias no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das possibilidades provenientes da ação tecnológica no meio educacional e as temáticas aqui brevemente contextualizadas, com a pretensão de elencar sociedade da informação, educação e ambientes virtuais de aprendizagem aos elementos que contribuem para o desenvolvimento intelectual dos discentes, seja por meio das interações mediadas pelo uso das tecnologias, é que percebemos a importância da comunicação nesse processo.

Assim, retomamos ao objetivo da elaboração deste artigo e ao buscar compreender o contexto desse novo paradigma educacional e tecnológico e que, ao final, permite afirmar que deve-se ampliar as pesquisas de forma a aprofundar as discussões a esse respeito, buscando novas técnicas e metodologias que contemplem o maior público, seja por meio de uso de

aparatos tecnológicos associados a procedimentos didático-pedagógicos que propiciem aos alunos meios que os tornem cada vez mais autônomos na construção do saber.

Por fim, partindo das inquietações que antecederam a elaboração deste artigo, o que podemos perceber no meio educacional em relação a métodos e técnicas de ensino aprendizado mediados pelo uso das tecnologias e o papel do audiovisual e semiose no processo de ensino e aprendizagem é que fica evidente o papel do docente nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como por exemplo, promover interações, estimular o discente a se tornar um sujeito com hábitos de pesquisador, ou seja, leitor crítico, capaz de questionar e sempre buscar solucionar problemas, isto é, ser o mediador no processo. Assim, o trabalho docente bem direcionado nos ambientes virtuais possibilita com que o discente seja autônomo, gestor do seu próprio tempo para dedicar a sua formação acadêmica. Logo, deve-se pensar a aprendizagem com foco na lógica dos objetivos que contemplam a aquisição do saber e que sujeito quer formar para a sociedade, do contrário o uso dos recursos tecnológicos no processo do ensino e aprendizagem fica fadado ao fracasso.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. M. S.; FRANCO, P. A. A. **Orientações para a normalização de trabalhos acadêmicos em 2021**. SIBi UFG. <Disponível em: file:///C:/Users/Computer/Downloads/01%20curso%20abnt%202020%20(2).pdf.> acesso em: 07 abr. 2021.
- CARNEIRO, Maria Kulcheski. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: Produções Didático-Pedagógicas. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_pdp_maria_kulcheski_carneiro.pdf>. Acesso em 26 mar. 2021.
- FERREIRA, E. C. **O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático**. 2010. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55002/2/tesemesteuricoferreira000123322.pdf>> . Acesso em: 27 mar. 2021.
- GERBASE, C. **Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação à distância (EAD)**. 2006. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14969>> Acesso em: 24 mar.2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. Ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.
- HACK, J.R. **Audiovisual e educação a distância**. 2007. Disponível em: <www.hack.cce.prof.usfc.br/wp-content/uploads/2010/01/Adeb.2007.pdf> Acesso em: 24 mar. 2021.
- MACIEL, C. (org). **Educação a Distância: ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2018. Disponível em <https://setec.ufmt.br/ri/bitstream/1/31/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia_ambientes%20virtuais%20de%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 24 mar.2021.
- MARTINS, W.A. **Semiótica de Charles Peirce: O ícone e a primeiridade**. 2015. Disponível em: <<http://fajopa.com/contemplacao/index.php/contemplacao/article/viewFile/93/95>> Acesso em: 01 mai. 2021.
- PEIRCE, C. S. **Clínica Médica**.1839-1914. Disponível em:<<https://www.dicio.com.br/semiologia/>>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- PEREIRA, A. T. C; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. Á. C. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. In: BRITO, Ronnie Fagundes. Ambiente Virtual de Aprendizagem em Arquitetura e Design, 2018. Disponível em<[\(PDF\) Ambiente Virtual de Aprendizagem em Arquitetura e Design \(researchgate.net\)](#)>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PINHEIRO, M. M.A **Produção audiovisual como ferramenta de aprendizagem**. Brasília, 2011. Disponível em:<<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/1171/2/20839189.pdf>.> Acesso em: 25 mar. 2021.

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da Informação e seus desafios**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>.> Acesso em: 24 mar. 2021.

Revista UniAraguaia