Dinamara P. Machado- Gisele R. Cordeiro- Andreia A. Rocha
Fernanda G. R. Meller- Viviane S. Stacheski

VOZES DA PEDAGOGIA 5

ENSINO HÍBRIDO TELEPRESENCIAL

Inovação na Educação Superior



ESCOLHA CERTA
Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vozes da pedagogia [livro eletrônico] : ensino híbrido : inovação na educação superior. -- Curitiba, PR : Escolha Certa Editora, 2024. -- (Vozes da Pedagogia ; 5)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-85446-20-4

1. Educação a distância 2. Ensino híbrido 3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação I. Série.

24-230881 CDD-371.35

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação a distância online : Educação 371.35

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Notas de transparência Editorial:

Esta obra integra a produção acadêmica do Grupo de Pesquisa **"EaD, presencial e o híbrido: vários cenários de docência, de currículo, de aprendizagem e políticas públicas"**, constituído em 2018, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a liderança da Prof.ª Dr.ª Dinamara Pereira Machado. O grupo dedica-se à investigação das modalidades educacionais e de suas relações com a docência, o currículo, as tecnologias, a avaliação, as políticas públicas e a formação profissional.

A ferramenta Microsoft 365 Copilot foi utilizada como recurso de apoio à organização textual, à revisão linguística e à geração preliminar de sugestões de estrutura. Todas as contribuições geradas pela ferramenta foram analisadas criticamente, revisadas e validadas pelos autores, que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo final do texto.

A ferramenta de inteligência artificial Microsoft 365 Copilot foi utilizada como apoio à organização textual, à revisão linguística e à elaboração de sugestões preliminares de estrutura. Todas as contribuições foram analisadas criticamente, revisadas e validadas pelos autores, que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo final da obra.

Todos os autores e organizadores formalizaram sua concordância com esta publicação por meio de declarações arquivadas no sistema.

APRESENTAÇÃO:

Esta obra possui uma temporalidade que também é parte de sua história. Os estudos que a constituem permaneceram aproximadamente dois anos em uma espécie de hibernação acadêmica, enquanto a Educação Superior brasileira atravessava mudanças regulatórias, indefinições conceituais e instabilidades acerca das formas de oferta educacional. A pesquisa havia nascido da intenção de analisar uma metodologia desenvolvida por uma instituição de Educação Superior que, de maneira persistente, procurava demonstrar à sociedade, aos pesquisadores e aos formuladores de políticas públicas que a qualidade de uma experiência educacional não decorre da tecnologia utilizada nem, isoladamente, do espaço em que ela acontece, mas da intencionalidade que organiza o ensino e a aprendizagem. Por essa razão, o leitor encontrará, ao longo dos capítulos, alternância entre expressões como EaD, ensino híbrido, telepresencial, modalidade, metodologia, ensino remoto e outras denominações. Optou-se por não uniformizar retrospectivamente essa linguagem: ela constitui vestígio legítimo do momento histórico em que as pesquisas foram realizadas e revela uma comunidade acadêmica tentando compreender fenômenos que ainda estavam em processo de definição. Preservar essas marcas significa também reconhecer que professores e professoras pesquisam enquanto ensinam, aprendem enquanto investigam e reformulam suas categorias à medida que a própria realidade educacional se transforma. Somente o capítulo final foi produzido após o Decreto nº 12.456/2025 e, por isso, dialoga diretamente com a nova organização normativa dos formatos presencial, semipresencial e a distância. Os (as) pesquisadores (as) participantes da obra Vozes da Pedagogia: Ensino Híbrido: Inovação e Educação Superior são integrantes do Grupo de Pesquisa EaD, presencial e o Híbrido: Vários cenários profissionais, de gestão, de curriculo, de aprendizagem e políticas públicas e Projeto de Pesquisa: Vozes da Pedagogia e a Formação Docente, ambos devidamente cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

CAPÍTULO 1 — PRÁTICAS DE INTERAÇÃO: UMA BUSCA POR CÂMERAS LIGADAS

As pesquisadoras Fernanda Gusso Rosa Meller, Kellin Cristina Melchior Inocencio e Rita de Cassia Turmann Tuchinski abrem a obra com o artigo Práticas de interação: uma busca por câmeras ligadas, no qual investigam a experiência então denominada Telepresencial no curso de Licenciatura em Pedagogia. O estudo desloca a discussão da simples utilização de recursos digitais para a qualidade das relações estabelecidas no processo educativo. A abertura das câmeras aparece como possibilidade de aproximação, comunicação e participação em tempo real, mas inserida em uma concepção mais ampla de metodologias ativas, autonomia e aprendizagem significativa. Ao aproximarem educação, comunicação e tecnologias digitais, as autoras questionam modelos centrados na transmissão e assimilação do conhecimento e defendem maior protagonismo do estudante. O capítulo antecipa uma questão que atravessará toda a obra: a tecnologia pode criar condições para a interação, mas é a intencionalidade pedagógica que transforma essas condições em experiência de aprendizagem.

CAPÍTULO 2 — EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E REALIDADE: PROPOSIÇÕES PARA UM DEBATE SOBRE OS NOVOS FORMATOS EDUCACIONAIS

Ana Paula Soares, Andreia Andrade Rocha e Rodolfo dos Santos Silva propõem compreender os novos formatos educacionais a partir de uma perspectiva histórica. Em Educação, história e realidade: proposições para um debate sobre os novos formatos educacionais, os pesquisadores mostram que as formas de ensinar e aprender não podem ser separadas das condições sociais, políticas, econômicas e tecnológicas de cada período. O texto recupera elementos da constituição da educação brasileira para compreender mudanças, permanências e simultaneidades que atravessam sua organização. A emergência de novas tecnologias e novas configurações educacionais é relacionada também às transformações do mundo do trabalho e às diferentes condições de acesso da população à educação. O capítulo impede, assim, que a inovação seja interpretada como acontecimento isolado: cada arquitetura educacional pertence a um tempo histórico e responde, com suas possibilidades e contradições, às necessidades concretas dos sujeitos que nele vivem.

CAPÍTULO 3 — DO RATIO STUDIORUM AO MÉTODO TELEPRESENCIAL: INCURSÕES ACERCA DA RELAÇÃO PROFESSOR(A)/ALUNO(A)/CONHECIMENTO

O terceiro capítulo de Waldirene Bellardo, realiza uma incursão histórica sobre as relações entre professor, estudante e conhecimento, tomando como referências três momentos: a educação jesuítica, entre os séculos XVI e XVIII; a constituição dos grupos escolares, na passagem do século XIX para o XX; e a experiência do Método Telepresencial no Ensino Superior do século XXI. Por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e relato de experiência, o estudo procura identificar permanências, resistências, fissuras e rupturas nas formas pelas quais a interação escolar foi organizada. Ao colocar o Ratio Studiorum e a experiência telepresencial em uma mesma perspectiva histórica, o texto demonstra que tecnologias, isoladamente, não produzem revoluções educacionais. O elemento decisivo encontra-se no modus operandi pedagógico, isto é, na maneira pela qual professores, estudantes, conhecimentos e recursos são intencionalmente articulados. Trata-se de uma das formulações que melhor sintetizam a tese transversal desta obra.

CAPÍTULO 4 — DESENVOLVIMENTO DO TELEPRESENCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Giselly Otto Luciano, Sônia de Fátima Radvanskei e Viviane Schueda Stacheski deslocam o olhar para quem precisou transformar a proposta educacional em prática docente. Em Desenvolvimento do Telepresencial: um relato de experiência, recuperam a implementação, iniciada em 2021, de uma experiência que pretendia possibilitar interação em tempo real entre estudantes geograficamente dispersos. O estudo privilegia a perspectiva dos professores envolvidos nas primeiras disciplinas e registra impressões, receios, dificuldades, adaptações e aprendizagens decorrentes de uma forma de ensinar ainda pouco familiar. Os relatos evidenciam que inovação institucional não acontece simplesmente porque uma tecnologia ou metodologia é disponibilizada: ela exige formação, planejamento, experimentação e disposição para aprender. O receio inicial relatado pelos docentes e sua posterior adaptação constituem parte importante da pesquisa, porque mostram professores aprendendo a ensinar enquanto uma nova experiência educacional também aprendia a existir.

CAPÍTULO 5 — O ENSINO HÍBRIDO NA DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESPERANÇAR NA EDUCAÇÃO

Thiana Maria Becker, Camila Andretta Martins, Adriana Aparecida de Souza e Leonardo da Silva Taveira aproximam ensino híbrido, diversidade cultural e o conceito freireano de esperançar. Partindo do reconhecimento de que não existe uma única maneira de aprender, os pesquisadores analisam as possibilidades de uma educação capaz de reconhecer diferentes sujeitos, culturas, ritmos e experiências. Paulo Freire e Edgar Morin sustentam uma reflexão que ultrapassa a combinação entre presencialidade e distância para alcançar multiculturalismo, interculturalidade e personalização da aprendizagem. O híbrido adquire, assim, sentido menos tecnológico e mais humano: representa a possibilidade de organizar percursos capazes de acolher a heterogeneidade presente nos espaços educacionais. Em lugar da homogeneização das experiências, o capítulo propõe uma pedagogia atenta às diferenças e à participação dos sujeitos. Esperançar, nesse contexto, significa transformar diversidade em possibilidade educativa, e não em obstáculo à aprendizagem.

CAPÍTULO 6 — PROJETOS EDUCACIONAIS INOVADORES

Karyn Liane Teixeira de Lemos e Bruno Luis Simão analisam a inovação educacional por meio do percurso que vai da denominada Educação 1.0 à Educação 5.0. Em Projetos educacionais inovadores, os pesquisadores relacionam transformações tecnológicas, mudanças nas formas de ensinar e aprender e diferentes experiências de inovação, incluindo o ensino telepresencial, iniciativas de gestão da inovação, projetos baseados em competências e experiências metodológicas desenvolvidas em diferentes instituições. O capítulo apresenta a inovação como processo, e não como acontecimento ou aquisição tecnológica. Particular atenção é dada à inovação disruptiva e à possibilidade de modelos emergentes modificarem estruturas educacionais historicamente consolidadas. A diversidade das experiências analisadas reforça que não existe fórmula única para inovar. Inovação educacional pressupõe experimentação, avaliação, adaptação e capacidade institucional de responder continuamente às transformações da sociedade e às necessidades dos estudantes.

CAPÍTULO 7 — A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TELEPRESENCIAL

Kátia Cristina Dambiski Soares, Mônica Caetano Vieira e Simone Zampier da Silva colocam a formação docente no centro da transformação educacional. O artigo A formação docente para o Telepresencial investiga os conhecimentos necessários ao professor para atuar em uma experiência marcada pela mediação tecnológica, pelas metodologias ativas e pelas transformações intensificadas no período pós-pandemia. Dialogando com Paulo Freire, Dermeval Saviani, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, José Moran e Marcos Masetto, as pesquisadoras articulam concepções de trabalho, saberes e formação docente às experiências concretas de professores envolvidos no projeto. O capítulo demonstra que novas arquiteturas educacionais não eliminam a docência; ao contrário, ampliam suas exigências. O professor precisa compreender tecnologias, mediação, interação e metodologias sem perder a dimensão humana e pedagógica de sua atividade. Toda inovação educacional é, inevitavelmente, também um problema de formação docente.

CAPÍTULO 8 — A TECNOLOGIA COMO SUPORTE PARA EMANCIPAÇÃO: NOVAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA SOB O OLHAR FREIREANO

Jucimara de Barros Bandeira, Alexandro Geraldo Gatz, Jonas Pereira Leal e Tais Schlosser Dias recusam uma interpretação tecnicista da inovação e interrogam as relações entre tecnologia, educação e emancipação humana. Sob a inspiração de Paulo Freire, o capítulo investiga de que maneira a tecnologia pode contribuir para a emancipação quando compreendida para além de sua racionalidade técnica. O percurso histórico e conceitual permite aos pesquisadores discutir benefícios, limitações e ideologias associadas aos usos tecnológicos, atribuindo ao docente papel decisivo na mediação desse processo. A tecnologia é compreendida como suporte e construção histórica e cultural, nunca como finalidade autônoma da educação. A participação, a colaboração, a autonomia, o diálogo e o compromisso com o bem comum tornam-se critérios para interpretar seu valor pedagógico. Não é a sofisticação da ferramenta que emancipa: são as relações humanas, sociais e educacionais que construímos por intermédio dela.

CAPÍTULO 9 — O PAPEL DO POLO DE APOIO PRESENCIAL NO TELEPRESENCIAL

Karlla T. Coelho, Marjorie W. Pereira e Renata Burgo voltam a investigação para uma dimensão frequentemente tratada apenas como infraestrutura: o polo de apoio presencial. O estudo qualitativo e exploratório confronta suas definições normativas com a experiência concreta da metodologia Telepresencial desenvolvida por uma instituição de Educação Superior. Nesse movimento, o polo deixa de ser compreendido somente como endereço físico ou unidade operacional e passa a integrar a arquitetura de mediação, acolhimento e aproximação entre estudante e instituição. A discussão é especialmente significativa porque antecipa questões que posteriormente ganhariam maior centralidade no debate regulatório brasileiro. Ao analisar o polo pela perspectiva da experiência pedagógica, as pesquisadoras ajudam a deslocar a discussão de onde a educação acontece para o que pedagogicamente precisa acontecer nos diferentes espaços que constituem o percurso formativo do estudante.

CAPÍTULO 10 — EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E ENSINO HÍBRIDO/REMOTO NO ENSINO SUPERIOR

Márcia Regina Mocelin e Jacimara Villar Forbeloni encerram o conjunto original de pesquisas aproximando educação, direitos humanos e as experiências híbridas e remotas intensificadas pela pandemia. As pesquisadoras partem da compreensão do sujeito como ser histórico e social e situam a educação entre os direitos fundamentais necessários à participação na cultura e à construção da própria humanidade. O capítulo permite compreender que discutir formas de oferta não significa apenas discutir tecnologias, instituições ou metodologias: significa também discutir condições de acesso, igualdade e participação social. A experiência pandêmica torna visíveis desigualdades e tensiona a capacidade dos sistemas educacionais de assegurar o direito à educação diante de condições profundamente distintas entre os sujeitos. Assim, a reflexão sobre o híbrido encontra uma dimensão ética e política: qualquer inovação educacional somente adquire legitimidade quando permanece comprometida com dignidade, igualdade e direito à educação.

CAPÍTULO 11 — GESTÃO DA INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS PÚBLICAS: INTERAÇÃO, HABITUS E OS DESAFIOS DA SEMIPRESENCIALIDADE

Dinamara Pereira Machado e Gisele do Rocio Cordeiro apresentam o único capítulo produzido após a nova definição regulatória estabelecida pelo Decreto nº 12.456/2025 e, justamente por isso, revisita questões que os estudos anteriores investigaram quando suas próprias denominações ainda estavam em construção. A autora articula interação, hibridismo, inovação, gestão institucional, habitus e políticas públicas para interpretar a semipresencialidade não como simples combinação percentual entre presencial e EaD, mas como arquitetura educacional própria. Recuperando uma trajetória investigativa iniciada em 2009 sobre docência e interação em ambientes virtuais, o texto pergunta se presença física significa necessariamente interação e propõe compreender a interação pedagógica como fenômeno multidimensional. O capítulo também tensiona modelos mentais historicamente construídos sobre aquilo que reconhecemos como aula e qualidade. Ao final, sustenta uma ideia que permite reler toda a obra: presencialidade precisa ser intencional, tecnologia precisa ser significativa, mediação precisa ser planejada, interação precisa ser acompanhada e aprendizagem precisa ser demonstrável.

SUMÁRIO

01 **PRÁTICAS DE INTERAÇÃO: UMA BUSCA POR CÂMERAS LIGADAS** 12
Fernanda Gusso Rosa Meller • Kellin Cristina Melchior Inocencio • Rita de Cassia Turmann Tuchinski

02 **EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E REALIDADE: PROPOSIÇÕES PARA UM DEBATE SOBRE OS NOVOS FORMATOS EDUCACIONAIS** 34
Ana Paula Soares • Andreia Andrade Rocha • Rodolfo dos Santos Silva

03 **DO RATIO STUDIORUM AO MÉTODO TELEPRESENCIAL: INCURSÕES ACERCA DA RELAÇÃO PROFESSOR(A)/ALUNO(A)/CONHECIMENTO** 55
Waldrene Sawozuk Bellardo

04 **DESENVOLVIMENTO DO TELEPRESENCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA** 81
Giselly Otto Luciano • Sônia de Fátima Radvanskei • Viviane Schueda Stachecki

05 **O ENSINO HÍBRIDO NA DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESPERANÇAR NA EDUCAÇÃO** 101
Thiana Maria Becker • Camila Andretta Martins • Adriana Aparecida Souza • Leonardo da Silva Taveira

06 **PROJETOS EDUCACIONAIS INOVADORES** 116
Karyn Liane Teixeira de Lemos • Bruno Luis Simão

SUMÁRIO

07 **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TELEPRESENCIAL** 136
Kátia Cristina Dambiski Soares • Mônica Caetano Vieira • Simone Zampier da Silva

08 **A TECNOLOGIA COMO SUPORTE PARA EMANCIPAÇÃO: NOVAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA SOB O OLHAR FREIREANO** 153
Jucimara de Barros Bandeira • Alexandre Geraldo Gatz • Jonas Pereira Leal • Tais Schlosser Dias

09 **O PAPEL DO POLO DE APOIO PRESENCIAL NO TELEPRESENCIAL** 170
Karla T. Coelho • Marjorie W. Pereira • Renata B. Fedato

10 **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E ENSINO HÍBRIDO/REMOTO NO ENSINO SUPERIOR** 186
Márcia Regina Mocelin • Jacimara Villar Forbeloni

11 **GESTÃO DA INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS PÚBLICAS: INTERAÇÃO, HABITUS E OS DESAFIOS DA SEMIPRESENCIALIDADE** 199
Dinamara Pereira Machado • Gisele do Rocío Cordeiro

CAPÍTULO 01

PRÁTICAS DE INTERAÇÃO: UMA BUSCA POR CÂMERAS LIGADAS

AUTORES

Fernanda Gusso Rosa Meller
Kellin Cristina Melchior Inocencio
Rita de Cassia Turmann Tuchinski



INTERAÇÃO • COMUNICAÇÃO • PRESENÇA

Capítulo 1 - Práticas de Interação: uma busca por câmeras ligadas

MELLER, Fernanda Gusso Rosa[1]
INOCENCIO, Kellin Cristina Melchior[2]
TUCHINSKI, Rita de Cassia Turmann[3]

Resumo

O presente artigo fomenta reflexões acerca da metodologia inovadora de ensino denominada "Telepresencial" a qual foi utilizada na graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, do Centro Universitário Internacional Uniter. Portanto, sua conceituação define-se como metodologia que articula os recursos tecnológicos digitais de maneira síncrona para a construção da formação do processo ensino-aprendizagem, possibilitando a aprendizagem colaborativa e integrativa entre sujeitos e ambientes virtuais de aprendizagem. O ensino mediado metodologicamente na condição Telepresencial enfatiza as metodologias ativas, bem como a autonomia do graduando, possibilitando que se insira ativamente no centro do processo formativo, articulando assim teoria, prática e aprendizagem significativa. Para tanto, como arcabouço teórico refletimos a luz das ideias de Barbero (1997), Freire (1967), Moran (2015), Camargo e Daros (2018), entre outros que possibilitam traçar uma sequência entre educação, comunicação, ensino-aprendizagem, metodologias ativas e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. A pesquisa de cunho qualitativo bibliográfico, justifica-se pela relevância em realizar a ruptura de modelos de transmissão e assimilação na formação de graduandos, com a intencionalidade de apresentar um método que promova a interação em tempo real e suas possibilidades de aprendizagem, como a advinda da abertura das câmeras em uma aula disciplinar. Nessa perspectiva o artigo atribui aos resultados concluintes a relevância de ações comunicativas para a formação profissional dos estudantes de graduação, bem como a necessidade de aprimoramento e pesquisas relevantes que enfocam o telepresencial visando a formação continuada de professores atuantes na educação superior.

Palavras-chave: Telepresencial; Comunicação; Educação; Metodologias ativas; TDIC

Introdução

A referida pesquisa foi desenvolvida no contexto do ensino superior, tendo como foco um curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia. As análises abrangeram o período de 2019 a 2022, com ênfase nas aulas presenciais que foram substituídas por atividades remotas durante a pandemia. Dessa maneira, a vivência docente possibilitou abordar, neste estudo, reflexões acerca da relação entre a prática docente e a utilização de tecnologias digitais da informação.

Dessa maneira a vivência docente nos possibilitou abordar nesse estudo reflexões acerca da relação necessária entre a ação de ser professor e a utilização de tecnologias digitais da informação

[1] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.
[2] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.
[3] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.

e comunicação (TDIC) enfocando a construção de formativa sólida e de qualidade, e mais, por meio das metodologias ativas, gradativamente desenvolver competências que transformem os graduando em sujeitos autônomos, colaborativos e que atendam as exigências mercadológicas da profissão.

Nesse contexto abordamos o processo comunicativo atrelado a educação e quais as possibilidades de interferência dessas áreas para a construção das múltiplas aprendizagens, afinal, a comunicação é a base dos processos ofertados na educação a distância, bem como no uso de metodologias ativas.

Nessa condição comunicativa, social e cultural é importante salientarmos que a educação é considerada um bem público, cujo fim, é a afirmação do bem comum. Portanto, a educação requer investimentos em suas diversas etapas e dimensões, cujo retorno aparece em médio e longo prazo colaborando para um desenvolvimento social e econômico de excelência.

Concomitantemente, para que se atinja a educação que tanto se almeja, comprometida com um mundo mais humano, Lück (2013, p. 22) afirma que "é preciso "modificações sensíveis" no contexto em que a educação está inserida".

É dentro desse contexto, que a educação assumi a ideia nesse trabalho, de que se compõe em um processo chamado intencional, o qual busca a orientação dos cidadãos para o conhecimento de si próprios, como base para o autocontrole e para reconhecimento dos outros como diversos. E no entanto, a ideia de comunicação, é de que é um processo social básico, o qual manifesta toda relação de transmissão e de otimização de ideias, de valores, de sentimentos, entre os sujeitos, por meio de um constante acervo de signos devidamente dispostos pela linguagem pela qual se faça a opção. Assim, a ideia de educação e comunicação, embora distintas, estas são inseparáveis.

Enfim, esses estudos sobre educação e comunicação priorizam as relações e inter-relações entre os dois campos do conhecimento, permeada por métodos sociáveis, por meio de comunicação, pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), pela cultura transmitida pela mídia e pelos processos característicos que perpassam as culturas.

Dessa forma, faz-se necessário lembrar que envolver as tecnologias digitais na educação não se trata de apenas utilizá-las como suporte para possibilitar aprendizagem ou despertar o interesse dos estudantes, mas também de utilizá-las com os estudantes para que estes produzam conhecimentos com e sobre o uso das TDICs.

"O professor não precisa ser o detentor do conhecimento técnico sobre o uso das ferramentas disponíveis, mas sim o mediador que vai auxiliar os estudantes na reflexão sobre os melhores usos possíveis das TDICs." (BNCC 2018).

Afinal, durante o período pandêmico, não houve tempo suficiente para que os professores se adaptassem e se preparassem para um sistema de educação híbrida. Nesse período, a educação passou por momentos de reflexão, pois o processo de ensino e aprendizagem aconteceu por meio de sentidos, sensações e interação social, os estudantes precisaram dar um novo sentido para essas

vivências.

Foi necessário esforços, principalmente por parte dos docentes, pois a pandemia trouxe um panorama ainda mais desafiador para a educação, que precisou ser compreendida de forma aprofundada, a fim de gerar novas possibilidades, novas ações para que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse de forma significativa, não perdesse a essência e qualidade do ensino, de modo que estudantes e professores não se sentissem totalmente isolados e permeados pelas incertezas, causadas pelo período pandêmico e por qualquer intercorrência.

O momento voltou-se para o reinventar, repensar, ressignificar e reconstruir processos, ou seja, momento da gestação de um novo paradigma, pensando num futuro próximo em que os estudantes não fossem prejudicados em meio a tantas nuances. De acordo com Morin (2020),

> Mudança de paradigma é processo longo, difícil, caótico, que esbarra em enormes resistências das estruturas estabelecidas e das mentalidades. É realizada num longo trabalho histórico ao mesmo tempo inconsciente, subconsciente e consciente. A consciência pode contribuir para o avanço do trabalho subconsciente e inconsciente. É aquilo em que acreditamos e aquilo de que queremos fazer parte (MORIN, 2020, p.24).

Percebe-se, que o período pós-pandêmico está sendo tão desafiador quanto a própria crise pandêmica pois, foi necessário considerar que no retorno das atividades presenciais, nos deparássemos com novas exigências socioeducacionais, novos desafios surgiram de maneira que novas propostas educacionais foram necessárias para sanar as fragilidades que ainda estão surgindo e que irão surgir. Para isso é necessário equilíbrio por parte dos profissionais da educação, para que estes possam trabalhar de forma a envolver os estudantes e para isso contamos com as TDICs, as quais entram como um suporte, uma ferramenta para os docentes que procuram aprimorar a sua práxis pedagógica.

Nesse contexto, a atual prática pedagógica virtual, passou a exigir um professor, com outras habilidades, ou seja, que tenha um bom conhecimento das ferramentas tecnológicas, para a utilização de recursos que lhe possibilite gravar aulas, editar aulas, ministrar aulas ao vivo, disponibilizar atividades em ambientes virtuais de aprendizagem, além de vários outros conhecimentos técnicos.

O profissional da educação vem usufruindo das metodologias ativas, as quais são ferramentas apontadas pela mudança do ensino tradicional para uma prática fundamentada na ação do processo de ensino e aprendizagem. Em que o bom emprego dessas táticas tem como objetivo fundamental o ensino centrado no estudante e busca uma maior aproximação entre a teoria e a prática.

Diferentes são as estratégias que norteiam esse processo de aprendizagem ativa. Dentre elas, temos as metodologias auxiliadas por Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, como a sala de aula invertida, *socrative, tricider, padlet*, assim como várias ferramentas e *softwares* que

permitem a aplicação de metodologias ativas em conformidade com as tecnologias digitais.

Portanto, o uso da tecnologia em sala de aula, possibilita ao professor a reflexão durante o desenvolvimento da sua ação enquanto docente, após perceber e atribuir novos significados para a sua prática com a possibilidade de reestruturá-la, de reinventá-la, com foco no aprendizado significativo dos estudantes.

A Comunicação e a educação

Os meios de comunicação são percebidos como recursos didáticos que propiciam a ação transformadora e renovadora nas relações entre educador e educando, e deste em suas relações sociais, tornando mais eficazes o diálogo e a interação entre as pessoas na sociedade como um todo. Partindo desta premissa, a comunicação é fundamental para a construção do processo formativo, ou seja, do movimento ensino-aprendizagem ao discente, assim, torna-se fundamental a junção dos dois campos do conhecimento – comunicação e educação, com o intuito de promover, futuramente, uma sociedade mais justa e humana.

Tais reflexões nos permitem considerar a comunicação como recurso capaz de romper com paradigmas culturais que propicia a cultura do silêncio em sala de aula, isso significa a ausência da dialogicidade, a impossibilidade do estudante dizer a palavra, de se colocar como sujeito autônomo, pensante e social. Com base nessa perspectiva, e nos conceitos de Pierre Bourdieu (2003), como habitus, violência simbólica e campo sobre as relações sociais, classificamos os campos da educação e comunicação como espaços sociais repletos de interações e inter-relações, envolvendo diretamente as regras e normatizações regidas pelas ações. Neste contexto, os espaços sociais formam-se por suas dinâmicas e influências, além da própria interação campo a campo. Dentro dessa conexão de análises, estabelecemos as relações sociais envolvendo, sobretudo, o poder[4].

As ciências da comunicação e da educação apontam para a integração e relações estabelecidas no seio de ambas, as quais são capazes de dialogar entre si, como a Educação e diálogo/interação/sociedade, assim como, permitem que a troca entre os sujeitos e com os espaços educativos se estabeleça, permanecendo como elemento fundamental no processo de expressão social, e mais, harmonizando e lapidando a existência do indivíduo atuante na sociedade em que está inserido.

Corroborando a essa condição da comunicação como elemento relevante na formação crítica dos educandos, Martín-Barbero realizou uma análise da comunicação distanciando-a do foco

[4] O conceito de campo em Bourdieu se encontra diluído na sua obra e é aplicado de forma nem sempre homogenia quando se trata de campo cultural, campo político, campo educacional, campo científico etc. Nessa dissertação nós o empregamos no sentido em que Bourdieu o apresenta na revista Actes de La Recherche Scientifique: Le champ est um espace, un lieu de luttes... qui produit et suppose une forme spécifique d'intérêt, d'autorité, de pouvoir symbolique, communicationnel. (Bourdieu, Pierre. Actes de La Recherche Scientifique, 1976, volume 2, p. 89).

exclusivamente do emissor e lançador, de tal modo que a comunicação passou a ocupar o centro das questões culturais, se dissociando de processos ideológicos, sendo que sua análise envolve sujeitos e atores, e é fundamentalmente marcada por um processo de produção e não de mera reprodução (MARTÍN-BARBERO, 1997). Contudo, a comunicação baseada na cultura apontada pelo autor passou a ser analisada, indicando o receptor como fundamental para o processo comunicativo e dialógico, e não apenas um recebedor de mensagens, sendo ainda capaz de analisá-la e emitir sua crítica, como segue:

> [...]. Na definição de cultura, é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Isto é, seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na sua mensagem, mas também um produtor. (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 287)

Sendo assim, o receptor assume o papel de sujeito autônomo, aquele que interfere na comunicação, construindo seu conhecimento e opiniões, modificando-as conforme suas experiências são adquiridas, contrariando a percepção de recebedor apático e acrítico, o qual é manipulado facilmente e não demonstra caráter ativo perante o processo comunicacional. Deste modo, a comunicação é levada ao cenário social, movimentando as articulações entre práticas de comunicação e os movimentos sociais (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 258).

Seguindo esta perspectiva, Martín-Barbero deixa claro que o receptor ativo e a atividade dialógica – entre o emissor e o receptor, é ação transformadora de mundo, e que a recepção deixa de ser uma mera etapa da comunicação, passando a ser determinante no processo educacional, reverenciando assim seu valor e ação social. O autor considera a educomunicação – junção entre as áreas da comunicação e educação, como um processo indissociável entre a educação e a comunicação, considerando como essencial, mesmo sendo complexo. Os processos envolvendo a comunicação e a educação nos levam à compreensão do processo comunicacional como essencial às evoluções sociais e educacionais, evadindo-se da perspectiva manipuladora, porém, apropriando-se das mediações culturais e sociais, "estudar não o que fazem os meios com as pessoas, mas o que fazem as pessoas com elas mesmas, e o que elas fazem com o meio" (MARTÍN-BARBERO, 1997, p.55).

O autor nos apresenta, ao longo de seus estudos, seguindo a premissa da educomunicação como recurso educacional e de progresso do educando como homem em constante evolução social, conceitos relacionados à visão freireana da educação, sobretudo da inter-relação existente entre o campo da comunicação e da educação. Uma das concepções de Paulo Freire, que foi denominada como "cultura do silêncio", segundo Martín-Barbero ela está extremamente presente nas estruturas da dependência da sociedade, inclusive na compreensão dos processos e dos fenômenos culturais de dominação.

A "cultura do silêncio" nos remete à "incomunicação" herdada como cultura latino-americana. Termo que exemplifica as ações comportamentais e os pensamentos que levam os cidadãos à falta da comunicação, relacionando-o, de maneira direta, ao opressor e ao oprimido, ou, como sugere Paulo Freire, ao "patrão e o seu poder":

> Poder dos senhores da terra, dos governadores, dos capitães, dos vice-reis. Dessa maneira vivemos nosso período colonial sempre pressionados. Quase sempre impedidos de crescer, impedidos de falar. A única voz que se podia escutar no silêncio a que fomos submetidos era a voz do púlpito. (FREIRE, 1967, p. 11)

Martín-Barbero considera Paulo Freire como o primeiro intelectual da América Latina a ressaltar uma proposta educomunicativa, cultural e não literária, a qual interpela autores diversos, revelando-se tanto em países subdesenvolvidos como nos desenvolvidos econômico, político e culturalmente, demonstrando assim atingir o processo comunicativo da América Latina ao mundo. Sua teoria de comunicação transpôs o ato de tematizar práticas e processos comunicativos. Para Martín-Barbero, a pedagogia de Paulo Freire frente ao processo de comunicação refere-se à apropriação da palavra:

> Aquela que, partindo da análise do processo de esvaziamento de sentido que sofre a linguagem nas técnicas normalizadas, traça um projeto, de prática que possibilite o desvelamento de seu próprio processo de inserção no (e apropriação do) tecido social e, portanto, de sua recriação. Pois é só lutando contra a própria inércia que a linguagem pode se constituir em palavra de um sujeito, isto é, fazer-se pergunta que instaura o espaço da comunicação. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 18).

Justapondo as reflexões de Barbero acerca da comunicação corroborando diretamente a essa pesquisa, averiguamos o conceito da expressão "palavra geradora", oriunda de Paulo Freire, a qual Martín-Barbero afirma que toda palavra geradora é aquela que, ao mesmo tempo que ativa e desdobra a espessura de significações sedimentadas nela pela comunidade dos falantes, torna possível a geração de novos sentidos que possam reinventar o presente e construir o futuro (2014). Seguindo o pensamento freireano da "palavra geradora":

> A palavra explicita a consciência que vem da ação, e feita pergunta, penetra a espessura sólida da situação, rompe o feitiço da passividade frente à opressão. Se a palavra sozinha é impotente, a ação sozinha é estéril, a imagem do futuro se engendra entre as duas: palavra desenha a utopia que as mãos constroem e o pedaço de terra libertadora torna verdade o poema. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.20).

Nota-se, assim, a íntima e forte relação entre os conceitos e práxis apresentadas por Jesús Martín-Barbero e o educador Paulo Freire, sobretudo no processo mais primário da comunicação: a palavra. Ambos consideram que a palavra deve proporcionar significado ao sujeito, tornando-se o foco principal de uma ação libertária. A palavra é a concretização do pensamento, é a transformação social, é o ponto de partida para um ser ativo e consciente.

Martín-Barbero seguiu seus estudos apoiado nas análises de Freire, chegando então ao projeto intitulado "Pensar a comunicação a partir da cultura", o qual está impregnado de sentidos, incorporando assim não somente a ação, mas a análise da ação da linguagem, convertida, sobretudo, ao processo de libertação da própria palavra. De acordo com o autor, a compreensão de tal processo comunicativo se dá pelo imbricamento da relação entre dominador e dominado: Compreender a comunicação implicava investigar não só as artimanhas do dominador, mas também tudo aquilo que no dominado faz a favor do dominador, ou seja, as múltiplas formas da cumplicidade de sua parte e a sedução que acontece entre ambos. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 21). Para Martín-Barbero, assim como para Freire, o processo de pensar a comunicação torna-se de cunho social e cultural. Desta forma, a comunicação encontra-se aliada à educação e ambas se apoiam para a construção da não alienação dos sujeitos, voltando-se para a palavra e ação, e mais, utilizando este mecanismo para o processo de libertação.

Neste tocante Martín-Barbero alia-se à estrutura dialógica da comunicação freireana, e é válido ressaltar que não há somente a palavra com significação, mas sim, o conflito entre a comunicação – linguagem – e a experiência – o viver e conviver. A estrutura dialógica apresentada pelos autores refere-se à partilha, ou seja, ao falar compartilha-se algo a alguém e, ao mesmo tempo, produz indagações acerca desta comunicação e entre os sujeitos, como, por exemplo: de onde fala? Com quem e para que se fala?

Analisando assim, além das relações, também as formas objetivas da linguagem. Em relação ao conceito de estrutura dialógica da comunicação nos deparamos com a crítica da linguagem apresentada por ambos. Temos, com MartínBarbero:

> Trata-se de investigar a presença da linguagem na conformação da sociedade como sistema, o papel da linguagem na gestação das estruturas mentais coletivas, sociais. A parte que cabe à linguagem – permitir ou impedir a entrada do indivíduo a um grupo social – é instalar-nos em um sistema de coisas a partir do sistema das palavras. (MARTÍN-BARBERO, 2014, P. 29).

Nota-se que a comunicação é muito mais do que o simples ato de falar, pensar e fazer. O processo comunicativo vai muito além de utilizar a fala como um servir de determinada língua, mas sim, de interagir com o meio, com os sujeitos e com o mundo. A comunicação é promover o encontro, é a mediação entre mundo e sujeito, entre pensamento e ação, é a relação entre o homem e o mundo que o cerca, portanto, é cenário relevante na formação do estudante da educação superior, justamente por lhe possibilitar a construção crítica do conhecimento.

Assim, o ato de falar, de comunicar-se, é como aprender a relatar o mundo, a descrevê-lo para os outros e a conviver com as inúmeras descrições. Neste sentido a junção entre a comunicação e a educação alia-se ao processo de dizer a palavra, afinal, a práxis educativa, visando à tomada de

consciência dos oprimidos, de acordo com Freire, desenvolve nos homens o direito de dizer o que pensam, sentem, vivenciam e desejam, sendo então atores e autores de sua própria vida e do mundo que os cercam. "Ninguém educa ninguém, nem ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comum, mediados pelo mundo" (FREIRE, 1970, p. 90). Martín-Barbero afirma que falar de comunicação significa reconhecer que estamos em uma sociedade em que o conhecimento e a informação têm tido papel fundamental, tanto nos processos de desenvolvimento econômico quanto nos processos de democratização política e social (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.123).

Embora muitos países, sobretudo os considerados de terceiro mundo, não percebam a necessidade de tal ação, o saber e a comunicação, a informação e o conhecimento caminham lado a lado, transpondo-se como eixo central do desenvolvimento social. As questões que envolvem a desigualdade social, assim como a relação dos sujeitos e os meios de comunicação, se apresentaram como um grande desafio, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento, à experimentação e às experiências, e muito além disso, tendo ainda uma grande parcela da sociedade distante da realidade digital. Porém, é preciso ter atenção em relação à tecnologia e os sistemas de comunicação que, segundo Martín-Barbero:

> Há uma grande diferença entre as pessoas que podem estar conectadas com a internet, beneficiando-se de uma grande quantidade de informações, de experimentação, de conhecimentos ou experiências estéticas, e a imensa maioria excluída, desligada desse mundo de bens e experiências. Mas não podemos permitir que nos bastem a constatação e o lamento. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 125).

No contexto da educação aliada a comunicação deparamo-nos com o que o autor denominou de "ecossistema comunicativo", fator essencial ao desenvolvimento do sujeito, afinal, promove a aproximação deste com o mundo digital, bem como das demais tecnologias utilizadas atualmente. De acordo com Martín-Barbero, deve-se considerar o "ecossistema comunicativo" como uma experiência cultural nova, a qual, além da relação direta com a comunicação, relaciona-se com a educação, e que também permite e valoriza as relações de interação em um ambiente educacional difuso, ou seja, aquele que contempla a informação e os saberes múltiplos, fugindo de um sistema educacional que se centra apenas na escola e no livro didático e nos detentores de poder como sinônimo de saberes. De acordo com o autor:

> uma transformação nos modos de circulação do saber é uma das mais profundas transformações que podem sofrer uma sociedade. E é aí que se situa uma dinâmica do ecossistema comunicativo no qual estamos imersos: o saber é disperso e fragmentado. A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. (MARTÍNBARBERO, 2014, p.126).

Neste mesmo viés Kaplún (1998), idealizou os meios de comunicação como recursos próprios da arte de educar, sobretudo, a educação popular, pois visava, de maneira coletiva, um processo de transformação social. Para o autor a comunicação foi concebida como sinônimo de compartilhar, comum a todos e para todos, e não apenas como transmissora de informações, assemelhando-se assim aos conceitos de Martín-Barbero e Paulo Freire: a comunicação como diálogo, como sociedade e educação democrática. Kaplún concebeu o modelo de educação denominado libertadora - transformadora, o qual se entrelaça à comunicação, pois seu processo enfatizava a transmissão de informação, persuasão e comunicação, ou seja, o diálogo. Para ele:

> A verdadeira comunicação não acontece com um emissor que fala e um receptor que escuta, mas por dois ou mais seres ou comunidades humanas que intercambiam e compartilham experiências, conhecimentos, sentimentos (ainda que a distância através de meios artificiais). (KAPLÚN, 1998, p. 64. Tradução nossa.)

Com o intuito de promover transformações nos cidadãos, tornando-os sujeitos socialmente ativos, bem como transformadores na ação social e, consequentemente, de seu próprio destino, Kaplún teve como objetivo uma comunicação eficaz, de cunho social e democrático, que contemplava primeiramente o sujeito e, posteriormente, a interação social:

> Toda comunicação democrática começa indo às pessoas, partindo delas e de sua realidade [...] colocar o destinatário não apenas no final do esquema, mas também, no princípio: originando as mensagens, inspirando-as, como fonte de pré- alimentação [...] recolher as experiências dos destinatários, selecioná-las, ordená-las e organizá-las e, assim estruturadas, devolvê-las, de tal modo que elas possam torná-los conscientes, analisá-las e refleti-las [...]. Quando a mensagem é difundida, o sujeito coletivo pode reconhecer-se nela, identificar-se com ela, ainda que sejam outros atores e não ele o protagonista dando vida à história. Ele é, de alguma maneira, coautor da mensagem: começa a ser "emirec"[5] . (KAPLÚN, 1998, p.78-79 Tradução nossa.).

Neste contexto de educação comunicativa Kaplún utilizou os meios de comunicação em suas experiências práticas, voltando-se sempre a comunidade, baseando-se em diálogos e avaliações coletivas. O autor considerou a educomunicação como eficaz e capaz de promover o diálogo, a participação e uma tênue e constantemente crescente tomada de consciência.

Para tanto, deixou de lado o sujeito com a posição de mero emissor, aquele que apenas tinha a intenção de transmitir a mensagem, ou apenas comunicar. Este tipo de emissor distingue-se da concepção dialógica e comunicativa apresentada por Kaplún dentro do processo educomunicativo,

[5] Termo proposto pelo canadense Jean Cloutier unindo os termos emissor e receptor: EMI e REC. IN: ANJOS, Alexandre M.; ANJOS, Rosana A. Tecnologia da informação para a educação a distância. Fascículo I. Página 12. Disponível em: http://www.abutakka.com.br/wpcontent/uploads/2015/01/fasciculo-01-EJA-12.pdf Acesso setembro de 2023

como segue:

> Quando o "puro-emissor" se preocupa apenas com o conteúdo, se pergunta apenas o que quer dizer, acaba-se quase sempre em uma comunicação impositiva, autoritária, ainda que esta não seja a intenção daquele que emite, configurando a comunicação "monológica", por que sua forma de comunicar é um monólogo (KAPLÚN, 1998, p.93. Tradução nossa.).

O oposto deste comunicador também se faz presente, o qual ficou denominado de emissor-comunicador, e se define pela responsabilidade em estabelecer relações entre os sujeitos, além da integração entre mensagem e sujeito. Para Kaplún, o comunicador promove questionamentos e, naturalmente, o diálogo:

> O comunicador entra então num diálogo imaginário com o destinatário: ,,tem essas inquietudes, tem esses questionamentos. Melhor que uma resposta lhe diz: vem, acompanha-me, vamos buscá-la juntos. Quer dizer, recorramos juntos um caminho, façamos um processo de reflexão, de raciocínio. (KAPLÚN, 1998, p. 95. Tradução nossa.)

Kaplún afirma que a eficácia da comunicação depende, inclusive, da capacidade empática do comunicador, embora seja preciso ir além de se colocar no lugar do destinatário da mensagem. Para ele "empatia traduz o querer, valoriza aqueles com quem tratamos de estabelecer uma comunicação" (KAPLPUN, 1998, p. 99). E mais, as potencialidades dessa comunicação se efetivam quando é entendida e praticada como componente pedagógico integrante de uma "nova concepção de educar", que potencialize os emissores, ou seja, o "educando ouvinte" emerge à condição de "educando falante" (KAPLÚN, 1998, p. 223). Porém, é perceptível que este processo educomunicativo apresentado por Kaplún não ocorre imerso em um sistema educacional que privilegia a individualidade e não a coletividade e interação, mas sim, um sistema que relaciona o educar e os processos desta ação a um artifício de múltiplas comunicações.

METODOLOGIA

O artigo enfoca a metodologia bibliográfica qualitativa somando tanto o conhecimento científico como o empírico, somando as experiências vivenciadas profissionalmente pelos autores na ação docente. Na perspectiva qualitativa, descrevemos acerca da concepção da abordagem, apoiados em Sampieri, Collado e Lucio (2016, p. 35) enfatizando que "o enfoque qualitativo pode ser pensado como um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo "visível", o transformam em uma série de representações na forma de observações, anotações, gravações e documentos".

Para tanto, corroborando nesse movimento, apresentamos as características relevantes da abordagem qualitativa e que alguns dos pontos abaixo nos embasaram metodologicamente nesse estudo, conforme INOCÊNCIO (2021).

Tabela: Abordagem qualitativa e suas especificidades

CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM QUALITATIVA
Não há um processo pronto e acabado na e para a formulação de problemas.
As hipóteses não são testadas, elas são construídas durante o processo e se aprimoram com a coleta de dados, se caracterizando como resultado do estudo.
A coleta de dados não é pré-determinada, podendo ocorrer sob diferentes olhares e perspectivas; Não é padronizada.
A observação dialogal, observação não estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, registro de histórias de vida e interação com grupos são técnicas de coletas de dados.
O processo da indagação é mais flexível e se move entre as respostas e o desenvolvimento da teoria. Seu propósito consiste em reconstruir a realidade, da mesma forma como ela é observada pelos atores de um sistema social previamente definido.
O pesquisador é introduzido nas experiências dos participantes e constrói o conhecimento, sempre consciente de que é parte do fenômeno estudado.
Postula que a realidade é definida por meio das interpretações que os participantes da pesquisa fazem a respeito de suas próprias realidades. [...] há uma convergência de várias realidades.

Fonte: Inocêncio, Kellin. Alfabetizar com Paulo Freire: Aprendendo a Ler a Palavra pela leitura do mundo. Curitiba, 2021.

Nessa perspectiva a referida abordagem nos permite, enquanto pesquisadores, assumirmos um caráter interpretativo procurando justificar ou integrar seus resultados de pesquisa, sobretudo com base em nossa experiência profissional na área da educação

> A Investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. [...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma (BODGAN, BIKLEN 1994, p. 48)

Dentro do contexto da pesquisa qualitativa, este estudo se pautou em dados qualitativos, coletados com base em pesquisas, explorando ou descrevendo acerca da criticidade no desenvolvimento alfabetizador infantil.

Metodologias ativas na prática

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

Nesse contexto, entram as metodologias ativas que são ações pedagógicas que trabalham o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa na construção do conhecimento. Em contraste com o ensino tradicional, onde o professor desempenha

um papel mais central e passivo, as metodologias ativas envolvem os alunos em atividades que os encorajam a pensar criticamente, colaborar com os colegas, resolver problemas e aplicar o conhecimento em situações do mundo real. Essas metodologias são motivadas na ideia de que os alunos aprendem melhor quando estão envolvidos e motivados, e quando podem conectar o que estão aprendendo com suas próprias experiências e interesses.

Para que ocorra proatividade dos alunos, faz-se necessário metodologias de ensino que gerem desafios e instiguem a participação desses, possibilitando experiências que exijam ação. Neste contexto, as metodologias ativas oportunizam avanços para o conhecimento. O mundo moderno, por meio dos espaços de ensino, estão se adaptando a esta nova proposta de aprendizagem, onde os alunos vivenciam os aprendizados através de diversos instrumentos disponibilizados através dos livros, dos jogos, das experiências, cujos podem ser desenvolvidos através de ações seja individual ou coletivamente. O aprendizado ocorre em tempos diferentes entre as pessoas, portanto, metodologias ativas proporcionam este espaço e tempo a nível individual num processo flexível e de complementação coletiva. Toda esta proposta metodológica exige mudanças nos espaços de ensino, para um planejar e proceder de configuração participativa, para estimular e incentivar o envolvimento dos alunos, respeitar seus interesses, dialogar para planejar e realizar as atividades.

A aprendizagem personalizada exige um olhar conforme necessidade do indivíduo, seus interesses, projetos pessoais onde torna-se importante entender o que o aluno busca e focar para trazer estas informações, incentivando-o conhecer as diversas possibilidades e orientar na construção de suas escolhas. O grande desafio do docente é equilibrar as diferenças de interesses dos discentes, escolher caminhos metodológicos, adequar os conteúdos interessantes, mediar diferenças, instigar participações, equilibrar autonomia com direcionamento, para a formação adequada. Os conteúdos podem desencadearem produções criativas dos discentes, para que o aprendizado vá além da teoria e escrita, possibilitando vivenciarem situações temáticas, tendo como aliado a tecnologia numa perspectiva criativa de aprender de forma individual e em grupo, numa relação saudável e agradável frente o poder tecnológico.

Na aprendizagem colaborativa, entre pares, o aprendizado presencial se complementa pelo mundo virtual, compondo-o, oferecendo possibilidades de ampliar o conhecimento e oportunidades. As conexões com o mundo ampliam o conhecimento, as oportunidades e os aprendizados além do contexto que estamos situados enquanto indivíduos para uma conexão ampliada.

A aprendizagem se constrói sob três bases elementares para o sucesso pessoal e profissional. O indivíduo, suas buscas e escolhas, o coletivo/grupos que lapida as relações intra e interpessoais, e a vivência com o aprendizado embasada pelo ensino oportunizado por quem tem o conhecimento com a troca saberes, neste contexto o professor. Aprender é direcionar buscas para conhecer algo sob um determinado interesse, começa pelos primeiras descobertas da criança

e continua além dos espaços escolares ao longo da vida através dos grupos sociais com os quais convive.

> Muitos confundem a modernização com a metodologia ativa de aprendizagem. Apesar do recurso tecnológico, salas de aula com lousas eletrônicas podem reforçar ou manter relações verticais, contribuindo para a consagração do professor como um repassador de informações, masntendo o aluno na perspectiva de memorizador e de reprodutor fidedigno de conhecimento. (DAROS E CAMARGO, 2018)

Os **avanços tecnológicos** complementam as possibilidades do ensino, moderno e com avanços profissionais, pois coloca o aluno conectado com os fatos do mundo, oportunidades e fortalecimento das relações sociais. Tal fator traz a exigência de que os espaços educacionais e os discentes se estruturem para esta era digital, seja nos ambientes físicos como também na formação dos discentes e equipes operacionais. Os conteúdos trazidos para o aprendizado, sejam eles tecnológicos ou impressos, devem causar interesse e desafios aos discentes visando o aprendizado de interesse individual e de forma coletiva colaborando com e no grupo, respeitando potencialidades e limitações do indivíduo, do grupo e do que é trazido por meio do conteúdo para a compreensão das experiências vivenciadas neste contexto.

O professor torna-se um apoio imprescindível ao ensino, seja na organização dos materiais, esclarecimento dos conteúdos, mediando as relações na participação dos discentes, seja a nível individuo, pequenos e/ou grandes grupos. Este papel do discente situa-se como flexível e dinâmico, porém de expressiva complexidade pois exige criatividade e respeito as habilidades individuais. Nesta proposta de ensino é inexistente o apoio somente do planejamento direcionado para todos da mesma maneira, portanto o professor precisa estar atento a interesses, preparado para apoiar na resolução de questões surgidas sem prévio aviso.

Segundo Daros e Camargo, 2018 "As metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo"

Tanto no aprendizado personalizado como no colaborativo, o aprendizado nos torna pessoas melhores, pois a identificação dos interesses individuais e no compartilhar destes no coletivo, nos complementamos ensinando e aprendendo de forma virtual, com equilíbrio para que o conhecimento não se torne raso. Em qualquer situação que envolva o ensino aprendizagem, a figura do orientador experiente é imprescindível para o sucesso do conhecimento. Estes têm o poder de canalizar interesses e descobertas individuais e do grupo para que, mesmo distantes fisicamente, mas, presentes através das aulas virtuais AO VIVO e mesmo nas tutorias, possam direcionar o aprendizado, de maneira flexível, respeitosa e atraente.

A metodologia de ensino telepresencial permitiu que os estudantes vivenciassem atividades

práticas, desafiadoras e relevantes, eles tendem a ficar mais motivados para aprender por meio de estratégias pedagógicas trazidas pelos professores, ao envolver os alunos em na sala de aula invertida, nos debates, nos jogos educativos, na elaboração de portfólios de aprendizagem (diários de bordo), que permitiu que os alunos coletassem, selecionassem e refletissem sobre seu próprio trabalho, demonstrando seu progresso ao longo do tempo e também nas ferramentas Digitais Colaborativas (padlet, jamboard, mentimeter, entre outros).

Nessa busca por câmeras abertas, por essa participação ativa do aluno no processo ensino aprendizagem, alguns professores atuaram na metodologia telepresencial houve a coleta de relatos para exemplificar essa vivência:

Disciplina: Educação Infantil: Historicidades e Políticas Públicas

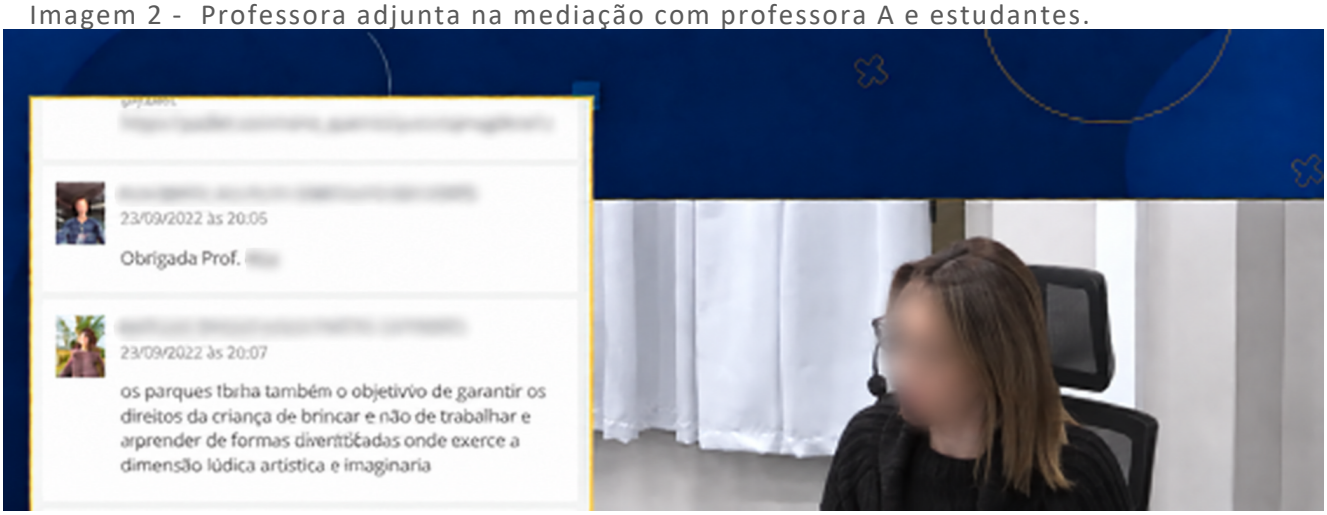
"Foram vários momentos e atividades importantes vivenciadas no telepresencial, mas teve uma que foi bastante interessante pelo nível de discussão gerada, que foi uma pesquisa relacionada a institucionalização dos Parques Infantis, em São Paulo, a partir de 1935. Os estudantes receberam materiais e artigos sobre o tema e depois deveriam colocar no padlet o que entenderam, posterior a isso foi realizado um debate sobre o que eles haviam escrito. A atividade foi simples, contudo, o interesse pelo tema, pelas curiosidades da constituição desses lugares chamou muito a atenção dos estudantes que dialogaram com mais profundidade sobre o assunto, do que se o professor simplesmente chegasse já explicando o conteúdo. Nesse sentido, desenvolveu-se uma sala de aula invertida a partir da temática, o que mobilizou os conhecimentos e trouxe um nível de aprofundamento melhor na discussão coletiva". (Professora A)

Imagem 1 - Aplicativo Padlet .



Fonte: Arquivo pessoal do professor.

Imagem 2 - Professora adjunta na mediação com professora A e estudantes.



Fonte: Arquivo da Professora B

Disciplina: Educação Infantil: Administração pedagógica: instrumentos legais

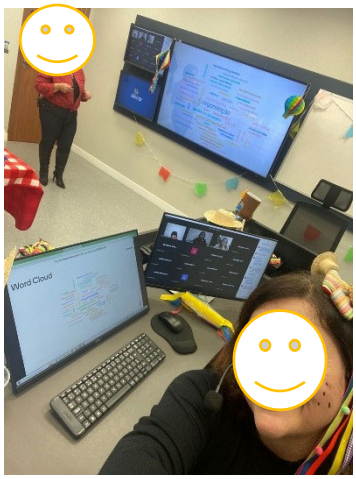
Imagem 1 - Aplicativo Wordwal.



Fonte: Arquivo da Professora B

"Interatividade entre estudantes em aulas do Telepresencial. Nesta aula oportunizamos a comunicação direta entre colegas e professores de forma dinâmica com uso da plataforma Zoom e o aplicativo Wordwal. Os estudantes foram provocados a responder as perguntas divididos em equipes formadas com estudantes presenciais e a distância. Além de dinamizar a aula, a atividade foi muito divertida e produtiva, motivando-os para aprender conceitos da disciplina". (Professora 2)

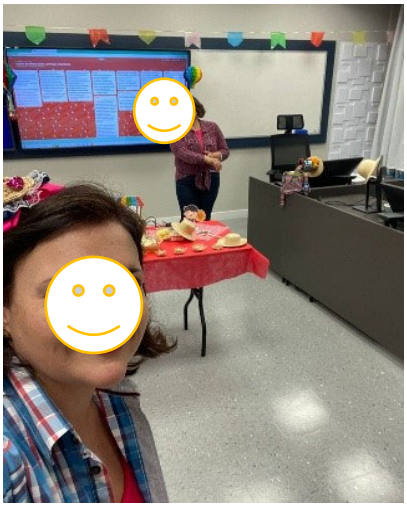
Imagem 2 - Aplicativo Mentimeter



Fonte: Arquivo da Professora B

"Em ritmo de festa junina, a utilização do aplicativo *Mentimeter* como metodologia ativa que permitiu a participação dos estudantes que recebiam um link para o preenchimento das respostas aos questionamentos dos professores para o conteúdo da aula. Com as respostas aparecendo simultaneamente, oportunizou uma interação e participação ativa dos estudantes, sendo possível destacar conceitos trabalhados na aula e possibilitando pensar novas estratégias a partir das respostas dadas". (Professora 2)

Imagem 3 - Aplicativo Padlet.

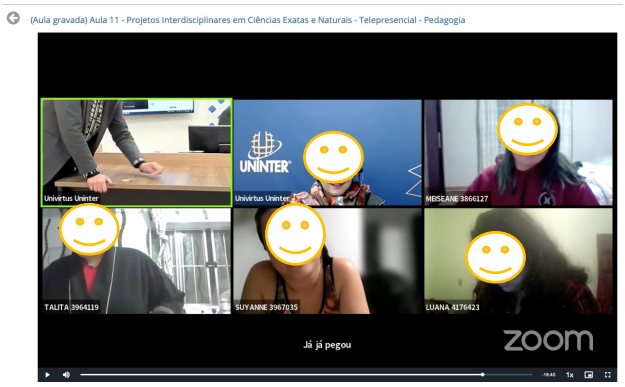


Fonte: Arquivo da Professora B.

"Em ritmo de festa junina. Utilizamos o aplicativo Padlet, que consistiu na construção de um mural com as considerações dos estudantes sobre questionamentos propostos. A utilização da ferramenta possibilitou a compreensão dos conceitos trabalhados de maneira dinâmica, pois foram provocados a pesquisar e interagir com as professoras, atuando como protagonistas da aula, permitindo a troca de saberes num trabalho colaborativo". (Professora 2)

Disciplina: Projetos Interdisciplinares em Ciências Exatas e Naturais

Imagem 4: Atividade aplicada pela professora C.



Fonte: Arquivo da professora.

Nome da Atividade: Metodologia de Jogos no Ensino de Matemática - Explorando o Jogo "NIM" com competência

Como foi aplicada:

1° momento: discussão dos pressupostos teórico-metodológicos;
2° momento: definição dos passos metodológicos para garantir que a aprendizagem ocorra de modo significativo: familiarização com o material (palitos de fósforos ou similar); reconhecimento das regras; jogadas preliminares sob orientação da docente para garantir as regras; intervenção docente oral e escrita; registro do jogo e, por fim, desafio de jogar com "competência" (dominando o conhecimento matemático que estrutura o jogo e permite vencê-lo).
3° momento: jogo simultâneo entre a professora (estúdio) e os acadêmicos (em casa) - foram várias jogadas, com estudantes diferentes, até todos dominarem as regras;
4° momento: acadêmicos jogaram entre si (sala privada no zoom) e com membros de sua família (em casa);
5° momento: acadêmicos jogam novamente com a docente, no intuito de vencê-la. Para tanto, a docente vai oferecendo "dicas" e propondo "sistematizações" que explicitam o conhecimento matemático necessário para jogar com competência.

Resultado Obtido:

Foi muito interessante observar as "reações" dos acadêmicos quando descobriam e testavam os conhecimentos necessários para jogar com competência, mudavam totalmente a relação com o conhecimento matemático (inclusive superando "marcas negativas" relativas ao componente curricular). Do mesmo modo, conseguiam ir além do proposto, apresentando novas estratégias e possibilidades de jogadas inusitadas.

A "metodologia ativa" presente no uso do "jogo" envolveu os acadêmicos e ampliou a troca entre eles; entre eles e a docente e entre eles e o conhecimento. (Professora C)

Atividade do telepresencial realizada nas aulas de didática

DIÁRIO DE BORDO/PORFÓLIO

Uma das atividades realizadas durante as 12 semanas de aula de didática (cada semana tinha 8 aulas em dias alternados – 4 aulas na terça e 4 aulas na quinta - das 18h30 às 21h40) iniciado após a primeira semana de aula foi o diário de bordo/portfólio.

Esse diário de bordo/portfólio consistia, após a realização coletiva na primeira semana de aula, fazer um diário para a turma, foi proposto um individual em que as estudantes teriam que colocar os objetivos da aula e algum conceito, atividade, fato ou reflexão da aula. Foi interessante porque iniciou com um trabalho coletivo e depois as estudantes quiseram fazer o seu diário de bordo, como pode ser observado pelo slide da aula.

Imagem 1: Slide da aula 5 – Tema: Didática e seu percurso histórico.



Fonte: Slide da professora D.

"Foi realizada pela ferramenta PADLET que cria quadros virtuais e nessa atividade, como foi realizada durante toda a disciplina, em cada aula era apresentada um diário para que pudéssemos fazer a retrospectiva da aula anterior e verificar os pontos principais da aula enfocados pelas estudantes.

Foi solicitada o uso do mural do Padlet para fazer o diário de bordo, mas poderiam fazer pela linha do tempo, o u qual teria mais facilidade para a realização. Nesse diário teria que o estudante se apresentar e colocar os dias das aulas com a sua reflexão". (Professora D)

Imagem 2: Diário de bordo da estudante 1.



Fonte – arquivos pessoais da professora D.

Essa atividade possibilitou várias experiências e conhecimentos:

1) Uso de uma ferramento nova online de trabalho – Padlet;
2) Diário de bordo para as reflexões das temáticas das aulas com as reflexões de cada estudante e que trazia pontos e conceitos importantes trabalhados em aula;
3) Envolvimento das estudantes, todos participaram dessa atividade, e pelas edições mudavam cenário, acrescentavam as fotos, organizam evidências, propunham perguntas geradoras e tinha uma autoavaliação da aprendizagem como fundo também.
4) Houve a reflexão geral ao final das aulas com pontos positivos e que as estudantes colocaram como um portfólio da disciplina de didática e uma atividade que foi envolvente e que puderam construir junto.

Imagem 4 – estudante 2.



Fonte: Arquivo da professora D.

Por meio desses relatos, percebe-se o desenvolvimento da capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa no processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi refletir sobre a educação diante de um cenário em que surgem continuamente novos artifícios de metodologias ativas de aprendizagem e levando em consideração a própria evolução da Educação, salienta-se a precisão, por parte dos docentes, de acompanhar esse ritmo, utilizando-se de um aprofundamento das ideias que já possuem acerca do bom uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, estas como instrumentos de metodologias ativas no contexto educacional.

Assim, é possível que docentes se tornem protagonistas de novas propostas de novas ações pedagógicas mais significativas, dinâmicas que ultrapassem os muros educacionais.

Por conseguinte, um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos os desafios e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional.

Portanto, no momento em que verificamos intensas alterações na sociedade devido à

velocidade com que ocorrem as informações, bem como as crescentes renovações tecnológicas que intervêm cada vez mais na vida dos sujeitos, é manter a reflexão e a crítica sobre a formação e a performance do docente como a possibilidade de assegurar o ensino universitário com qualidade.

Dessa forma, em um cenário em que as nuances são rápidas, é notória que a função do docente é de orientar os estudantes a lidar com as inovações no meio educacional; a saber considerar casos complexos, desiguais e inesperados; a praticar seus potenciais dinâmicos e a aproveitar distintos esquemas cognitivos na solução de problemas.

Nesse contexto, a ação educativa adequada não deve mais ser estimada como simples equiparação, como método. É necessário que ela seja vista como formadora de conhecimentos, atitudes e valores, visando um trabalho com objetivos definidos e metodologia apropriada aos ideais indicados, para que a educação seja de qualidade e de excelência.

REFERÊNCIAS

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre et al. A miséria do mundo. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Base nacional Comum Curricular** – BNCC. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br). Acesso em 12 de set. 2023.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A Sala de Aula Inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

INOCENCIO, Kellin. **Alfabetizar com paulo freire: Aprendendo a ler a palavra pela leitura do mundo**. Disponível em: www.pucpr.br Acessado em: 29 agosto 2023.

KAPLÚN, Mário. Una pedagogía de la comunicación. Madrid. Ediciones de la Torre. 1998.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, supervisão e orientação educacional**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1997

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A comunicação na Educação. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas. In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 15/08/2023.

MORIN, Edgar. **É Hora de Mudarmos de Via: lições do coronavírus**. 2.ed.-Rio de Janeiro. 2020.

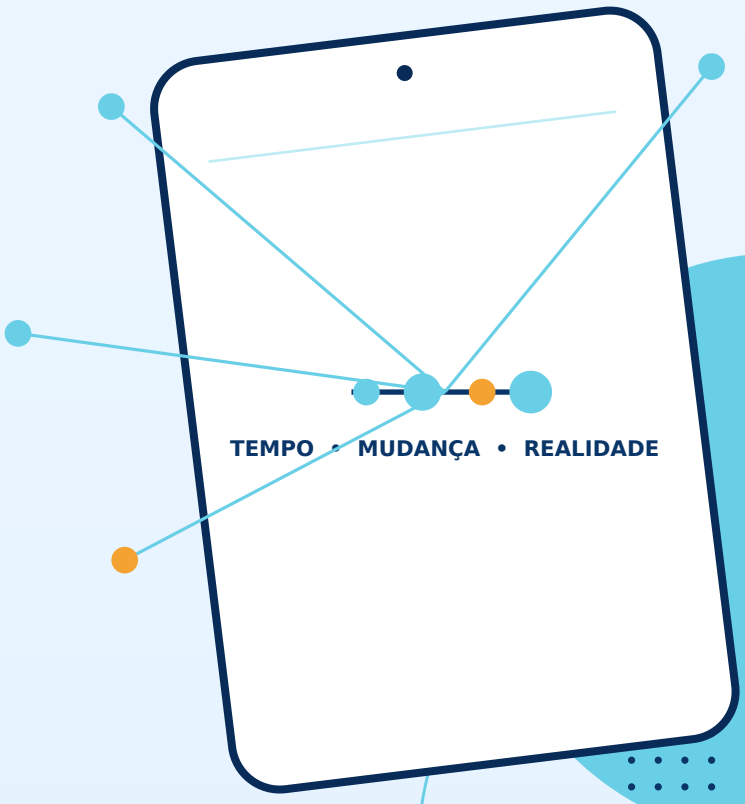
SAMPIERI, Roberto Hemãndez; CALADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** E. ed. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia; Direceu da Silva; Marcos Júlio. Porto Alegre: Penso, 2013

CAPÍTULO 02

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E REALIDADE: PROPOSIÇÕES PARA UM DEBATE SOBRE OS NOVOS FORMATOS EDUCACIONAIS

AUTORES

Ana Paula Soares
Andreia Andrade Rocha
Rodolfo dos Santos Silva



HISTÓRIA • TRANSFORMAÇÃO • EDUCAÇÃO

Capítulo 2. EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E REALIDADE: PROPOSIÇÕES PARA UM DEBATE SOBRE OSNOVOS FORMATOS EDUCACIONAIS

Ana Paula Soares[6]
Andreia Andrade Rocha [7]
Rodolfo dos Santos Silva[8]

Resumo:
Este texto tem como objetivo interpretar a realidade pedagógica e escolar a partir daanálise de sua construção histórica e compreender os contextos, as mudanças, as permanências e as simultaneidades que ocorrem ao longo do tempo na educação. Diante do avanço tecnológico e a introdução de novos formatos, discute-se como a educação vem se adaptando as transformações no mundo do trabalho e condições de acesso da população a realidades educacionais tão distintas. Para muitos educadores existem algumas dificuldades em estabelecer as relações dentre osdiferentes contextos históricos vividos pela educação no país e os fundamentos quebalizam a organização da educação brasileira. Buscamos resgatar alguns conhecimentos sobre períodos históricos que influenciaram a educação no país, e levar a compreensão sobre como se deu o processo de constituição da educação brasileira. A partir de diferentes autores buscamos distinguir as fases da história da educação brasileira, seus problemas e sua organização escolar, fazendo uma revisãoda historicidade educacional brasileira, as ideias e tendências que permearam aconjuntura educacional brasileira dando vistas de como está este cenário e as principais influências do pensamento pedagógico e a atualidade.

Palavras-Chave: Tendencias pedagógicas. Trajetória. Contemporaneidade.

1- Introdução

O processo de escolarização e sua trajetória foram fundamentais para a existência de um modelo de educação brasileira. Algumas importantes contribuiçõesnesse processo se deram através de Marc Bloch (1886-1944), um dos fundadores da Escola dos Analles, com forte influência sobre a educação brasileira. Outro grande nome da Escola dos Analles e seguidor das teorias de Bloch, foi Lucien Frebvre (1878-1956). Bloc e Frebvre, juntos são considerados os fundadores da Escola dos Analles, em 1929, deram início a uma série de edições da Revista de Análise da história econômica e social. Essas publicações da Revista dos Analles, na França, tornaram conhecidas as ideias de Bloch e Febrev.

A Revista dos Analles trouxe novas percepções sobre as ciências sociais, a história e sobre a educação. Autores como Gadotti (1993), Saviani (2007) e Gonçalves (2012),

[6] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.
[7] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.
[8] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.

ressaltam que a partir da Escola dos Analles, houve um novo entendimento sobre a história antiga e a nova história, provocando novas interpretações sobre a educação, rompendo o paradigma tradicional sobre a compreensão da história e as narrativas com que ela era ensinada. A partir da Escola dos Analles rompe-se com a ideia dos grandes feitos dos homens, políticos e militares e passa buscar a resposta correta, para além das fontes dos documentos oficiais como fontes válidas sobre os acontecimentos. Os fatos devem ser relatados como de fato ocorreram e sobre outros pontos de vista, aceitando uma maior variedade de acontecimentos registrados seja de forma escrita, oral ou de outros documentos que podem ser utilizados como fontes e não apenas de acordo com os interesses de quem ocupa o poder.

A partir do início do século XX uma nova forma de ver os acontecimentos históricos se torna um ponto fundamental nos debates sobre o desenvolvimento daeducação. Há uma preocupação em realizar uma análise das estruturas que envolvem o aprendizado, implicando em diálogos com diversas áreas do conhecimento. Assim, as experiências vivenciadas, os pensamentos e as histórias das pessoas comuns
também passam a fazer parte da história e de como ela é contada nas escolas. Há uma busca pela articulação entre os interesses individuais e os interesses de toda a sociedade, compreendendo que pode haver outras versões sobre um mesmo fato histórico. Portanto, Para Gonçalves (2012), a objetividade para a explicação dos fatoshistóricos é muito difícil para qualquer um, tanto historiadores quanto os próprios sujeitos envolvidos nos acontecimentos, porque não há uma única verdade na história da educação.

Assim como aqueles que estão no poder, os educadores e cientistas tambémsão influenciados pela sua realidade social, cultural e histórica. Por isso, autores comoChirandelli Júnior (1990) destacam a importância de se olhar a educação sob diversosprismas, pois a influência de uma linearidade histórica tradicional é marcante em todos os aspectos dos processos educacionais. A influência da perspectiva da evolução histórica eurocêntrica ainda é presente no modelo de educação existente. As grandes navegações e os "descobrimentos" são tendências dessa forma de pensamento estampada nessa linearidade histórica eurocêntrica.

Uma das grandes contribuições para que o pensamento eurocêntrico esteja presente na educação desde os princípios da era cristã, está ligado à influência da Igreja Católica, tanto política, como cultural e intelectual. Essa presença é marcada pela escola

patrística e depois pela escolástica. Essas escolas são conhecidas por terem influenciado o pensamento filosófico e traçado modelos educacionais europeus provavelmente até o renascimento. De acordo com Severino (2006), a escola patrística teve como seu principal expoente Santo Agostinho que tinha comoobjetivo o fortalecimento da fé cristã.

Para esse autor a Igreja Católica se impôs como a guardiã do saber, alterandoos ensinamentos da *paideia grega* e se apoiando nos saberes da fé cristã. Assim, a educação passou a seguir os modelos e práticas sob o predomínio da Igreja e instituições eclesiástica com a finalidade de intervir e garantir que essa formação e educação prevalecessem sobre os princípios da ciência e da razão. Além disso, essesmodelos eram extremamente seletivos e já traziam consigo a dualidade, com práticasque privilegiavam a educação dos mais e ricos e poderosos em detrimento dos mais pobres. Da mesma forma, ficaram marcados pela oralidade, repetição e memorização, um método regido pelo princípio da organização, controle físico e pelotempo, características do período mercantilista.

Com o final da Idade Média, a invenção da imprensa por Joannes Gutemberg (1400-1468) e início do Renascimento, os manuscritos elaborados nos monastérios eaqueles sob domínios Árabes, conhecimentos produzidos durante o período helênico-romano, vão tornar possível o surgimento de um novo modelo de educaçãoque se distancia do modelo patrístico e escolástico, que vão dar a base de sustentação para o conhecimento na modernidade: a Escola Secular, disseminadas apartir do renascimento.

A Escola Secular se consagrou pela autonomia diante dos valores estabelecidos durante a Idade Média e por se propagar como um modelo de educação voltada para o ser humano independente de credo ou religião. Um modeloadaptado à modernidade, aos princípios de uma educação atrelada a um novo modelo de Estado, voltada a realidade da existência de uma nova forma de viver dosseres humanos e suas relações sociais e com o trabalho. Com seus princípios voltadospara a ciência e a razão, valorização da cultura e da arte, é um modelo de escola quese fortalece a partir de um humanismo liberal e propagador das grandes reformas do período renascentistas como a reforma protestante e a contrarreforma.

Em 1517, houve uma reação da Igreja Católica e suas ordens religiosas em relaçãoas novas formas de pensamento que vinham influenciando o comportamento da sociedade e alterando os princípios católicos da fé cristã, como a Reforma Protestante. De acordo com

Braudel (1995) o protestantismo, liderado por Martin Lutero (1483-1546) e Ítalo Calvino (1509-1564), depois de imprimir uma versão da bíblia traduzida do grego para o alemão, passou a propagar o valor das escrituras sagradas como as únicas confiáveis e a negar a autoridade papal. Além disso, impôs uma série de perdas políticas, econômicas e de seguidores à Igreja Católica Romana e pregou o distanciamento definitivo entre a Igreja e o Estado.

O protestantismo, defendia uma independência do Estado e dos domínios da Igreja Católica sobre a economia, a política e a sociedade, influenciado pela ideologia de um liberalismo defendido por uma burguesia ainda em formação. Para isso, passou a reestruturar as igrejas dos principados alemães que estavam sob o controle desses ideais e reorganizou as escolas elementares, criando um sistema educacionalsob o controle estatal que mais tarde se estabeleceu por quase todo o território germânico.

O modelo de educação protestante, segundo Gonçalves (2012), se destacava por trabalhar diretamente com a bíblia e obras de autores diversificados e publicados emoutras línguas, além do latim. Também, suas escolas elementares estavam mais próximas às comunidades mais pobres, por isso, também possuíam menos estruturase rejeitavam o aprendizado em regime de internato. As escolas protestantes, mantinham uma organização disciplinar, um modelo hierárquico e dependiam de autorização estatal para o seu funcionamento.

A contrarreforma foi a reação empenhada pela Igreja Católica que levou, à grande parte do território europeu, uma série de conflitos e guerras religiosas. O Concílio de Trento, realizado entre 1546 e 1563, marcado por um conjunto de atividades, reuniões e assembleias, definiu as estratégias da Igreja Católica frente ao protestantismo e sua reorganização para manter a fé católica e o disciplinamento deseus fiéis. Foi a partir da Contrarreforma e do Concílio de Trento, objetivando reconquistar os territórios que haviam perdido e a catequização de novos territórioscolonizados, que as ordens religiosas passaram a propagar ações educativas para darinstrução aos pagãos e convertê-los ao catolicismo.

As grandes invenções do século XVI, o fortalecimento da burguesia e seus ideais liberais proporcionaram novas formas de se estabelecer a educação em um determinado espaço geográfico, reunindo em um mesmo teto alunos e professores,com cursos dentro

de estabelecimentos específicos para isso. Graduações com sistemas e organizações a partir de conteúdos que irão compor as disciplinas e matérias desses cursos, com o ensino de línguas estrangeiras como o latim e o grego.Ocorre uma disseminação de normas e regulamentos que estabelecem as hierarquias burocráticas e de supervisão que são seguidas por uma quantidade diversificada de colégios e universidades.

Fundada no século XVI, a Companhia de Jesus chegou ao Brasil com a Esquadra de Pedro Alvares Cabral, em 22 de abril de 1500. O modelo de instrução Jesuíta trazia em seu bojo a estrutura de educação eurocêntrica e associadas a ideiade catequização dos habitantes dos territórios colonizados, sob a batuta dos interesses mercantilistas das Companhias Colonizadoras e do reino português. Em sua bagagem, os jesuítas trouxeram o *Ratio Studiorum*, um conjunto de 467 regras de orientações pedagógicas dos colégios católicos romanos, que buscava dar uniformidade ao desenvolvimento das atividades de ensino aos missionários Jesuítas.

As regras explicam muito da organização instrucional da prática jesuítica no Brasil e, a Bula *Regimini Militantis Ecclesiae* (1540), publicada pelo Papa Paulo III, reconheceu a ordem dos jesuítas, liderada por Inácio de Loyola, como uma congregação de disciplina redigida e de fiel defensora do Papa. Com um modelo educacional hierarquizado e metodologias baseadas no estilo das organizações militares, com punições, recompensas e competições, buscavam através da educação pregar a fé cristã aos povos bárbaros e reforçar a doutrinação católica comportamental.

De acordo com Paiva (2000), desde o século XVI com as escolas de bê a bá destinadas as crianças indígenas e aos filhos de colonizadores portugueses e mamelucos, os jesuítas dominaram a educação no país, preservando os interesses dacoroa portuguesa no país durante mais de dois séculos. Com o fortalecimento do capitalismo e o crescimento da burguesia e dos trabalhadores assalariados, as grandes descobertas da ciência, do renascimento científico e da predominância do racionalismo, os modelos de educação, principalmente na Europa começaram a ser influenciados pelos ideais predominantes da burguesia.

Com o avanço do renascimento sobre as ideias pedagógicas, a Coroa portuguesa passou a impor seus interesses sobre o modelo educacional Jesuíta, que em determinados momentos tiveram uma aceitação pacífica e em outros conflituosos. Além disso, havia o

fator econômico que incomodava a metrópole portuguesa,principalmente porque a era das grandes riquezas alcançadas a partir da extração dosmetais preciosos de suas colônias, principalmente do Brasil, estavam escasseando. Para garantir os níveis elevados de gastos na Metrópole, a Coroa Portuguesa resolveu impor uma série de impostos e taxas aos importadores e controlar a produção e venda dos metais preciosas em sua colônia, o que ocasionou inúmeras revoltas e manifestações populares.

No entendimento de Zotti (2004), para obter um controle maior sobre sua colônia, Portugal decidiu intervir passando as mãos do Marques de Pombal (1699- 1782) as principais ações da Coroa no Brasil. Influenciados pelo iluminismo, as reformas pombalinas se constituíram em várias ações, que vão desde a criação de Companhias no Maranhão, Paraíba e Pernambuco, mudanças estruturais, como a transferência da capital do país para o Rio de Janeiro, até a fiscalização e aplicação de impostos e multas. Mas foi na educação que as reformas pombalinas mais impactaram tendo em vista que praticamente todo o modelo educacional existente no país estava a cargo dos Jesuítas.

De acordo com Saviani (2013) O Marquês de Pombal, interferiu no modo educacional português e impôs mudanças para todo o território português, que nãoforam aceitas pelos Jesuítas, gerando conflitos entre a Coroa Portuguesa e os Jesuítas que tinham na principal colônia dominada pela Metrópole, a hegemonia sobre todo processo de escolarização há mais de dois séculos. Devido à resistência dos Jesuítas, em aceitar a interferência dos reformistas, em 1759, os colégios Jesuítasforam fechados, a Congregação foi expulsa do Brasil e suas estruturas educacionais abandonadas e seus modelos educacionais desmontados. Com isso, Pombal pretendia estabelecer um modelo de escolarização baseado nos ideais iluministas, deuma escola laica independente da religião e sob o controle do Estado.

As medidas adotadas pelas reformas de Pombal, que no Brasil ficaram a cargo do português Dom Tomás de Almeida, que tinha o cargo de diretor de Estudos do Reino,essas mudanças objetivavam tirar das mãos dos religiosos o controle sobre a instrução e o ensino. Foi estabelecido o impedimento para lecionar na colônia sem aautorização prévia da Direção Geral de Estudos. Assim, também foramimplementados os estudos régios a partir de três modalidades: os Estudos Menores, os Estudos Maiores e as Escolas de Primeiras Letras. A cargo do Diretor Geral de Estudos ficavam a seleção e contratação dos professores, além da fiscalização sobre a utilização da estrutura física e dos materiais

utilizados e aulas dadas. As aulas eramdadas nas próprias residências dos professores.

Nas reformas de Pombal, a educação brasileira passou a se utilizar das aulas régias, um modelo educacional no qual os estudantes escolhiam as disciplinas e os conteúdos eram aplicados por um professor que era nomeado e vigiado pelo Estado.De acordo com Saviani (2013), em 1787, a Direção Geral de Estudos foi substituída pelaReal Mesa Censória, que tinha o papel de realizar os exames e verificar as obras publicadas que não estivessem de acordo com os preceitos do Estado português.

O advento da revolução Industrial a partir do século XVIII, da Revolução Francesa e dos ideais do liberalismo econômico e político de Adam Smith e David Ricardo, assim como do surgimento dos Estados-Nações, impuseram novas demandas para a educação. As necessidades educacionais se constituíram em um conjunto de conhecimentos, valores, leis e normas objetivando manter uma unicidade em torno de uma identidade nacional. Essa identidade fortaleceu o Estado- Nação que, gradativamente, assumiu a escolarização pública elementar como uma de suas prioridades, não só pelo pouco acesso a instrução de suas populações, mas também pelo controle e pela condução dos caminhos que esses princípios educacionais poderiam conduzir essas populações. Vimos ao longo deste delineamento histórico da constituição e da instituição da educação brasileira, que as definições de desenvolvimento humano, estão diretamente associadas aos poderes, religiosos, econômicos e sociais, a linearidade histórica descrita até aqui, situa as mudanças de interesses políticos e econômicos de uma sociedade de conhecimentos determinados pelos interesses de classes dominantes, que definem os rumos da educação.

De acordo com está revisão histórica, social e econômica da educação, seus cenários de desenvolvimento constituídos de conceitos diversos que envolvem homem, sociedade e mundo. Influenciados pelo movimento cultural e político da sociedade, surgem as tendências pedagógicas com princípio de unir as práticaspedagógicas possibilitando ao professor, a partir das abordagens construir a sua prática educativa. Constituindo uma história da educação marcada por tendências pedagógicas, que hora com modelo educacional hierarquizado e metodologias baseadas no estilo das organizações militares, com punições, recompensas e competições, hora com metodologias que buscam ratificar a fé e uma doutrinação católica comportamental. Sempre sujeita a um tipo hegemônico de pensamento, atéque com o advento das tecnologias de comunicação e informação , e sociedades mais conectadas, com diversas realidades e descentralização de poderes, as

tendências pedagógicas e metodologias de ensino ganham força e vez, neste cenário descobertas, e diálogos entre povos diversos e culturas distintas, num processo de reconhecimento de uma sociedade brasileira miscigenada rica em poderes e vozes que constituem a educação do fundamental ao superior.

Abordagens pedagógicas

O Conhecimento humano, é constituído de diversos conceitos de homem, mundo, cultura, sociedade e educação, caracterizado em sua formação e desenvolvimento. A partir destes conceitos, o estudo das diferentes linhas pedagógicas direciona a ação docente, mesmo se considerarmos que a prática e preparação que cada professor faz delas é individual e intransferível. A complexidadeda realidade educacional deve ser considerada para não ser tratado de forma simplista e reducionista. Nesse sentido, deve-se ter em mente a parcialidade e arbitrariedade das abordagens, assim como as limitações e problemas decorrentes da delimitação e caracterização (necessárias) de cada abordagem contemplada nestetexto.

Uma das abordagens do processo de ensino e aprendizagem, o ensino tradicional, teve início no século XIX. Os resíduos desta metodologia ainda permeiamas abordagens de hoje no século XXI, muito discutido entre autores que estudam e apresentam as tendências pedagógicas com pontos positivos e negativos, de acordo com alguns autores como: Snyders (1974), Saviani (1980), Freire (1975). Conhecida como um ensino de transmissão do conhecimento, o aluno é apenas o receptor, sendo o professor o centro do processo. Para melhor compreender, apresenta-se algumas características desta abordagem.

Segundo Mizukami (1986), nesta concepção o homem é apenas um indivíduoque receberá as informações, como um ser passivo que ao receber o conhecimento irá transmitir para outros sujeitos, considerado como externo ao ser humano, vai internalizando ao indivíduo de forma gradativa. No quesito sociedade e cultura, este tipo de ensino visa pessoas eficientes com conhecimento profundo dos estudos. Desta forma, quando o aluno não atinge o mínimo de conhecimento para passar paraa próxima série, a reprovação se faz necessária. Num contexto social, o diploma é uminstrumento hierárquico que desempenha um papel soberano em relação as gerações mais novas.

Segundo Freire (1975) este é um sistema de ensino que se baseia na educação bancária que caracteriza como o conhecimento sendo depositado no aluno. Assim, o

conhecimento é adquirido e armazenado no indivíduo durante sua vida. O aluno não interpreta o que aprende, apenas o recebe pronto e armazena. A educação é considerada como um produto, pois o conhecimento é algo acabado, assim o processo não importa. A escola de acordo com Alain (1978) é um lugar de excelência,pois é o local de transmissão do conhecimento. O ensino aprendizagem se caracteriza pelo ensino do professor para o aluno. Em relação a professor-aluno, o professor detém o conhecimento, o poder, a metodologia para transmitir ao aluno, tornando vertical a relação entre os dois. A metodologia se baseia em aula expositiva, com apresentação do conteúdo pronto pelo professor que irá transmitir aos alunos que após aprenderem irão reproduzi-los.

A avaliação é considerada o medidor da reprodução do conhecimento, ou seja,serve para demonstrar a exatidão da aprendizagem. Nesta abordagem, é possível perceber que todo o processo de ensino aprendizagem gira em torno do professor detentor do conhecimento, que repassa para os alunos de forma arbitrária, sem considerar todo o processo de aprendizagem, as influências sociais, emocionais que afetam diretamente o aprendente.

Já a abordagem comportamentalista, o conhecimento descoberto é considerado algo que já estava no exterior e quando experimentado resulta em umanova experiência. Neste sentido, pode-se dizer que o homem resulta das influências externas como um produto de um processo evolutivo, ou seja, o homem é produto do meio. A sociedade, segundo Skinner, é aquela que sugere um planejamento sociale cultural. Os ambientes físicos ou sociais são analisados conforme os efeitos causados sobre o homem. A cultura, é representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que se mantém através dos tempos. Assim, o conhecimento é consequência da experiência vivida, pois a educação tem um papel fundamental neste processo, que é de transmitir conhecimentos, comportamentoséticos, práticas sociais, habilidades, são atribuições dadas para a escola, que deve tero controle, de acordo com as perspectivas projetadas que pretende instalar e manter. Ora, se o conhecimento é algo externo, resultado de uma nova experiência vivenciada fundamentalmente na escola, o processo ensino-aprendizagem tem opapel de mudar o comportamento do indivíduo, pois aos alunos cabe o controle doprocesso de aprendizagem e ao professor a responsabilidade de planejar edesenvolver o sistema de ensino-aprendizagem. E ainda, a metodologia inclui tanto a aplicação da tecnologia educacional e estratégias de ensino, quanto formas de reforço no relacionamento professor-aluno. O resultado está na avaliação, que nesta abordagem consiste em

constatar se o aluno aprendeu e assim, atingir os objetivos propostos.

Na abordagem humanista, o homem é considerado como um ser situado no mundo que adquire o conhecimento no decorrer do processo como protagonista naelaboração e criação do conhecimento. Para Freire "A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito da sua própria educação [...]" (1979, p. 28). O papel do professor é como um facilitadorda aprendizagem, pois o ensino é centrado no aluno e deve criar condições que facilitam esta aprendizagem. Mas, para que assim ocorra, a escola tem por objetivo criar condições para que o aluno se desenvolva possibilitando a autonomia do aluno,sem pressioná-lo e sem interferências, dando total autonomia, que é facilitada pela relação professor-aluno onde cada um assume o seu papel, o professor deve aceitaro aluno como ele é, e o aluno deve assumir a responsabilidade dos objetivos propostos para sua aprendizagem. O professor utiliza de técnicas metodológicas como mediadoras e facilitadoras para a aprendizagem, avaliado a partir de critérios internos considerando que somente o aluno suas experiências.

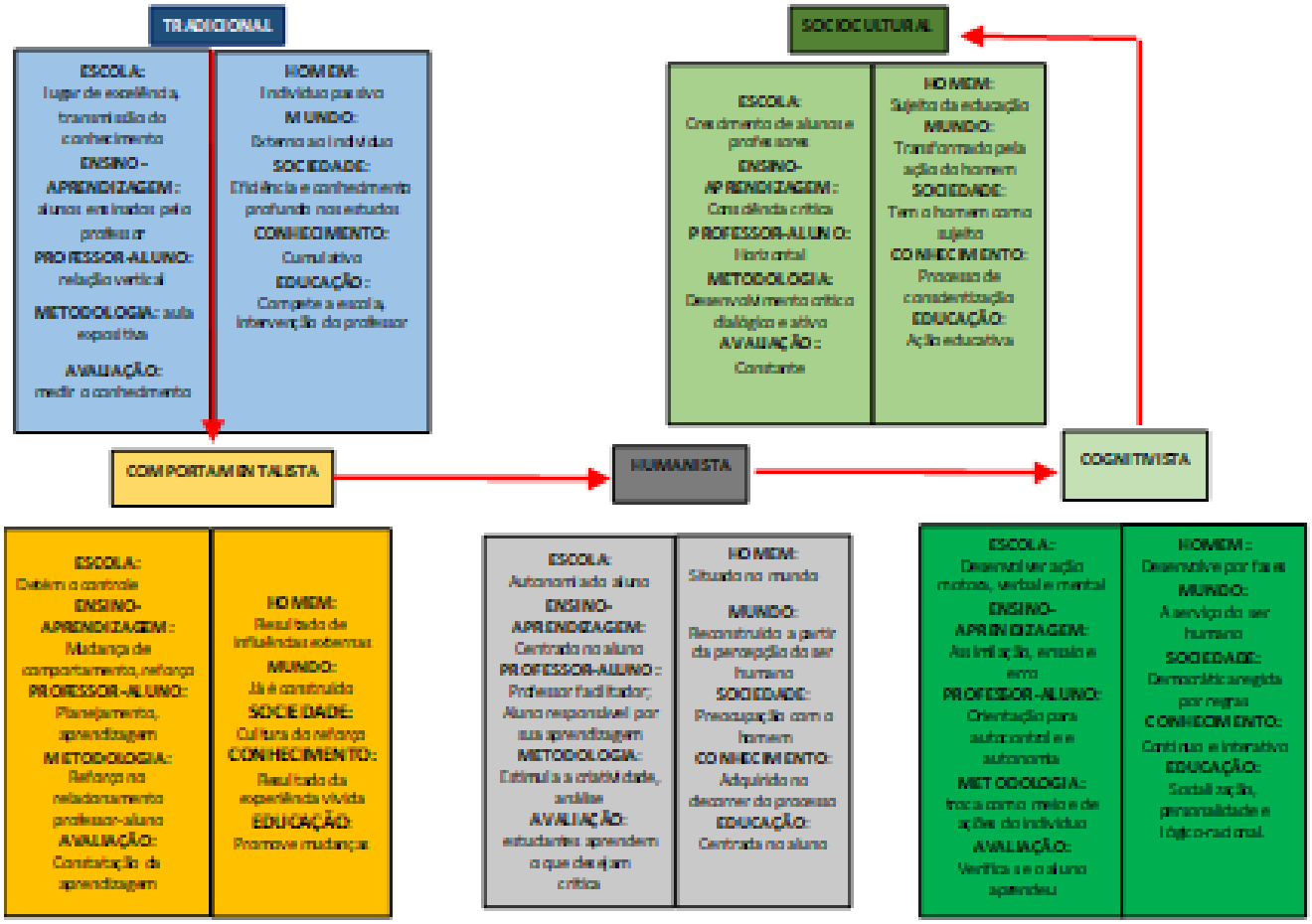
Na abordagem cognitivista homem e mundo serão analisados conjuntamente,já que o conhecimento é o produto da interação entre eles, entre sujeito e objeto. A cultura, regida por regras, valores, normas variam entre os indivíduos. O conhecimento é construído continuamente de forma que ao adquirir novos conhecimentos, novas estruturas se formam. O processo educacional, desempenha uma função importante relativa ao desenvolvimento do aluno em cada etapa. O ensino aprendizagem, nesta abordagem, visa priorizar a atividade do sujeito, inserido no meio social, desenvolvendo a inteligência. Tanto professor como o aluno deve ser entendido de forma diferente da convencional, pois aqui professor deve estabelecer uma interdependência intelectual. A metodologia aqui considera como ponto fundamental o fato de que a inteligência se constrói com base em questões sociais ou educativas. A avaliação utiliza de instrumentos que permitem verificar se o rendimento atingiu o objetivo pretendido, ou seja, se o que foi ensinado o aluno aprendeu. Nesta abordagem considera-se que a aprendizagem é assimilada e reestruturada por meio do que já existe, ou seja, através do que o aluno sabe, o novo conhecimento entra e reestrutura as informações, aí acontece a aprendizagem.

A abordagem sociocultural de acordo com SAVIANI, 2005, p. 14; 9 "a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado", ou seja, "a conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torna assimilável aos alunos

no tempo e no espaço escolar". No que diz respeito aos aspectos sociopolítico-cultural, há uma grande preocupação com a cultura popular, que vem desde a II Guerra Mundial com um aumento crescente até nossos dias. A relação entre homem e mundo considera que o homem enquanto sujeito inserido no contexto histórico é o principal ator da educação, que deve se destacar, pois o homem alienado não se relaciona com a realidade e isso o impede de ser um sujeito pensante. Assim, é necessário ter essa consciência para que haja desenvolvimento doconhecimento, com uma ação educativa, apropriada que preceda uma reflexão e uma análise do meio de vida desse homem concreto.

A escola como um espaço de crescimento de alunos e professores, busca superar o pensamento oprimido, desenvolvendo o pensamento crítico, com uma prática transformadora, a relação entre professor e aluno é horizontal possibilitandoque os alunos desenvolvam características que o torne um ser crítico, dialógico e ativo.Ao longo dos tempos, as tendências pedagógicas foram se transformando modificando as posições dos atores do processo ensino-aprendizagem. Para visualizarmos este cenário, o quadro traz um panorama com as principais características de cada escola.

Imagem: Panorama das principais características de cada escola.



Fonte: os autores

De acordo com Behrens (2002), as tendencias pedagógicas marcam umaidentidade de uma sociedade e de seu tempo. O século XXI, indica uma identidade daeducação voltada para atender as transformações econômicas, políticas e sociais, que mudam em uma velocidade incomparável. Um século marcado por transformações velozes e transitórias. A era da informação e do conhecimento digital, trouxe uma urgência em muitas áreas do desenvolvimento humano.

O ensino e as abordagens em tempos contemporâneos

A criticidade construtiva e o protagonismo, são palavras que permeiam com frequência os discursos sobre ensino e aprendizagem em tempos contemporâneos. Considerando esta afirmação, neste texto tratamos da formação acadêmica, com olhar para os caminhos e abordagens pedagógicas, que são delineados a partir das mudanças paradigmáticas no ensino superior. Inicialmente consideramos dois aspectos bem importantes para esta reflexão; as mudanças sociais e econômicas do momento e as abordagens pedagógicas que caminham juntas neste cenário que abreportas para um saber transitório e efêmero.

Em se tratando de ensino superior e formação profissional, outra questão nãomenos importante é a satisfação pessoal, a necessidade de retorno rápido do investimento profissional, agilidade no processo de formação profissional e reconhecimento no mundo do trabalho, são requisitos que acadêmicos procuram com maior frequência. Tendo em vista estas demandas que citamos, nos propomos a buscar repostas nas posturas institucionais, levantar hipóteses para dialogar com estas emergências sociais.

Institucionalmente os formatos que redimensionam o ensino e aaprendizagem em cursos superiores, buscam capacitar professores com competências e habilidades para atuar com sucesso na organização de conhecimentos científicos, mediando a aprendizagem acadêmica e a desenvoltura deseus formandos no âmbito profissional com uso da tecnologia de comunicação digital. Independente do modelo de abordagem pedagógica em vigor, o domínio do saber e da metodologia aplicada a sociedade da informação acaba por protagonizar a mudança social. Os modelos de educação que contemplam a tecnologia digital, e metodologias ativas aplicadas no curso superior, já são considerados exemplos paraaprimoramento. Nestes modelos muitas dificuldades já foram superadas pelas instituições de ensino públicas e particulares. Considerando o mapeamento de informações que vemos circular pelas “lives” e em redes sociais “rodas

de conversa digitais", propomos uma abordagem destes assuntos com análise bibliográfica trazendo referenciais atuais, que dialogam com estas questões, analisando os cenários em desenvolvimento.

Para o pesquisador estadunidense Tony Bates, existe uma clara pressão do mercado de trabalho sobre as universidades. "Governantes e empresários querem formandos com capacidade de trabalho imediato" (2017, p. 39). Sobre esta afirmativa, que envolve o cenário de mudanças sociais e econômicas na atualidade, destaca-se aqui, o perfil do profissional formador, como um dos componentes a serem balizados com o desenvolvimento dos "trabalhadores do conhecimento"como define Bates.

O trabalhador do conhecimento, tem perfil protagonista, normalmente atende uma demanda imediata da sociedade, identificada no período de sua formação. Possui boa desenvoltura no meio da comunicação digital, e consegue gerir sua aprendizagem. Este perfil, dialoga e transita sem muitas dificuldades, pelo cenário profissional de sua escolha. Para atender a formação deste perfil, as instituições de ensino superior devem estar atentas a estas características, proporcionando flexibilidade ao seu currículo, e suas abordagens pedagógicas.

Os profissionais universitários precisam estar em constante formação tecnológica e em desenvolvimento métodos contemporâneos de ensino. A criação de novos conhecimentos no sistema econômico, exige do setor acadêmico uma reposta imediata e novos caminhos no sistema de ensino, ambos são indissociáveis. As instituições caminham para um desenvolvimento que busca estimular habilidadese competências digitais, não se pode fingir que conseguiremos trabalhar com o ensino de qualidade se não utilizarmos massivamente e não entendermos dosmeios, métodos e aparatos digitais.

Os modelos de aprendizagem ativa e colaborativa, veem sendo estudados por pesquisadores da formação superior, por aproximadamente 30 anos. Nos anos noventa, a educação a distância (EAD), vem com as tecnologias telemáticas, com o áudio visual entre outras ferramentas de aprendizagem, para educação a distância. Pesquisadores da época, destacam que estudantes buscam cada vez mais formar-se utilizando os meios de comunicação digital. Para Moran, a pergunta crucial para estestempos de mudança foi "Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? (2002, p. 11)".

Em 2021, percebe-se a pressão por mudanças, a criação massiva de cursos EAD, e os que já eram EAD, intensificando e melhorando suas ações com a mediação digital. Incorporando em seus cursos metodologias ativas e mediação digital a toquede caixa. Hoje,

é visível um aumento pela procura da mestrados e doutorados em novas metodologias, o que a vinte anos atrás aparecia tanta aderência.

Segundo Bates (2017), estas mudanças estão para além do que os sistemas tradicionais propunham, em termos de comunicação, exemplo que ilustra muito bemeste cenário, é aquele profissional que demonstra habilidade nas redes de comunicação, que com o domínio do conhecimento científico de sua área, utiliza-se da das ferramentas digitais para ampliar o diálogo com a sociedade imediatista e volátil. As abordagens pedagógicas desenvolvem sob a luz de variadas narrativas, com edições de imagens, vídeos, textos e áudios, que propõem a integração das tecnologias. Este perfil profissional destaca-se em pesquisas de qualidade profissional das duas últimas décadas, considerando a sociedade do conhecimento. Este profissional é valorizado, por desenvolver em seus tutelados as capacidades e habilidade de comunicação, de aprender e gerir seus conhecimentos independente, a flexibilidade de trabalho em equipe, ética, responsabilidade, e principalmente habilidades digitais.

> A habilidade fundamental em uma sociedade baseada no conhecimento é a gestão do conhecimento: como encontrar, avaliar, analisar, aplicar e divulgar informações em um contexto particular. Esta é uma habilidade que os graduados precisarão empregar muito tempo depois da formatura. (BATES, 2017, p 56.)

Considerando este perfil social e profissional, vamos observar a partir de então como andam as adaptações das instituições de ensino superior. Como estão estruturados seus cursos para atender as necessidades do profissional da era do conhecimento e encaminhá-lo ao campo de trabalho.

No processo de ensino aprendizagem da era digital, quais aspectos das abordagens pedagógicas, são mais impactados? Quais são seus pontos positivos, quais mudançasna formação profissional. Vimos nesta primeira análise, que as universidades sofrempressões externas e internas para atender as demandas imediatas da sociedade. Entretanto, apesar das pressões, as instituições conseguem preservar a identidade eliberdade de criação, possibilitando pensar em mudanças de maneira mais conscienteprimando pela integridade institucional. Para estes pesquisadores as universidades detêm um lugar de privilégio, poder e liberdade de escolha do caminho, acolhendo o imediatismo da indústria e as demandas governamentais.

Para a abordagem das mudanças na forma de ensinar e no direcionamento pedagógico de forma institucional e interpessoal, Moran (2000), apresenta uma imersão em pesquisas sobre novas tecnologias e mediação pedagógica. Com base naperspectiva do EAD, o autor nos traz sugestões sobre o processo de ensinar e aprender na era digital, a partir da flexibilidade da pesquisa e a necessidade do espaçotemporal. "Temos informações demais, e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e em conseguir integrá-las dentro a nossa mente, e da nossa vida, Moran (2000, p. 29)".Este processo de escolha e classificação das informações relevantes para a mudança significativa, envolve a consciência da identidade educacional que cada instituição tem em seus pressupostos educativos. Como por exemplo, uma instituição que visa a educação para atender ao imediatismo, trabalhará com metodologias de fácil transferência e absorção. Faz-se uma observação, esta reflexão não propõe classificar, melhores ou piores abordagens ou sistema de ensino e aprendizagens, estes exemplos servem para compreensão do cenário e caminhos que levam a uma gama de possibilidades pedagógicas.

A abordagem pedagógica, ou ainda as tendências que envolvem um pensamento de transformação social a longo prazo, envolvem múltiplas áreas do conhecimento humano. Portanto, é plausível que os métodos vão se adaptando as abordagens, ao longo do processo de formação.

Refletindo sobre a questão, Bates, (2017), traz uma narrativa fictícia de um caso epistemológico. No diálogo entre dois personagens que se conhecem e estão falando sobre um determinado assunto, Caroline, a personagem escritora está tentando explicar para Stephen, personagem engenheiro, como ela começaria um romance falando sobre o sofrimento humano, diante de uma tragédia em família. Asintersecções com o assunto de transformação social, se dá através do tema: O conhecimento empírico e o desenvolvimento científico.

Reportando à narrativa em questão, a escritora fala sobre uma investigação de como as pessoas se sentem, neste caso seria uma investigação com base em dados gerados por análise diagnóstica, seria uma perspectiva da tendência do cenário de produção de conhecimento científico, que proporciona o desenvolvimento de um profissional que se forma hoje no ensino superior.

Por outro lado, o personagem engenheiro questiona, sobre a escrita de um assunto ao qual a romancista não tem experiência empírica, que lhe daria capacidade para antever situações, criar perspectivas de resolução, e de novas necessidades. Considerando, as

comparações, o método e abordagem pedagógica precisam ser definidos em diálogo com o conteúdo. Uma abordagem centrada na construção do ser em sua totalidade, buscaria experimentar métodos variados, comodescrito anteriormente.

A interdisciplinaridade está presente tanto na abordagem quanto no método. Entretanto uma abordagem preocupada em formar em formar determinada área, estaria preocupada na práxis pragmatista, objetiva, o que para esta reflexão do cenário atual, pode-se descartar este diálogo acirrado.

Abordagens com distanciamento físico social e mediações tecnológicas

Recentemente o mundo viveu uma crise sanitária, causada pela covid-19. Comos protocolos de prevenção, as universidades iniciaram um processo de aprendizagem com o distanciamento social. Para esta abordagem, a palavra autonomia se faz corriqueira no ensino online, que apresenta perdas e ganhos, no processo. Muitos relatos desta experiencia, trazem aspectos negativos, como a limitação dos processos de aprendizagem, principalmente naqueles que demandam da presença física. Percebe-se que o cenário de incertezas, impactou no desenvolvimento da criatividade, pensamento crítico e tomada de decisões.Entretanto, a organização em redes sociais, e online permite a escolha de roteiro e atividades se adequam ao perfil do estudante.

Nesta perspectiva, emergem os modelos com base no designer instrucional, que busca sintetizar os conteúdos sistematizando em ambientes virtuais, as aulas expositivas com atividades organizadas nos chamados "MOOCS", ambientes virtuaisgratuitos. Estes ambientes armazenam o conhecimento construído, para que seus construtores possam acessá-los a qualquer momento, seriam a extensão da memória. Criam-se formas de interpretação e aplicação deste conteúdo.

A flexibilidade dos ambientes virtuais, permite dar vazão a volatidade da sociedade, com pensamento colaborativo acompanhando de métodos mais ágeis para atender as demandas práticas da formação profissional. As práticas em rede sãomuito frequentes. As ramificações e desdobramentos dos conteúdos são orquestradas pelo professor, e o acadêmico toma posse de um lugar mais ativo e propositivo. Integrar tecnologias e metodologias que despertam para uma produção multimidia, hipertextual criativa, são elementos fundamentais para as novasabordagens pedagógicas.

Refletindo sobre estes apontamentos, do o papel do professor neste cenáriode mudanças constantes, e a partir d das revisões bibliográficas, encontra-se marcadaa figura

do professor instrutor na era da educação digital. O foco deste tema está naformação competente deste profissional, que agora é instrutor de si mesmo, identificando as suas necessidades. Este foco se dá em uma perspectiva da abordagem de aprendizagem behaviorista, como sugere bates (2017), com o título "Educar na era Digital".

Na perspectiva cognitivista, podemos pensar que o professor se serve de seus próprios estímulos a aprendizagem para adquirir repertório, que servirá de ferramenta em sua metodologia de ensino aprendizagem na sociedade trabalhadoradoconhecimento. Nesta proposta o professor decodifica o processo, aprende a aprender como se aprende, para então, estimular o estudante a descobrir-se no próprio processo de aprendizagem. Visto mais de perto temos a aprendizagemcolaborativa, que propõem uma postura de alinhamento com o grupo de estudantes,a integração, em consonância com o grupo, orquestrando os processos, sem que o estudante perceba sua ação vista de dentro do grupo.

Os desafios deste profissional "maestro" nos dias de hoje, vão além da preparação de conteúdo, abrangem a diversidade e ao mesmo tempo as especificidades dos grupos. Além disso, o alerta é para a escolha correta de ferramentas digitais que proporcionem a aprendizagem significativa, desenvolvendoas competências e habilidades profissionais para um trânsito profissional de sucessoapós a formação.

Sobre as mudanças na formação do corpo docente, o alerta se dá com os diagnósticos e acolhimento dos problemas. O grupo deve se desenvolver com habilidades em pesquisas constantes, que facilitem a descoberta de competências que ajudam na construção de uma didática que atenda às necessidades do profissional em formação da graduação. Investir em pós-graduação configura-se como aceleração nos processos de mudança e evolução das abordagens pedagógicasna formação de profissionais mais ágeis e criativos neste contexto de produção de conhecimento mediado pelas tecnologias digitais.

A reflexão que se propõem a respeito das abordagens pedagógicas, ou tendências pedagógicas na era da sociedade do conhecimento, estão votadas ao conhecimento técnico aliado metodologias de desenvolvimento de ensino colaborativo. Em questões de inovação e qualidade no processo de ensino, os modelos híbridos, com a participação de professores adjuntos e técnicos, está cada vez mais em evidência. Outro ponto de evidência é a aprendizagem significativa, se fala cada vez mais em uma construção de conhecimento coletivo.

Na formação pedagógica adequada a sociedade contemporânea, percebe-se na diversidade de perfis, de competências entre os docentes, desde aqueles que temtempo de pesquisa com uma trajetória profissional consolidada e pouca experiênciadidática, como há aquele que tem experiência reduzida em pesquisa, mas apresenta desempenho exemplar em didática de aprendizagem. As variações podem delinear as abordagens de ensino, dependendo da demanda e do foco da aprendizagem.

Nas estratégias institucionais percebe-se a ideia de grupo que desenvolve o curso, de acordo com uma hierarquia de função e conhecimento. Assim temos um curso com foco na gestão do conhecimento, e em abordagens que buscam resultados coletivos. È imprescindível para sociedade do conhecimento, a definição de aprendizagem com clareza de seus objetivos, como a instituição pretende formare o profissional da educação, como pretende desenvolver em seus estudantes as habilidades e conhecimentos necessários para a era da educação digital.

Percebe-se atualmente uma forte presença do conceito de construção do ser humano agente de seu próprio destino, profissional capaz de empreender a partir de desafios em sua formação inicial. Dentro do conceito de curadoria destacam-se as abordagens pedagógicas, que investem em metodologias ativas, que são facilmente cooptadas pelo mercado do trabalho.

CONCLUSÃO:

A partir da pesquisa e análise dos dados históricos sobre a construção do ensino no Brasil, está escrita se deu pela perspectiva das abordagens e metodologiasde ensino, para o ensino superior. Percebe-se que as mudanças em estratégias institucionais, se apresentam de forma permanente na construção da história da educação. As discussões sobre a formação pedagógica são simultâneas as adequações legislativas, bem como às demandas sociais e econômicas. Uma das grandes mudanças que sujeitaram a educação, foi o advento da revolução Industrial,que exigiu uma resposta imediata da instituição educação, objetivando uma identidade nacional, respondendo a um cenário de mudanças mundial.

Marcada por tendências pedagógicas, que respondem a modelos educacionais hierarquizados, as metodologias se adequam as exigências sociais, sempre sujeitas a um tipo hegemônico de pensamento, até que com o advento das tecnologias de comunicação

e informação , e sociedades mais conectadas, com diversas realidades e descentralização de poderes. Entretanto, as tendências pedagógicas e metodologias de ensino que proporcionam diálogos entre povos diversos e culturas distintas, estão em processos de conquistas emergentes e reconhecimento de uma sociedade miscigenada rica em poderes e vozes que constituem a educação brasileira.

A instituição escola, caracterizada como um espaço de crescimento de alunos e professores, é protagonista neste percurso histórico, como centro nos modelos educacionais, uma vez que possibilita a transformação do ser, desenvolvendo o pensamento crítico e ativo. Em todo o contexto histórico, as tendências pedagógicas passaram por modificações ora colocando o professor, ora o aluno como protagonista no processo ensino-aprendizagem.

A reflexão acerca das abordagens metodológicas, em diálogo com as mudanças sociais e econômicas de um país em mudanças constantes e velozes, proporcionou nesta pesquisa, a percepção de a educação, a instituição escola, o profissional e o estudante, estão em constante movimento e resiliência. A partir desta reflexão percebe-se que hora temos o foco na formação do ser autônomo e sujeito da construção a sua realidade, hora temos o profissional orquestrando uma construção de conhecimento que abrange as necessidades sociais, políticas e econômicas, e em meio as tendências temos a ciência e as conquistas tecnológicas que trazem novos desafios. Navegamos conforme as corretes favoráveis que indica a bússola do saber. Desbravar e descortinar possibilidades, sempre foi o lema desta nau educação que tem como missão a evolução humana.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BATES, Tony. Educar na era digital [livro eletrônico]: design, ensino e aprendizagem / A. W. (Tony) Bates; [tradução João Mattar]. -- 1. ed. -- São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. -- (Coleção tecnologia educacional; 8) 12.356 Kb; PDFCHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1988.

CHIRANDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. Ática, 1993.

GADOTTI, Moacir. F**undamentos históricos e filosóficos da educação brasileira**. Curitiba: InterSaberes, 2012, 2010.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Constituição histórica da educação brasileira.** Curitiba: Interseres, 2012.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E.T.; FARIA FILHO, L. M;VEIGA, C. G. (org.) 500 anos de educação no Brasil. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica,2000. (p.43-60).SAVIANI, Demerval Saviani. **Histórias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvaturas da vara, onze teses sobre a educação e política. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca da formação humana: tarefa da filosofia. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p.619-634, set./dez. 2006. São Paulo: https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/abstract/?lang=pt

VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos epistemológicos da história**. Curitiba: InterSaberes, 2012, 2010. (BV)

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aosanos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

CAPÍTULO 03

DO RATIO STUDIORUM AO MÉTODO TELEPRESENCIAL: INCURSÕES ACERCA DA RELAÇÃO PROFESSOR(A)/ALUNO(A)/CONHECIMI

AUTORES

Waldirene Sawozuk Bellardo



DOCÊNCIA • ESTUDANTE • CONHECIMENTO

Capítulo 3 - DO *RATIO STUDIORUM* AO MÉTODO TELEPRESENCIAL: INCURSÕES ACERCA DA RELAÇÃO PROFESSOR(A)/ALUNO(A)/CONHECIMENTO

BELLARDO, Waldirene Sawozuk[9]

RESUMO

Este artigo investiga as interações entre professores(as), alunos(as) e conhecimento, a partir das dimensões de tempo, espaço e tecnologias de ensino. Sabendo-se que a consecução do trabalho escolar não prescinde das interações entre docente, discente e conhecimento, quais princípios balizaram/balizam essas interações no decurso da história da educação brasileira? O Método Telepresencial, elaborado no contexto da pandemia Covid-19, estabelece alguma ruptura em relação aos paradigmas convencionais de interação escolar? Para responder estas indagações, tomou-se como objetivo principal identificar os fundamentos que marcaram diferentes paradigmas de interação escolar ao longo da história da educação brasileira e, concomitantemente, desnudar as possíveis resistências, fissuras e rupturas que os ressignificaram a partir do exercício docente cotidiano. O recorte temporal priorizou três momentos distintos da educação brasileira: a educação jesuítica (séculos XVI a XVIII); a criação dos grupos escolares (transição do século XIX para o século XX) e a criação do Método Telepresencial no Ensino Superior (século XXI). O exercício de pesquisa aqui sistematizado pautou-se na abordagem metodológica qualitativa, adotando como procedimento de investigação três enfoques que se complementaram: a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura narrativa, a análise documental e o relato de experiência. Os principais autores que fundamentaram o trabalho foram Saviani (2013), Tardif e Lessard (2014), Freire (1997), Fausto (2002), Moraes (1996), Gaio e Machado (2021), dentre outros. Conclui-se que a interação inerente à natureza do trabalho educativo e escolar, já incorporadas as tecnologias, envolve outras duas dimensões que foram se alterando significativamente ao longo da história: o tempo e o espaço do ensino.

Palavras-chave: Ensino. Docência. Método Telepresencial. Metodologias Ativas.

[9] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter

1- Introdução

> *Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia.* (TARDIF; LESSARD, 2014, p.23)

A epígrafe contida neste capítulo resume magistralmente o mote da presente investigação, cujo intento é refletir e analisar os fundamentos que marcaram e marcam as interações entre docentes, discentes e conhecimento, a partir de três paradigmas distintos, situados em diferentes períodos históricos.

Hodiernamente, a organização da escola atrela-se a complexos fatores e dimensões que envolvem relações macro (conjuntura social, políticas educacionais, gestão educacional, mercado, relações de trabalho, etc.) e micro (infraestrutura, clima organizacional, gestão escolar, experiência docente, comunidade local, etc.); porém, não há como compreendê-la sem considerar as interações entre docentes e discentes, sob pena de transformá-la numa "*concha vazia*". Todavia, Tardif e Lessard alertam para os fundamentos que dão materialidade a essas interações:

> [...] essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. [...] Nesse sentido, se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu "objeto de trabalho". (TARDIF; LESSARD, 2014, p.23)

Destarte, o objeto investigado situa-se no campo das relações de trabalho docente, tendo como recorte de pesquisa as interações entre professores(as), alunos(as) e conhecimento. O problema a ser respondido pode assim ser definido: sabendo-se que a consecução do trabalho escolar não prescinde das interações entre docente, discente e conhecimento, quais princípios balizaram/balizam essas interações no decurso da história da educação brasileira? O Método Telepresencial, elaborado no contexto da pandemia Covid-19, estabelece alguma ruptura nos paradigmas convencionais de interação escolar?

Para responder o problema de pesquisa, traçou-se como objetivo principal identificar os fundamentos que marcaram diferentes paradigmas de interação escolar ao longo da história da educação brasileira e, concomitantemente, as possíveis resistências, fissuras e

rupturas que os ressignificaram a partir do exercício docente cotidiano.

O recorte temporal priorizou três momentos distintos da educação brasileira, selecionados a partir da força do contexto macro, especialmente da conjuntura social e política, na definição da organização do ensino e da escola e, consequentemente, nas interações entre seus atores. Por conseguinte, os períodos escolhidos foram a educação jesuítica (séculos XVI a XVIII); a criação dos grupos escolares (transição do século XIX para o século XX) e a criação do Método Telepresencial no Ensino Superior (século XXI).

O exercício de pesquisa aqui sistematizado pautou-se na abordagem metodológica qualitativa, adotando como procedimento de investigação três enfoques que se complementaram: a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura narrativa, a análise documental e o relato de experiência. O detalhamento acerca dos procedimentos metodológicos encontra-se no capítulo 2.

A pesquisa não deixa dúvidas de que a aprendizagem imbrica-se a processos de interação entre sujeitos e destes com o conhecimento, ainda que não exista uma fórmula universal capaz de designar o modelo mais eficiente de interação. Com efeito, não são as tecnologias - sejam aquelas inerentes à personalidade docente, as tecnologias analógicas ou digitais - que irão "revolucionar" a educação e o ensino, mas o *modus operandi* do uso dessas tecnologias nas interações construídas entre professores, alunos e conhecimento.

Essas e outras premissas serão minudenciadas ao longo deste artigo que, após descrever a metodologia, tece considerações acerca dos fundamentos interativos da educação, destacando as tecnologias que compõem a personalidade docente e, na sequência, intensifica o debate no que tange às interações docente/discente/conhecimento no período da educação jesuítica e primeira república. A última parte do trabalho versará sobre os fundamentos interativos do Método Telepresencial.

Por fim, uma reflexão que não pode nos escapar em relação à interação que envolve a natureza do trabalho educativo e escolar diz respeito menos às tecnologias e mais a outras duas dimensões que foram se alterando significativamente ao longo da história: o tempo e o espaço do ensino.

2- Metodologia

O presente artigo realizou uma investigação de caráter qualitativo, adotando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, além de incluir elementos do relato de experiência.

A pesquisa bibliográfica, procedimento que envolve um conjunto ordenado de ações na busca por respostas ao problema perquirido, estruturou-se a partir da revisão de literatura narrativa:

> A "revisão narrativa" não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. É adequada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos. (UNESP, 2015, p. 2)

Assim, considerando o objeto de estudo - relações entre docente/discente/conhecimento - a partir do recorte temporal proposto - educação jesuítica, educação no início da primeira república e educação 5.0 com ênfase no método telepresencial - a autora selecionou um conjunto de obras que atendiam ao escopo do tema, destacando-se entre elas autores como Saviani (2013), Tardif e Lessard (2014), Freire (1997), Fausto (2002), Moraes (1996), Gaio e Machado (2021), dentre outros. A seleção foi realizada a partir das leituras prévias da autora e não incluíram indexadores.

Não obstante, para alcançar o objetivo da pesquisa - identificar fissuras, mudanças e resistências ao paradigma de interação presente na relação docente/discente/conhecimento em diferentes momentos históricos da educação brasileira - a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura narrativa não se mostrou suficiente, fez-se necessário recorrer, simultaneamente, ao procedimento de análise documental. Cellard (2008) destaca que o documento oferece pistas preciosas para compreender o fenômeno social em épocas e lugares distintos, pois condensa modos singulares de pensar e operar em sociedade.

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Oliveira (2007) reitera essa singularidade da pesquisa documental e vai além, diferenciando-a da pesquisa bibliográfica. Para a autora, a pesquisa "*documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação*". (OLIVEIRA, 2007, p. 69)

Portanto, sumariamente, a principal diferença entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental está no fato de que a primeira representa uma fonte secundária, a partir das contribuições e do olhar de diferentes autores, ao passo que a segunda constitui-se em fonte primária, ou seja, materiais/documentos que ainda não receberam tratamento analítico.

Destarte, considerando o escopo da presente pesquisa, serão utilizados os seguintes documentos: os *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo* da primeira década do século XX e a obra literária que tornou-se fonte primária para se compreender a educação pós criação dos grupos escolares "*O calvário de uma professora*" (1928), de Dora Lice, pseudônimo de Violeta Leme da Fonseca.

A escolha dos documentos supracitados justifica-se pelo fato de condensarem os conflitos e os diferentes olhares acerca de um modelo de ensino que se inaugurou naquele período: a criação dos grupos escolares e escolas isoladas, a diretoria e inspeção de ensino, a administração escolar e o controle burocrático dos programas de ensino. Esse contexto altera significativamente os objetivos da escola e, de modo especial, as interações entre docentes/discentes/conhecimento.

Contrapondo-se ao paradigma de interações mais "*cartorárias*" vivenciadas pelos docentes naquele início de século, o artigo dá um salto de aproximadamente cem anos para tratar, ainda que brevemente, de um novo método de ensino, denominado telepresencial, cujos fundamentos cotejam interações entre docentes/discentes/conhecimento diametralmente opostas àquelas experimentadas pela professora Violeta.

Para essa última parte do artigo, além da revisão de literatura, a autora selecionou alguns elementos dos procedimentos investigativos que envolvem o relato de experiência. Seu propósito principal é descrever e/ou analisar uma dada experiência, selecionando elementos que possam contribuir para o campo da pesquisa.

No presente artigo, a autora não fará a descrição da experiência vivenciada a partir do método Telepresencial no curso de graduação em Pedagogia, nas modalidades EAD e presencial, em três disciplinas distintas, com intervalo inferior a um ano letivo; antes, utilizar-se-á de sua experiência docente para sistematizar algumas impressões acerca das interações entre docente/discente/conhecimento neste novo paradigma de ensino.

Estes foram os procedimentos de pesquisa que melhor atenderam, nesse momento, o tema e o escopo da presente investigação.

3- Interações entre docentes, discentes e conhecimento na práxis pedagógica: tecnologias, tempos e espaços

No início do século XXI, a obra de Tardif e Lessard (2014) expõe com profundidade e riqueza de detalhes a teoria da docência como profissão de interações humanas, compondo um quadro analítico que articula as dimensões macro (contextos mais globais na organização do trabalho escolar) e micro (situações cotidianas de sala de aula envolvendo a interação entre professores e estudantes) do trabalho docente.

Importa, neste momento, fazer alusão ao capítulo 7 da obra em tela, denominado "*Os fundamentos interativos da docência*", no qual os autores esclarecem a especificidade e originalidade do trabalho docente a partir de suas dimensões interativas.

Parece-me ser este o salto qualitativo do método telepresencial em detrimento a outros métodos que o antecederam, especialmente na modalidade de ensino a distância. Essa dimensão interativa, como será analisada mais à frente, imbrica-se aos diferentes movimentos de exposição, discussão, sistematização e apropriação dos conhecimentos previstos na Sequência Didática (SD) que dá forma ao método telepresencial utilizado nos cursos de graduação em licenciatura de uma instituição de Ensino Superior EaD.

Ainda que não prescinda do uso de tecnologias digitais, o método telepresencial abarca em seus fundamentos um conceito ampliado de tecnologia que incorpora as interações humanas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino como condição *sine qua non* para que ocorra a aprendizagem. Não por acaso, a categoria "acolhimento" tornou-se basilar nos processos educativos da instituição de ensino superior, constituindo, inclusive, procedimentos singulares nos módulos iniciais dos cursos de graduação.

Destarte, *pari passu* às atividades síncronas e ao uso das tecnologias digitais, envolvendo plataformas, softwares e aplicativos on-line de interação, o método telepresencial também exige o uso das tecnologias que envolvem a personalidade docente, ou seja, aquelas que não se separam dos atores escolares. Essas tecnologias mais subjetivas de interação foram categorizadas por Tardif e Lessard (2014) em três grandes grupos: a coerção, a autoridade e a persuasão. Os autores asseveram que "[...] *elas permitem ao professor impor seu programa de ações em detrimento das ações desencadeadas pelos alunos, contrárias a esse programa*." (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 265). Todavia, não se trata de um movimento autoritário, necessariamente, mas de tecnologias subjetivas que podem mobilizar o estudante a "querer aprender".

Assim, se de uma lado a coerção como tecnologia de interação pode conduzir a condutas punitivas reais e simbólicas - olhares, insultos, ironia, indiferença, notas, critérios de avaliação, etc. - por outro lado, a autoridade como tecnologia da interação pode suscitar a adesão dos estudantes e envolvê-los no programa de ensino. "*A autoridade reside no respeito que o professor é capaz de impor sem coerção aos alunos.*" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 266).

Por fim, mas não menos importante, a persuasão como tecnologia de interação, conforme asseveram Tardif e Lessard (2014, p. 267), "*é a arte de convencer a outrem a fazer alguma coisa ou acreditar em alguma coisa*". Esse recurso tecnológico, assim como os demais, podem estar a serviço de diferentes projetos educacionais, e é justamente esta dimensão teleológica do trabalho docente que guiará o uso que o professor fará das tecnologias subjetivas que imbricam-se à sua personalidade profissional, bem como das demais tecnologias analógicas e digitais. No método telepresencial, é inconteste que as diferentes tecnologias devem convergir à construção da autonomia moral e intelectual dos acadêmicos, permitindo-lhes a apropriação competente dos saberes, práticas e conhecimentos que envolvem o campo da licenciatura em curso.

Cabe ressaltar ainda, que os estudantes ao se constituírem no objeto de trabalho docente, concomitantemente, também são sujeitos desse processo, interferindo ativamente no uso, nos fins e nos resultados obtidos com as tecnologias de interação. Dito de outra forma, o docente não realiza o seu trabalho sem a colaboração do discente, seja ela voluntária ou não, e nunca terá controle total dos alunos. Agora, imagine o que significa manter esse controle e conquistar a colaboração dos discentes num cenário cada vez mais diverso e heterogêneo. Sem dúvida, ações homogêneas e universalizantes podem chocar-se com os fins da educação e do processo de escolarização, contribuindo para o fracasso e insucesso escolar, fato reiteradamente vivenciado na história da educação brasileira e brevemente tratado na próxima seção.

3.1 As interações entre os sujeitos do ato educativo em momentos distintos da história da educação brasileira

Compreender o ofício docente como trabalho interativo *com* e *sobre* os estudantes - sujeitos ativos e autônomos em seu fazer histórico - é desvendar a "caixa preta" de uma profissão que vem se construindo há alguns séculos e cujo estatuto científico e identidade ressignificam-se permanentemente. Interessa-nos, mais amiúde, destacar alguns momentos

da história da educação brasileira que evidenciam, de modo singular, como o processo de escolarização foi se configurando em nosso país. Nas palavras de Tardif e Lessard (2014):

> [...] a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. Nesse sentido, se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu "objeto de trabalho". (TARDIF; LESSARD, 2014, p.23)

Não obstante à dimensão interativa e às tecnologias que envolvem a personalidade docente, tratadas na seção anterior, a profissionalização do ensino foi se consolidando calcada em fundamentos científicos, históricos e filosóficos acumulados e sempre em disputa, ao longo das décadas e séculos. Mas, nesse interregno, não raras vezes, o conhecimento sistematizado sobre o "saber ensinar" descolou-se dos sujeitos que, cotidianamente, dão materialidade ao processo de escolarização: os professores e as professoras. Esse distanciamento criou uma fissura no ofício docente e uma falsa ideia de que os conhecimentos técnicos da profissão seriam suficientes para implementá-la com sucesso.

> Por lidar com um ser humano e não com uma coisa inerte, o trabalho docente não se pode fundamentar exclusivamente, nem mesmo principalmente, numa ciência; ele mobiliza durante seu exercício um amplo espectro de saberes, recursos e habilidades que cobre, na verdade, várias modalidades de interação humana: afetiva, normativa, instrumental, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p.267)

Negligenciar esse espectro de saberes, recursos e habilidades - imbricados às capacidades cognitivas e aos conhecimentos científicos e didáticos acerca da natureza do trabalho pedagógico - significa, na melhor das hipóteses, tratar abstratamente o trabalho docente ou ainda impô-lo restritivamente a uma dimensão tecnocrática.

É possível observar nuances desse movimento tecnocrático na história da educação brasileira já na primeira república; mas antes disso importa destacar, ainda que brevemente, o papel dos jesuítas no início da escolarização em nosso país.

O presente artigo passará a utilizar o termo "escolarização" para tratar dos processos de ensino e instrução, mesmo quando realizados em ambientes não propriamente escolares, diferenciando-o, assim, do termo mais amplo "educação".

> A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam- e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo pre- cisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessi- dade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1981, p.13)

Parafraseando BRANDÃO (1981, p.17), é possível afirmar que a educação está presente em todos os tempos e lugares, basta haver "*estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra*", ainda que não existam escolas ou qualquer outro modelo de ensino formal e centralizado.

Considerando tais pressupostos, pode-se concluir que já existia um ou vários modelos de educação entre os povos originários que ocupavam o que viria a ser o território brasileiro, antes da chegada dos povos europeus. Todavia, o processo de escolarização formal só começaria em 1549, com a chegada dos padres Jesuítas. Para Fausto (2002, p. 37) "[...] a*ntes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia [...], assim teremos necessariamente que considerar que antes da Companhia de Jesus, existiam outras educações, portanto, outras histórias da educação*". Saviani (2013) reitera esse posicionamento e o conceitua como *educação em ato*:

> Com efeito, havia, ali, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituído como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. Nessas condições havia, pois, educação, mas não havia pedagogia (SAVIANI, 2013, p. 38-39).

Ainda de acordo com Saviani (2013), o processo de escolarização no Brasil Colônia - que na época ignorava a existência de uma *educação em ato* entre os povos originários - teria início em 1549 com a chegada ao Brasil do primeiro governador geral, trazendo com ele os primeiros padres jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega. A missão inicial dos religiosos era converter os índios à fé católica e para cumprir esse propósito criaram colégios e

seminários em várias regiões do país, alcançando grande influência na educação e consolidando um modelo de ensino que perduraria por mais de duzentos anos.

Entretanto, o fato que mais interessa para este artigo é o primeiro momento de atuação dos padres jesuítas em território da Colônia portuguesa, período que antecede o uso do *Ratio Studiorum* e que corresponde aos anos de 1549 a 1599. Esse período de instrução sob o comando da Companhia de Jesus ficou conhecido na historiografia da educação brasileira como Pedagogia Brasílica.

> Pedagogia brasílica é a denominação dada à orientação que os jesuítas procuraram implantar ao chegar ao Brasil, em 1549, sob a chefia do Pe. Manuel da Nóbrega. Para tanto, Nóbrega elaborou um plano de estudos que se iniciava com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da Colônia. Daí, a denominação de "pedagogia brasílica". Contudo, sua aplicação encontrou oposição no interior da própria Ordem jesuítica e acabou sendo suplantada pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*, que se tornou obrigatório em todos os colégios da Ordem a partir de 1599. (UNICAMP/HISTEDBR, Dicionário on-line, s/d, s/p.)

Essa *preocupação realista* que esteve presente nas primeiras décadas da formação jesuítica no Brasil Colônia, segundo Saviani (2013), marca uma ato educativo que articula aspectos da cultura nativa para o ensino da moral e da fé cristã como estratégia para alcançar os fins últimos da catequização. Ou seja, havia uma *pedagogia* que buscava a comunicação com o sujeito aprendiz a partir de um intercâmbio que não ignorava a cultura local, embora desejasse substituí-la.

Nesse ínterim, os primeiros jesuítas mantinham e utilizavam-se de diferentes elementos da cultura nativa, como as danças, os cantos, o uso de instrumentos e, sobretudo, a língua tupi - a qual recebeu um livro de gramática produzido por José de Anchieta. A produção de um livro de gramática para a língua tupi permitiu a elaboração de orações, doutrinas, catecismos e peças de teatro na língua dos povos nativos.

Rapidamente os jesuítas compreenderam que o "*caminho*" (a pedagogia) para a conversão dos nativos passaria pelo aprendizado da língua do "*outro*". Esse é um pressuposto básico da pedagogia contemporânea, o *objeto* do ato educativo - o aluno, o

aprendiz, o estudante - é também *sujeito* desse processo e a aprendizagem só ocorrerá se ele também assim desejar. Ademais, o primeiro passo para que o sujeito queira aprender passa pela comunicação efetiva, pelo diálogo. Nessa direção, Hernandes (2008) sublinha a relevância das peças teatrais escritas por José de Anchieta, especialmente o *Auto da Pregação Universal* (1562), as quais sob o fundo da realidade das matas brasílicas, encantavam os povos originários enquanto ensinavam os princípios cristãos.

No caput deste capítulo, tratou-se das tecnologias que envolvem a personalidade docente no ato educativo, a coerção, a autoridade e a persuasão. Guardadas as devidas particularidades históricas, indispensáveis para evitar análises anacrônicas, a pedagogia brasílica soube compreender esse pressuposto com celeridade e passou a utilizar o *principal* (pessoa de maior autoridade entre os nativos) como interlocutor entre os jesuítas e os povos originários.

> Aos domingos e santos têm missa e prégação na sua lingua e de continuo ha tanta gente que não cabe na egreja, posto que ali é grande; (...) o meirinho, que é um seu Principal deles prége sempre aos domingos e festas pelas casas de madrugada a seu modo. (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega aos Padres e Irmãos de Portugal-1559)

Bourdieu (1998) é peremptório ao declarar que nas trocas linguísticas o poder não está somente nas palavras; antes, está investido na autoridade de quem as profere. Por essa razão, reveste-se de maior importância a mediação realizada pelo *Principal,* pois seu lugar de autoridade vai legitimar os dogmas religiosos, a princípio estranhos aos demais membros do grupo.

Entretanto, essa pedagogia *realista* teve espaço por mais ou menos 50 anos e, em seguida, foi substituída pelo plano de estudos *Ratio Studiorum*. Essa transição representa uma mudança radical em relação à compreensão do ato educativo, pois a pedagogia *realista* dá lugar a um modelo de ensino homogêneo e universalista que ignora completamente o contexto local e o sujeito que receberá a instrução.

Simplificadamente, o *Ratio Studiorum* era um manual que compunha um conjunto de regras e prescrições práticas e minuciosas, indicando responsabilidades, hierarquias, organização e administração escolar.

> [...] o documento criado para a organização da práca pedagógica dos jesuítas foi o *Ra o Studiorum* em 1599, que tinha a prerrogativa de tratar sobre as razões da educação da Companhia de Jesus e suas influências sobre a educação escolar e a pedagogia como um todo. Embora o seu conteúdo não

> tenha uma abordagem pedagógica (sistematicamente educativa), ele expressa categoricamente as atividades que devem ser realizadas pelos membros da companhia, as suas funções dentro da hierarquia da Ordem, as metodologias de abordagem e os modos de avaliação aplicados nos Colégios Jesuítas. (SILVA; AMORIM, 2017, p.191)

Saviani (2013) detalha ainda mais a natureza do plano de estudos *Ratio Studiorum*, definindo-o como:

> um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias (SAVIANI, 2013, p. 55).

Para o autor em tela, o plano contido no *Ratio Studiorum* era universalista porque era adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem, mas também era elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, razão pela qual os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. (SAVIANI, 2013, p. 56-58)

Assim, por mais de 200 anos os jesuítas mantiveram o monopólio da educação no Brasil Colônia, encerrando suas atividades compulsoriamente a partir do Decreto de 3 de setembro de 1759, promulgado pelo Rei D. José, sob a orientação de Marquês de Pombal.

Dentre as reformas impostas pelo Marquês de Pombal, estava a divisão do ensino em Estudos Maiores e Menores, sendo os Estudos Menores (constituídos pelas aulas régias avulsas) os únicos a serem implementados no Brasil. Saviani (2013) assevera que as aulas régias normalmente aconteciam nas casas dos professores e a frequência visava somente os meninos. Outra particularidade das aulas régias era que elas ocorriam separadas umas das outras, por vezes, em cidades ou vilas distintas e sob a responsabilidade de diferentes professores. Era o aluno quem deveria "montar" o seu "curso".

Somente no final do século XIX, mais precisamente em 1893, com a criação das escolas graduadas (grupos escolares), tem-se uma nova organização do ensino em território brasileiro. Mas, para quem pensa que a Proclamação da República e o ingresso no século XX trariam mudanças significativas à profissionalização docente e ao acesso ao ensino, suas expectativas serão frustradas.

Em que pese a importância da discussão histórica acerca dos métodos mútuo, simultâneo, método das coisas, a construção e organização dos primeiros grupos escolares,

a criação e funcionamento das Escolas Normais, a produção normativa legal e todo o movimento escolanovista que encharcam de riquezas investigativas esse período que compreende a transição do século XIX para o século XX, esse artigo fará um recorte na micro-história de uma professora, Violeta Leme da Fonseca, que sob o pseudônimo de Dora Lice produz uma obra de extrema relevância histórica retratando o cotidiano dos grupos escolares daquele período.

Há quase 100 anos, mais precisamente em 1928, uma professora foi impelida, pela sua angústia, a produzir uma obra em que retratou as mudanças no ensino primário nas primeiras décadas do século XX. Sugestivamente, e sob o pseudônimo já mencionado de Dora Lice, a obra foi intitulada "*O calvário de uma professora*".

Naquele período, os novos ares advindos com a Primeira República não lograram as mudanças esperadas no campo educacional. Para a Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo, como revela-se em seus *Anuários de Ensino*, o docente teria participação ativa no fracasso educacional, haja vista seu aparente "descompromisso" com o trabalho.

> Os professores não permanecem nos bairros senão o tempo marcado para a promoção, tempo inteiramente insuficiente para ensinar a ler aos seus alunos. O tempo de bairro é considerado como um prazo de desterro, terminado ele, o professor se remove, e os materiais da escola se extraviam ou deterioram. (ANUÁRIO, 1907-1908, p. 27)

À despeito das motivações que fomentaram a obra de Dora Lice, sem dúvida a criação da Diretoria Geral de Instrução Pública tem grande participação no sentimento experimentado pelas docentes naquele período, especialmente àquelas que já lecionavam e que vinham de um contexto em que o docente gozava de certa autonomia em todas as dimensões do seu trabalho. Os registros que seguem, nos *Anuários de Ensino*, mantêm um tom bastante severo em relação ao cenário educativo e à responsabilização dos professores pelas mazelas do ensino.

> É sabido que certos professores deixam de dar aulas durante dias e dias consecutivos; outros terminam seus trabalhos antes da hora regulamentar, outros ainda, prolongam o recreio durante uma ou duas horas, abandonando as crianças. (ANUÁRIO, 1910, p. 155)

Importa relembrar que as primeiras décadas do século XX, período subsequente à Proclamação da República, foram terreno fértil para discussões que envolviam a carreira docente, por diferentes razões, dentre elas a constituição dos grupos escolares, a criação da

diretoria de ensino e o movimento escolanovista. É desse período a criação de uma importante revista pertencente à Associação Beneficente do Professorado Público Paulista, a *Revista de Ensino,* cujas edições mantiveram-se ativas por 17 anos - de 1902 a 1919. De acordo com a pesquisadora Moraes (1996), o escopo da revista convergia para dois binômios: de um lado as questões pedagógicas e econômicas e, por outro lado, a competência técnica e probidade moral.

É neste amálgama fomentado pelos novos ares republicanos que a professora Violeta Leme da Fonseca, sob a alcunha de Dora Lice, dá voz às professoras em seu fazer docente cotidiano, por meio das personagens fictícias que povoam a obra "*O calvário de uma professora*". Trata-se abertamente de uma disputa envolvendo a constituição da profissão docente, num período histórico em que as professoras que permaneciam nas salas de aula não eram ouvidas acerca do seu ofício.

Inspetores, diretores e professores homens (únicos que ascendiam aos cargos de direção de escola) legitimavam seus discursos sustentados em funções técnicas que subjugavam a experiência pessoal das professoras, mantendo-as distantes de qualquer participação e/ou tomada de decisão. Dora Lice (1928) defende e dá centralidade às experiências e saberes docentes construídos no labor cotidiano de sala de aula, mas ciente dos riscos de sua atitude, mantém-se no anonimato até o ano de 1952, período em que sua obra foi reimpressa. "*Os mandatários de várias categorias não perdoariam o atrevimento de um comentário a seus atos*". (LEME, 1952 apud MORAES, 2019, p. 260)

A política de administração e controle da rede de ensino no início do século XX não tinha precedentes na história da educação brasileira e, sem dúvida, promoveu muitas inquietações ao "remodelar" o "jeito" de organizar a escola. Moraes (NIEPHE, s/d, s/p) ao analisar a obra de Dora Lice (1928) é assertiva ao declarar que:

> A autora, explicitamente contrária a ações administrativas de diretores e inspetores, abre as "portas das escolas", como diz no prefácio, para que o Secretário de Estado do Interior veja o ensino pelo olhar das professoras e não pela visão dos técnicos e dirigentes do ensino. Alguns temas discutidos à época atraem a atenção da protagonista e narradora no romance, por meio de histórias e situações de enredo. São eles: 1. Presença significativa das mulheres no exercício da profissão e as dificuldades enfrentadas por elas em escolas isoladas; 2. Defesa de autonomia pedagógica no ofício docente e afirmação da legitimidade dos mestres no trato das coisas do ensino; 3. Reivindicação de uma formação pedagógica específica voltada ao atendimento da população pobre das áreas rurais e urbanas; 4. Luta contra

> o analfabetismo e melhoria na educação popular, entendida como um esforço civilizatório.

Dora Lice (1928) é incansável em sua decisão de lutar contra a tecnocracia crescente, instaurada naqueles anos, a ponto de prefaciar o seu livro com uma carta diretamente endereçada ao então Secretário do Interior do Estado de São Paulo:

> Exmo. Sr. Secretário do Interior,
>
> Ousamos, e grande ousadia é, Exmo. Sr., solicitar a vossa atenção para a insignificância destas páginas. Apelamos para vós porque tendes conservado intacta a pureza de vosso caráter, e estamos certas de que sabereis suavizar a rigidez fria da lei quando necessário for ao interesse indispensável da justiça. Aprecias certamente a verdade; ela não foi alterada. Os fatos aqui narrados são autênticos; apenas para o bom andamento da narrativa, não obedecem a ordem cronológica. Abrindo as portas das escolas para que os vossos olhos vejam o seu interior, sem o aparato da espera, outro fim não temos senão pedir um pouco de atenção para a modesta educadora paulista, tão duramente tratada. (LICE, 1928, p.3)

Disposta a combater o discursivo que se pretendia hegemônico e que ignorava a realidade das professoras, Dora Lice (1928), prossegue em sua carta:

> É ela [a professora] a força máxima que impulsiona o complicado mecanismo da instrução pública. Mas, tão sobrecarregada de deveres, tão premida por feitores, muitas vezes brutais, já está ela perdendo o ânimo para o trabalho racional. Transformada em máquina, trabalha como máquina, e esse trabalho é contraproducente. Liberte-a das normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais. Deixe-a agir mais livremente. Seja ela menos escrava; tenha um pouco mais de autonomia em sua classe ou escola, e vereis o seu interesse pelo trabalho e pelo aperfeiçoamento do ensino. Tenha livre direito de debates, possa fazer demonstrações de sua experiência e será surpreendente o seu trabalho. (LICE, 1928, p.3-4)

Com efeito, não há como descolar a ampliação do processo de escolarização de mecanismos de controle que pudessem, inclusive, fornecer dados para o planejamento de políticas públicas educacionais de acesso ao ensino, tão restritas naquele período. Não obstante, a denúncia de Dora Lice (1928) recai sobre o controle da atividade docente e a retirada da autonomia intelectual da professora, ferindo a natureza própria desta atividade assentada nas interações humanas, portanto, marcada ininterruptamente pela tomada de decisão. Destarte, a dimensão teleológica da educação e do ensino está diretamente imbricada à autonomia docente, sempre regulada por princípios, mas não necessariamente por procedimentos tecnocráticos.

Não se trata, pois, do livre arbítrio docente, mas da compreensão da natureza própria

do ofício docente, ou seja, da relação entre o profissional, o estudante e o conhecimento, relação complexa que não cabe em procedimentos cristalizados, homogêneos e universais - especialmente quando são criados "de cima para baixo", sem ouvir aqueles que cotidianamente dão vida às escolas.

Nessa esteira, a obra "O calvário de uma professora" (1928), expõe o rigoroso controle procedimental que invadiu o exercício do magistério:

> O magistério é como engrenagem de possante máquina. Esta, se prende a mão ao pobre operário, leva-lhe o corpo todo. E, como da engrenagem sai aos pedaços o corpo do infeliz trabalhador, também assim esmagada fica a alma da pobre professora, presa no complicado mecanismo da instrução pública. Ou se amolda, fraca, incapaz, aos absurdos exigidos, ou se é um ser que raciocina e tem cultura, sentindo-se apoucada, deprimida, revolta-se. Mas, emudece, ante o rigorismo vexatório dos que mal interpretam as leis. (LICE, 1928, p. 54)

Atrelado ao controle exacerbado da prática docente - envolvendo horários e formas de ensinar, aspectos inusitados naqueles tempos - também havia a necessidade de um certo "apadrinhamento" político para se conseguir uma "cadeira" nas escolas consideradas de melhor qualidade. Assim, não por acaso, conforme Moraes (1996, p. 47) uma das personagens do livro de Dora Lice (1928), a Hermengarda, antes de se tornar professora, "*repudiava a possibilidade de ingressar no magistério*" .

> – Nunca! Nunca serei professora pública! Uma pobre criatura, sempre humilhada, por tantos superiores hierárquicos – diretores, inspetores, secretário. Quero trabalhar sim, não porém como escrava! Quero trabalhar como um ser pensante, e não como essas infelizes criaturas, transformadas em verdadeiras máquinas, movidas tão somente pela pesadíssima e complicada engrenagem, denominada Diretoria Geral da Instrução Pública. (LICE, 1928, p. 22)

Aqui, uma vez mais, é importante resgatar os pressupostos brevemente tratados no caput deste capítulo, pois a obra em tela analisada retrata uma tentativa - intencional ou não - de reduzir a educação e, quiçá, a experiência escolar, a uma lógica tecnocrática. A ausência de qualquer grau de autonomia e a exigência de seguir um modelo universal de procedimentos - à despeito do contexto e dos sujeitos aprendizes - revela-se no trecho do livro em que Hermengarda, já professora da escola pública, foi duramente repreendida por agir em descompasso ao manual oficial.

> Estava Hermengarda, em sua sala de aula, ensinando maternalmente as suas alunas de primeiro ano. Apesar de já não ter a liberdade de ação, que gozava em sua escola isolada, trabalhava com ânimo. As horas tão subdivididas por tantas matérias, e a fiscalização deprimente exercida sobre ela, muito contribuíam para perturbar-lhe o trabalho e entravar o progresso da classe. Mas, mesmo assim, era tal o seu esforço que ainda conseguia bastante. Entrou na sala o diretor, trazendo nos lábios um sorriso enigmático. E, com um modo brando que não lhe era comum: – *O inspector deseja falar-lhe no meu gabinete.* [...] Sem deixar perceber o seu receio, dirigiu-se com aparente calma, onde a esperavam. O inspetor, que lhe era desconhecido, saudou-a secamente. Sem convidá-la a sentar-se, inquiriu com modo brusco: – *Que classe ensina*? – *Primeiro ano*. – *Que método adotado*? Sentiu-se Hermengarda atrapalhada, temendo lhe fossem feitas perguntas sobre o método analítico, então obrigatório, e do qual não tinha ainda bem prática, (pois estava aprendendo à sua própria custa, uma vez que em seu tempo de escola ainda não estava em moda o referido método) titubeou na resposta: – *Para lhe ser franca... estou pondo em experiência o que me indica a razão... de conformidade com...* – *Como*! *Arvorou-se em reformadora*? *Não sabe que está sujeita a graves penalidades por haver infringido as leis do ensino*?! *E desprezar a direção dos seus superiores*? (LICE, 1928, p. 59-60)

Cabe aqui, sem dúvida, reiterar os fundamentos de Tardif e Lessard (2014), anteriormente já sublinhados, em que afirmam que o docente constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o ato educativo. "*A personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia do trabalho, ou seja, um meio em vista dos fins visados* [...]". (TARDIF; LESSARD, 2014, p.268)

> Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes. É isto, sobretudo, que explica que a docência, como várias outras profissões que envolvem relações humanas, comporte necessariamente uma parte de sofrimento e outra de alegria. Os êxitos e os fracassos, os sucessos e as dificuldades do ofício podem, obviamente, ser socializados e atribuídos a "causas objetivas" ou independentes do professor, mas não deixa de ser verdade que este sempre estará inteiramente envolvido no processo do trabalho. Queira ou não, o professor sempre será o único mediador entre a organização escolar e os estudantes. (TARDIF; LESSARD, 2014, p.268)

Violeta Leme da Fonseca, por meio de seu alter ego, expõe as angústias de uma professora que se vê aprisionada a procedimentos que afastam - sob sua perspectiva - a experiência escolar da sua possibilidade de sucesso, ou seja, da consecução de seus fins. A imagem 1, a seguir, permite vislumbrar o grau de controle do exercício docente nas salas de aula dos grupos escolares e escolas isoladas, nas primeiras décadas do século XX.

Imagem 1 - Horário para Escola Isolada, em São Paulo, Brasil, no ano de 1930.



Educação: 1930 (junho de 1930)

ANNEXO N.º 2

43.º DISTRICTO

HORARIO PARA ESCOLA ISOLADA

(PERIODO DE CINCO HORAS)

Observações	Duração do tempo	HORARIO	Segunda Feira	Terça Feira	Quarta Feira	Quinta Feira	Sexta Feira	Sabbado
	10 minutos	11 - 11,10	Entrada, revista de asseio, canto e chamada diariamente					
★ Devem ser dadas directamente pelo professor as aulas, cujas materias vão neste horario com typo mais preto. O exercicio de occupação deve ser dado de accordo com o adiantamento das respectivas classes. Nas aulas de taboadas podem tambem ser dados problemas. Este horario servirá para 1.os annos de 4 secções, A B C e D, e para escolas ruraes de 1.º anno, com 3 secções A B e C, considerando-se assim 2.º anno, ao envez de secção D, bem como, para escola urbana, desde que se considerem 2 secções de 1.º anno (A e B) e 2.os e 3.os annos, ao em vez de secções C e D, respectivamente. Para se adaptar este horario a primeiro anno de grupo, é bastante fazer-se a reducção do tempo bem como algumas transposições no horario de certas disciplinas. ★	25 minutos	11,10 - 11,35	**Leitura C** Exercicio escrip. B Calculo A e D	**Leitura C** Exercicio escrip. B Calculo A e D	**Numeros C** Exercicio escrip. B Calculo A e D	**Leitura C** Exercicio escrip. B Calculo A e D	**Leitura C** Exercicio escrip. B Calculo A e D	**Numeros C** Copia A Calculo B e D
	20 minutos	11,35 - 11,55	**Numeros A** Exercicio escrip. D Copia C Numeros B	**Numeros A** Ex. Escrip. B, C e D	**Numeros A** Exercicio escrip. D Sentenças B e C	**Numeros A** Exercicio escrip. D Calculo B e C	**Numeros A** Exerc. escrip. C e D Tornos B	**Numeros A** Copia B Sentenças C e D
	20 minutos	11,55 - 12,15	Calligraphia	Desenho	Calligraphia	Geometria	Calligraphia	Desenho
	25 minutos	12,15 - 12,40	**Leitura B** Taboada A, C e D	**Leitura B** Taboada C Copia A e D.	**Numeros B** Exerc. escrip. A e C Taboada D	**Leitura B** Taboada A e C Leit. silenciosa D	**Leitura B** Taboada C Copia A e D	**Numeros B** Exercicio escrip. C Calculo A e D
	25 minutos	12,40 - 13, 5	**Leitura A** Exercicio escrip. D Calculo B e C	**Leitura A** Calculo B, C e D	**Leitura A** Leit. silenciosa D. Calculo C Sentença B	**Leitura A** Desenho B e D Trabalho escrip. C	**Leitura A** Cartographia C e D Desenho B	**Leitura A** Leit. silenciosa C Exerc. escrip. B e D
	20 minutos	13, 5 - 13,25	**Numeros B** Desenho em occupação A, C e D	**Numeros B** Lei. silenciosa D Exerc. escrip. A e C	**Leitura B** Des. em occupação A, C e D	**Numeros B** Exerc. escrip. C e A Problemas D	**Numeros C** Exercicio escrip. B Calculo A e D	**Leitura D** Exerc. escrip. A e B Problemas C
	15 minutos	13,25 - 13,40	Linguag. Oral	Educ. moral	Linguag. Oral	Educ. Civica	Linguag. Oral	Educ. Mor. ou Civ.
	20 minutos	13,40 - 14	Linguagem escripta diariamente					
	30 minutos	14 - 14,30	RECREIO					
	20 minutos	14,30 - 14,50	Liç. de cousas	Geometria	Musica	Geographia	Musica	Liç. de cousas
	25 minutos	14,50 - 15,15	**Leitura D** Tornos A, B e C	**Numeros D** Exercicio escrip. C Tornos A e B	**Leitura D** Exercicio escrip. C Tornos A, B.	**Numeros D** Exercicio escrip. C Tornos A B	**Leitura D** Calculo C Sentenças A e B	**Numeros D** Desenho A B e C
	20 minutos	15,15 - 15,35	Geographi	Historia	Geographia	Historia	Trabalhos Manuaes	Historia
	25 minutos	15,35 - 16	Gymnastica	Trab. Manuaes	Jog. Gymnast.	Declamação		Hygiene

Disponível em: https://sites.usp.br/niephe/mulher-inovadoras/violeta-leme-da-fonseca-dora-lice/ Acessado: 20/08/2023.

Apesar da pouca legibilidade que o documento oferece, é possível perceber o controle minucioso acerca da implementação do programa escolar, dividindo em minutos e definindo *a priori* a sequência das aulas de leitura, caligrafia, números, lições de coisas até higiene e trabalhos manuais. Cabe ressaltar que o horário era elaborado externamente, sem a participação docente.

Por conseguinte, a personagem Hermengarda não reivindicava para si o livre arbítrio profissional, apenas gostaria de acrescentar ao exercício docente os elementos que sua experiência lhe agregavam. Ela enxergava aspectos do ensino e da aprendizagem que eram invisíveis àqueles que tomavam as decisões.

> Tendo um sistema de ensino todo seu, organizava Hermengarda planos de aula que davam ótimos resultados. Lia autores estrangeiros (nada possuíamos em vernáculo, sobre pedagogia e psicologia) e aprendia neles o que os dirigentes ignoravam. Esforçada, como era, sabia pôr em prática com muito proveito para as alunas o que a teoria lhe ensinava. A leitura, no primeiro ano, era o que mais cuidado lhe dava. Dividia em turmas as alunas e experimentava os melhores métodos apontados pela pedagogia de então. Sem adotar nenhum deles, tirava de cada um o que havia de mais racional e mais conviesse à criança brasileira. (LICE, 1928, p. 46-47)

Têm-se então, a partir da criação dos grupos escolares, uma tensão permanente entre os atores do chão da escola e os técnicos que produzem os programas e as políticas educacionais, vozes por vezes dissonantes e repletas de ruídos.

O método telepresencial, afinado ao designer da educação 5.0, intenta justamente eliminar esses "ruídos" que historicamente tensionaram o exercício da docência e obstaculizaram a consecução dos objetivos educacionais. Esse movimento ocorre na medida em que o docente, responsável pela implementação do projeto pedagógico, participa ativamente da sua elaboração, toma decisões e tem a autonomia docente (ainda que relativa), sempre preservada. Essa descentralização da autonomia chega ao estudante que assume - desde que assim deseje - o protagonismo acerca da sua formação acadêmica.

> As ações educacionais inovadoras nascem do pensamento grupal, das decisões democráticas, dos momentos de discussão e do entrosamento de um grupo de pessoas que buscam um objetivo comum, que trabalham a fim de potencializar o conhecimento de cada membro. [...] Os atores educacionais, aqui compreendidos em sua totalidade, professores, alunos, ex-alunos, pais, órgãos reguladores e comunidade, cada qual em sua instância, de sua forma e em seu tempo, representam a base de sustentação da inovação educacional. É a partir do diagnóstico e intencionalidade dos

> sujeitos acima mencionados que a inovação educacional se concretiza. (GAIO; MACHADO, 2021, p. 21)

Os responsáveis pela sistematização do Método Telepresencial vão além e asseveram que o paradigma do novo designer educacional 5.0 "[...] *é substituir a ênfase do ensino pela aprendizagem. [...] pois quando estamos falando de aprendizagem estamos tratando do desenvolvimento de uma pessoa, nos diversos aspectos de sua personalidade*". (GAIO; MACHADO, 2021, p. 29)

Em sua obra Aprendizes e Mestres (2002) Pozo também sublinha a diferença qualitativa entre ensino e aprendizagem - sem necessariamente dissociá-los - reforçando que no processo de aprendizagem entram em cena diferentes dimensões do desenvolvimento da pessoa.

> Toda situação de aprendizagem [...] pode ser analisada a partir de três componentes básicos: os resultados da aprendizagem, também chamados conteúdos, que consistiriam no que se aprende, ou o que muda como consequência da aprendizagem; os processos da aprendizagem, ou como se produzem essas mudanças; e as condições de aprendizagem, ou o tipo de prática que ocorre para por em marcha esses processos de aprendi- zagem. (POZO, 2002, 67-68)

Sem dúvida, o Método Telepresencial foi elaborado ancorado nessas dimensões da aprendizagem que permitem e fomentam o desenvolvimento humano. Acerca da terceira dimensão apresentada por Pozo (2002), ou seja, das condições de aprendizagem ou das práticas que põem em marcha esse processo, o método em tela apresenta um desenho educacional sofisticado. "*O Designer Educacional Digital (DED) é constituído a partir de momentos epistemológicos e práticos delineados para serem cumpridos em todos os momentos de aprendizagem.*" (GAIO; MACHADO, 2021, p. 26)

Como veremos a seguir, o DED do Método Telepresencial ao deslocar a ênfase para a aprendizagem também ressignificou esse conceito, inserindo-o no âmbito da construção da autonomia intelectual dos acadêmicos, cujo propósito visa desenvolver as operações mentais mais sofisticadas - passando pelas capacidades de pensar, refletir, analisar e alcançando as capacidades de pesquisar, criar, imaginar e inovar - em detrimento ao modelo secular de memorizar e reproduzir. Assim, para compreender a totalidade do método telepresencial, destacam-se as suas diferentes etapas:

> **1° DIAGNÓSTICO DA APRENDIZAGEM** - PROFESSOR E ESTUDANTE: Identificar a inteligência cognitiva em relação aos conhecimentos anteriores e posteriores da temática semanal, percebendo possibilidade de melhorias de forma individual e coletiva. Realizado semanalmente antes do início da aula. Do resultado do diagnóstico se inicia a sequência didática daquela semana. **2° ACOLHIMENTO CONCEITUAL** - PROFESSOR E ESTUDANTE: Possibilitar de forma breve o conhecimento teórico e prático a fim de balizar os conteúdos elementares entre todos os estudantes. **3° OBJETIVO DA AULA** – PROFESSOR E ESTUDANTE: Demonstrar a partir das bases teóricas as aplicações do cotidiano das profissionais e na vida. Realizado após o diálogo conceitual e procedimental proveniente do diagnóstico da aprendizagem. **4° TEORIA DE BASE** – PROFESSOR E ESTUDANTE: Realizar entrelaçamento das teorias dos diversos materiais (videoaula, livro- base (...)) com o material preparado para aquele momento. Por meio da aprendizagem dialógica, aproximar as teorias ao mundo do estudante, do trabalho e da sociedade líquida e exponencial. **5° PESQUISA** – ESTUDANTE E PROFESSOR: Analisar, subdividir e reconhecer os conhecimentos apresentados em sua interdependência sistêmica com outros assuntos. **6° APLICAÇÃO** – ESTUDANTE E PROFESSOR: Demonstrar aplicabilidade da temática no aspecto profissional, a fim de gerar no estudante uma memória comparativa para que possa evoluir no desenvolvimento da competência. **7° ATIVIDADE PRÁTICA E EXPERIMENTAÇÃO** – ESTUDANTES/ESTUDANTES E PROFESSOR: Produzir a partir dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e dos valores a relação prática entre o abstrato, oriundo das teorias, e a prática necessária em ações cotidianas em determinado espaço profissional social. **8° ANÁLISE** – ESTUDANTE E PROFESSOR: Estabelecer a partir da compreensão individual momentos de uma experiência social de aprendizagem por meio do diálogo entre estudantes e mediado pelo professor. **9° AVALIAÇÃO E REFLEXÃO** – ESTUDANTE E PROFESSOR: Analisar e julgar do coletivo de criação a partir de indicadores de aprendizagem, de reverberação social, do mercado de trabalho e outros. **10° CRIAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO** – ESTUDANTE E PROFESSOR: Criar sua proposta a partir da temática o que gera aprendizagem, a fim de conseguir transmitir para outros o conhecimento. (GAIO; MACHADO, 2021, p.26-27 - sem grifos no original)

Importa salientar, ainda, que o DED do método telepresencial foi elaborado para ser implementado em "*uma sala de aula do tamanho do mundo, conectada em tempo síncrono*". (GAIO; MACHADO, 2021, p.21). Trata-se de uma experiência pedagógica com sujeitos que vivem em diferentes municípios das cinco regiões brasileiras e, inclusive, de outros países. Essa diversidade cria uma interação que extrapola o universo cognitivo das ciências e aproxima o mundo individual do estudante (micro) da realidade social ampliada (contexto macro). "*Assim, situamos o Ao Vivo Telepresencial dentro da perspectiva de Educação 5.0, em que o bem-estar do ser humano, sua percepção social e ambiental, está conectada com outros indivíduos em busca da consciência sistêmica da vida no planeta terra*". (GAIO; MACHADO, 2021, p.23). Sacristán e Gomes (1996) também já chamavam a atenção para essa dimensão social da sala de aula, no final do século XX:

> É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1996, p. 32).

Por fim, cabe resgatar a intencionalidade deste artigo ao cotejar o trabalho docente e as relações entre professor/aluno/conhecimento com momentos da história da educação brasileira que criaram fissuras ou tensionaram o modo como esse tripé interagia nos espaços escolares. Essa escolha se justifica porque são nestes contextos de crise que se criam, alteram e ressignificam os saberes e conhecimentos que envolvem a ação pedagógica.

Hodiernamente, o desafio de transformar a sala de aula em espaço efetivo de aprendizagem permanece; ensinar e aprender são tarefas complexas e árduas, mas devem vir acompanhadas de uma "*satisfação cultural*" capaz de validar e pôr em movimento todo o esforço que a tarefa exige. Superar a aridez que atravessa algumas salas de aula, marcadas pela ausência de "*sentidos*" (não necessariamente pela ausência de esforço) continua provocando trabalhadores e pesquisadores na área da educação.

Embora não traga a resposta completa, sem dúvida o diálogo autêntico - muito diferente dos turnos de fala burocratizada - é o caminho para alterar a interação entre professor/aluno/conhecimento e essas interações envolvem elementos do conhecimento pedagógico, da personalidade docente e das tecnologias (digitais ou não).

4- Considerações Finais

No decorrer das incursões que este artigo cingiu no que tange às interações entre docente/discente/conhecimento, as tecnologias sempre se fizeram presentes. Algumas vezes de modo mais subjetivo, como àquelas que envolvem a personalidade docente e definem de modo indelével as interações escolares: a coerção, a autoridade e a persuasão. Outras vezes, como tecnologia externa ao docente, independente se analógicas ou digitais.

Mas, outras dimensões também concorreram significativamente para determinar o *modus operandi* e a dimensão teleológica que norteava os princípios e procedimentos fundantes das interações escolares: o tempo em que o ensino se realizava e o espaço.

Assim, na educação jesuítica, o tempo e o espaço de ensino exigiam a presença física de mestre e aprendiz e só aconteciam naquela condição específica de proximidade. Mas, a

proximidade física não garantia a proximidade de sentidos, de interação e de diálogo. O professor era a encarnação do conhecimento e o aluno estava ali para receber a parte que lhe cabia. E eram partes bem desiguais e assimétricas a depender se seriam crianças indígenas, filhos de escravos ou filhos da elite colonial.

Com o advento da República, já na transição entre os séculos XIX e XX, especialmente a partir da criação dos grupos escolares e da expansão das Diretorias de Ensino e da administração escolar científica/burocrática, cria-se uma nova hierarquia para o conhecimento escolar, deslocando o poder de decisão das mãos do docente para as mãos dos especialistas. Essa hierarquização altera o tempo e o espaço de ensino, atingindo de modo indelével as interações entre docente/discente/conhecimento. O estudante permanece como receptor, mas a autoridade docente - no que se refere ao conhecimento e o melhor modo de transmiti-lo - é posta em *xeque*.

Tem-se assim, por um longo período, interações entre docente/discente/conhecimento que aconteciam em tempos pré-fixados por sujeitos externos ao espaço da sala de aula, basta lembrar dos tempos programados para as escolas isoladas, na imagem 1. Basicamente, os tempos escolares que determinavam as interações necessárias à aprendizagem, aconteciam em três grandes momentos: o tempo em que o professor ensina o conteúdo, o tempo em que o aluno interage com o conteúdo aprendido (ou não) e tira suas dúvidas, e o tempo para aplicar o que foi aprendido/memorizado em tarefas e exercícios escolares. Eram tempos estanques e que não fomentavam o diálogo e a partilha de "*sentidos*".

O salto qualitativo do Método Telepresencial consiste justamente na alteração dos tempos e espaços de aprendizagem, ancorados na educação 5.0 e na premissa de que o diálogo - enquanto comunicação de "*sentidos*" - é a fonte das interações entre os sujeitos do processo educativo e o conhecimento. A assimetria de uma interação verticalizada, dá lugar a interações mais horizontais, pois o conhecimento não encontra-se agora, exclusivamente, "encarnado" no docente nem tampouco restrito ao espaço físico/virtual da sala de aula.

A *sala de aula do tamanho do mundo*, alcançada com as novas tecnologias da educação 5.0 e mediadas pelo Método Telepresencial, ao ressignificar tempos e espaços de aprendizagem, objetivam ir além da relação entre ensinar e aprender, buscam a formação de novos homens e mulheres, críticos, solidários, autônomos e conscientes da sua responsabilidade individual e social. Nas palavras de Freire (1997) "[...] *é preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente*". (FREIRE, 1997, p.67)

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, J. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões (1554-1594)**. Belo Horizonte: Itatiaia: São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1988.

ANUÁRIO de Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1907-1908.
ANUÁRIO de Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1910.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**: O que Falar Quer Dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

FARIA, M. R. **As representações de escola, ensino e aluno nas cartas de Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antonio Blásquez (1549-1584)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

GAIO, Benhur Etelberto; MACHADO, Dinamara Pereira. Telepresencial, uma sala de aula do tamanho do mundo: Gestão da inovação e respeito ao estudante. In: GAIO, Benhur Etelberto; MACHADO, Dinamara Pereira (orgs). **Gestão no ensino superior:** Os caminhos da inovação, do empreendedorismo e da resiliência. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2021. Disponível em: https://2b0ee3ca-fda1-4c02-aa8d-d6226f4481c2.filesusr.com/ugd/206e81_f34d194d9d74416c80aa56d69e5c4c7f.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid , Ediciones Morata, 1996.

HERNADES, P.R. **O teatro de José de Anchieta:** arte e Pedagogia no Brasil Colônia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2002.

FONSECA, Violeta Leme da. (Dora Lice). **O Calvário de uma professora**. 2ª. ed., São Paulo: Gráfica Mercúrio, 1952.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

LICE, Dora. **O calvário de uma professora.** São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.

MORAES, Dislane Zerbinatti (1996). **Literatura, memória e ação política:** uma análise de romances escritos por professores paulistas. (dissertação de mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MORAES, Dislane Zerbinatti (NIEPHE, s/d). **Violeta Leme da Fonseca** (Dora Lice). [on-line]. Disponível em: https://sites.usp.br/niephe/mulher-inovadoras/violeta-leme-da-fonseca-dora-lice/. Acesso: 14/08/2023.
NÓBREGA, M. **Cartas do Brasil (1549-1560)**. Belo Horizonte: Itatiaia: São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1988.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e Mestres:** a nova Cultura da Aprendizagem. Porto Alegre, ArtMed, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). In: Revista **INTERAÇÕE**S, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Editora Vozes: Petrópolis, 2014.

UNESP/BIBLIOTECA PROF. PAULO DE CARVALHO MATTOS. **Tipos de Revisão de Literatura** [online]. Botucatu, 2015. Disponível em: https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf Acesso: 07 set. 2023.

CAPÍTULO 04

DESENVOLVIMENTO DO TELEPRESENCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

AUTORES

Giselly Otto Luciano
Sônia de Fátima Radvanskei
Viviane Schueda Stacheski



EXPERIÊNCIA • AO VIVO • TELEPRESENCIAL

Capítulo 4 - DESENVOLVIMENTO DO TELEPRESENCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

LUCIANO, Giselly Otto[10]
RADVANSKEI, Sônia de Fátima[11]
STACHESKI, Viviane Schueda[12]

RESUMO

Este texto tem o objetivo de apresentar um Relato de Experiência (RE) da docênciarealizado na metodologia do *Ao Vivo Telepresencial* de um Centro Universitário Interacionalde Ensino particular para o curso de graduação em Pedagogia. Formato diferenciado de ensino que propicia a interação com estudantes de todo Brasil e do mundo, em tempo reale com o slogan "a sala de aula do tamanho do mundo". Foi iniciado em 2021 no contexto da pandemia do COVID 19 como uma nova possibilidade de ensino de graduação. Para tanto, é uma pesquisa de cunho qualitativa que se utilizará da metodologia do Relato de Experiência com uma descrição da experiência vivida, ata relação com a pesquisa bibliográfica e as análises dos dados propiciadas pela experiência da práxis pedagógica. O foco é a relação entre o olhar dos docentes envolvidos no processo inicial da implementação com o planejamento das aulas no formato da Metodologia proposta e a necessidade de formação nessa nova metodologia e nova experiência. Foram solicitados relatos de quatro professores que foram docentes das primeiras disciplinas do curso para que pudessem falar sobre a experiência. As análises foram ancoradas nos autores José Carlos Libâneo, José Manuel Moran e Marcos Masetto, Marilda Behrens, Dinamara Machado e Benhur Gaio. Percebe-se, de modo geral, que os professores, de imediato, sentiram receio em não ter experiência com a nova metodologia, mas se adaptaram e se sentiram satisfeitos por terem feito parte de mais adaptação da educação proveniente pormeio das tecnologias.

Palavras-chave: Metodologia Telepresencial. Tecnologia Educacional. Metodologia ao vivo telepresencial.

INTRODUÇÃO/primeiras ideias

O cenário contemporâneo tem exigido demandas de novas reconfigurações de ensino e de processos educativos que visem a dinamicidade, compreensões, interfaces entre os campos da educação, comunicação e tecnologia, o uso cada vez mais de metodologias ativas e inovadoras com a intensificação de sistemas híbridos. Tudo isso foi percebido e acentuado após 2020, com o período mais intenso da pandemia do COVID 19, em que o mundo literalmente parou e houve a necessidade de cada um, dentro da sua casa

[10] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.
[11] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.
[12] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.

nas suas possibilidades, utilizar os recursos tecnológicos possíveis para a comunicação, estudos e trabalhos.

E não foi diferente para as instituições de ensino, principalmente as quais promoviam e promovem o ensino superior, pois havia a necessidade imediata de procurar soluções para as diferentes demandas desencadeados por todo esse novo contexto. Uma das possibilidades encontradas pelo Centro Universitário particular de Curitiba foi o lançamento de alguns cursos pela metodologia Telepresencial. Esse novo modelo já havia sido pensado e planejado, porém com o prolongamento da pandemia, percebeu-se ainda mais a urgência em colocá-lo em execução.

O Telepresencial é uma metodologia inovadora que alia o ensino híbrido, o ensino aovivo, presencial e EAD, com metodologias que visam o estímulo à interatividade dos acadêmicos com engajamento e foco na aprendizagem de maneira significativa. Essa nova prática pretende enriquecer o aprendizado por meio de aulas presenciais ao vivo, estimular o engajamento, a interação entre estudantes e maximizar o aprendizado pelo meio virtual, pelas telas de onde estiver, pois assistem em tempo real a aula e interagem com o professor. É baseado em um método presencial que permite aos alunos se comunicarem em tempo real sem estarem fisicamente presentes no campus. Os alunos podem participar das aulas de casa ou em outro local adequado para estudar. As aulas ao vivo do Telepresencial são reforçadas com tecnologias para garantir a eficiência das múltiplas atividades teóricas e práticas. Os encontros são transmitidos por canais multimídia e, posteriormente, disponibilizados para livre acesso dos estudantes na plataforma exclusiva da instituição.

Essa metodologia do Telepresencial foi explicada no e-book *GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR: os caminhos da inovação, do empreendedorismo e da resiliência*, organizado no ano de 2021 pelos autores Benhur Etelberto Gaio e Dinamara Pereiro Machado. Esses autores, no primeiro capítulo, realizam um relato de experiência da organização e necessidade dessa metodologia na instituição em que atuam.

Nessa perspectiva, este texto tem o objetivo de apresentar um Relato de Experiência (RE) na docência nessa metodologia de ensino denominada Telepresencial, iniciada no ano de 20021 no curso de pedagogia, em uma Universidade Particular de Curitiba. Para tanto, verificar as impressões, dificuldades, possibilidades, avanços e

experiência vivida pelos professores é de suma importância para a construção da docência e sua relação com a formação acadêmica, profissional e de vida.

Para apresentar a vivência da docência na metodologia do Telepresencial e analisar essa experiência com as considerações e relações dialógicas conceituais e teorias foram utilizados autores como: José Carlos Libâneo, José Manuel Moran e Marcos Masetto, Marilda Behrens, Dinamara Machado e Benhur Gaio, entre outros.

Para a coleta dos dados foram utilizadas as impressões das vivências das autoras como docentes nessa metodologia de ensino e, outro procedimento de coleta de dados foram os relatos curtos de mais 4 professoras que também tiveram essa experiência inicial no curso de pedagogia por meio da resposta a uma pergunta focal para 4 professores envolvidos nesse ensino, com a seguinte pergunta geradora: Poderia fazer um relato de como foi a sua experiência no telepresencial? A partir do relato das docentes foram selecionados dois campos de análise, a primeira relaciona-se à experiência docente e a segunda à formação docente que serão fundamentadas no decorrer do texto em itens específicos. As professoras serão denominas com a descrição da palavra docente em seguida de um número apenas para diferenciá-las e fazer uma organização na apresentação das análises. As docentes participantes da pesquisa assinaram um termo de livre consentimento para o uso das respostas na produção desse texto.

O Relato de Experiência coma salienta Mussi, Flores e Almeida (2021) propicia na sua construção a produção de conhecimento, pois se baseia em uma vivência acadêmica e profissional, em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), sendo uma das características principais a descrição da intervenção com embasamento científico e reflexão crítica.

Essa produção científica foi organizada da seguinte maneira: No primeiro tema será explicado a metodologia do Telepresencial, com o subtema da metodologia utilizada nessa modelo de ensino, em seguida será explicado e referenciado os dois pontos de análises utilizando-se os relatos das professoras participantes e das vivências das autoras nesse processo. Finalizando o texto serão pontuadas as discussões e as considerações em relação ao material coletado pelos relatos e a experiência da docência nessa metodologia.

1. A metodologia do Telepresencial: "A sala de aula do tamanho do mundo"

Telepresencial é um conceito que relaciona o prefixo *tele*, que vem do grego e significa longe/distante e o vocábulo *presencial,* que de acordo com o Dicionário Online da Língua Portuguesa é "relativo ou pertencente a pessoa presente, a quem está no local onde algo está acontecendo". Na composição dos dois termos faz-se uma nova significação referindo-se à relação entre longe e presencial, expressões distintas, mas que na educação compreende-se que mesmo à distância, mediado pelas telas há a presença de pessoas em todos os lugares, em todos os espaços geográficos que se encontram presencialmente em uma sala de aula virtual "do tamanho do mundo". Permite que o estudante tenha uma mobilidade, independentemente de onde esteja consegue acessa e maior flexibilidade, se não conseguir participar online, no dia da aula, consegue assistir no horário que estiver disponível para o estudo. Portanto, há diferentes potencialidades de acesso, de materiais e organização. Nas palavras dos autores Gaio & Machado (2021):

> A nova metodologia Ao Vivo Telepresencial permite que a instituição constitua uma sala de aula do tamanho do mundo, conectada em tempo síncrono. [...] Ao estruturarmos administrativamente e pedagogicamenteo projeto da nova metodologia Ao Vivo Telepresencial, mesclamos metodologias reconhecidas e agregamos o fator humano como preponderante a partir dos recursos proporcionados pelas tecnologias digitais. [...], situamos o Ao Vivo Telepresencial dentro da perspectiva de Educação 5.0, em que o bem-estar do ser humano, sua percepção social e ambiental, está conectada com outros indivíduos em busca da consciência sistêmica da vida no planeta terra. (GAIO & MACHADO, 2021, p.24)

Nessa relação, a metodologia do Telepresencial, como escopo e modelo de ensino para esse relato, foi organizada por um Centro Universitário particular de Curitiba na perspectiva de encontrar alternativas para o ensino de graduação no contexto pandêmico do COVID 19. Nesse sentido, houve um redimensionamento e perspectivas inovadoras em relação às várias questões, principalmente de como aliar o presencial, o EAD e as tecnologias ao mesmo tempo e em todos os lugares.

A princípio, no lançamento da metodologia pela instituição de graduação superior, em 2021, foi aplicada para quatro cursos, entre ele o curso de pedagogia, que é foco desse Relato de Experiência. Percebe-se que é uma possibilidade utilizada pelos sistemas de ensino pela necessidade acentuada pela pandemia e permite novas configurações no

ensino. Como diferencial esse Centro Universitário traz e que coloca nosseus canais de divulgação é que o Telepresencial possibilita aos acadêmicos o acesso a

conteúdo personalizados. Considerando que há menos participantes em comparação a uma aula tradicional, o aluno pode se aprofundar e receber mais referências sobre o tópico estudado e organizar um itinerário de estudo e pesquisa, visto que tem uma metodologia própria.

1.1 Metodologia de ensino do Telepresencial

A metodologia utilizada na metodologia do Telepresencial, como salienta Gaio & Machado (2021, p. 20-25) é alicerçada nos referencias da Educação 5.0, que consiste no olhar para o espaço da sala de aula para além desse espaço físico, transpondo barreiras com interfaces que propiciem a utilização dos recursos tecnológicos "para aproximar o professor e estudante, estudantes e estudantes em busca de reciprocidade". Ou seja, conexões para o processo da produção do conhecimento colaborativo com ênfase "na educação com flexibilidade curricular, inovação nas práticas pedagógicas e na criação de produtos a partir da práxis educacional. Desenvolvimento de competências profissionais individuais, cooperativas, sociais e emocionais". (GAIO & MACHADO, 2021, p. 24-25)

Nesse contexto, esses mesmos autores trazem características que embasam o projeto do Telepresencial, que serão elencados a seguir:

> Uso exponencial de tecnologias digitais para interação síncrona; extrapolação da conceituação de presença física para presencialidade; Substituição da ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem; Aprendizagem desenvolvida a partir do ensino, da pesquisa, da extensãoe da prática; Aprendizagem é central no estudante, envolvido como pessoa, como um todo: ideias, inteligência, sentimentos, cultura, profissão, sociedade. Atuação da equipe multidisciplinar em busca dodesenvolvimento profissional ao desenvolvimento socioemocional;Estabelecimento de nexo entre diferentes tendências, metodologias, teorias educacionais e da psicologia; Contínuo estabelecimento do entrelaçamento de teoria e práticas que favoreçam criação do término do dia letivo; Organização curricular sistêmica e por competências; Compreensão da aula no ensino superior como espaço e tempo de aprendizagem por parte do estudante e do professor e da modificação completamente o processo ensino; Implantação da equipe multidisciplinar composta de: professor titular, professor adjunto, coordenação de curso,diretor de cena, equipe de TI e de formação de profissionais e outros paradesenvolvimento do projeto Ao Vivo Telepresencial; Formação dos diferentes profissionais para atuação no projeto Ao Vivo Telepresencial; Implantação da metodologia do Design Educacional Digital. (GAIO & MACHADO, 2021, p. 24-25)

Diante desses pressupostos, cada professor, ao planejar a sua aula, realizaria uma Sequência Didática de Aprendizagem (SDA) com os itens específicos divididos em dois momentos, a aula 1 e a aula 2. Cada aula iniciaria as 19h horas e finalizaria as 21h40, divididas em dois blocos das 19h às 20h30 e das 20h45 às 21h40, com intervalo de 15 minutos. Essas aulas eram organizadas em dois dias semanais intercaladas como exemplo, segunda-feira e quarta ou terça-feira e quinta-feira e no total no módulo de aprendizagem teriam 12 aulas ou 6 semanas de aulas, com duas disciplinas diferentes por semana. A SDA deveria ter essa organização de etapas conforme apresentado no quadro seguinte:

Quadro 1: Itens da Sequência Didática de Aprendizagem (DAS):

METODOLOGIA	C.H.A.V.E[1]
AULA 1 **Diagnóstico de Aprendizagem (LEMBRAR)** Identificar a inteligência cognitiva em relação aos conhecimentos anteriores e posteriores da temática semanal, percebendo possibilidade de melhorias de forma individual e coletiva balizado semanalmente antes do início da aula. Do resultado do diagnóstico se inicia a sequência didática daquela semana.	Conhecimento/emocional
Acolhimento Conceitual ((RE) CONHECER) Possibilitar de forma breve o conhecimento teórico e prático a fim de balizar os conteúdos elementares entre todos os estudantes.	Conhecimento/emocional
Objetivos da Aula (ENTENDER) Demonstrar a partir das bases teóricas as aplicações do cotidiano das profissionais e na vida. Realizado após o diálogo conceitual e procedimental proveniente do diagnóstico da aprendizagem.	Conhecimento/emocional

[1] "A partir dos estudos de David McClelland nos anos 70, e nas organizações adotou-se universalmente a fórmula do CHA (Conhecimento, Habilidade e Atitude), ou, como preferem alguns, Saber, Poder e Querer. Considerando que essa equação é um produto, se um dos três for nulo, o resultado final será competência zero. Mas o tempo passa e os conceitos vão sendo aprimorados. Na competência 2.0 deste século, o CHA vira CHAVE. E a chave da competência ampliada é o acréscimo de duas letras, dois conceitos e duas preocupações". (MORAES, Wagner Ferreira)

Teoria de Base (COMPREENDER) Realizar entrelaçamento das teorias dos diversos materiais (videoaula, livro- base (...)) com o material preparado para aquele momento. Por meio da aprendizagem dialógica, aproximar as teorias ao mundo do estudante, do trabalho e da sociedade líquida e exponencial.	Conhecimento
Pesquisa (COMPREENDER) Analisar, subdividir e reconhecer os conhecimentos apresentados em sua interdependência sistêmica com outros assuntos.	Conhecimento
Aplicação (APLICAR) Demonstrar aplicabilidade da temática no aspecto profissional, a fim de gerar no estudante uma memória comparativa para que possa evoluir no desenvolvimento da competência.	Conhecimento/Habilidade
Prática e Experimentação (APLICAR) Produzir a partir dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e dos valores a relação prática entre o abstrato, oriundo das teorias, e a prática necessária em ações cotidianas em determinado espaço profissional social.	Conhecimento/Habilidade
AULA 2 **Análise:** Estabelecer a partir da compreensão individual momentos de uma experiência social de aprendizagem por meio do diálogo entre estudantes e mediado pelo professor	Conhecimento/Habilidade
Avaliação e Reflexão – AVALIAR Analisar e julgar do coletivo de criação a partir de indicadores de aprendizagem, de reverberação social, do mercado de trabalho e outros.	Conhecimento/Emocional Conhecimento/Habilidade
Criação e Significação (AVALIAR) Criar sua proposta a partir da temática o que gera aprendizagem, a fim de conseguir transmitir para outros o conhecimento.	Conhecimento

Fonte: Organizada pelas autoras adaptado de GAIO & MACHADO (2021, p. 26-27).

Esse quadro possibilita de uma maneira geral verificar as etapas necessárias para organização das aulas e pautadas no conhecer, participar e criar. Além disso perceber cada

etapa como necessária para a sistematização do conhecimento, levando em conta a aprendizagem dos estudantes e a produção do conhecimento.

1.2 O professor na metodologia do Telepresencial

O professor, nessa metodologia, é compreendido pela concepção de Vygostsky como organizador, administrador, regulador e controlador da interação do meio educativo com cada estudante. Observa-se, portanto, que o autor reserva um papel muito maior e de maior responsabilidade para este profissional do que o de simples mediador entre o aluno e o conhecimento. De um ponto de vista científico, o professor é o organizador do meio social educativo, das relações sociais que se processam, ou seja, ele é aquele que conduz o processo educativo com bases científicas. O professor profundamente inserido na organização intencional, planejada e estruturada de ações escolares que a compõem em conjunto com a sociedade, oportuniza as condições essenciais para a gênese da personalidade humana e consciente de seus estudantes.

Além de o professor ser aquele que possibilitará ser um intelectual de sua própria prática é aquele que pensa, planeja, executa, registra, avalia e modifica a sua prática juntamente com seus alunos, tendo uma teoria ou teorias como fundamento. Nesse sentido potencializa a formação inicial, porque:

> [...] se um professor desejar ser um pedagogo cientificamente formado, vai ter de aprender muito. Antes se desejava apenas que conhecesse sua matéria e o programa e que soubesse dar alguns gritos em sala de aula ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho. (VIGOTSKI, L. S. 2003, p. 300)

O professor que atua nessa metodologia de ensino, além das características básicas e essenciais, precisa ter dinamicidade e boa dialogicidade entre os alunos e o professor adjunto. Isso porque o aluno presente na aula, mesmo que a distância, se distrai com facilidade, pode desligar a câmera e ir realizar outras funções se a aula não lhe interessar. Porém há aqueles alunos que ao mesmo tempo em que o professor apresenta o conteúdo, pesquisam em outras fontes para complementar a aula, fazer perguntas e, em alguns

casos, até mesmo testar o conhecimento do professor. É assim que acontece e sempre acontecerá, pois, de acordo com Jean Houssaye (1996 apud LIBÂNEO, 2010, p. 30) "a pedagogia busca unir a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nesta produção específica da relação teoria-prática em educação que a Pedagogia tem sua origem, se cria, se inventa, se renova". Sendo assim, o aluno do telepresencial continua tendo características de qualquer outro, mas com traços que a metodologia propicia, bem como oprofessor que continuará com toda sua gama de conhecimento, mas deixará em evidência sua sagacidade e dinamicidade que a modalidade solicita.

Para tanto a questão que deve ser levada em conta para a formação do professor para atuação na metodologia telepresencial é quanto a mediação pedagógica, as formas deinteração com o aluno virtual, sobre isso MORAN; MASETTO; BEHRENS, explanam:

> -Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento, troca de experiências;
> -Debater dúvidas, questões e problemas, apresentar perguntas orientadoras, orientar nas carências e nas dificuldades técnicas ou de conhecimento quando a aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho;
> -Garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos colaborar para desenvolver critica com relação a qualidade e validade das informações obtidas cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para as suas aprendizagens , e que não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda comunicar conhecimentos, quer pelos meios convencionais, quer pelas novas tecnologias.
> -Promover o intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade na qual estamos inseridos, nos mais diferentes aspectos, fazer a ponte com outras situações análogas, colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais e profissionais por vezes conflitivas. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2015, p.151-152)

Nessa nova premissa, pergunta-se, como será a formação de professores para o docente poder atuar nos cursos telepresenciais? A grande base para a formação do exercício da docência nos cursos telepresenciais parte das tecnologias da informação e comunicação disponíveis no mundo digital, a formação de professores está associada à atuação com as competências digitais educacionais, para que o professor na metodologia telepresencial, possa ser o mediador da prática pedagógica. Assim, destaca-se:

> A atuação do professor como incentivador dos alunos para que sejam responsáveis por seu processo de aprendizagem, incentivador das

> atividades de interação entre os alunos e incentivador da reflexão e do pensamento crítico como atitude de mediação e dedicação as aprendizagens destes. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2015, p.145)

Esse docente, precisará ter formação para uso de vídeo, estúdio, uso de softweres e aplicativos disponíveis para interação com os alunos. Assim, observamos que o uso das tecnologias educacionais, precisam ser primordiais para a formação docente, principalmente para a atuação na metodologia telepresencial.

A metodologia de ensino telepresencial, é uma metodologia relativamente nova, sendo a formação para atuar nessa área, também inovadora, em que ainda está em processo de lapidação, para isso, o professor deve aceitar e ser resiliente ao meio, às mudanças que esse tem apresentado, pois de acordo com Garcia (1999, p.11):

> A cultura escolar não existe de forma independente, e que se constitui a partir de relações sociais mais amplas, pode-se discutir as práticas que são construídas e reconstruídas no cotidiano da escola, pela ação de professores, pais, alunos e também das pessoas que compõem a hierarquia do sistema escolar.

Por ser uma área de atuação, relativamente nova, com início no de 2021, a formação docente para a metodologia de ensino telepresencial, deve ser repensada por diferentes âmbitos, a fim de proporcionar conhecimento digital ao professor, para articular essa condição às relações teóricas e práticas.

Observa-se então, que a formação de professores para o exercício da docência na metodologia telepresencial, tem por base a tecnologia, as competências digitais para a prática pedagógica. Esse profissional precisa "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva." (BRASIL, 2018)

Apesar de ser uma metodologia de ensino nova, uma coisa já se sabe, é necessária uma formação de professores séria, comprometida com a realidade social e educacional que proporcione ao docente maior conhecimento e segurança para superar os desafios metodológicos digitais. Nesse contexto, os docentes, precisam cada vez mais, dispor das competências digitais para a sua prática pedagógica e didática diária. Por meio das

tecnologias, pode-se facilitar, aprimorar e inovar o seu processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Após esse pensar teórico sobre a formação dos professores feita neste subitem do artigo, a seguir serão apresentados relatos de docentes que tiveram a oportunidade de trabalhar com o telepresencial, mesmo sem possuírem formação específica, mas com experiência na atuação em ensino presencial e a distância.

2. Relato de Experiência: Olhares dos docentes

A partir da base teórica explicada nos itens anteriores e na compreensão do que envolve conceitualmente e a epistemologia da Metodologia do *Ao Vivo Telepresencial*, nesseitem será discutida a relação entre essa metodologia e a atuação docente nessa metodologia , trazendo pelos relatos das professoras envolvidas essa compreensão da metodologia proposta e de sua atuação na "sala de aula do tamanho do mundo".

As experiências vivenciadas pelas professoras na docência dessa metodologia de ensino possibilitaram participar ativamente de uma nova metodologia e do uso de novas tecnologias, novas ferramentas digitais e com dinamicidade de uso de aplicativos, participar da interação, sistematizar um conceito, acessar informações. Todos esses encaminhamentos foram pensados na construção do caminho da aprendizagem pelos estudantes que estarão distantes fisicamente, mas ao mesmo tempo presencialmente na tela, ao vivo participando da aula virtualmente. O relato das Docentes 1 mostra essa sensação de nova experiência:

> Minha experiência como docente no curso telepresencial foi bastante interessante e um grande aprendizado na minha vida profissional. Em um primeiro momento tive receio, devido a responsabilidade e desafio de ser uma das professoras da primeira fase com esta metodologia de ensino, de fato híbrida, em que a proposta era atender os estudantes presencialmente e ao mesmo tempo os estudantes que estivessem acompanhando as aulas a distância. Infelizmente, devido à pandemia, issonão se realizou, pois naquele momento não foi possível ter os alunos em sala presencialmente. (Relato da Docente 1)

Da mesma forma a Docente 3 manifesta seu relato sobre a experiência com a metodologia nova propiciada pela metodologia ao Vivo Telepresencial como:

> Uma das experiências mais gratificantes que tive como professora foi ser convidada para ministrar na metodologia inovadora do telepresencial. A educação a distância é uma possibilidade de evolução do sistema educativo, e o professor é um mediador do processo de ensino.
> A aprendizagem deve ocorrer em um ambiente de diálogo e troca de conhecimentos entre professor e estudante. Foi nessa perspectiva que vivenciei essa experiência, numa conexão de unificação de teorias, práticas, tecnologias e o maior desafio tornar presente a distância. (Relato da Docente 3)

Observa-se assim que essa metodologia proveniente da metodologia telepresencialtraz junto dela enraizada uma tecnologia porque a tecnologia não é apenas um recurso utilizado na aprendizagem, mas sim usada durante todo o processo com a intencionalidadepedagógica, uma metodologia atrelada com a tecnologia. Isso pode ser percebido nos relatos das docentes que trazem os seguintes destaques

> E quando a gente pensa nessa nova metodologia atrelada com esta tecnologia, que é indispensável, nós vamos ter uma alteração no processode interação social e de comunicação, que são inerentes à atividade de ensinar. E acho que é nesse aspecto que esta metodologia é inovadora. (Relato da Docente 4)

O diferencial, portanto, apresentado pelas docentes não está somente na tecnologia em si. Mas no modo, na maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professor, aluno e conhecimento. Então é esta a grande mudança. E aí é que está a inovação do ponto de vista metodológico. Sai da sala de aula física, com a interação face-a-face, para uma interação e metodologia tecnológica em todos os processos. O face-a-face se inova e passa a ocorrer mediante a telas o que é apontado pela Docente 3 como algo positivo:

> Viver a metodologia do telepresencial me fez perceber a educação adistância além de maneira mítica, confundida como instrumental com as tecnologias que dela decorrem. Foi voltar o olhar das minhas práticas para olhares significativos para novas experiências, desenvolvendo caminhos alternativos num espaço diferente de ensinar e de aprender. A experiência foi muito enriquecedora, tanto para mim quanto para os estudantes.Aprendi a usar novas tecnologias para melhorar o processo de ensino- aprendizagem, e pude ver como os alunos se beneficiam de um ambientede aprendizagem mais flexível e acessível. (Relato da Docente 3)

Outro ponto apresentado pelas docentes nessa nova experiência foi em relação as participações dos estudantes nas aulas, ou seja, estar fisicamente presente em uma sala de

aula não é uma relação proporcional com a participação nas atividades. Isso mostrou que mesmo não ocorrendo a proximidade física, as participações dos estudantes *on-lines* foram significativas e mostram como aponta a Docente 4 no seu relato:

> O telepresencial também muda esse elemento de interação e consegue mostrar que o diálogo, a interação, o protagonismo discente, ele não é marcado necessariamente por uma proximidade.[...] a aula ela é síncrona, mas professor e aluno não estão próximos fisicamente. No entanto, a metodologia em si ela provoca, ela fomenta uma interação e um diálogo muito maior. (Relato da Docente 4)

Desmistifica-se, nessa relação, a crença de que a interação e o diálogo, acontecia de forma mais efetiva, na medida em que as pessoas estavam mais próximas fisicamente. A partir da atuação com essa metodologia de ensino foi possível perceber que a crença não é verdadeira, porque há estudantes no modelo tradicional de ensino que estão muito próximas fisicamente, mas que não interagem e tem um papel extremamente passivo. O Relato da professora 1, evidencia essa relação:

> Considero que o mais interessante no telepresencial é a possibilidade de envolver os estudantes em tempo síncrono, com atividades que pudessem propiciar a participação integral dos mesmos, uma metodologia ativa. Também destaco a formação dada aos professores pela instituição, a presença de um professor adjunto que deu muito suporte na parte de interação com os alunospelo Zoom, no planejamento das aulas, na definição das atividades. Eu era a professora responsável pelo conteúdo a ser ministrado "professor conteudista". Juntos, o professor conteudista e o professor adjunto são responsáveis por desenvolver os conteúdos com os estudantes de forma que estes estivessem sempre motivados para a participação por meio de jogos, com debates, brincadeiras, discussão de textos, uso de recursos e aplicativos, como por exemplo, a nuvem de palavras e o padlet. (Relato da Docente 1)

Essa compreensão proporcionou aos docentes uma percepção de que o conhecimento é independente da presença física, e não é a interação no mesmo espaço físico que faz com que o aluno aprenda ou interaja mais. O Ao vivo telepreencial mostrou que independentemente dessa proximidade física, abrem-se novas janelas de aprendizagem, estímulos e há outros espaços utilizados, como o Ambiente Virtual de

Aprendizagens, ferramentas de interação como o *Padlet, Mentimenter,* ferramentas de edição colaborativas, entre outros encaminhamentos utilizados pelos professores. Nessas relações não houve perda de diálogo entre os interlocutores discentes e docentes, pelo fato de essas atividades serem síncronas. Nessa relação, a Docente 4 salienta:

> Então você tem esse ganho maior com relação à apropriação do conhecimento pelo discente, ele assume necessariamente um papela mais. Protagonista e inclusive é incentivado. Nessa perspectiva, mais da pesquisa e da construção da autonomia, que eu acho que éum outro elemento, não quer dizer que os alunos necessariamente vão construir esta autonomia intelectual. Mas a metodologia ela provoca, ela incentiva. É essa construção que depende, por óbvio, dos estudantes também, né? Mas a metodologia em si, ela tende a provocar a construir de forma mais efetiva. Essa autonomia intelectual do aluno justamente porque ela desloca o conhecimentoapenas da presença física do docente. (Relato da Docente 4).

Outro elemento importante, novamente evidenciado nos relatos das professoras, é a metodologia. Porque como visto na explicação da Sequência Didática em item anterior,o planejamento leva em conta o Conceito da CHAVE que condensa muitos conhecimentose conceitos. No Telepresencial, pelo fato de cada fase ser dividida em seis semanas – doze aulas, os alunos têm dois encontros semanais de cada uma das disciplinas, diferentemente do que ocorre no presencial que é apenas um.

Na medida que o Telepresencial se concentra em duas noites semanais, em três horas consecutivas, em cada noite de aula o professor precisa se apropriar de mais conhecimentos, mais conceitos, construir mais relações num espaço de tempo menor. Esse é outro diferencial, porque provoca o docente a pensar em estratégias diferenciadas para esta interação e para o desenvolvimento desses conceitos a partir de diferentes formas, não só por meios de recursos tecnológicos, mas com outros recursos pedagógicos. Pela visão das docentes há um ganho do ponto de vista metodológico. Esse aspecto também é trazido pela Docente 2):

> A experiência do telepresencial foi muito importante para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Tive a oportunidade de iniciar na primeira Unidade Temática de aprendizagem do curso, com a disciplina de Avaliação, Educação e Sociedade, fiquei bastante ansiosa com essa nova metodologia, pois seriam três horas de aula, de uma disciplina densa teoricamente e que eu precisava pensar em ferramentas atrativas e

> interativas para que os estudantes participassem de maneira ativa durante as aulas. (Docente 2)

E como último ponto de evidência nas experiências apresentadas pelas docentes é a Sequência Didática de Aprendizagem (SDA). Mostra-se como fundamental para metodologia desenhada para o Telepresencial, veja o destaque dado pela docente 4:

> A metodologia do telepresencial, que envolve o diagnóstico de aprendizagem. Então você considera o ponto de partida do aluno e veja, não há diálogo se você não considerar qual é o ponto de partida do alunoe esse ponto de partida será diferente para o conjunto dos estudantes. [...]começar com esse diagnóstico de aprendizagem é considerar a trajetória de todos os acadêmicos e de cada um em particular. [...] um ponto crucialpara alcançar aquele diálogo previsto, aquela interação, aquela possibilidade efetiva de comunicação entre professor acadêmico e conhecimento. Depois vem o acolhimento conceitual [...]como é que vocêleva esse estudante? Como é que ele sai de um determinado plano conceitual para outro, qualitativamente superior? [...] o que a gente está falando, não é em quantidade, em memorização, mas de fato, em aprofundamento desse aspecto, desse domínio conceitual, sempre partindo do que ele já sabe e depois é apresentada a teoria de base. Então, quais são os conceitos específicos daquela disciplina? E a metodologia ainda envolve a pesquisa. Não há como pensar nesse envolvimento, nesseprotagonismo entre essa nova abordagem metodológica sem a pesquisa é fundamental, além das atividade práticas, experimentação e a aplicaçãosão tentativas de mostrar para esse aluno que esse conhecimento não é fragmentado, de que esse conhecimento, de alguma forma está inserido na prática social ainda que seja uma prática social atrelada à produção de conhecimento, não é a epistemologia, mas ele está presente nesses Campos e é isso que o aluno precisa, é olhar para poder criar significados, ressignificar o seu conhecimento, a sua leitura de mundo. E por fim, a análise, avaliação e reflexão, que são momentos importantes. Não só parao professor, mas para o aluno também, como autoavaliação. [...] como possibilidade de avanços. (Relato da Docente 4)

Nesses relatos de experiências as docentes puderam apresentar as vivências, os avanços e necessidade de conhecimento e pesquisas para organizar um planejamento que desse conta dos conceitos essenciais da disciplina, da aprendizagem dos estudantes e que fosse dinâmico e que tivesse interação. Desafios apresentados visto que não havia a presença física e nem daria para fazer dinâmicas utilizadas presencialmente nas aulas, práticas essas que os professores estavam acostumados. Nesse relato da professora percebe-se essa necessidade de outros desafios

> Como professora que se formou e aprendeu a dar aulas presencialmente, mas que já há algum tempo atua na Ead, viver estaexperiência da metodologia no telepresencial foi bastante enriquecedora, um passo a mais no meu desenvolvimento profissional docente. Gratidão à instituição e a coordenação do curso pela oportunidade e confiança! (Relato, Docente 1)

Diante de todos os relatos expostos nesse item é interessante voltar à escrita de um autor já citado nesse artigo um é ícone para a área de educação, especialmente para pedagogia, que embora sua escrita não seja atual, enquadra-se à realidade vivenciada no telepresencial. De acordo com Libâneo (2010, p. 162) "a educação é uma ação e um processo de formação pelo qual os indivíduos podem integrar-se criativamente na cultura em que vivem", essa metodologia de ensino foi pensada diante de um público que percebeu a possibilidade e praticidade de se estudar em casa, mas não quer deixar de ter contato com as demais pessoas.

Posto isto, o telepresencial, foi e é para os discentes e docentes, representados aqui com os relatos e todos os demais que atuaram, atuam e atuarão, uma oportunidade de vivenciar a educação integrada criativamente à cultura da sociedade em que se vive. Tudo isso apenas sendo possível pelos recursos tecnológicos disponíveis.

3. Considerações finais

Enquanto objeto de estudo investigado neste artigo, a metodologia de ensino telepresencial elucida sua importância à medida que permite pleno desenvolvimento, envolvimento e interação dos sujeitos envolvidos. Foi entendido, a partir das vivências das autoras, leituras e relatos de experiência que essa é uma metodologia nova propiciada pela metodologia ao Vivo Telepresencial, porém muito relevante à sociedade atual.

As vivências experienciadas no telepresencial são tão intensas e inovadoras que julgamos ser necessário registrá-las. Afinal, marcarão um próximo período da história da educação, portanto, não podem ser descartadas nem menosprezadas do contexto pedagógico.

Evidentemente que nesse artigo o enfoque foi dado apenas às questões didáticas pedagógicas (embora tenhamos certeza de que não sejam poucas) e, ao mencionar

“apenas” nos referimos à toda estrutura que muitas vezes não é lembrada. Para que o início do telepresencial fosse possível, o Centro Universitário Internacional privado localizado na cidade de Curitiba, investiu e preparou salas de aulas próprias para essa metodologia de ensino. Cada sala contém: câmeras, televisores, mesas para os professores e diretor de cena; microfones, quadro branco, computadores, monitores e todos os demais recursos que os professores necessitassem.

Por conseguinte, a participação no telepresencial oportunizou a experiência para além da área da educação e das questões didáticas síncronas. A sincronia estava o tempo todo entre os três profissionais envolvidos (professor titular, professor adjunto e diretor de cena) e ela teve que ser aprendida por eles. Não obstante, no intervalo, o diretor de cena, orientava o professor titular para onde olhar, como se movimentar, o que fazer para que o trabalho dele não fosse comprometido. Questões estas, que em salas de aulas presencias, o professor não se preocupa, pois é imediato que se ouve um “licença professor” daqui, um “fala mais alto” dali, e assim por diante, os alunos são nossos diretores de cena.

Nesse sentido, o período de vivência no telepresencial permitiu que tivéssemos olhar e contato para/com setores e pessoas que não costumávamos ter. Então quando a Docente 4 menciona em seu relato sobre a interação social, aproveitamos de sua fala para dizermos que esta não é benéfica apenas para os estudantes, mas para os profissionais também, pois expandem sua rede de relacionamento dentro da própria instituição.

Essas reflexões só vieram à tona ao parar para escrever sobre a nossa práxis pedagógica, uma vez que, ficamos tão envoltos às funções concernentes à profissão que nem percebemos a dimensão que uma metodologia híbrida, proporcionada por meios tecnológicos, proporciona a todos os envolvidos.

Ao voltar o pensamento ao início de nossa formação como docente em que os professores das disciplinas de didática e das metodologias nos apresentavam como aparatos tecnológicos o retroprojetor, episcópio e projetor de slides, jamais imaginaríamos que um dia seria possível ministrarmos aulas encasacadas em Curitiba para estudantes de regala em Fortaleza.

Essas evoluções que a educação acompanha, que se adapta, que proporciona oportunidade de formação para tantos que jamais sonhariam em ter acesso, é o que nos faz brilhar os olhos e continuar a estudar e a descobrir novas metodologias e novas formas de nos comunicarmos com os estudantes. Além disso tudo, pensarmos em formas de usar as ferramentas digitais-tecnológicas para que os estudantes sejam cada vez mais autônomos e que realmente consigam perceber que os professores são os mediadores entre os conhecimentos e eles, essa é nossa função, nos adequarmos constantemente. Afinal todos nós fazemos parte dessa de "sala de aula do tamanho do mundo".

Por se tratar de uma metodologia nova de ensino, acreditamos que novas pesquisas e processos serão necessárias para a melhoria e avanços nesse processo didático/pedagógico em que se encontra o telepresencial. Bem como novas análises para a permanência e reconstrução/reformulação dessa nova modalidade de ensino.

Referências

BRASIL, Lei n 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília-DF, 1996. Disponível em: Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 06 julho. 2021.

GAIO, Benhur E, MACHADO, Dinamara P. **Gestão no ensino superior** (livro eletrônico): os caminhos da inovação, do empreendedorismo e da resiliência. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2021.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A riqueza do tempo perdido.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.2, p.109-125, jul. /dez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Revista

Práxis Educacional, vol. 17, núm. 48, 2021, Outubro-Dezembro, pp. 60-77 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Trabalho original publicado em 1926)

CAPÍTULO 05

O ENSINO HÍBRIDO NA DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESPERANÇAR NA EDUCAÇÃO

AUTORES

Thiana Maria Becker
Camila Andretta Martins
Adriana Aparecida Souza
Leonardo da Silva Taveira



CULTURA • DIVERSIDADE • ESPERANÇAR

Capítulo 5 - O ENSINO HÍBRIDO NA DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESPERANÇAR NA EDUCAÇÃO

BECKER, Thiana Maria[13]
MARTINS, Camila Andretta[14]
SOUZA, Adriana Aparecida [15]
TAVEIRA, Leonardo da Silva[16]

RESUMO

O processo de aprendizagem é contínuo e evolui em suas formas e métodos,comprovando que não existe uma única forma de aprendizado, mas inúmeras. Dentreelas está o ensino híbrido, sendo uma metodologia que mescla o ensino presencial eo ensino à distância, e que se caracteriza por um público diverso e que intenta aprender valorizando sua cultura de modo a promover um multiculturalismo intercultural em sua formação. O objetivo desse estudo é analisar a possibilidade de aplicação do ensino híbrido na promoção da diversidade cultural no ensino sistematizado. Para tanto, coloca-se como problema: O ensino híbrido pode contribuircom o ensino da diversidade cultural dentro dos currículos formadores do ensino sistematizado? Sob um olhar de Paulo Freire e Edgar Morin, seus conceitos e ensinamentos sobre educação, diversidade, ensino híbrido e cultura, pauta-se a fundamentação teórica desse texto, que descortina ser o ensino híbrido um modelo aser aplicado e que estabelece possibilidades de trabalho, em sua *práxis*, de compreensão, valorização e difusão da diversidade cultural, tanto na composição de seu público atendido, quanto nos conteúdos a serem tratados. Desvela-se um esperançar na educação para diversidade.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Diversidade Cultural. Esperançar na educação.

INTRODUÇÃO

O ensino híbrido traz como premissa que não há uma forma única de aprender,e assim, reconhece na aprendizagem um processo em constante evolução. Diante disso, coloca-se que os sujeitos aprendem de formas diversificadas, o que faz com que os professionais da educação, adaptem suas metodologias de ensino conforme a necessidade e especificidade de cada público atendido.

Essa personalização do ensino, vai de encontro ao que se estabelece em muitas salas de aulas como: carteiras enfileiradas, todos ouvindo as mesmas coisas,

[13] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.
[14] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.
[15] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.
[16] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.

avaliações iguais, tarefas idênticas a serem executadas, aulas onde imperam a hegemonia, opondo-se aos pilares do ensino híbrido.

Ao se pensar em um ensino diferenciado, faz-se importante analisar conceitoscomo a educação, o professor, o estudante, e em sequência, repensar os planejamentos para um novo ensino, onde fica evidente a intenção da prática educativa.

O ensino híbrido por sua vez, é uma metodologia que mescla o ensinopresencial e o ensino à distância, pauta-se em processos assíncronos, na aplicação de metodologias ativas, elegendo a interdisciplinaridade como forma de trabalho, enaltecendo a autonomia, a pesquisa e o protagonismo estudantil.

Destarte a isso, esse estudo tem como objetivo analisar a possibilidade de aplicação do ensino híbrido na promoção da diversidade cultural no ensino sistematizado. Para tanto, coloca-se como problema: O ensino híbrido pode contribuircom o ensino da diversidade cultural dentro dos currículos formadores do ensino sistematizado?

Sob um olhar de Paulo Freire e demais autores, seus conceitos e ensinamentossobre educação, diversidade, ensino híbrido e cultura, pauta-se a fundamentação teórica desse texto bibliográfico, que descortina ser o ensino híbrido um modelo a seraplicado e que estabelece possibilidades de trabalho, em sua *práxis*, de compreensão,valorização e difusão da diversidade cultural, tanto na composição de seu público atendido, quanto nos conteúdos a serem tratados.

Este artigo está dividido em três seções: na primeira daremos ênfase para JoséManuel Moran, um renomado especialista em tecnologia educacional e doutor em Ciências da Comunicação, que destaca a metodologia do ensino híbrido como uma abordagem que integra o ensino presencial e on-line de forma planejada. Segundo Moran, essa metodologia se apoia em três princípios fundamentais: flexibilidade, interação e colaboração, permitindo maior autonomia aos estudantes, comunicação entre alunos e professores por meio de diversas ferramentas, e atividades em grupo que incentivam a troca de conhecimentos. Ele enfatiza a importância da personalização do ensino e como o ensino híbrido pode promover a inclusão educacional, especialmente para estudantes com dificuldades de acesso à educaçãopresencial.

Na segunda seção, veremos que Paulo Freire e Edgar Morin, dois proeminentes pensadores da pedagogia, compartilham ideias convergentes no campo

da educação e compreensão do processo de aprendizagem. Freire, conhecido por sua abordagem pedagógica revolucionária, enfatiza a "educação problematizadora," promovendo o diálogo crítico entre professores e alunos e a conscientização para a transformação das realidades sociais e políticas. Morin, por sua vez, destaca a necessidade de uma abordagem transdisciplinar e interdisciplinar na educação, promovendo uma visão integradora e a conexão de informações de diferentes áreas para abordar problemas complexos.

Adentrando a terceira seção, tem-se a promoção multicultural que se torna necessária como prática pedagógica a ser implementada com urgência nos currículos escolares. Haja vista a nítida percepção de um país tão marcado por certa 'imposição cultural' e que por vezes (muitas vezes) culminam nas desigualdades, discriminações e preconceitos perpetuadas pelas instituições de ensino. Notadamente é necessário que todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem precisam se empenharà reflexão, inovação e criação de novas propostas didáticas sem desrespeitar, desconsiderar ou anular as potencialidades evidentes nos processos das relações humanas.

A conexão entre as ideias apresentadas nas seções, reside na ênfase no diálogo, reflexão crítica e interdisciplinaridade, com o objetivo de formar indivíduos críticos e reflexivos preparados para enfrentar os desafios do século XXI. A integraçãodo conceito de "Esperançar na Educação" de Freire com o estudo híbrido de Morin cria uma abordagem educacional completa que inspira esperança e capacita os alunos a lidar com a complexidade do mundo contemporâneo, promovendo o conhecimento, a consciência e a reflexão crítica como pilares fundamentais daeducação significativa e relevante.

1. A Metodologia do Ensino Híbrido na Perspectiva de José Manuel Moran: Flexibilidade, Interação e Inclusão Educacional

Para discutir a metodologia na aplicação do ensino híbrido, podemos recorrer aos estudos de José Manuel Moran, doutor em Ciências da Comunicação e professor aposentado da Universidade de São Paulo (USP). Moran é um dos principais especialistas em tecnologia educacional e tem contribuído significativamente para o debate sobre o ensino híbrido no Brasil.

De acordo com Moran, o ensino híbrido é uma abordagem que combina o ensino presencial e on-line de forma planejada e integrada. Segundo o autor, essa metodologia tem se mostrado eficaz para melhorar a qualidade da educação e aumentar a participação dos estudantes no processo de aprendizagem (MORAN, 1999).

Moran destaca que a metodologia do ensino híbrido deve ser baseada em três princípios fundamentais: flexibilidade, interação e colaboração. A flexibilidade permiteque os estudantes tenham maior autonomia e escolham as atividades e conteúdos que desejam estudar. A interação se refere à comunicação entre os estudantes e professores, que pode ser feita por meio de fóruns, chats, videoconferências, entre outras ferramentas. Já a colaboração envolve a realização de atividades em grupo, que estimulam a troca de conhecimentos e habilidades entre os estudantes (MORAN,1999).

Além disso, o autor destaca a importância da personalização do ensino, ouseja, a adequação das atividades e conteúdos de acordo com as necessidades ecaracterísticas individuais dos estudantes. Para isso, é preciso que os professorestenham acesso a ferramentas tecnológicas que permitam a criação de atividades e conteúdos personalizados, bem como a monitoração do desempenho dos estudantes.

Moran ressalta ainda que o ensino híbrido pode ser uma estratégia eficaz paraa promoção da inclusão educacional, especialmente para estudantes que têm dificuldades de acesso à educação presencial, seja por motivos geográficos, financeiros ou de saúde. Segundo o autor, o ensino híbrido permite que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, ao mesmo tempo em que respeita as diferenças e necessidades individuais de cada um.

Em tese, os estudos de José Manuel Moran evidenciam a importância da metodologia para a aplicação no ensino híbrido, que busca combinar o ensinopresencial e on-line de forma integrada e eficaz. Para isso, é preciso seguir princípiosfundamentais, como a flexibilidade, interação e colaboração, além da personalizaçãodo ensino e da promoção da inclusão educacional. O ensino híbrido tem se mostradouma estratégia promissora para melhorar a qualidade da educação e aumentar a participação dos estudantes no processo de aprendizagem no Brasil.

No contexto da pedagogia contemporânea, a visão de José Manuel Moran sobre o ensino híbrido é fundamental. O ensino híbrido, como descrito por Moran, nãose limita a uma mera combinação de aulas presenciais e on-line, mas é uma

abordagem que abraça a diversidade de métodos de ensino e aprendizado disponíveis. A flexibilidade, um dos princípios destacados por Moran, é especialmente relevante. Ela reconhece que os estudantes têm diferentes estilos de aprendizagem eritmos individuais, permitindo que escolham atividades e conteúdos que melhor se adaptem às suas necessidades. Isso não apenas aumenta o engajamento dosestudantes, mas também os capacita a assumir um papel mais ativo em sua própria educação.

Outro aspecto crucial enfatizado por Moran é a importância da interação e colaboração. No ensino híbrido, a comunicação entre estudantes e professores ocorrepor meio de diversas ferramentas, criando oportunidades para discussões significativas e troca de ideias. Além disso, as atividades em grupo incentivam a colaboração entre os estudantes, estimulando a aprendizagem mútua e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais.

A personalização do ensino também é uma pedra angular da abordagem de Moran. Cada estudante é único, com suas próprias necessidades e estilos de aprendizado. Portanto, os professores devem ter acesso a ferramentas tecnológicas que lhes permitam adaptar o conteúdo e as atividades de acordo com essas necessidades individuais. Isso não apenas torna a aprendizagem mais relevante paraos estudantes, mas também ajuda a maximizar seu potencial de aprendizado.

É crucial destacar que o ensino híbrido, como proposto por Moran, não se trata apenas de uma inovação tecnológica, mas de uma mudança na cultura educacional. Ele oferece a oportunidade de promover a inclusão educacional, permitindo que estudantes com dificuldades de acesso à educação presencial tenham a mesma oportunidade de acesso a uma educação de qualidade. Além disso, respeita as diferenças individuais, garantindo que cada estudante possa prosperar em seu própriocaminho.

Em suma, a visão de José Manuel Moran sobre o ensino híbrido destaca a importância de uma abordagem flexível, interativa, colaborativa e personalizada na educação. Esses princípios, quando aplicados adequadamente, têm o potencial de melhorar significativamente a qualidade da educação e aumentar o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizado. O ensino híbrido, sob essa perspectiva, representa uma promissora estratégia pedagógica para o século XXI, alinhada com as demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e diversificada.

2. Convergência de ideias: Paulo Freire, Edgar Morin e a Educação Transformadora

Paulo Freire e Edgar Morin são dois renomados pensadores cujas ideias convergem em diversos aspectos, especialmente no que tange à educação e à compreensão do processo de aprendizagem. Ambos deixaram contribuições significativas para o campo da pedagogia e da educação, e suas teorias podem ser entrelaçadas de maneiras variadas.

Paulo Freire, notório por sua abordagem pedagógica revolucionária, é o autor do conceito de "educação problematizadora". Ele sustentava a convicção de que a educação deveria ser um processo dialógico no qual professores e alunos interagissem de maneira crítica, questionando o mundo ao seu redor e refletindo sobreas realidades sociais e políticas. Freire enfatizava a importância da conscientização eda emancipação dos alunos, permitindo que não apenas adquirissem conhecimento,mas também compreendessem e transformassem suas próprias realidades.

Por outro lado, Edgar Morin é um pensador multidisciplinar que se destacou porsua abordagem holística e complexa na compreensão do conhecimento e da cognição. Morin sublinha a necessidade de uma abordagem transdisciplinar que leveem consideração a complexidade inerente aos fenômenos humanos. Ele argumenta que a educação deve transcender a fragmentação do conhecimento e promover umavisão integradora, na qual os alunos possam unir informações de diversas áreas para compreender problemas complexos.

A conexão entre as ideias de Freire e Morin reside na ênfase atribuída à importância do diálogo, da reflexão crítica e da interdisciplinaridade na educação. Ambos advogam por uma abordagem mais humanista na qual os alunos não são meros receptores passivos de informações, mas sim participantes ativos no processode aprendizagem. Adicionalmente, tanto Freire quanto Morin acreditam que a educação deve capacitar os indivíduos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, caracterizado por mudanças rápidas e complexidades.

O conceito de "Esperançar na Educação" proposto por Paulo Freire e o estudohíbrido de Edgar Morin podem ser interconectados em uma discussão sobre atransformação da educação em um mundo em constante evolução. Ambos os pensadores compartilham a visão de uma educação que transcende a simples

transmissão de informações, visando à formação de indivíduos críticos, reflexivos e aptos a enfrentar os desafios do século XXI.

Paulo Freire destacou a importância da esperança como elemento central no processo educacional. Ele argumentava que a educação não deveria apenas informar os alunos, mas também inspirá-los a acreditar que podiam mudar suas vidas e o mundo ao seu redor. A esperança, para Freire, estava intrinsecamente ligada à açãotransformadora, à conscientização e à superação das condições de opressão. Portanto, "Esperançar na Educação" envolve a criação de um ambiente educacional onde os alunos se sintam empoderados para buscar um futuro melhor.

Por sua vez, Edgar Morin introduziu o conceito de "estudo híbrido" como uma abordagem que reconhece a complexidade intrínseca do conhecimento e da realidade. Morin defende que a educação deve romper com a compartimentalização do conhecimento em disciplinas isoladas e promover uma compreensão interdisciplinar dos problemas. O estudo híbrido implica a conexão de diferentes áreas de conhecimento, estimulando a reflexão crítica e a busca por soluções criativas e transformadoras.

A relação entre o "Esperançar na Educação" de Freire e o estudo híbrido de Morin reside na necessidade de uma educação que inspire esperança por meio da compreensão da complexidade. Os alunos não devem apenas adquirir conhecimento, mas também compreender como esse conhecimento se aplica às questões complexas e reais que enfrentam. Isso implica na conexão de informações de diversas áreas, incentivando a reflexão crítica e a busca por soluções criativas etransformadoras.

Portanto, a integração do "Esperançar na Educação" de Paulo Freire com o estudo híbrido de Edgar Morin pode ser vista como uma abordagem educacional completa que promove a esperança e capacita os alunos a abordar as complexidadesdo mundo com conhecimento e consciência. Ambos os conceitos convergem na formação de indivíduos que são agentes de mudança, capazes de enfrentar desafios com esperança, conhecimento e reflexão crítica.

Paulo Freire, ao introduzir o conceito de "Esperançar na Educação," coloca a ênfase na importância da esperança como um elemento central no processo educacional. Sua visão vai além da simples transmissão de informações, destacandoa necessidade de inspirar os alunos a acreditar em seu potencial de mudança, tanto em suas vidas quanto no mundo ao seu redor. A esperança, conforme entendida por

Freire, está intrinsicamente ligada à ação transformadora, à conscientização e à superação das condições de opressão. Portanto, "Esperançar na Educação" envolvea criação de um ambiente educacional que não apenas informa, mas também empodera os alunos, permitindo que busquem um futuro melhor.

Por outro lado, o conceito de "estudo híbrido" de Edgar Morin entra em cena como uma abordagem que reconhece a complexidade inerente ao conhecimento e àrealidade. Morin argumenta que a educação deve superar a compartimentalização doconhecimento em disciplinas isoladas e, em vez disso, promover uma compreensão interdisciplinar dos problemas. O estudo híbrido implica a conexão de informações dediferentes áreas de conhecimento, estimulando a reflexão crítica e a busca por soluções criativas e transformadoras. Essa abordagem é fundamental para capacitaros alunos a entenderem como o conhecimento se aplica às questões complexas e reais que enfrentam.

A conexão entre o "Esperançar na Educação" de Freire e o estudo híbrido de Morin reside na necessidade de uma educação que não apenas inspire esperança, mas também capacite os alunos a lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Os alunos precisam não apenas adquirir conhecimento, mas também compreender como esse conhecimento pode ser aplicado de maneira interdisciplinarpara abordar os desafios reais e complexos que enfrentam. Isso implica na conexão de informações de diversas áreas, incentivando a reflexão crítica e a busca por soluções criativas e transformadoras.

Portanto, a integração do "Esperançar na Educação" de Paulo Freire com o estudo híbrido de Edgar Morin oferece uma abordagem educacional completa que promove a esperança, a compreensão da complexidade e capacita os alunos a se tornarem agentes de mudança capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com conhecimento, consciência e reflexão crítica. Essas ideias não apenas convergem, mas se fortalecem mutuamente, oferecendo uma base sólida parauma educação mais significativa e relevante.

3. Culturas em movimento: Inclusão da Diversidade nos Currículos Escolares

No decorrer da história temos a possibilidade de observar, analisar e refletir sobre inúmeros personagens e/ou grupos que influenciaram o comportamento humano de modo que puderam impactar gerando em outras pessoas, novos hábitos,

costumes e tradições. Analisarmos os aspectos das civilizações no decorrer da história e seus processos de formação, nos possibilita perceber que muitos movimentos sociais organizados geraram transformação sociocultural de maneira a causar revoluções.

Para considerarmos os processos didáticos utilizados como ferramentas que buscam nortear a aprendizagem do discente na atualidade, não podemosdesconsiderar a contínua dança das relações humanas que conversam, convergem e divergem entre si de forma constante. De tal maneira que se pode perceber uma dinâmica de ações que sempre buscam ir de encontro ao *status quo* dos comportamentos de determinados grupos sociais. Por este motivo, notadamente todoprocesso de mudança geram atritos e por vezes muito desconforto entre os agentes envolvidos.

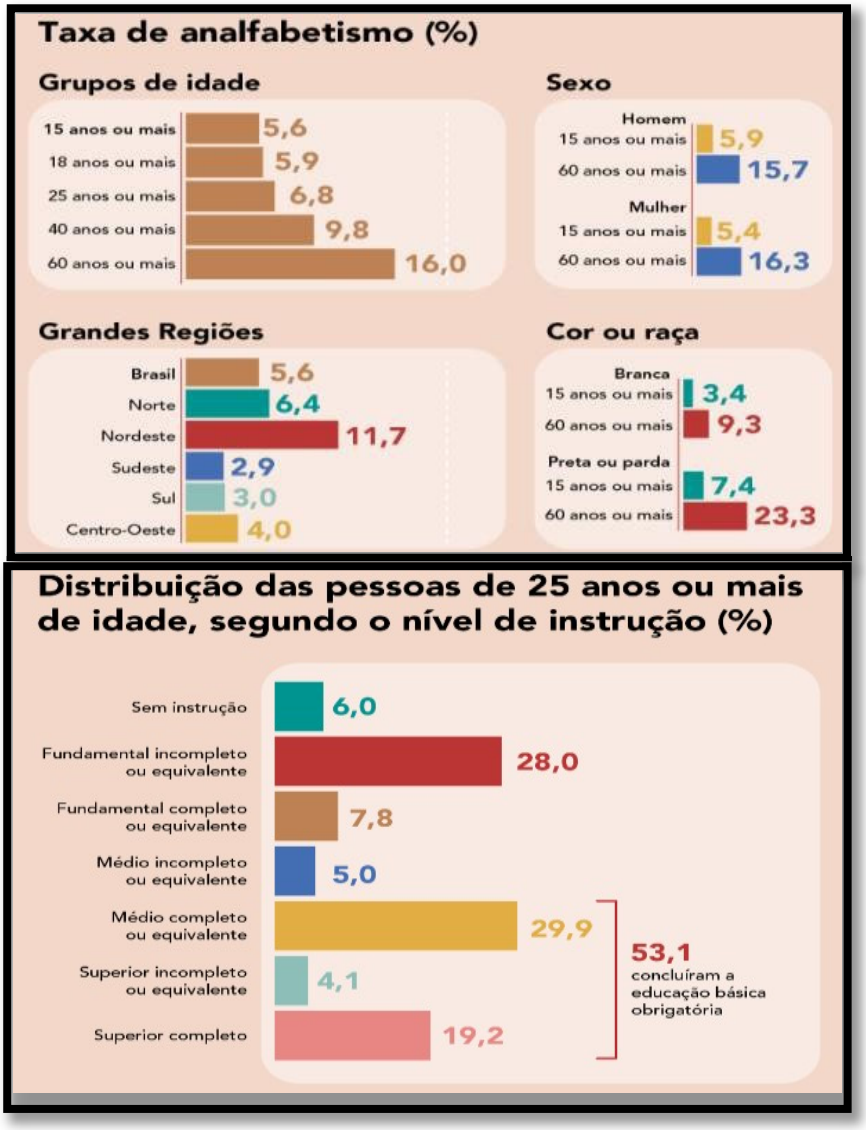
Autores como Freire, Moran, entre outros nomes relevantes da atualidade que buscam didaticamente interagir com o meio social cooperando com transformações culturais a partir da educação. Eles, não somente vislumbram os inúmeros desafios reais a serem superados, como também, com muito trabalho e um olhar sonhador buscam contemplar as muitas possibilidades de promoção e emancipação do sujeito social. Exatamente pelo motivo de compreender que cada sujeito possui sua identidade e com seu jeito de ser, também pode contribuir para promoção cultural.

Tal observação histórica a respeito deste culturalismo engessado e repetido por muitos dentro do processo civilizatório ao longo dos anos, não consegue ter tantoespaço de diálogo na atualidade diante da percepção acerca do conceito de multiculturalização. Conforme citado por Santos (2006) *apud* Becker, Mocelin, Machado (2022, p. 230) "corrobora com essa ideia quando coloca que os direitos humanos precisam promover a sensibilidade da descoberta da dignidade humana emcada universo sociocultural".

A observância da imposição cultural visto como um processo de permanência relativamente estático de um determinado grupo de pessoas que buscam 'ditar' as relações sociais, apesar de sua real resistência na atualidade, podemos perceber um enfraquecimento quando se nota que um número crescente de pessoas, taxadas porse identificarem com essas 'diversas culturas' têm se unido cada vez mais em prol deque suas especificidades sejam respeitadas e valorizadas no processo de formação identitária e cultural.

Entretanto, a reflexão destas culturas em constante movimento expressando suas singularidades nas relações de diversidade, nos conduz a questionar o porquê os currículos escolares atuais ainda permanecem sem a promoção dessemulticulturalismo intercultural dentro da educação básica em todas as escolas. Vale salientar que o Brasil sendo um país de proporções continentais, com uma populaçãoque ainda enfrenta enormes desafios nos mais diversos assuntos de senso comum, em específico na educação, certamente isso agrava o processo de aceleração para implementação das especificidades multiculturais que residem em nossa nação.

Figura 1. Tabela da Taxa de Analfabetismo no Brasil e Distribuição de pessoas de 25 anos ou mais deidade, segundo o nível de instrução.



Fonte: IBGE, diretoria de Pesquisa, Coordenação por Amostras de Domicílios, Pesquisa Nacional PorAmostra de Domicílios Contínua em 2022.

Ciente desses dados e dos desafios propostos, precisamos por exemplo, conforme citado por Becker, Mocelin, Machado (2022, p. 231) fazer valer a "Lei 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana,afro-brasileira e indígena nos currículos escolares". E como exemplo a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade Surda em nosso país, e o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que estabelece a obrigatoriedade de profissionais para ministrar a Libras como disciplina dentro do currículo escolar na Educação Básica e Superior.

Visto que, por mais recentes que sejam tais leis e decretos, eles pedem que oambiente escolar formal haja uma transformação estrutural e curricular para que essademanda seja atendida visando a valorização, bem como a diminuição da discriminação e estigmatização dessas culturas. Se por um lado temos as leis e decretos que precisam ser implementados, por outro, o enorme desafio por parte da gestão escolar em que envolve recursos financeiros, direção, pedagogos, docentes, pais e alunos no que tange a adaptação curricular destacando esses conteúdos, comotambém, a aceitação de todos os envolvidos visando o combate direto ao preconceitoque por anos buscaram ofuscar e desvalorizar essas culturas tão presentes em nossanação.

Se todos esses componentes citados andarem alinhados, o progresso será notório. Somado a esses fatores novamente podemos mencionar o advento da internet e sua expansão em território nacional em que tem facilitado esse processo de aquisição de conhecimento visando assim diminuição do processo de exclusão para os grupos mencionados. E nesse aspecto, se bem utilizado o ensino híbrido pode cooperar significativamente para o conhecimento, reflexão e mobilização de todos osenvolvidos na esperança de convivermos como comunidade ativa que valoriza e respeita a singularidade do sujeito que dialoga com outras culturas sem o abandono de sua própria percepção de ser como um agente cultural.

Por este motivo, a crescente necessidade no processo de formação continuadaprecisa ser promovida no ambiente escolar, com o intuito de capacitação docente paraministração desses conteúdos. Isto posto, quais conteúdos considerar? Quais metodologias aplicar?

Como considerar o lugar de fala dos pertencentes àquela cultura que não seja a sua? São reflexões como essas e entre outras que precisamos considerar no momento de construção e implementação de uma nova disciplina valorando os saberes socioculturais de determinados grupos constituintes em territórionacional.

Como bem observado por Sacristan (2013) *apud* Becker, Mocelin, Machado (2022, p. 237) o

currículo escolar por vezes é preparado para regular e condicionar oque o discente pode ou não aprender a partir das práticas educativas. Como também,afirma Sacristan (2013, p.10) que "a escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável... O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura" (*in* BECKER, MOCELIN, MACHADO, 2022, p. 237).

Dialogar com a construção curricular no intuito de respeitar às diversas culturas,passa por exemplos básicos como: contação de histórias dos povos originários, apresentação dos costumes, danças entre outras peculiaridades que professor vai precisar pesquisar para que se possa valer de bons conteúdos em sala de aula. De acordo as autoras Becker, Mocelin, Machado (2022, p.237) podemos observar algumas práticas:

> Exemplos de práticas pedagógicas que vão ao encontro do que se estabelecena Lei 11.645/2008, tratando de cultura diversas como a indígena e africana,suas crenças, histórias, músicas, conhecimento ancestral, é a produção de livros ilustrados utilizando tecnologia imersiva e trazendo a inclusão para que deficientes visuais e auditivos possam ter acesso a história e cultura desses povos originários. Os livros, disponibilizados de forma gratuita para leitura e download, encontram-se disponíveis através da Editora Dialética e Realidade, e podem ser trabalhados em sala de aula enaltecendo a cosmovisão, enriquecendo os saberes cotidianos e reestabelecendo a importância da cultura indígena na formação do povo brasileiro e no desenvolvimento social.

Por fim, os diálogos, reflexões e considerações a respeito da diversidade cultural tão presente em nosso dia a dia, precisa amadurecer cada vez mais nos espaços formais, não-formais e informais da educação, bem como, no interesse pessoal do sujeito como agente cultural em querer conhecer as peculiaridades marcantes dentro das diversas culturas evidentes em nosso país que precisam ser valorizadas e que faz de nós povo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de José Manuel Moran sobre o ensino híbrido demonstram a relevância dessa abordagem para a educação contemporânea. O autor enfatiza princípios fundamentais, como flexibilidade, interação, colaboração e personalização, que são essenciais para a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico e eficaz.Moran ressalta que o ensino híbrido vai além da mera combinação de aulas presenciais e online, representando uma mudança cultural na forma como encaramos a educação. Essa abordagem não apenas melhora a qualidade da educação, mas também promove a inclusão educacional, atendendo às necessidades individuais dos estudantes, valorizando a diversidade cultural que compõe o *ethos* brasileiro.

Em um mundo em constante evolução, o ensino híbrido, conforme proposto por Moran, se apresenta como uma estratégia promissora para enfrentar os desafios educacionais do século XXI e minimizar os processos de exclusão causados pelas diferenças culturais.

No que diz respeito à convergência de ideias entre Paulo Freire e Edgar Morin,fica claro que ambos os pensadores compartilham uma visão humanista e transformadora da educação. Freire, com seu conceito de "Esperançar na Educação,"destaca a importância da esperança como elemento motivador no processo educacional, incentivando os alunos a acreditar em seu potencial de mudança. Morin,por sua vez, introduz o "estudo híbrido" como uma abordagem que reconhece a complexidade do conhecimento e da realidade, promovendo a reflexão crítica e a busca por soluções criativas.

A conexão entre essas ideias reside na necessidade de uma educação que inspire esperança por meio da compreensão da complexidade do mundo contemporâneo. Os estudantes não devem apenas adquirir conhecimento, mas também compreender como esse conhecimento se aplica às questões complexas e reais que enfrentam. A integração do "Esperançar na Educação" de Paulo Freire como estudo híbrido de Edgar Morin oferece uma abordagem educacional completa que promove a esperança, a compreensão da complexidade e capacita os alunos a se tornarem agentes de mudança capazes de enfrentar os desafios do mundo com conhecimento, consciência e reflexão crítica.

Essas perspectivas pedagógicas representam um chamado à ação para educadores, instituições de ensino e formuladores de políticas educacionais. Elas nos lembram que a educação não deve ser um processo estático, mas sim um caminho dinâmico em direção ao empoderamento dos indivíduos e à transformação da sociedade. À medida que exploramos e implementamos esses conceitos, estamos contribuindo para um futuro educacional mais inclusivo, significativo e relevante.

Em última análise trata-se do respeito à constituição humana, das singularidades do sujeito, de considerar nele e no outro as potencialidades que cada um possui nas relações dispostas como seres geradores de cultura. De tal maneira que dentro dos ambientes educacionais escolares, não-formais e informais precisa haver cada vez mais incentivos por parte de todos os personagens envolvidos a fim de dignificar o processo de ensino aprendizagem da diversidade cultural comoaspecto de valorização nacional na soma das especificidades do sujeito com parte do todo.

REFERÊNCIAS

BECKER, Thiana M.; MOCELIN, Marcia R.; MACHADO, Dinamara P. A hibridização do multiculturalismo intercultural nos estudos da cultura indígena: um direito humano!.**Sala 8 - Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**. V.01 N. 03/2022 – https://doi.org/10.29327/235555.1.3 - ISSN: 2764-0337.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. que dispõe sobre a Língua Brasileirade Sinais - Libras, e dá outras providências. Brasília, DF, [2002]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436,de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. diário oficial da união - seção 1 - 23/12/2005, página 28 (publicação original).

Conheça o Brasil – **População Educação**. educa.ibge.gov.br, 2022. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 20 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 70ª edição. Editora Paz e Terra, 2021.

MORAN, José Manuel. Internet no ensino. **Comunicação & Educação**. V (14): janeiro/abril 1999, p. 17-26.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5ª edição. Editora Sulina, 2017.

PAES, Natiele. **Cultura: O que é e quais tipos existem?.**Disponível em: https://www.politize.com.br/cultura/.Acesso em: 19 sep. 2023.

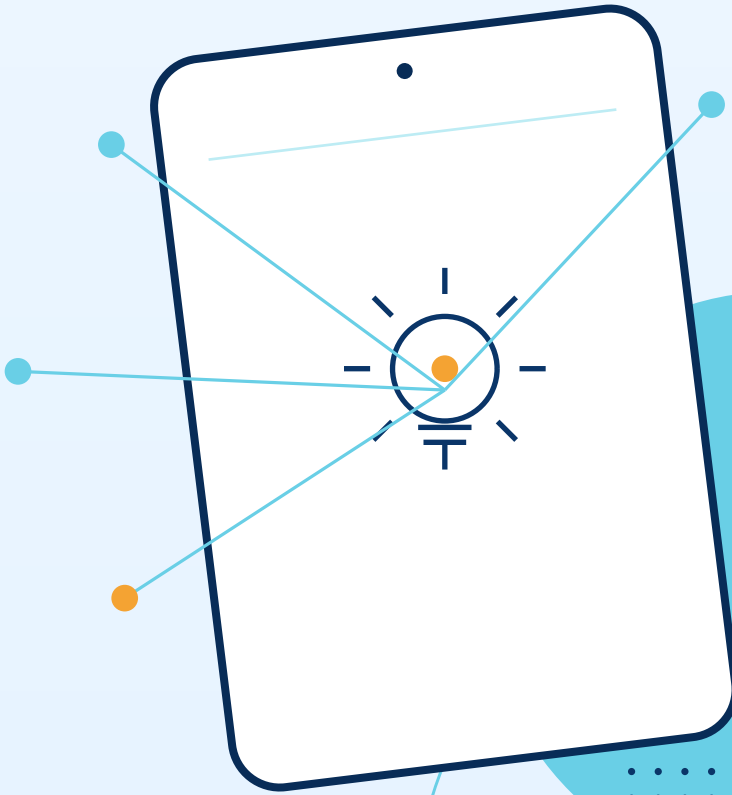
CAPÍTULO 06

PROJETOS EDUCACIONAIS INOVADORES

AUTORES

Karyn Liane Teixeira de Lemos

Bruno Luis Simão



IDEIAS • PROJETOS • INOVAÇÃO

Capítulo 6- PROJETOS EDUCACIONAIS INOVADORES

LEMOS, Karyn Liane Teixeira de[17]
SIMÃO, Bruno Luis[18]

RESUMO

Este artigo trata de uma abordagem científica sobre a progressiva evolução da Educação 1.0 até a 5.0, acompanhando o progresso tecnológico que permeou a forma de aprender e ensinar. A partir da Educação 1.0, caracterizada por um modelo tradicional e centrado no professor e em conteúdos estáticos até a Educação 5.0, marcada por uma abordagem holística e personalizada, cada etapa revela a transformação do cenário educacional impulsionado pelas rápidas mudanças tecnológicas e a crescente integração da internet. O conceito de inovação ganhou importância crescente em todos esses momentos educacionais. Inovação pode ser entendida como a incorporação de novas abordagens, tecnologias e metodologias para aprimorar o processo educacional. Uma reflexão sobre inovação disruptiva é essencial, considerando como tecnologias emergentes podem alterar radicalmente a forma como aprendemos e ensinamos, trazendo desafios e oportunidades únicas. O artigo aborda exemplos práticos de inovação em educação como o ensino telepresencial, a gestão de Inovação em Harvard, os projetos focados em competências e habilidades propostos pelo Campus litorâneo da Universidade Federal do Paraná e o "Popcorn Thursday", um exemplo de projeto de inovação educacional para a disciplina de língua inglesa em um curso de Letras de uma faculdade curitibana. Nesse contexto, a inovação disruptiva deve se tornar um processo contínuo, permeado pela reflexão, experimentação e adaptação, para construir um futuro educacional mais inclusivo e acessível e às necessidades da sociedade em constante transformação.

Palavras-chave: Inovação Disruptiva. Inclusão Digital. Gestão da Inovação.

Introdução

Os paradigmas educacionais se consolidam de acordo com cada contexto histórico e social, e configuram-se de acordo com as necessidades de cada período, assim como precisam constantemente se adaptar e se reinventar para atender demandas específicas da sociedade. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir momentos diferenciados pelos quais a educação foi passando na história e as readaptações e concepções que permearam esse processo, além disso pontuar como o conceito de inovação se configura e apresentar exemplos de modelos educativos inovadores.

A pesquisa tem cunho bibliográfico, de abordagem qualitativa, com levantamento de

[17] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.
[18] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.

dados por meio de artigos científicos e livros, se respaldando para a discussão teórica nos estudos de Bacich; Moran (2018), Gaio; Machado (2021), Masetto (2004), Moran, j. M., Masetto, m. T. & Behrens (2013), entre outros.

Em um primeiro momento elucidaremos a evolução de momentos educacionais da educação 1.0 a 5.0, acompanhando o progresso tecnológico, pelo qual a sociedade passou, o papel do professor e do aluno em cada modelo, como o advento da internet e das conexões e interações rápidas revolucionaram o modo de aprender e ensinar. No segundo tópico abordaremos o conceito de inovação, seus sentidos e significados, em seguida apontaremos à reflexão sobre inovação disruptiva e dos desafios impostos nesse contexto. Por fim, no último item do artigo cotejaremos alguns modelos de inovação educacional em diferentes lugares e perspectivas, apresentando suas respectivas características e encaminhamentos metodológicos.

Evolução de momentos educacionais – Da educação 1.0 a Educação 5.0

A educação, dentro de uma perspectiva histórica, passou por momentos diferenciados que consistiam em formatos que deveriam atender as condições da sociedade na época. Tomando como referência a perspectiva ocidental desde Idade Antiga com a civilização greco-romana até o final do século XX, muitas transformações aconteceram. Mas tomaremos como ponto de partida o que entendemos como Educação 1.0, como um momento que se antecipa a toda a revolução tecnológica na educação no final do século XX.

Foi em meados de 1990 no Brasil que a informatização nas escolas começou a tomar corpo. A internet ainda era uma realidade distante para muitas instituições de ensino e estava sendo liberada comercialmente por meio de provedores e navegadores. Os conteúdos digitais eram produzidos por especialistas. O ensino era majoritariamente de caráter presencial. Assim permaneceu por muitos anos, mas, principalmente devido ao controle docente sobre a aprendizagem, no qual figura um perfil de professor autoritário e centralizador do conhecimento. Sendo assim, todo o direcionamento curricular e metodológicos era menos flexível do que atualmente. A presença de artefatos tecnológicos era prescindível e muitos docentes tinham enormes dificuldades em adaptar-se a um novo formato de ensino tendo o computador como ferramenta.

A partir dos anos 2000, as mudanças mais visíveis se concentram na visão tecnológica adaptada aos processos de ensino, mas não ao ensino em si. Ainda era muito presente o perfil do professor centralizador e da predominância da presença física do corpo docente e discente

nas instituições. Esse era o retrato da Educação 2.0. O perfil dos usuários de serviços de internet passou a ter uma função diferente: de meros consumistas de conteúdo para produtores de conteúdo. O crescimento de blogs e ferramentas Wiki denotava esse novo cenário. Esse fato impactou diretamente nas instituições de ensino, pois agora o conteúdo publicado não poderia mais ser consumido de forma acrítica. O papel do professor precisava ser revisto, pois a informação estava disponível, mas precisava ser elaborada. Nesse caso, era necessário um perfil de professor mediador. Era preciso apurar informações, referenciar e até mesmo questionar a realidade. Sistemas de comunicação e comércio eletrônico cresceram indefinidamente.

Até 2010 muitas transformações ocorreram, de modo que a mobilidade de acesso foi talvez a principal delas. Notebooks, tablets e celulares exigiam uma tecnologia mais avançada em roteadores e conexão wireless (sem fio). Criação de recursos educativos digitais entrou em franco crescimento como um modelo de negócios a suprir uma demanda muito carente na educação. O modo como as pessoas realizavam pesquisas também foi se transformando. A criação de redes sociais se tornou uma importante ferramenta de comunicação global.

Nessa concepção um modelo de Educação 3.0 começou a ser desenhado. Já era possível conceber que ¼ da grade pudesse ser cumprida na modalidade à distância. Currículos fragmentados começaram a perder espaço para uma estrutura curricular interdisciplinar, como uma discussão motivada e iniciada já no fim dos anos 1990. O estudo, nesta fase da Educação 3.0, deixava de ser individualizado para se promover espaços de trabalhos coletivos que proporcionaram o surgimento de novas metodologias ativas, tendo o aluno como eixo central da aprendizagem. O desenvolvimento e melhoria das infraestruturas tecnológicas passaram a ser a base para a implantação significativa deste modelo.

A computação e os dados no modelo "nuvem" foi o fator de grande revolução das tecnologias a partir da década de 2010. Temos agora um cenário de imensa quantidade de dados e informações armazenados em grandes servidores que, a partir da entrada de códigos como login e senha do usuário, é permitido o acesso a qualquer documento sem depender de um único dispositivo. Grandes empresas como Google e Meta se reinventam a cada dia para inovar na forma como consumimos e produzimos na internet.

Com essa revolução, é natural que dispositivos de transporte de dados móveis se tornassem cada vez mais obsoletos. Disquetes, Cds, Pendrives e Hds externos que tem uma segurança de armazenamento limitada, aos poucos, vão perdendo seu espaço. Alguns novos modelos de computadores e notebooks nem possuem entrada para estes dispositivos e a

demanda cada vez maior por smartphones também reforça essa nova cultura digital de dados no modelo "nuvem".

Para acompanhar esse novo modelo, as empresas que produzem conteúdo educacional digital, juntamente com as instituições de ensino precisam, continuamente, se adequar a essa realidade. Melhor ainda será reinventá-la, de modo a inovar educacionalmente. Novas ferramentas como aplicativos e programas de apresentação de conteúdo, linhas do tempo, quadrinhos, questionários, vídeos, podcasts, mapas conceituais entre outras agora fazem parte de uma concepção de metodologias ativas, cujo foco é o aluno como eixo central e protagonista da sua aprendizagem.

A Educação 4.0 veio para valorizar as possibilidades que essas ferramentas trazem em qualquer espaço e a qualquer tempo. O ensino presencial e EAD nesse modelo não possuem percentuais específicos (GAIO; MACHADO, 2021). Não somente modelos de ensino, currículos e metodologias precisam ser construídos e desconstruídos. É preciso inovar também na ação docente e ne gestão de pessoas e recursos. É um modelo que veio para uma transformação muito mais abrangente e sistêmica. Convém compreender novos termos trazidos junto este modelo como cultura maker e ensino híbrido.

Esse modelo 4.0 de educação, inteligente e disruptivo, culminou em um modelo ainda mais inovador: A Educação 5.0. Uma das atividades mais inovadoras de cunho educacional, a metodologia ao vivo Telepresencial é uma verdadeira disruptura como exemplo de Educação 5.0. Este modelo imprime possibilidades curriculares muito mais flexíveis e o total rompimento com barreiras físicas. Há uma aproximação maior de docentes e discentes, proporcionado maior acolhimento nestas relações. Isto porque existe uma presença, mas ela não é, necessariamente, física (GAIO; MACHADO, 2021). O modelo telepresencial tem sido muito frutífero no ensino superior, como forma de democratizar muito mais a aprendizagem e, ao mesmo, tempo, criar conexões positivas entre alunos e professores. Vamos detalhar mais adiante os paradigmas do ensino telepresencial.

Mapear essas mudanças, que são tratadas como inovação, não é tarefa fácil. Nem sempre inovar por inovar significa que houve uma evolução. É preciso pensar em indicadores que sustentem a inovação a partir do alcance de resultados no ensino superior. Conforme Masetto (2004, p. 197) "inovação na educação superior, entendida como o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior".

Masetto (2004) aponta alguns eixos constitutivos do ensino superior que podem ser considerados. Um deles é o projeto pedagógico do curso. Sem dúvida, por mais tecnologias de ponta e recursos inovadores que uma instituição de ensino possa apresentar, sem um projeto pedagógico que acompanhe essas inovações, o foco na metodologia tradicional sempre prepondera. Nenhum recurso tecnológico desempenha um papel inovador sem o recurso humano. Um projeto pedagógico inovador é necessário para que as mudanças educacionais e os resultados sejam constatados.

A memorização de conteúdos e a fragmentação didática há muito tempo vêm sendo questionadas no sistema avaliativo. É preciso planejar para o desenvolvimento de habilidades e competências, não somente nos aspectos cognitivos, mas também socioemocionais. A flexibilização curricular deve atender à diversidade que existe não somente no ensino básico, mas no superior também. Com a crescente democratização do ensino proporcionado pela EAD, não se pode pensar na homogeneização de alunos e turmas. É preciso também primar pela ética, política e profissionalismo (MASETTO, 2004).

Ouros indicadores que merecem destaque é a substituição de aulas expositivas por metodologia ativas que explorem recursos tecnológicos de modo a promover a interação de alunos e professores e entre os próprios alunos. Nesse sentido, torna-se primordial a formação continuada de professores para que se apropriem destas novas metodologias de forma significativa, tornando o aluno sujeito da sua própria aprendizagem (MASETTO, 2004).

Tanto para o ensino presencial quanto à distância iniciativas inovadoras podem superar desafios na educação como motivação do aluno, proatividade e autonomia. Esses são conceitos chaves para o sucesso num projeto inovador.

Inovação: contextualizando um conceito

A representação do conceito de inovação está ligada a várias conotações, dependendo da experiência do sujeito e de suas vivências em relação a processos inovadores, contudo de maneira geral, quando se pensa em inovação, ainda se faz presente um mito de que seja algo grandioso, geralmente associado a algum recurso tecnológico diferenciado, ou ainda a algo único, original, revelador.

Contudo, entende-se a partir de alguns referenciais basilares no assunto, como: Anthony e Christensen (2007), Christensen, Orn e Johnson (2009), Gaeta e Masetto (2010), que a inovação tem relação intrínseca com uma postura de mudança de atitudes, valores, práticas, por meio de análise e pesquisa de situações vivenciadas. Inovar, nesse sentido, envolve correr

riscos, romper com o que precisa ser transformado. Ademais, é fruto de um processo de discussão coletiva, tendo em vista um conhecimento histórico, social, cultural, político da realidade e das pessoas envolvidas no espaço/ organização/ ambiente. Nesse sentido, inovar não implica em ser algo único e original, mas sim em um novo "olhar" sobre algo que já existe, uma ressignificação que almeja uma intencionalidade, um objetivo para que se consiga maior qualidade no processo.

A educação inovadora , nesse escopo, tem relação com o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, que a partir de uma avaliação diagnóstica de todos os envolvidos e das instituições, propõe novos modelos pedagógicos, novos modos de ser e fazer, que muitas vezes podem ser até consideradas atitudes simples, mas que ressignificam a relação de ensino-aprendizagem a tornando mais significativa para os envolvidos.

Em vários contextos educacionais, contudo, ainda permanecem práticas cristalizadas que não atendem mais os anseios dos estudantes e as demandas sociais, sendo que

> A maioria das instituições [...] se distancia velozmente da sociedade, das demandas atuais. Elas sobrevivem porque são os espaços obrigatórios para certificação. Na maior parte do tempo, os alunos frequentam as aulas porque são obrigados, não por escolha real, por interesse, por motivação, por aproveitamento (MORAN; MASETTO; BEHRENS ,2013, p.13).

Nesse sentido, é necessário que as instituições educacionais trabalhem cada vez mais como mediadoras do conhecimento, proporcionem uma aprendizagem significativa aos alunos e ajude-os a construir o seu conhecimento de maneira crítica e autônoma. E essas questões não podem ser confundidas como uma simples inserção de ferramentas tecnológicas e outros recursos, pois para que a educação seja de fato de qualidade ela precisa ter a humanização como centro da prática pedagógica, a interatividade, as múltiplas relações que envolvem o trabalho coletivo, atividades que instiguem a pensar , que trabalhem tendo em vista à aprendizagem permanente, à pesquisa, o olhar para as realidades locorregionais. Nesse ínterim, "torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender" (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p.79).

No que diz respeito especificamente à educação no Ensino Superior todos esses itens já mencionados são fundamentais para se entender que o processo educativo necessita de uma cíclica indagação sobre as práticas pedagógicas institucionalizadas, uma avaliação contínua do currículo, das metodologias utilizadas, e do próprio sistema avaliativo, para Masetto, a inovação na educação superior é entendida como:

> o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior (MASETTO, 2004, p.197).

Tendo em vista essa perspectiva, Masetto (2004) ainda pontua, entre outros aspectos , que as instituições de Ensino Superior precisam analisar de forma constante, seus projetos pedagógicos, objetivos educacionais, que envolvem não somente os elementos referentes ao conhecimento cognoscitivo , mas competências e habilidades necessárias na sociedade em mudança, exploração de novas tecnologias, revisão dos processos de avaliação, das metodologias , do papel do professor, revisão de infraestrutura de apoio para projetos inovadores, além da formação continuada de professores,

> para se comprometerem com a inovação e assumirem projetos inovadores, mediante um trabalho de formação docente contínua e em serviço que possibilite a reflexão sobre suas atividades docentes, o intercâmbio de experiências com colegas e o diálogo entre as áreas (MASETTO, 2004, p.198).

Ademais, há de sempre ser considerada as demandas da sociedade do conhecimento, em sua complexidade ética, social, política e cultural, sendo que

> A valorização da parceria e co-participação entre professores e alunos e entre os próprios alunos na dinamização do processo de aprendizagem e de comunicação se justificam pela necessidade de gerar novas formas de trabalho pedagógico e aproveitamento das atividades escolares (MASETTO, 2004, p.200).

Dessa forma, para que se construa uma educação mais conectada e mais alinhada com as necessidades, tanto da sociedade contemporânea, quanto dos estudantes, é preciso levar em consideração todos os aspectos que envolvem o ensino – aprendizagem; a relação professor-aluno, relação aluno – aluno, comunidade e universidade, os espaços e tempos escolares, o currículo, a avaliação, o planejamento, os recursos materiais e didáticos, mas acima de tudo é preciso um novo olhar para os estudantes, se faz necessário à mudança na maneira de se conceber o processo educativo, é preciso quebrar paradigmas e estereótipos educacionais, é preciso investir na formação de professores, promover palestras, cursos, proporcionar tempo para discussões, grupos de estudo e trocas de experiências.

O dilema da inovação – Inovação disruptiva

O dilema da inovação é um conceito que se refere ao conflito que as empresas

enfrentam entre continuar investindo em produtos e serviços existentes e desenvolver novas tecnologias e modelos de negócios disruptivos. Em outras palavras, as empresas precisam equilibrar a necessidade de inovar para se manterem competitivas no longo prazo com a necessidade de manter a receita e a lucratividade no curto prazo.

Esse dilema pode ser particularmente difícil de resolver em setores que passam por mudanças rápidas, como o setor de tecnologia, onde a inovação é essencial para manter a liderança de mercado. Muitas vezes, as empresas líderes nesse setor são as primeiras a adotar novas tecnologias e modelos de negócios, mas também são as mais vulneráveis a interrupções disruptivas de concorrentes que adotam uma abordagem mais inovadora.

Um exemplo clássico do dilema da inovação é a indústria de discos rígidos de computador. A tecnologia de discos rígidos existia há décadas e as empresas líderes do setor estavam focadas em melhorar a capacidade e a velocidade dos discos. No entanto, a inovação disruptiva da tecnologia de armazenamento em nuvem acabou levando à queda da demanda por discos rígidos tradicionais e empresas que não acompanharam a inovação acabaram perdendo mercado rapidamente.

Para resolver o dilema da inovação, as empresas precisam encontrar um equilíbrio entre a melhoria de produtos e serviços existentes e o desenvolvimento de novas tecnologias e modelos de negócios. Isso pode envolver a criação de unidades de negócios separadas para lidar com novas tecnologias ou a aquisição de startups inovadoras que estejam desenvolvendo tecnologias disruptivas.

O dilema da inovação também é um desafio para a educação, especialmente no contexto da transformação digital e do uso crescente de tecnologia na sala de aula. As escolas e universidades enfrentam a pressão de se adaptar a essas mudanças tecnológicas, mas também precisam manter o foco na qualidade do ensino e no engajamento dos alunos.

Uma das principais questões no dilema da inovação na educação é como equilibrar o uso de tecnologia com o ensino tradicional presencial. Por um lado, a tecnologia pode oferecer muitos benefícios, como acesso a recursos educacionais online, ensino à distância e a possibilidade de personalizar a aprendizagem. Por outro lado, muitos estudantes valorizam a interação com os professores e colegas em sala de aula e podem achar difícil manter a motivação em um ambiente de ensino puramente online.

Outro desafio é como garantir que a inovação tecnológica esteja sendo usada de maneira eficaz na educação. Existem muitos recursos educacionais online e aplicativos de

aprendizagem disponíveis, mas nem todos são de alta qualidade e alguns podem até mesmo prejudicar a experiência de aprendizagem dos alunos. As escolas e universidades precisam garantir que estão usando a tecnologia de maneira eficaz e que estão escolhendo as ferramentas certas para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Para resolver o dilema da inovação na educação, as escolas e universidades precisam encontrar um equilíbrio entre a inovação e o ensino tradicional presencial. Isso pode envolver a integração de tecnologia no currículo existente ou o desenvolvimento de programas educacionais inovadores que utilizem tecnologia de maneira eficaz. Também é importante garantir que a inovação esteja sendo usada para melhorar a qualidade da educação e não simplesmente como uma solução rápida para problemas educacionais complexos.

A inovação disruptiva é um conceito desenvolvido pelo professor de Harvard Business School, Clayton Christensen, para descrever uma forma de inovação que tem o potencial de transformar completamente um setor ou mercado existente, geralmente oferecendo uma solução mais acessível, simples ou conveniente do que os produtos ou serviços existentes.

Ao contrário da inovação incremental, que se concentra em melhorar gradualmente um produto ou serviço existente, a inovação disruptiva tem como objetivo criar algo completamente novo e, muitas vezes, desafia as normas estabelecidas. A inovação disruptiva pode criar novos mercados e transformar setores inteiros.

Por exemplo, a indústria de transporte passou por uma inovação disruptiva com o surgimento de aplicativos de compartilhamento de carros como o Uber e o Lyft. Essas empresas não apenas ofereceram uma alternativa mais acessível e conveniente ao táxi tradicional, mas também criaram um novo mercado de transporte compartilhado que transformou a indústria.

Na educação, a inovação disruptiva pode ser vista na forma de novas tecnologias e modelos de ensino que desafiam as normas estabelecidas. Por exemplo, o ensino à distância e os cursos online representam uma forma de inovação disruptiva, que oferece uma maneira mais acessível e conveniente de aprender em comparação com aulas presenciais tradicionais. Essa inovação tem o potencial de transformar completamente a forma como a educação é entregue e acessada.

No entanto, a inovação disruptiva também pode apresentar desafios para as instituições educacionais, que precisam se adaptar a essas mudanças e garantir que a qualidade do ensino não seja comprometida. Além disso, a inovação disruptiva pode criar desigualdades no acesso à educação, já que nem todos têm acesso a tecnologias avançadas

ou à Internet de alta velocidade.

Em resumo, a inovação disruptiva é uma forma de inovação que pode transformar completamente um setor ou mercado existente, oferecendo uma solução mais acessível, simples ou conveniente do que os produtos ou serviços existentes. Na educação, a inovação disruptiva pode ser vista na forma de novas tecnologias e modelos de ensino, mas apresenta desafios que precisam ser superados para garantir a igualdade de acesso e a qualidade do ensino.

Os desafios e o futuro da inovação

A inovação tem desempenhado um papel cada vez mais importante na economia global e na sociedade em geral. No entanto, a inovação também apresenta uma série de desafios que precisam ser enfrentados para garantir que seu potencial seja realizado e que seus benefícios sejam distribuídos de maneira justa e equitativa.

Entre os principais desafios da inovação estão:

1. Acesso e inclusão: garantir que todos tenham acesso à inovação é fundamental para promover a igualdade e a justiça social. No entanto, muitas vezes, a inovação pode criar desigualdades no acesso e na inclusão, especialmente para aqueles que não têm acesso a recursos ou tecnologia.
2. Regulamentação e ética: à medida que a inovação avança, surgem questões sobre como ela deve ser regulamentada e gerenciada. É importante garantir que a inovação seja ética e respeite os direitos e a privacidade dos usuários, ao mesmo tempo em que promove o progresso e o desenvolvimento.
3. Educação e treinamento: a inovação muitas vezes exige novas habilidades e competências, o que significa que a educação e o treinamento precisam acompanhar as mudanças e preparar os indivíduos para as novas demandas do mercado de trabalho.
4. Sustentabilidade e responsabilidade social: a inovação pode ter um impacto significativo no meio ambiente e na sociedade. É importante garantir que a inovação seja sustentável e responsável socialmente, levando em consideração os impactos em longo prazo.

No futuro, a inovação continuará a desempenhar um papel importante na economia e na sociedade. À medida que a tecnologia avança, novas oportunidades para inovação surgirão, e

as empresas e organizações que conseguirem aproveitar essas oportunidades estarão em posição de liderança.

Alguns exemplos de inovação que devem continuar a ser desenvolvidas no futuro incluem a inteligência artificial, a robótica, a biotecnologia, a nanotecnologia e a internet das coisas. Essas tecnologias têm o potencial de transformar completamente setores inteiros, criando novos mercados e oportunidades.

No entanto, para garantir que a inovação tenha um impacto positivo, é importante abordar

os desafios existentes e trabalhar em colaboração para criar um ambiente que promova a inovação de forma justa, ética e sustentável. Isso envolve um compromisso com a inclusão, a regulamentação responsável e a educação e treinamento contínuos.

Modelos de inovação educacional

Um exemplo de projeto de inovação educacional para a disciplina de língua inglesa em um curso de Letras de uma faculdade curitibana é o "Popcorn Thursday". Este projeto tem como objetivo a desmistificação de conceitos ultrapassados por meio do desenvolvimento de habilidades linguísticas tendo como pano de fundo o cinema (MACHADO; FURLANETTO, 2013)

Este projeto considerou aspectos de inovação educacional abordando um panorama tecnológico e, principalmente, com perspectiva de tornar o ensino da língua muito mais significativo.

Popcorn Thursday, interessante ferramenta para profissionais da área da educação e, principalmente, da área do ensino da língua inglesa que queiram embrenhar-se nas múltiplas e complexas questões que envolvem o aprendizado de uma língua estrangeira, observando ainda a aplicação da teoria de inovações educacionais na prática em sala de aula (MACHADO; FURLANETTO, 2013, p.2)

A proposta de uma atividade lúdica traz excelentes benefícios para a aprendizagem e com este projeto não foi diferente. Aprender uma língua estrangeira, mesmo o inglês, é um desafio para muitos estudantes e este projeto foi inovador no sentido de propor uma abordagem diferenciada, explorando as múltiplas inteligências.

Essa atividade, intitulada Popcorn Thursday consiste em aulas que acontecem ás quintas-feiras na faculdade aqui em questão. Envolvem séries de televisão e filmes que são

ótimos instrumentos para praticar as habilidades em língua inglesa; além de estudar inglês, nossos alunos aproveitam as atividades para também se divertir. Contam ainda com a pipoca, oferecida pela instituição e que dá nome ao evento (MACHADO; FURLANETTO, 2013, p.10)

Gestão de Inovação em Harvard

Outro exemplo inovador trata-se da Harvard Business School, também conhecida como HBS, que se localiza em Boston, Massachusetts nos EUA, é uma instituição dedicada à pesquisa de negócios que é reconhecida em todo o mundo, mais de 76 mil alunos já estudaram na

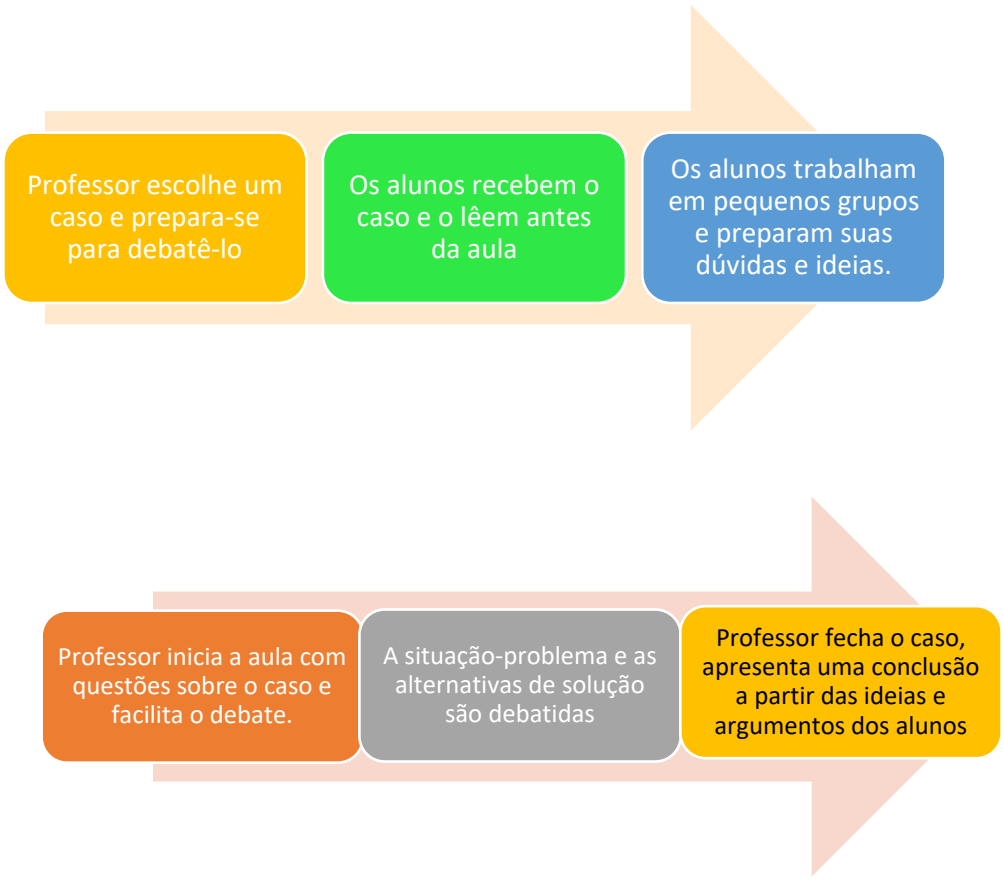
escola, oriundos de diversos países. O método desenvolvido na instituição sobre estudos de caso foi amplamente divulgado, assim como estuda e publiciza modelos, estratégias e ferramentas de inovação.

Iizuka (2008) relata que a instituição com apenas três anos de funcionamento, em 1911, utilizou como recurso o "método do problema", que seria anterior ao " método caso", o que consistia em convidar executivos para conversar com os estudantes em sala de aula, a fim de discutir problemas reais do mundo dos negócios. Mesmo assim querendo modificar ainda mais a metodologia de aulas expositivas, com o intuito de inovar o ensino, em 1924 implantaram o "método do caso", implantado na área de administração e negócios de Harvard e que foi disseminado em várias escolas de negócios do mundo. Segundo o autor:

> O método do caso expõe os alunos aos processos decisórios e aos dilemas que os executivos vivem diariamente. Esse é um método de ensino diferente do tradicional, pois ao invés dos estudantes receberem passivamente os fatos e as teorias, exercitam suas habilidades e liderança perante um grupo de trabalho quem tem a tarefa de solucionar os desafios propostos no caso. As dúvidas e as informações incompletas, bem como a diversidade de posições das pessoas propiciam um ambiente adequado para que os alunos trabalhem a sua capacidade em analisar, sintetizar, conciliar diferentes pontos de vista, priorizar os objetivos e, a partir disso, tentar persuadir e inspirar as pessoas que pensam diferente. Tipicamente, um caso da Harvard Business School é um detalhamento acerca de uma situação real de negócios, descrevendo a situação do protagonista que é a pessoa que enfrentou o problema. O caso descrito confere exatamente à forma como o protagonista viu a situação, inclusive com as evidências ambíguas, conhecimento imperfeito, repostas não lineares, as mudanças nas variáveis relacionadas ou não ao negócio e as limitações de tempo para que se tomasse uma decisão (IIZIKA, 2008, p.3).

Nesse sentido, percebe-se que há uma atitude de inovação para transformação de um ensino menos passivo e mais ativo, que envolvesse o estudante como protagonista e que

pudesse trabalhar e desenvolver competências e habilidades importantes para o desenvolvimento profissional. O passo a passo do desenvolvimento do método seria o seguinte:



Fonte: Adaptado de Iizuka (2008, p.4-5).

O método trouxe vários pontos positivos no processo de aprendizagem na instituição, e hoje percebe-se que metodologias semelhantes são utilizadas em vários contextos. Os estudos de caso, podem ser utilizados nos mais variados cursos e permitem uma aprendizagem crítica, reflexiva e que mobiliza os estudantes a construírem o conhecimento de forma dinâmica e interativa. Sendo esse apenas um dos exemplos de como a inovação pode se dar a partir de uma necessidade real, com participação dos sujeitos envolvidos, e nesse caso não foi necessário o uso de tecnologias digitais , apenas o entendimento de que a aprendizagem precisava ser mais articulada à situações reais do trabalho e ser mais significativa aos estudantes.

Paradigmas do Ao Vivo – Telepresencial: uma nova experiência

A fim de apresentar mais um exemplo exitoso no que diz respeito à processos inovadores, aborda-se a experiência com uma metodologia de aprendizagem utilizada por

uma IES privada, que tendo em vista seu momento histórico inaugurou uma nova forma de trabalho, com uma sala de aula do tamanho do mundo, na qual estudantes de várias partes do país e inclusive do exterior poderiam ter aulas síncronas com professores, utilizando transmissão ao vivo no estúdio, durante toda a semana, e participando de forma interativa por meio de diferentes estratégias e recursos tecnológicos. A IES considerou diversos fatores para a construção dessa proposta como: a necessidade de maior interatividade, o anseio de alguns estudantes de estarem mais próximos de professores e outros estudantes e que não tem fácil acesso a instituições presenciais, potencializar o uso de diferentes recursos que propiciem metodologias ativas.

- A IES postula que tal metodologia inovadora se insere em uma concepção de Educação 5.0, que possui as seguintes características:
- Uso exponencial de tecnologias digitais para interação síncrona;
- Extrapolação da conceituação de presença física para presencialidade;
- Substituição da ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem;
- Aprendizagem desenvolvida a partir do ensino, da pesquisa, da extensão e da prática;
- Aprendizagem é central no estudante, envolvido como pessoa, como um todo: ideias, inteligência, sentimentos, cultura, profissão, sociedade.
- Atuação da equipe multidisciplinar em busca do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento socioemocional;
- Estabelecimento de nexo entre diferentes tendências, metodologias, teorias educacionais e da psicologia;
- Continuum estabelecimento do entrelaçamento de teoria e práticas que favoreçam criação do término do dia letivo;
- Organização curricular sistêmica e por competências;
- Compreender a aula no ensino superior como espaço e tempo de aprendizagem por parte do estudante e do professor e que modifica completamente o processo ensino;
- Implantação da equipe multidisciplinar composta de: professor titular, professor adjunto, coordenação de curso, diretor de cena, equipe de TI e de formação de profissionais e outros para desenvolvimento do projeto Ao Vivo Telepresencial;
- Formação dos diferentes profissionais para atuação no projeto Ao Vivo Telepresencial;

- Implantação da metodologia do Design Educacional Digital (MACHADO, GAIO, 2021, p.25).

Tal metodologia permite interação síncrona e participação ativa dos estudantes durante as aulas, focando no processo de aprendizagem. E com o intuito de assegurar que os conceitos que compõem uma educação 5.0 fossem assegurados, criou-se um design educacional com passos que deveriam ser seguidos durante as aulas. O primeiro deles seria o diagnóstico de aprendizagem identificando os conhecimentos prévios dos estudantes, o segundo seria o acolhimento conceitual, pontuando de forma breve o conhecimento teórico acerca do trabalho com os conteúdos, o terceiro passo seria a apresentação dos objetivos da aula, o quarto item se refere a teoria de base, na qual o professor articula variados materiais e por meio de um trabalho dialógico desenvolve os conteúdos com os estudantes, o quinto passo seria um momento de pesquisa, o sexto passo seria de aplicação acerca do que foi abordado, o sétimo uma atividade prática e de experimentação, o oitavo teria uma análise coletiva acerca de tudo que foi vivenciado, o nono passo seria de avaliação e reflexão e por fim o momento de criação e significação, almejando " criar sua proposta a partir da temática o que gera aprendizagem, a fim de conseguir transmitir para outros o conhecimento" (GAIO; MACHADO, 2021, p.26).

Dessa forma, práticas inovadoras como essa que consideram o momento histórico da sociedade , assim como as necessidades humanas e do contexto social são fundamentais para um trabalho educativo mais ativo , inovador, que tem em vista uma atitude de coragem ao propor o novo, de repensar o que está sendo feito e propor algo melhor , que crie maior

dinamismo, envolvimento e significado a todos os envolvidos. Sendo assim uma transformação educacional que vise maior qualidade no processo, passa por um processo de análise crítica da realidade e de uma capacidade de reinvenção cotidiana.

Universidade Federal do Paraná Campus Litoral – Ensino por Projetos

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) Campus Litoral é uma das unidades de ensino e pesquisa da UFPR localizada na cidade de Matinhos, litoral do estado do Paraná, Brasil. O campus foi criado em 2007 com o objetivo de oferecer ensino superior de qualidade e contribuir para o desenvolvimento regional.

O projeto pedagógico da UFPR Campus Litoral tem como base a formação de

profissionais críticos, criativos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável da região e do país. Para isso, o campus oferece cursos de graduação em áreas como Administração Pública, Artes, Agroecologia, Ciências, Ciências Ambientais, Educação do Campo, Educação Física, Geografia, Gestão de turismo, Gestão e empreendedorismo, Gestão imobiliária, Linguagem e comunicação, saúde coletiva e serviço social, além de cursos de especialização lato e stricto sensu.

Além disso, a UFPR Campus Litoral possui uma forte preocupação com a pesquisa e a extensão, buscando desenvolver projetos que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população local e regional. Dessa forma, o campus promove a integração entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo aos alunos uma formação mais completa e inserindo-os em contextos sociais e profissionais relevantes.

Outra característica importante do projeto pedagógico da UFPR Campus Litoral é a valorização da interdisciplinaridade. Os cursos oferecidos no campus buscam integrar conhecimentos de diferentes áreas, promovendo uma formação mais abrangente e multidisciplinar. Além disso, o campus incentiva a participação dos alunos em projetos de pesquisa e extensão interdisciplinares, ampliando suas possibilidades de atuação profissional e contribuição social.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) Campus Litoral tem como um dos pilares de sua metodologia de ensino a educação por projetos, que é uma abordagem pedagógica que busca integrar teoria e prática por meio de projetos interdisciplinares e colaborativos.

A proposta de educação por projetos na UFPR Campus Litoral tem como objetivo promover a formação de profissionais capazes de atuar de forma criativa e crítica em suas áreas de atuação, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para solucionar problemas e realizar projetos inovadores.

Os projetos são acompanhados em equipes multidisciplinares, que reúnem alunos de diferentes cursos e áreas de conhecimento para trabalhar em um tema comum. A proposta é que os alunos desenvolvam um projeto desde a concepção a implementação, passando pela pesquisa até planejamento, execução e avaliação. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam em sala de aula, desenvolvendo habilidades de trabalho em equipe, liderança, comunicação, gestão de projetos, entre outras.

A educação por projetos na UFPR Campus Litoral é baseada em uma abordagem interdisciplinar, que busca integrar diferentes áreas do conhecimento para abordar problemas complexos. Os projetos desenvolvidos pelos alunos podem estar relacionados a temas como

desenvolvimento sustentável, inovação tecnológica, empreendedorismo, entre outros.

Além disso, a educação por projetos na UFPR Campus Litoral também promove a integração entre ensino, pesquisa e extensão, buscando incentivar os alunos a desenvolver projetos que tenham impacto social e contribuam para a melhoria da qualidade de vida da comunidade local e regional.

Interações Culturais e Humanísticas (ICH)

As Interações Culturais e Humanísticas (ICH) são uma das áreas de formação complementares obrigatórias para todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Campus Litoral. Essa área tem como objetivo proporcionar aos alunos uma formação mais ampla e humanística, desenvolvendo competências e habilidades para a compreensão crítica da cultura e das relações humanas.

As ICH na UFPR Campus Litoral são compostas por um conjunto de disciplinas que abrangem diferentes áreas do conhecimento, como filosofia, história, literatura, sociologia, antropologia, entre outras. As disciplinas são organizadas em blocos temáticos, como "Cultura e Identidade", "Cultura e Sociedade", "Cultura e Memória" e "Cultura e Diversidade".

Além das disciplinas, o ICH também promove atividades culturais e eventos, como palestras, seminários, exposições, apresentações artísticas, entre outras. Essas atividades têm como objetivo enriquecer a formação dos alunos, proporcionando experiências de contato com diferentes formas de expressão cultural e artística.

O ICH na UFPR Campus Litoral busca desenvolver competências e habilidades nos alunos, como a capacidade de análise crítica de textos e discursos, a compreensão dos processos históricos e culturais que influenciam as sociedades contemporâneas, o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, entre outras.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo procuramos explorar a evolução notável e o impacto dos processos inovadores no contexto educativo, traçando o caminho desde a Educação 1.0 até a Educação 5.0. A jornada educacional evoluiu significativamente, partindo de um sistema centrado no professor para um modelo que enfatiza o papel ativo dos alunos, a colaboração, a integração da tecnologia e a solução de problemas do mundo real.

Nesse percurso, a inovação se tornou um conceito indispensável, embora complexo,

que tem implicações profundas para o futuro da educação. A inovação disruptiva, em particular, apresenta tanto promessas extraordinárias quanto desafios consideráveis. Embora possa revolucionar sistemas educacionais e facilitar o aprendizado, também pode ser motivo de resistência e suscitar inseguranças, principalmente devido à sua natureza desestabilizadora e à rapidez com que pode induzir mudanças.

Com exemplos práticos, conseguimos contextualizar melhor a inovação na educação. Em Harvard, a gestão da inovação é exemplar, integrando práticas pedagógicas inovadoras e promovendo a criação de novas metodologias de ensino. A instituição em questão, com seu modelo telepresencial, demonstra como a tecnologia pode ser usada para proporcionar uma experiência educativa mais flexível e personalizada, que se ajusta às necessidades individuais dos alunos.

Outro exemplo é a Universidade Federal do Paraná, Campus Litoral, que implementou o ensino por projetos, uma abordagem inovadora que foca no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos através de trabalhos práticos e relevantes.

Entretanto, a inovação não é uma tarefa fácil e requer uma compreensão clara dos desafios envolvidos. A aceitação da mudança, o acesso igualitário à tecnologia, a formação adequada dos professores e a integração efetiva de novas tecnologias e práticas pedagógicas são apenas algumas das barreiras a serem superadas.

Em face desses desafios, é encorajador constatar o crescente comprometimento e as inúmeras iniciativas de instituições de ensino ao redor do mundo. A inovação está se tornando cada vez mais uma parte intrínseca do futuro da educação, ajudando a preparar os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

Concluindo, devemos abraçar a inovação como uma ferramenta indispensável para aprimorar a educação e melhorar os resultados do aprendizado. Precisamos continuar explorando, experimentando e aprendendo, para que possamos alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva, envolvente e eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, J. A Educação 4.0 já é realidade! **In:TECNOLOGIA educacional, [S. l.],** 2017. Disponível em: https://tecnologia.educacional.com.br/educacao-4-0/a-educacao-40-ja-e-realidade/. Acesso em: 22 jan. 2023.

BACICH, L. **Ensino híbrido**: muito mais do que unir aulas presenciais e remotas. Inovação na educação, [S. l.], 6 jun, 2020. Disponível em: https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensino-

hibrido-muito-mais-do-que-unir-aulas-presenciais-e-remotas. Acesso em: 11 abril. 2023.p
BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

CONSOLO, A. T. G. Educação 4.0: Onde Vamos Parar?. In: GARCIA, S. (org.). **Gestão 4.0 em Tempos de Disrupção**. São Paulo: Blucher, 2020. p. 94 -115.

GAIO, Benhur E.; MACHADO, Dinamara P. Telepresencial, uma sala de aula do tamanho do mundo: gestão da inovação e respeito ao estudante. In: **Gestão no Ensino Superior: os caminhos da inovação, do empreendedorismo e da resiliência**. Curitiba: Dialética e realidade, 2021.

IISUKA, Edson S. O Método do Caso de Harvard: Reflexões Sobre sua Pertinência ao Contexto Brasileiro. **XXXII Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro 6 a 10 de setembro de 2008.

MACHADO, Dinamara P; FURLANETTO, Priscila F. **Popcorn Thursday**: A Sétima Arte fazendo parte de um projeto inovador no aprendizado de Língua Inglesa. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/90-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/popcorn-thursday-a-setima-arte-fazendo-parte-de-um-projeto-inovador-no-aprendizado-de-lingua-inglesa. Acesso em: 30/11/2021.

MASETTO, Marcos. **Inovação na educação superior**. 9° Encontro Nacional de História da Mídia. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/7Jg4FDgrP6k4GRPCHMX5s5c/?lang=pt. Acesso em: 29/11/2021.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas SP: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

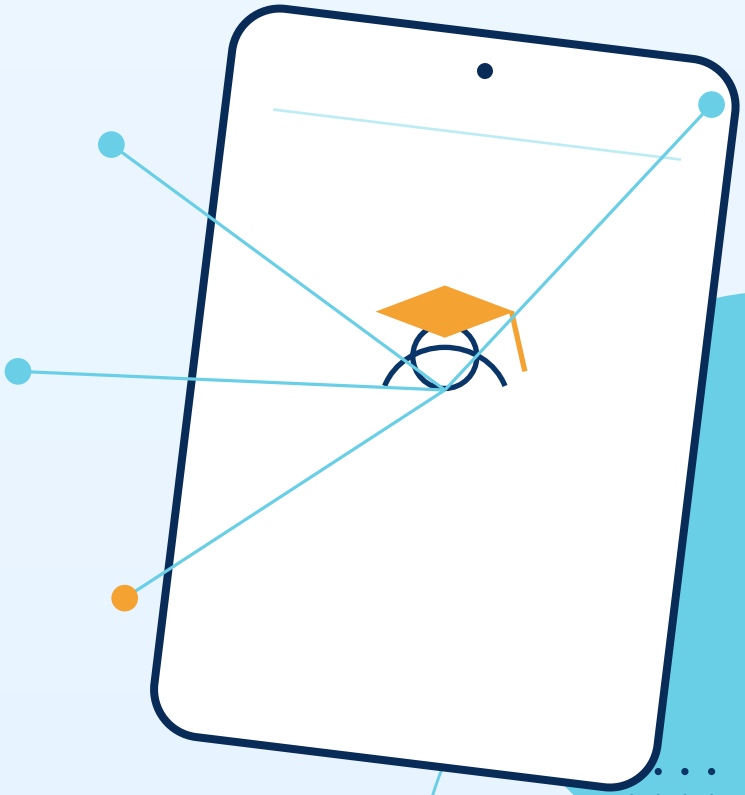
MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25

CAPÍTULO 07

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TELEPRESENCIAL

AUTORES

Kátia Cristina Dambiski Soares
Mônica Caetano Vieira
Simone Zampier da Silva



FORMAÇÃO • DOCÊNCIA • MEDIAÇÃO

Capítulo 7 - A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TELEPRESENCIAL

SOARES, Kátia Cristina Dambiski[19]

VIEIRA, Mônica Caetano [20]

SILVA, Simone Zampier da[21]

Resumo

Este artigo aborda a formação de professores para a docência no curso de licenciatura em pedagogia - telepresencial e tem como recorte epistemológico a questão dos saberes necessários para a realização da prática docente. Parte da consideração do pós pandemia Covid 19 e suas implicações para o campo educacional, bem como do conceito de Educação 5.0 e outras questões que marcam a sociedade atual. O trabalho se fundamenta em autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, José Moran, Marcos Masetto, entre outros e apresenta relatos de professores que atuaram ou participaram do processo de elaboração e desenvolvimento do projeto do curso de licenciatura em pedagogia -telepresencial.

Palavras-chave: Telepresencial; Formação de Professores; Metodologias Ativas

1. Introdução

Este artigo aborda a temática da formação docente e tem como recorte epistemológico a questão dos conhecimentos necessários ao professor para atuar no curso de licenciatura em pedagogia - telepresencial referindo-se a esta vivência em uma instituição de ensino superior (IES) privada que atua preponderantemente no campo da modalidade de Educação a Distância (Ead).

Para o desenvolvimento deste artigo, partimos do seguinte problema: quais são os conhecimentos necessários para a formação do professor na docência realizada no curso telepresencial ao vivo, modalidade Ead? Temos como ponto de partida da discussão aqui realizada questões relacionadas com a concepção de trabalho e de formação docente, de forma ontológica (o que é), bem como de forma teleológica (qual a finalidade) no contexto atual permeado por mudanças vertiginosas nas relações sociais, na cultura, na economia,

[19] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.
[20] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.
[21] Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.

na vida em geral, no contexto do século XXI, pós um dos períodos recentes mais difíceis da história da humanidade a pandemia causada pela disseminação do vírus Covid 19 que alterou substantivamente as relações inter e intrapessoais em todo o mundo. Neste contexto, abordamos a formação docente inserida na seara da educação 5.0, com a intensidade experenciada pelos professores e estudantes, na contemporaneidade.

Os motivos que levaram a escrita deste artigo são relativos à participação das autoras no grupo de pesquisa do Centro Universitário Internacional Uninter "Ead, o presencial e o híbrido: vários cenários profissionais, de gestão, de currículo, de aprendizagem e políticas públicas" do qual faz parte o projeto de pesquisa intitulado "Vozes da Pedagogia e a formação docente: transitando entre a teoria e a prática nas articulações entre a Ead, semipresencial e presencial". Este projeto de pesquisa trata de forma geral a respeito da formação de professores na sociedade moderna, destacando as metodologias ativas nos cursos da área da Educação desta instituição. A instituição desenvolve cursos nas modalidades Presencial e EAD, ofertando também a possibilidade de cursos semipresenciais. Assim, inovação e ensino híbrido são o foco das pesquisas realizadas.

Tendo em vista, conforme foi contextualizado anteriormente, a participação das autoras no projeto de pesquisa do grupo Vozes da Pedagogia, este artigo tem sua gênese na preocupação em relação aos conhecimentos necessários ao professor de ensino superior, no contexto pós pandemia Covid 19. Este professor foi desafiado pela IES a trabalhar com uma nova metodologia, chamada de telepresencial, que exige a interação plena e permanente entre docente e discentes, diferenciando-se de outras formas tradicionais de ensino. A proposta é ir além do que se tem realizado até o momento, fazendo uso de metodologias ativas, ensino híbrido e tecnologias em uma sala de aula com possibilidade de crescer exponencialmente; uma "sala de aula do tamanho do mundo" como costuma dizer a professora Dinamara Pereira Machado.

O objetivo geral deste artigo é, portanto, discutir quais são os conhecimentos necessários para a prática docente no curso pedagogia que tem como norteadora a metodologia telepresencial. E, de maneira específica pretende-se abordar os impactos dos novos tempos, da contemporaneidade, da Educação 5.0 para a formação docente e para a aprendizagem discente e indicar limites e possibilidades para a formação de professores no contexto atual.

Com o propósito de atender aos objetivos propostos e ilustrar o tema em discussão, serão apresentados relatos de sete professores envolvidos com o projeto de desenvolvimento do curso de pedagogia – telepresencial. A vivência prática dos professores pode apontar alguns caminhos para a reflexão sobre a formação de professores na atualidade.

O desenvolvimento do texto, busca articular a fundamentação teórica com os relatos ou apontamentos dos professores envolvidos com a proposta do curso telepresencial e foi estruturado da seguinte maneira: inicia-se com a discussão a respeito da concepção de formação de professores e trabalho docente; em seguida apresenta-se o projeto do curso de licenciatura - telepresencial e, para finalizar o desenvolvimento do trabalho, aponta-se os conhecimentos necessários para a formação do professor que atua no curso com metodologia telepresencial a partir dos relatos dos professores.

Concepção de formação do professor articulada à natureza do trabalho docente

É fato que são muitas as pesquisas acadêmicas que se voltam para a formação de professores, dado que esta não é uma preocupação nova na área educacional, posto que também é comum estabelecer-se a relação entre a formação docente e o sucesso na aprendizagem dos estudantes ou a redução do fracasso escolar:

> A preocupação com a formação dos de professores não é nova na área educacional e, para além dela, tem sido considerada por muitos (organismos internacionais, empresários, mídia, políticos, intelectuais...) e com enfoque diversos (formar o professor- reflexivo, o professor-pesquisador, o professor-profissional, elemento decisivo para assegurar a qualidade do ensino. (SOARES, 2008, p.20)

Parte-se do pressuposto de que não é possível discutir a questão da formação docente sem fazer referência a sua base que é o trabalho docente. A formação do professor só pode ser entendida no âmbito do seu trabalho, ou seja, inerente a própria natureza do trabalho docente como uma forma de produção não material.

> [...] a concepção de trabalho docente é determinante na compreensão das propostas de formação de professores. Por isso, afirmamos que a questão ontológica precede a epistemológica: não basta discutir 'como" o professor deveser formado ou 'como deve' realizar o seu trabalho, é preciso ir além e apreender'o que é' o trabalho docente para que seja possível discutir 'o que é' a formação

> docente e suas implicações no contexto das relações capitalistas nos dias atuais. (SOARES, 2003, p.21)

Pode-se definir o trabalho docente como uma forma de produção não- material, ou seja, como uma forma de trabalho que está diretamente relacionada com a questão da produção e socialização do conhecimento na nossa sociedade. Esta condição exige que o professor se mantenha sempre em processo de atualização dado que os conhecimentos também estão em constante transformação. É importante que o professor, para além de uma boa formação inicial, tenha também acesso à formação continuada, de modo a buscar o domínio de conhecimentos necessários para a sua atuação profissional:

> O problema do conhecimento se faz presente no processo de trabalho em geral de dupla forma: em primeiro lugar, como sustentação para que o próprio processo se desenvolva, ou seja, o conhecimento que o sujeito tem de ter para que suas ações se ponham em movimento para obter determinado fim: conhecimento da matéria sobre a qual age intencionalmente; conhecimento acerca daquilo que se deseja idealmente como resultado do processo de trabalho; conhecimento já embutido na própria construção elaboração dos instrumentos de trabalho. Em segundo lugar, como conhecimento resultante desse processo de trabalho, posto que o ser humano, na medida em que transforma o meio, transforma também a si próprio podendo, em certas circunstâncias, a partir do processo de trabalho, alterar sua própria consciência sobre a realidade, gerar novos conhecimentos. (SOARES, 2008, p.54-55)

O trabalho docente só se realiza a partir do domínio de conhecimentos específicos e são muitos os autores que já abordaram, sob diferentes óticas epistemológicas, a questão dos conhecimentos ou saberes necessários à realização da docência.

Dentre os autores que tratam a respeito da temática do conhecimento na formação de professores, considerados clássicos na área educacional, estão Dermeval Saviani, Paulo Freire, Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta. Os destaques realizados aqui, a partir das obras destes autores, não esgota, de forma alguma, a compreensão e a profundidade da discussão proposta pelos mesmos a respeito da temática dos saberes docentes, o que exige que o leitor interessado no assunto, vá diretamente às fontes citadas e referenciadas.

Dermeval Saviani (1996, p.148-150) apresenta uma categorização de saberes que todo educador deveria dominar e que, por consequência, deveriam fazer parte da sua formação, são os saberes: atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógicos e didático-curricular. Em linhas gerais pode-se dizer que o saber atitudinal se refere ao

comportamento, às ações do professor condizentes com sua profissão (pontualidade, assiduidade, ética, respeito, etc.); o saber crítico-contextual remete ao conhecimento do contexto em que se desenvolve o processo ensino-aprendizagem; os saberes específicos se referem ao domínio do conteúdo da matéria/disciplina que leciona; os saberes pedagógicos são aqueles que se referem ao conhecimento das teorias educacionais, que são os fundamentos da educação e, o saber didático-curricular, diz respeito a saber organizar e realizar a aula, relacionar conteúdo e metodologia.

Paulo Freire (1996), em sua obra "Pedagogia da Autonomia" traz a questão da formação docente junto com a reflexão a respeito da autonomia dos educandos. Neste livro, o autor apresenta diversos saberes fundamentais à prática docente, entre os quais: a rigorosidade metódica; a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos; a criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; aceitação do risco, do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; bom senso; humildade; tolerância; alegria; esperança; curiosidade; competência profissional; comprometimento; liberdade e autoridade; tomada de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos.

Maurice Tardif (2002) busca identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente e as relações que se estabelecem entre eles e os professores. Para o autor os saberes constituem a prática docente e afirma que "o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experenciais." (TARDIF, 2002, p.33)

Já Selma Garrido Pimenta (1999), ao se referir aos cursos de licenciatura, destaca que são saberes da docência: a experiência: como alunos que foram de diferentes professores; pela prática desenvolvida ao longo da vida em diversos momentos históricos e em diferentes escolas e no próprio cotidiano docente, por meio da reflexão permanente sobre a prática; o conhecimento: que é específico da sua matéria/disciplina a ser ministrada; e os saberes pedagógicos. A autora explica que "para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos." (PIMENTA, 2005, p.24)

Percebe-se que embora os autores tenham trajetórias diferentes no campo acadêmico e possam até divergir em alguns pontos relativos à base epistemológica que lhes fundamenta, eles trazem elementos muito semelhantes em relação aos conhecimentos que de forma geral são necessários na formação docente. A partir destes saberes, é possível ressaltar que a prática pedagógica é sempre contextualizada, perpassada por aspectos que a determinam histórica, social e culturalmente:

> Assim, compreendemos que a base da formação docente (objetivos, conhecimentos privilegiados, concepção de educação adotada, metodologia etc.está relacionada com o que se espera que seja o trabalho docente em determinado momento histórico. (ALMEIDA ; SOARES, 2011, p.51)

Considera-se, portanto, o professor como sujeito histórico, protagonista da sua formação, fruto de diferentes relações sociais e que tem sua prática pedagógica condicionada por estas relações. O desenvolvimento profissional do docente está centrado sempre na relação entre os conhecimentos que adquire ao logo de sua trajetória de vida e profissional, por meio da formação inicial, da formação continuada e da experiência profissional vivenciada. Assim, no próximo ponto deste artigo será abordada a questão dos tempos atuais e seus impactos na formação de professores, bem como situar neste contexto o projeto do curso de licenciatura em pedagogia-telepresencial

O projeto do curso de licenciatura em pedagogia-telepresencial

Parte-se do pressuposto de que a educação é uma prática social complexa que sempre responde ao tempo histórico vivenciado, neste sentido é preciso educar para a contemporaneidade, é necessário se considerar na formação de professores quais são as demandas atuais, qual o sujeito histórico que está sendo requisitado pela sociedade em que vivemos e como ele interfere ou não nesta mesma sociedade no sentido de contribuir com sua manutenção ou transformação em prol de um mundo melhor.

Recentemente o mundo vivenciou o período mais doloroso, sofrido e desafiador, a pandemia Covid 19. Muitos estudos já se debruçaram sobre as consequências da pandemia nas relações sociais e na educação em específico, potencializando a utilização das tecnologias em todos os campos da vida humana e ao mesmo tempo desvelando a incrível desigualdade social de acesso as mesmas para o desenvolvimento de atividades diversas.

Para além da pandemia, todo o processo de reestruturação produtiva em curso desde meados dos anos 1990, o processo de globalização da economia, a precarização da classe trabalhadora, o neoliberalismo, o incremento e potencialização das TICS (tecnologias da informação e da comunicação), entre tantas outras transformações que oferecem uma lista infindável. Em relação à questão da educação, ela sempre está relacionada com todos os outros aspectos que compõem a lógica da sociedade capitalista atual. Evidencia-se aqui o contexto da Educação 5.0, em que se situa a proposta do curso de licenciatura em pedagogia – telepresencial e segundo Gaio e Machado (2021, p.24) "situamos o Ao Vivo Telepresencial dentro da perspectiva de Educação 5.0, em que o bem-estar do ser humano, sua percepção social e ambiental, está conectada com outros indivíduos em busca da consciência sistêmica da vida no planeta Terra."

O conceito de Educação 5.0 condensa a compreensão dos tempos que se vive no quesito da relação ensino-aprendizagem, posto que o espaço da sala de aula hoje está muito além das paredes de uma sala ou dos muros de uma escola, superando muitas das barreiras físicas ou tecnológicas que se interpunham até pouco tempo atrás. Atualmente as tecnologias tendem a aproximar professores e estudantes, pessoas que podem estar em qualquer lugar do mundo numa relação de troca mútua, de conectividade e interação contínuas, numa prática educacional que muito além de transmitir conhecimentos, se propõe a gerar resultados, produtos palpáveis a partir da atividade educativa por meio de cooperação, competência, comprometimento conjunto dos envolvidos no processo educacional. De acordo com Gaio e Machado (2021, p,26)

> O projeto Ao Vivo Telepresencial consta com metodologia específica que mescla estudantes de forma síncrona de diferentes locais no mundo, em curso de graduação, no processo de interação que envolve desde softwares de código aberto com ambiente virtual de aprendizagem próprio da instituição, titulado AVA Univirtus.

Destaca-se aqui, com base em Gaio e Machado (2021, p, 25), características importantes que definem o projeto do curso Ao Vivo Telepresencial que são o uso das tecnologias digitais para interação síncrona; a ênfase na aprendizagem desenvolvida a partir do ensino, da pesquisa, da extensão e da prática; a atuação de uma equipe multidisciplinar em busca do desenvolvimento profissional e socioemocional; o estabelecimento de nexos entre diferentes tendências, metodologias, teorias educacionais e da psicologia; a organização

curricular sistêmica e por competências; a compreensão da aula no ensino superior como espaço e tempo de aprendizagem por parte do estudante e do professor e a modificação completa de todo o processo de ensino; a equipe multidisciplinar composta de professor titular, professor adjunto, coordenação de curso, diretor de cena, equipe de TI e de formação de profissionais; a formação dos diferentes profissionais para atuação no projeto Ao Vivo Telepresencial; a implantação da metodologia do Design Educacional Digital.

> Hoje, o processo educacional mediado pelas tecnologias digitais passa a adquirir dimensões que, se não são totalmente novas, mas que podem agora ser exploradas, considerando as perspectivas teórico-metodológicas existentes no presente momento. As relações educativas têm se tornado multidirecionadas e dinâmicas, possibilitando a todos os envolvidos fazer parte do processo educacional. (...) Compreender o processo educacional em seu tempo e espaço de aprendizagem por nossa parte, os gestores, os professores e os estudantes, requer entrelaçar conhecimentos multidisciplinares, para que juntos possamos realizar interações, em que o conceito de estar em busca de um curso superior transcenda seu espaço corriqueiro de novas oportunidades de trabalho e, que a emancipação humana possa ser mola propulsora, pois, só assim, podemos falar em mudança, inovação e, por consequência, na formação de profissionais competentes e cidadãos éticos e com preocupação estética. (GAIO; MACHADO, 2021, p.29-30)

O projeto Ao Vivo Telepresencial, apresenta uma proposta inovadora no campo da educação a distância e para a educação como um todo, pois rompe com as distâncias As aulas ocorrem de forma síncrona, em que professor e estudantes, estudantes e estudantes, interagem permanentemente, com a utilização das tecnologias digitais, superando a ideia de que a presença é possível apenas de forma física, mas é também possível por meio do ambiente virtual, utilizando de metodologias ativas. As aulas ocorrem duas vezes por semana e tem por pressuposto a cooperação, integração entre os participantes em busca do aprendizado.

O curso de licenciatura em pedagogia - telepresencial possibilita transformações significativas na prática pedagógica realizada e, portanto, as modificações postas ao trabalho docente implicam também em modificações na sua formação.

A partir dos elementos postos sete professores envolvidos com a proposta que conhecimentos responderam quais conhecimentos consideram necessário ter e mobilizar para a realização do trabalho docente no curso Telepresencial. A pergunta foi encaminhada e respondida, por meio da plataforma Teams.

Conhecimentos necessários para a formação do professor que atua no curso depedagogia-telepresencial

A partir dos relatos de 7 professores que participaram do desenvolvimento do curso de licenciatura em pedagogia-telepresencial foi possível perceber três aspectos ou categorias centrais que sintetizam os vários conhecimentos considerados necessários para realizar a atividade de docência neste curso:

a) Domínio das tecnologias;
b) Utilização de metodologias ativas;
c) Planejamento das aulas que considere o protagonismo dos estudantes.

Estes aspectos, por sua vez, apresentam diversos elementos correlatos, que serão tratamos a seguir, ao mesmo tempo em que são apresentados alguns trechos dos relatos dos professores a respeito dos conhecimentos que consideram necessários para a prática docente do professor no curso de graduação Telepresencial:

a) Domínio das tecnologias

A discussão acadêmica a respeito do uso das tecnologias no campo educacional também não é novidade, tal qual a questão da formação de professores, tem sido tema comum de trabalhos e pesquisas científicas na área da educação, ainda mais recentemente considerando-se a pandemia Covid19 e a expansão do ensino remoto emergencial e também a expansão dos cursos Ead. Nesta direção Magalhães (2021, p.11) afirma que:

> O que está em causa é, portanto, o papel das Instituições de Ensino Superior, em geral, e da universidade, em particular, na promoção de ambientes de aprendizagem que desenvolvam o potencial dos(as) estudantes para o envolvimento crítico, para a participação ativa e para a reflexão na era do digital. Entre o discurso da tecnofobia e o da celebração acrítica da digitalização e da migração para a www das experiências educativas, e cientes tanto dos interesses envolvidos neste processo como dos propósitos dos atores nele envolvidos, o desafio é reconcetualizar os processos de formaçãoe governação das instituições, tendo em vista a sua integridade e a sua democraticidade

Está em questão, portanto, o papel da universidade na promoção de ambientes de aprendizagem que incorporem as demandas da contemporaneidade, recontextualizando seus processos de gestão e de formação tendo em vista a democratização doconhecimento. E, sem dúvidas, as competências digitais, o acesso e a utilização das tecnologias faz parte deste cenário:

> As tecnologias de comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação emconhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria -o conhecimentocom ética., (MORAN, 1995, p.04)

Os professores entrevistados destacaram que o domínio e a utilização das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs), como por exemplo o uso da internet, dos computadores, aplicativos e softwares para a realização da atividade docente no telepresencial é fundamental para que seja possível a realização com êxito do processo ensino-aprendizagem. A seguir, alguns depoimentos a este respeito:

> tem uma coisa que observei que, considero essencial é o dinamismo na condução das aulas e conhecimento das tecnologias de interação. O professor precisa estar muito atento a todas as informações da linguagem de comunicação digital.(...) O professor precisa ter uma boa condução do assunto para fazer relações e chamar a atenção dos alunos em sala, os que participam, online. (Prof3)

> *Com* relação a algumas habilidades ou procedimentos que eu precisei desenvolvere aprender para trabalhar no telepresencial, eu diria que a primeira questão compete quanto ao uso das tecnologias (...). Era eu e o professor adjunto, então eu precisei primeiramente aprender o uso do Zoom, que não é uma plataforma habitual, uma vez que a gente usa o Teams. E a questão das câmeras é que era algo um pouco mais novo para mim, do que por exemplo, o uso de múltiplas telas que já é algo habitual. Essa é a primeira grande aprendizagem. (Prof6)

Destaca-se nas falas dos professores que o conhecimento das tecnologias é essencial

para o desenvolvimento das aulas, mas isso não significa que as tecnologias bastam por si só, importa o estabelecimento de relações, os nexos com os diferentes conceitos discutidos em aula e com a realidade. Assim, as tecnologias precisam ser colocadas em prática no campo educacional por meio do desenvolvimento demetodologias ativas.

b) Metodologias Ativas

Outro aspecto central no relato dos professores é a importância do desenvolvimento de Metodologias Ativas na prática da docência. Masetto (2018, p.653) apresenta a seguinte compreensão educacional de Metodologias Ativas:

> - como estratégias que pretendem incentivar e desenvolver o protagonismo e a autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem e formação profissional;
> - que incentivam os processos do aprender individual e colaborativo;
> - são instrumentos escolhidos para o alcance dos vários e diferentes objetivos de formação profissional;
> - contam com a atitude de mediação pedagógica por parte do professor para sua implementação;
> - permitem ação e trabalho nos diferentes espaços de aprendizagem: presenciais nas universidades, em ambientes profissionais; em ambientes virtuaise a distância; ambientes que constituem o contexto mais amplo em que asinstituições educacionais se encontram inseridas;
> - produzem resultados concretos de aprendizagem: textos, projetos, resolução de problemas, atuação competente em situações profissionais, comunicação de trabalhos e projetos, debates sobre temas controvertidos

Assim, as Metodologias Ativas têm papel fundamental para contribuir com a interação entre os participantes da aula e possibilitam relações com a prática real, com a vivência/realidade dos estudantes nos diferentes locais em que se encontram, principalmente ao se considerar que a instituição tem polos em todo o Brasil e no exterior. As estratégias metodológicas utilizadas durante as aulas visam propiciar que ocorra o

tempo todo, a interação entre professor e estudantes e, principalmente, a interação entre os próprios estudantes, estimulando um movimento de cooperação mútua em prol de

novas aprendizagens. Sobre isto, destacam-se alguns relatos:

> assim na perspectiva de aprendizagem permanente, percebi que os estudantes gostavam muito de interações diferenciadas, então dessa segunda vez convidei pessoas externas, em alguns momentos, para realizarem dinâmicas, participar demesas redondas, apresentar materiais e ferramentas pedagógicas, o que enriqueceu ainda mais o trabalho com a turma. A experiência do telepresencial contribuiu muito para o meu desenvolvimento profissional, pois aprendi e reaprendi muito sobre tecnologias e metodologias ativas, além de que desenvolvimais desenvoltura nas aulas para que não ficassem cansativas e por fim acredito que aflorou meus processos criativos, pois senti que adaptações de conteúdos, criação de jogos e atividades passaram a ser muito mais fáceis e naturais para mim. (Prof1)

> Para que o professor possa atuar no curso Telepresencial, alguns conhecimentosespecíficos são necessários: Didática dinâmica, que contemple a utilização de metodologias ativas (Ex. Padlet e Mentimeter...); (Prof5)

> A primeira questão é lembrar que a educação é um movimento dialógico. O professor ensina, mas o aluno só aprende se ele quiser você não tem como obrigar. Esta premissa já traz alguns elementos que o professor deve pensar paraorganizar o seu trabalho. Se o aluno tem que ter esse desejo de querer aprender como é que o professor vai despertar isso? A primeira questão é como eu mobilizou o aluno para que ele queira aprender e nesta perspectiva como é que eu contribuo para construir a autonomia intelectual do estudante? A autonomia éconstruída, mas há necessidade de despertar o desejo para que ela seja construída. Este movimento está vinculado o que nós podemos chamar de processo de comunicação social, de interação, que é inerente ao processo da educação. A metodologia do telepresencial traz mudanças neste processo de comunicação de interação social tendo em vista aquele objetivo da interação da construção da autonomia intelectual do estudante. (Prof4)

É possível perceber por meio dos relatos dos professores que elementos como interação, diálogo, motivação, processos criativos, construção da autonomia do estudante para busca da aprendizagem são fundamentais para o sucesso de uma prática docente na proposta do curso em questão. Entretanto, para que tais metodologias ativas, com a utilização das metodologias, sejam desenvolvidas com êxito, a prática do planejamento das aulas e de todo o processo educativo que está para além delas, demonstra ser outro aspecto importante na formação deste professor.

c) Planejamento das aulas que considere o protagonismo dos estudantes

O elemento planejamento não é novidade quando se trata de definir quais os

conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática docente, entretanto tradicionalmente este planejamento é realizado pelo professor para o aluno, para que seja possível desenvolver a aula, o processo de ensino visando a aprendizagem do estudante, como se fossem dois polos relacionados, mas em que um, se sobrepõe ao outro. Portanto, mesmo que este aspecto – o planejamento - seja constituinte da organização da prática docente em diferentes momentos históricos ou correntes educacionais, dada a compreensão, normalmente inquestionável de que o trabalho do professor é um trabalho que tem sempre um caráter intencional, o que diferencia aqui a compreensão a respeito do planejamento, parece ser a questão de se considerar neste processo o protagonismo do estudante como demonstram os seguintes relatos:

> Na metodologia do curso Telepresencial a ideia é fazer com que este aluno assuma um lugar de protagonista, construir o que se chama de autonomia intelectual. Aodar aula no Telepresencial, o professor vai ter que acessar conhecimentos não sórelativos ao domínio do conteúdo, na mesma medida, ele vai ter que pensar quaissão os procedimentos que garantem um lugar diferente para este aluno, um lugarde fala. Um lugar de tempo de fala do aluno, isso é uma das questões que muda, que fica mais evidente: o tempo! E você vai cronometrar o tempo de fala do professor, o tempo de fala da participação do aluno. Na metodologia do Telepresencial esse tempo de fala por si só não garante esse protagonismo, mas é condição para... Pensando no todo, esse professor agora vai sendo provocadoa fazer este movimento sem deixar de considerar toda aquela questão do trabalho com o conteúdo. (Prof4)

> Desde o início da metodologia telepresencial ocorreu, por parte da intituição, a preocupação da formação enquanto docente tanto como, professor titular e como professor adjunto, por meio de capacitações e reuniões, que tornaram o ato de ensinar mais significativo, com novas habilidades, a fim de ampliar o desempenho do docente em sala de aula.
>
> Nesse sentido, toda essa formação disponibilizada tornou-se um meio de garantir uma educação atraente e de qualidade, para que o corpo docente estivesse sempre atualizado e atendendo às demandas de aprendizagem dos estudantes. (Prof2)

Ao realizar o planejamento das suas aulas o professor passa a ter como preocupação central desenvolver oportunidades para que o estudante possa participar,

criar e produzir efetivamente durante o tempo de aula e para além da aula, utilizando paraisso as metodologias ativas que, por sua vez, lançam mão das tecnologias digitais como

ferramentas em prol do acesso ao conhecimento. Masetto (2018, p.661) afirma que para as metodologias ativas fazerem a diferença no processo de aprendizagem é necessário "repensar novas atitudes do professor, envolvido e participante com o aluno no processode aprendizagem e formação profissional".

Para finalizar, sintetizando de alguma maneira os aspectos já destacados, indica-se o relato da Prof7

> os conhecimentos que considero necessários envolvem sem dúvida:
>
> 1. **Saberes das dimensões ética e humana** para conduzir os conteúdos da disciplina aos estudantes.
> 2. Muito **estudo e domínio sobre os conteúdos e as participações** dos estudantes, sendo necessária revisão e retomada constantes da linguagem, dos materiais e temas abordados nas aulas.
> 3. **coerência e compreensão** do todo, articulados a **linguagem e postura coerentes e lineares** sobre o contexto real dos estudantes e da sociedade brasileira articulados com os conteúdos da disciplina.
> 4. **autonomia sobre os conteúdos** para articular com a realidade cotidiana do país, mundo e dos estudantes da disciplina.
> 5. **Escuta atenta** às falas e participações dos estudantes colocando-os sempre como protagonistas do processo da aula.
> 6. **Postura firme e resiliente** para saber **ponderar**, **corrigir** um estudante quanto as falas de teor/características pessoais e sem fundamentos/argumentos legítimos.
> 7. **Análise e síntese crítica avaliativa** de cada aula com objetivo de ampliar melhorias do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

É necessário que nos saberes que compõem a formação do professor se considere na atualidade a necessidade uma mudança de postura do professor ao realizar seu planejamento, para que este insira as tecnologias digitais no campo educacional, por meio de metodologias ativas em prol do protagonismo dos estudantes. Masetto (2018, p.666) afirma que é necessária "a mudança de atitude do professor para compreender que o alunoé sujeito de sua formação e que pode e deve dividir com ele, professor, a responsabilidadepela sua construção [...]" e desta forma espera-se que o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem.

Considerações finais

Este artigo teve a intenção de trazer para o debate a questão da formação de professores para atuar no curso de graduação telepresencial. Partimos das concepções de formação e de trabalho docente calcadas na compreensão de que estas se constituem histórica e coletivamente no seio das relações sociais das quais fazem parte, pelas quais são, ao mesmo tempo, determinadas e determinantes. Apresentamos com base em alguns autores saberes que têm sido destacados, já há algum tempo como importantes para a formação docente como Saviani, Freire, Pimenta e Tardif.

Consideramos que pensar a formação do professor para o curso de licenciatura - telepresencial exige pensar a formação do professor no atual contexto histórico, pautado pelas transformações ocorridas com a pandemia Covid 19, pelo contexto da educação 5.0, pelas (re)configurações da sociedade capitalista na nossa realidade.

Trouxemos para ilustrar a discussão realizada, alguns relatos de professores que estiveram envolvidos no projeto e desenvolvimento do curso de licenciatura em pedagogia telepresencial e de trechos destes relatos foi possível apontar três categorias ou elementos centrais para a formação deste professor, em relação aos conhecimentos necessários à sua prática docente neste contexto. São estes os elementos que foram destacados: domínio das tecnologias; metodologias ativas e planejamento das aulas que considere o protagonismo dos estudantes.

Finalizamos este texto deixando em aberto, para novos estudos que possam apontar os limites e possibilidades para a formação de professores na atualidade. Indicamos algumas questões para reflexão, mas não esgotamos o tema, nem de longe. A partir deste estudo entendemos que as possibilidades para uma formação docente comprometida com a democratização do conhecimento exigem que as tecnologias educacionais e as metodologias ativas ganhem sentido e significado em articulação com um planejamento que coloque a autonomia intelectual do estudante como norte do processo ensino-aprendizagem: o bom professor deseja que seu aluno crie asas e possa alçar voo mais alto do que o seu próprio.

Referências

ALMEIDA, Claudia Mara de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:** aspectos históricos e legais da formação. Curitiba:IBPEX, 2011.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIO, Benhur Etelberto; MACHADO, Dinamara Pereira. Telepresencial, uma sala de aula do tamanho do mundo: Gestão da inovação e respeito ao estudante. In: GAIO, Benhur Etelberto; MACHADO, Dinamara Pereira (orgs). **Gestão no ensino superior**: Os caminhos da inovação, do empreendedorismo e da resiliência. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2021. Disponível em: https://2b0ee3ca-fda1-4c02-aa8d-d6226f4481c2.filesusr.com/ugd/206e81_f34d194d9d74416c80aa56d69e5c4c7f.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

MAGALHÃES, A. M.. Caminhos e dilemas da educação superior na era do digital. **Educação& Sociedade**, v. 42, p. e249245, 2021. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/BRrGZc6MdXM6PtJzZ5sMNHg/?lang=pt# Acesso em: 19 set. 2023.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias Ativas no Ensino Superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 650-667 jul./set.2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37099. Acesso em 17 set. 2023

MORAN, José. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. In: Revista **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/novtec.pdf Acesso em 19 set. 2023

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: SILVA Jr., Celestino Alves; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996)

SOARES, Kátia Cristina Dambiski Soares. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008, 256 f. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 08

A TECNOLOGIA COMO SUPORTE PARA EMANCIPAÇÃO: NOVAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA SOB O OLHAR FREIREANO

AUTORES

Jucimara de Barros Bandeira
Alexandro Geraldo Gatz
Jonas Pereira Leal
Tais Schlosser Dias



TECNOLOGIA • EMANCIPAÇÃO • HUMANIZAÇÃO

Capítulo 8 - A TECNOLOGIA COMO SUPORTE PARA EMANCIPAÇÃO: NOVAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA SOB O OLHAR FREIREANO

BANDEIRA, Jucimara de Barros[22]
GATZ, Alexandro Geraldo[23]
LEAL ,Jonas Pereira[24]
DIAS, Tais Schlosser [25]

RESUMO
O artigo propõe a estudar tecnologia como um suporte para a emancipação humana, discussão cada vez mais urgente diante de tantos desafios num cenário de incertezas na contemporaneidade. Para compreender a tecnologia é necessário contextualizá-la, buscando entender os conceitos e concepções desvelando as ideologias presentes no seu uso, analisando os benefícios e limitações num ato contínuo de reflexão sobre a ação para compreender as contribuições da tecnologia para a formação humana. Para tanto, partiu-se da seguinte problemática: de que forma a tecnologia pode emancipar o indivíduo sendo entendida para além da racionalidade técnica? O objetivo geral da pesquisa é entender a tecnologia e suas relações com a educação e a emancipação do indivíduo. Como objetivos específicos o estudo propõe compreender o histórico da tecnologia em articulação com a formação humana; refletir sobre o papel do indivíduo nas relações sociais e o uso das tecnologias e por fim, compreender o papel do docente na emancipação do sujeito tendo a tecnologia como suporte. O processo educacional mediado por tecnologia não se caracteriza uma novidade em nenhum espaço que existam ações educativas dinâmicas, exigindo que todos os envolvidos façam parte deste processo e que ao participar colaborem com a sua formação e do outro, atendendo às exigências que se colocam na sociedade contemporânea tecnológica, da necessidade do agir coletivo em prol do bem comum e alicerçado nas relações dialéticas que contribuirão para a emancipação. A metodologia adotada foi uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, buscando principalmente como arcabouço teórico, as ideias de Paulo Freire e de outros teóricos que discutem o conceito e concepção de tecnologia na tentativa de provocar o diálogo na busca de caminhos para entender a tecnologia e suas relações com a emancipação. Ao concluir a pesquisa foi possível refletir sobre os conceitos de emancipação e tecnologia, sendo o primeiro passo para um debate construtivo entendendo a tecnologia como suporte para a emancipação.

Palavras- chave: Tecnologia. Emancipação. Formação Humana. Paulo Freire

1. INTRODUÇÃO

Diante das transformações na sociedade e dos diferentes desafios que são apresentados

[22] Mestre em Educação. Professora no Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: jucimara.b@uninter.com
[23] Especialista em Educação. Administrativo no Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: alexandro.g@uninter.com
[24] Especialista em Educação. Professor no Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: jonas.l@uninter.com
[25] Especialista em Educação. E-mail: Tais.dias.schlosser@gmail.com

cotidianamente, a tecnologia surge como aliada para resolver muitos problemas, sejam de ordem individual ou coletiva. Acompanhar como a tecnologia é inserida na vida das pessoas e das implicações positivas ou negativas em determinados contextos pode ser o ponto de partida para entender as correlações entre os avanços tecnológicos e a possibilidade de emancipação.

A tecnologia tem espaço demarcado na educação, seja na utilização dos aparatos tecnológico quanto na utilização de dados e informações disponíveis a qualquer tempo. Considerar a tecnologia nos processos de aprendizagem é pensar nas formas de uso e das infinitas possibilidades de interação no atendimento às necessidades individuais ou coletivas, e que consequentemente possibilitam a transformação social.

Diante de tantos desafios num cenário de incertezas na contemporaneidade, discutir a emancipação humana é cada vez mais urgente. Para tanto partiu-se da seguinte problemática: de que forma a tecnologia pode emancipar o indivíduo sendo entendida para além da racionalidade técnica? O objetivo geral da pesquisa é entender a tecnologia e suas relações com a educação e a emancipação do indivíduo sob o olhar de Paulo Freire. Como objetivos específicos o estudo propõe compreender o histórico da tecnologia em articulação com a formação humana; refletir sobre o papel do indivíduo nas relações sociais e o uso das tecnologias e por fim, compreender o papel do docente na emancipação do indivíduo tendo a tecnologia como suporte.

Nos discursos sobre educação é comum a ideia de que a emancipação é fundamental e é um dos principais objetivos para a formação integral de pessoas para agir e viver em sociedade, contudo é necessário a compreensão de seu real significado. Nesse sentido as ideias de Freire são apresentadas para refletir sobre os conceitos de emancipação e suas relações com a tecnologia. Os ideais de uma sociedade emancipada, mais justa, menos desigual está no desejo de quem vive a educação na sua forma mais intensa. E ninguém melhor que Paulo Freire para sustentar qualquer pesquisa que ouse sonhar com a emancipação de homens e mulheres que ao se libertarem da opressão podem transformar sua vida e a do outro. No dizer Freire (2007), a educação transforma pessoas e elas transformam o mundo, e sendo assim , a educação é a condição essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e que garanta os direitos do cidadão com vistas à emancipação.

O processo educacional mediado por tecnologia exige que todos os envolvidos ao participar colaborem com a sua formação e do outro, atendendo às exigências que se colocam na sociedade contemporânea tecnológica, da necessidade do agir coletivo em prol do bem comum e alicerçado nas relações dialéticas que contribuirão para a emancipação.

Para compreender a tecnologia é necessário contextualizá-la, buscando entender os conceitos e concepções desvelando as ideologias presentes no seu uso, analisando os benefícios e limitações num ato contínuo de reflexão sobre a ação para compreender as contribuições da tecnologia para a formação humana.

A metodologia adotada foi uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, buscando principalmente como arcabouço teórico, as ideias de Paulo Freire e de outros teóricos que discutem o conceito e concepção de tecnologia na tentativa de provocar o diálogo na busca de caminhos para entender a Tecnologia e suas relações com a emancipação.

2. METODOLOGIA

O presente estudo trata de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, escolhida para investigar a temática por meio de diferentes fontes, tais como livros e artigos científicos, possibilitando a discussão dos conceitos de tecnologia e sua relação com a educação na perspectiva da emancipação.

Como primeiro passo para a investigação, houve a seleção das obras do autor Paulo Freire, cuja ideias nortearam o processo de discussão sobre a temática no sentido de trazer luz a discussão sobre tecnologia e emancipação para além da racionalidade técnica. Na sequência foram definidos os demais artigos sobre a temática da tecnologia mais relevantes para a análise, e para responder às indagações desde a definição do problema, os objetivos a serem alcançados, bem como das discussões iniciais e considerações finais, cruciais para a elaboração do artigo.

O critério estabelecido para o desenvolvimento do artigo consistiu em fazer um levantamento histórico para contextualizar a tecnologia em detrimento do seu uso na educação e as relações que estabelecidas no processo de emancipação dos indivíduos no decorrer do tempo e diante das exigências de formação para de sujeitos que atuem na sociedade tecnológica de forma democrática e autônoma. A partir dessa premissa foi elaborada uma análise da tecnologia como um suporte para a formação humana que emancipa os sujeitos para agir na sociedade do conhecimento e comprometidos com uma educação voltada aos princípios éticos e de forma amorosa em prol das futuras gerações.

A abordagem da pesquisa de caráter qualitativo com ênfase nas discussões sobre os conceitos de tecnologia e a formação humana será conduzida para o diálogo que se estabelece

entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional e desta forma é condizente com a complexidade nas relações.

A metodologia de trabalho seguindo esse caminho atendeu aos objetivos do estudo, utilizando os referenciais teóricos para a análise que se faz importante para a discussão sobre novos olhares na formação cidadã na perspectiva emancipatória.

3. A TECNOLOGIA, SEUS CONCEITOS E CONCEPÇÕES NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

A tecnologia é um conceito amplo para designar um conjunto de métodos e técnicas utilizados na produção de bens e serviços. A palavra "tecnologia" provém do grego "*techné*", que significa "arte" acrescida de "*logia*", que significa "estudo" ou "ciência". Abbagnano (2000). Entende-se, portanto, que tecnologia é um fenômeno histórico e cultural que se desenvolveu ao longo do tempo.

Para relacionar a tecnologia suplantando uma visão meramente tecnicista, é necessária uma análise de todos os agentes envolvidos, desde os estudos correlacionados até sua correta apropriação. Neste sentido, é possível afirmar que a tecnologia está associada a uma questão sociocultural. Nesta perspectiva Freire define tecnologia como:

> A tecnologia é um instrumento cultural e histórico. Como tal, a introdução e o uso da tecnologia têm que ser considerados em suas dimensões históricas e culturais. Não podemos impor a uma cultura o uso de instrumentos tecnológicos que estão trezentos, quatrocentos anos à frente da realidade das pessoas, além dos sentimentos das pessoas.(FREIRE, 2021, p.39)

Desta forma, a tecnologia surge para resolução de problemas, provenientes de demandas específicas, contidas nas diversas áreas da sociedade, proporcionando agilidade, qualidade e confiabilidade, nos diferentes processos, nos quais está inserida.

O progresso científico, especialmente na era moderna, dependeu da tecnologia para descobrir a natureza do universo e, ainda, buscar melhores condições de vida em diversos aspectos (seja individual ou coletivamente).

A história da tecnologia está intimamente relacionada à história da ciência, que inclui como os humanos adquiriram o conhecimento básico necessário para construir coisas úteis. Os artefatos tecnológicos são produtos de uma determinada economia e parte importante do cotidiano. Assim, a inovação tecnológica afeta as tradições culturais da sociedade e é

influenciada por elas.

Destarte, as transformações sociais, estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento tecnológico. Como exemplo disto, tem se o surgimento do ábaco (primeiro instrumento de calcular), posteriormente as máquinas de calcular, até chegar aos primeiros computadores, que no início, ocupavam salas inteiras, possuíam baixa capacidade de processamento e armazenamento de informações, comparados aos padrões atuais, além de elevado consumo de energia, características que se tornaram obsoletas, no contexto ao qual estamos inseridos em que os computadores cabem na palma da mão, atendendo a necessidade de uma sociedade tecnológica.

3.1 Tecnologias da Informação e Comunicação e a educação que emancipa

Para Freire a aprendizagem não se dá fora do rigor metódico, mas não pode se furtar ao diálogo amoroso e a tecnologia neste sentido pode ser pensada como suporte técnico legitimando o papel que cada sujeito desempenha numa sociedade tecnológica, contudo, é essencial fugir da superficialidade para alcançar uma relação que promova o diálogo.

As mudanças pelas quais a humanidade passou no decorrer de sua evolução, desde as formas mais primitivas de sobrevivência na época da pedra lascada, passando pelas descobertas dos metais, das grandes navegações, da industrialização até a era do conhecimento e da informação. Em todas as fases a busca pela adaptação e criação de ferramentas para melhorar e executar as tarefas cotidianas foi uma das principais características da evolução.

Com as inovações tecnológicas abriu-se novas possibilidades de comunicação e a forma de ensinar e de aprender também teve que ser reinventada. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tornaram-se algo intrínseco da vida em sociedade. Por exemplo, com o advento da internet mudou-se a forma de se comunicar, de executar as tarefas mais simples do cotidiano, tais como fazer compras, pagar as contas, se divertir e com a educação não seria diferente. A forma de aprender e ensinar não é mais a mesma.

Com o uso das TICs surgiram também os nativos digitais, cujo conceito foi cunhado por Marc Prensky (2001) para descrever uma geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na web. (Prensky , 2001 in MATTAR, 2013)

Essa nova geração de aprendizes é caracterizada por estarem sempre conectados não são mais atraídos por uma educação tradicional em que a dinâmica é sempre a mesma, com

metodologias tradicionais onde o centro do processo é unicamente o professor, exigindo que o sistema de ensino crie alternativas para o processo educacional e atenda essa nova e urgente demanda, que é a de educação de crianças, jovens e adultos na era digital.

Ao pensar em uma escola que inova em seus processos de ensino e aprendizagem é impossível não fazer comparações com a escola tradicional caracterizada como uma educação bancária, tal como afirmava Freire (2018), sendo o professor o único detentor do conhecimento, depositando o conhecimento cabendo aos estudantes a memorização para o momento de prova.

Hoje, o conhecimento é disponibilizado a maioria das pessoas de forma mais democrática, contudo as escolas tiveram que se reorganizar para que o saber seja construído atendendo aos princípios de qualidade e concomitantemente para a formação dos sujeitos de maneira integral, que os conhecimentos adquiridos sejam ferramentas para a sua transformação pessoal e social.

Assim os processos educacionais foram reorganizados para atender às novas demandas da sociedade que exigem pessoas formadas para atuar efetivamente nos diferentes espaços. O contexto da Educação a Distância (EAD) e o ensino remoto já fazem parte do cotidiano dos estudantes e desta forma os profissionais da educação são convidados a modificar seu trabalho para possibilitar os meios adequados para que a aprendizagem ocorra.

Como dito anteriormente a sociedade do conhecimento impõe às instituições de ensino a modernização de processos. A rapidez no acesso às informações exige mudanças significativas na forma de planejamento e execução das atividades administrativas e pedagógicas, além de capacitação e formação continuada para o uso das tecnologias.

Entende-se que o uso das diversas ferramentas tecnológicas é um aliado da educação, porém é essencial não perder de vista que a legitimidade do trabalho desenvolvido por todos os profissionais que atuam nas instituições de ensino, é por natureza educacional, ou seja, que não se desvie do objetivo principal que é a formação humana de qualidade, tornando as ferramentas um meio de controle meramente técnico.

Para continuarmos essa caminhada pelas tecnologias é necessário conceituar a Educação a Distância (EAD). A EAD regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 é a modalidade aplicável tanto a cursos de Educação Superior, quanto na Educação Básica nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial.

Conforme estabelecido no Art.80 da LDB 9394/96 "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada", definindo que poderá ser oferecida por instituições credenciadas pela União.

O maior desafio posto às modalidades EAD e os modelos híbridos de ensino é atender às propostas curriculares, haja visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017) ressalta em uma das dez competências a importância da cultura digital e propõe o uso da tecnologia como ferramenta transversal na educação básica, para alcance dos objetivos de aprendizagem, sendo uma das habilidades a identificação e manipulação de diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar os conhecimentos de forma ética , crítica e responsável.

As TICs têm um papel importante na era digital possibilitando que as ferramentas possam ser utilizadas como mediadoras no processo ensino aprendizagem. Contudo é importante salientarmos que o uso da tecnologia deve estar alinhado com os princípios da formação humana previsto nos projetos pedagógicos das instituições, porque não bastam técnicas isoladas, é necessário que as mediações tecnológicas levem em conta a realidade educativa de cada contexto.

4. EMANCIPAÇÃO E O USO DAS TECNOLOGIAS: É NO CAMINHO QUE SE CONSTROEM AS RELAÇÕES – UM OLHAR FREIREANO

Trazer as ideias de Paulo Freire para discutir tecnologia e a emancipação é o ponto de partida dessa conversa. Sim, uma conversa das mais amorosas e conscientes, no entendimento de que as pessoas podem tratar de diferentes temas que interferem na formação e transformação dos sujeitos sócio-históricos.

O autor certa vez, ao ser questionado sobre o uso da tecnologia na educação explicou:

> a questão para mim , não é evitar o uso da tecnologia , mas entender e apropriadamente desenvolver uma política para o uso da tecnologia. A questão para mim não é ser contra a tecnologia, mas ter a clareza sobre qual política que sustenta o uso da tecnologia. Em outras palavras, estamos usando a tecnologia em favor de quem e em favor de quê, e contra quem, e contra o quê. (FREIRE, 2021, P. 39)

Ousar buscar em Paulo Freire ideias sobre os aspectos da tecnologia e emancipação é

romper com a ideia de que o autor está descontextualizado e que não abordou de forma enfática sobre o uso da tecnologia na emancipação em suas importantes obras. Do contrário, ao ler e reler os escritos de Freire percebe-se que sua produção aponta sempre para o processo de autonomia que contribuem para experiências emancipatórias que se estabelecem nas relações sociais por meio da leitura de mundo de forma crítica.

Por conseguinte, a exuberância de Freire ao contestar e se indignar diante de uma educação que oprime os sujeitos e que os coloca na condição de reprodutores de ideologias dominantes alienando-os, justifica a escolha da leitura de seus escritos para fundamentar as discussões sobre emancipação na perspectiva da educação libertadora e sustentar que a tecnologia pode ser considerada no processo de emancipação dos indivíduos para além da racionalidade técnica.

Enquanto seres históricos, os sujeitos estão permanentemente engajados na criação e recriação da própria natureza e a tecnologia está imbricada nesta realidade pois "o processo de vir a ser, explica nossa presença no mundo. Isso explica que, como seres humanos, seres históricos, nós somos seres inconclusos" (Freire, 2021, p.25). E nesse processo de descobertas de experienciar a vida numa aventura do vir a ser está a autonomia, entendida como uma conquista.

> autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Ninguém é sujeito da autonomia ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 120).

Ninguém é autônomo naturalmente, mas é uma conquista e o processo de busca pela autonomia pode proporcionar experiências em diferentes contextos, ou seja, na escola ou nos mais diferentes espaços da sociedade em uma perspectiva libertadora e emancipadora.

Quando se pensa em emancipação do indivíduo, logo se percebe o quanto a autonomia é um elemento necessário e forte neste processo, de certa forma é possível afirmar que ambas caminham lado a lado, que uma pessoa autônoma está em constante processo emancipatório, que tem suas próprias escolhas, pensamentos e argumentos em diferentes dimensões: social, política e educacional.

Logo ao falar em autonomia, deve-se analisar que por meio do conhecimento adquirido, é construído a capacidade de decisão, de aptidão e de liberdade nas próprias escolhas e assim colocá-las em prática. As possibilidades são ilimitadas, a teoria se torna prática, quando supera a simples transferência de conhecimento e possibilitando a construção que liberta e desta forma o indivíduo se torna consciente. O fato de aprender eleva o indivíduo, seja o que transfere ou o que recebe, assim, vale refletir sobre uma afirmação de Freire "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p.12)

As formas de ensinar, são diversas, estão sempre evoluindo, modificando e atualizando seguindo a atualidade, as necessidades e a realidade social, uma abordagem de ensino atual que proporciona e facilita a informação, de um vasto campo de conhecimento, de pensamentos, disponível para os seres humanos. Nesta perspectiva trazer a discussão sobre a importância que a tecnologia tem na construção do conhecimento, amparado no diálogo necessário a todo o processo de aprender, é condição fundante.

As ideias de Freire, que embora não tenha sido contemporâneo à expansão das tecnologias na educação, mas como um homem além de seu tempo, emergem neste contexto de maneira significativa para provocar inquietações acerca do entendimento da tecnologia na formação humana, muitas vezes entendida de forma superficial e ingênua e sem refletir sobre a relações de poder e dominação que permeiam a aquisição de conhecimentos.

> divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, as vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. (FREIRE, 1999, p.37)

Pensar certo resulta em fazer certo, ou seja, o quanto o ensinar, constrói a pensar, possibilita ao sujeito o conhecimento e consequentemente a autonomia que contribui para que suas atitudes e ações sejam coerentes. Ao afirmar "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" tem-se a dimensão da tecnologia como suporte para que professores e estudantes tenham mais oportunidades significativas de aprendizagem.

Uma aprendizagem significativa está atrelada à múltiplos fatores, desde a concepção de educação, de currículo, de formação dos docentes, das metodologias, e principalmente da

necessidade da autonomia que possibilita a liberdade dos sujeitos para pensar e agir em detrimento de um bem comum. Assim, o uso simplesmente de tecnologias digitais, por exemplo, não garante uma efetiva aprendizagem e nem mesmo significativa, pois mesmo entendendo-a como um fenômeno para a organização pedagógica, há que se ter claro os seus limites e as dificuldades no seu uso no cotidiano escolar.

A conscientização da necessidade da autonomia é entender que o processo depende da liberdade, do pensar e do fazer, apenas receber conhecimento não pode mais ser a única razão de ouvir um docente, a construção de pensar e entender que a autonomia transparece a individualidade de cada um, a construção, buscando a liberdade dentro de uma sociedade. A reflexão de Freire é clara "não há o que fazer, é o discurso acomodado que não podemos aceitar" (FREIRE, 2018. p.65).

Aprender é um caminho de construção e de reconstrução, e a tecnologia se tornou uma auxiliadora nesse processo, entre formadores e formandos, o conhecimento exposto para ser questionado, para ser estudado e analisado, proporcionando a possibilidade de crescimento e emancipação dos indivíduos, construindo um pensamento que se torne atitude.

> O meu sonho é de uma sociedade menos feia, uma sociedade na qual nós possamos rir sem falsidade. Na qual saber não é um problema de visão, na qual não haja discriminação de língua, raça ou sexo. Eu não estou pensando numa sociedade de anjos, porque anjos não fazem política, mas em uma sociedade de seres humanos. Nós temos que ter solidariedade entre os que têm os mesmos sonhos. Esta solidariedade implica em esperança, e sem esperança e sem solidariedade é impossível lutar.

O sonho por uma sociedade mais justa e humana, deve ser respeitado, os pensamentos e sentimentos devem prevalecer ao uso meramente técnico da tecnologia para a formação humana, há que se considerar que cada ser humano é único e constituído social e historicamente, formado por suas descobertas e aprendizados, mas que precisa lutar cotidianamente por seu lugar na sociedade e para ser protagonista de sua própria história exige coragem e esperança.

5. O PAPEL DO PROFESSOR NA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS TENDO A TECNOLOGIA COMO SUPORTE.

Para quem ensina a ideia tem que ser clara, existe mudança quando o ensinar deixa de ser só transferir conhecimento, quem aprende não só recebe, mas produz, constrói e inquieta.

E o que poderia incentivar isso? A curiosidade de mais informações, do conhecer, do saber buscando respostas, soluções, mas tantas respostas também, ali entra a liberdade de pensar, de questionar as várias formas de trabalhar o conhecimento, para se ter a autonomia desejada para chegar a lugares onde antes se eram só sonhados.

> Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos.
>
> Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2018, p.14)

E a pergunta em busca de uma resposta, é essencial, no diálogo, entre o educador e o formando, onde o conhecimento se torna discussão, o debate de ideias, do falar e ouvir com um objetivo principal, o aprender, professor e alunos epistemologicamente curiosos. Paulo Freire já dizia "O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser" (FREIRE, 2018, p.98)

O que faz de um indivíduo realmente autônomo em sociedade, é a forma de pensar? Talvez a forma de argumentar? De questionar? Criar? São tantas opções que rodeiam esse questionamento, que é inevitável pensar na formação integral dos indivíduos numa perspectiva autônoma que leve ao processo de emancipação

As ideias de Freire podem ajudar nos questionamentos sobre o papel que os docentes desempenham quando provoca a reflexão que deve ser constante na prática pedagógica tendo a consciência de que quando se ensina está aprendendo e desta forma construindo e reconstruindo os saberes necessários à formação humana.

> Comecemos por refletir sobre algumas das qualidades que autoridade docente democrática precisa encarnar em suas relações com a liberdade dos alunos. É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno e aluna que, em grande parte, me preparo para assumir e refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso com aluno que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minhas curiosidades as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. (FREIRE, 2018, p.55)

Ou seja, para o autor é preciso ter clareza de que o ensinar exige uma postura crítica não somente na seleção de conteúdos, mas na maneira aberta e dialógica de como os conteúdos são trabalhados. Entender a formação para a emancipação passa pelo questionamento da educação que liberta, da ruptura antidemocrática, autoritária que impede a construção do conhecimento que emancipa os sujeitos envolvidos no decorrer do processo ensino e aprendizagem.

A liberdade leva ao questionamento do que é ensinado e que ela não deve ser minimizada, pelo contrário ela faz com que aqueles que optarem em sair da estagnação e não se silenciar e se inquietar, deva lidar consequentemente com a responsabilidade. Não há responsabilidade sem respeito, muito menos quando se trata de formador e sujeito em formação, ambos para exercer com maestria suas responsabilidades, tem que se respeitar. Respeitar as opiniões, as formas de pensar, as culturas individuais que norteiam o que faz aquele ser humano ser único em sociedade.

Paulo Feire, destaca a necessidade de um olhar, sempre curioso e crítico sobre a tecnologia, conforme afirma CALADO, 2001, p. 27:

> [...] ao acolher positivamente os avanços tecnológicos, [Freire] nunca abdicou de fazê-lo, de modo crítico, a exemplo de como se posiciona frente à utilização de novas tecnologias, no caso específico da penetração da informática nas escolas: 'Já disse que faço questão de ser um homem do meu tempo. O problema é saber a serviço de quem, e de quê, a informática estará agora maciçamente na educação brasileira' (CALADO, 2001, p. 27).

As transformações no processo educacional, também foram implicadas pelo uso das tecnologias e assim a consciência de que educar as pessoas, nas suas dimensões históricas e culturais é essencial para ultrapassar o uso meramente da técnica, para emancipar os sujeitos que assim terão clareza, sobre as políticas que sustentam o uso das tecnologias.

É inegável que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) alteraram a forma de aprender, de se comunicar e de viver em sociedade. Na educação, as TDICs estão a cada dia, se tornando mais presentes em salas de aula para promover práticas inovadoras, auxiliando professores, nas transformações comportamentais de interação dos estudantes, conforme afirma Kenski (2011, p. 103):

> O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e

cidadãos participativos.

Com a inserção das tecnologias digitais na educação, o docente é desafiado a ensinar estudantes que interagem com a tecnologia digital com intimidade, e assim tem o duplo papel de mediador e de aprendiz digital, possibilitando que os estudantes sejam protagonistas de sua história.

Sempre à frente de seu tempo, Freire já se posicionava na obra Pedagogia da Autonomia, afirmando que "Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado". (FREIRE, 2018, p.19). Ou seja, para o autor a tecnologia deve ser entendida como mais uma possibilidade para a formação humana, considerando necessária a crítica para que e para quem serve a tecnologia. Neste movimento do pensar vão se constituindo as relações éticas imprescindíveis à constituição histórica do ser humano num vir a ser constante. Para Freire,

> Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Assim o uso das tecnologias para a formação humana passa primeiramente pela compreensão dos professores do seu papel de mediador e do aluno como protagonista. Contudo, há que se ter a consciência de que as tecnologias digitais modificam o contexto em que estão inseridas e criam relações entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Seria ingênuo desconsiderar que as tecnologias digitais mesmo sendo utilizadas sob um viés que considere a formação integral do ser humano, está à serviço de uma sociedade que exige cada vez mais uma formação rápida e eficiente para atuar no mercado de trabalho. Mas ela pode ser sim uma possibilidade de transformação desde que se mantenha vivo o sonho e a utopia de um mundo melhor, pois a "nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua", (FREIRE, 1992, p. 126). E para que não se perca de vista o caráter de formação na perspectiva emancipadora, cabe aos professores o desafio de formar homens e mulheres sem inibir os sonhos de construção de uma sociedade mais humana justa e ética.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa foi possível refletir sobre os conceitos de emancipação e tecnologia sendo um primeiro passo para um debate construtivo para o entendimento da tecnologia como suporte para a emancipação, tendo a consciência de que o processo de emancipação é complexo exigindo envolvimento, comunicação, reflexão e sobretudo a mediação que conduz à transformação.

A temática emancipação trouxe inevitavelmente o nome de Paulo Freire para sustentar as ideias presentes neste artigo sob o audacioso ato de rebeldia que a leitura do autor suscita a cada obra. Mesmo não sendo contemporâneo das evoluções tecnológicas que mudaram o cenário educacional no Brasil, Freire é atual quando afirmava já na década de 80 que é necessário considerar a tecnologia no processo de educar, nem divinando-a nem diabolizando-a, mas refletindo num movimento dialógico sobre a que serve e a quem serve a tecnologia, na perspectiva de formar sujeitos que possam transformar o mundo.

Partindo desse pressuposto, pensar uma educação emancipatória, que coloque o diálogo e a amorosidade na construção da boniteza da vida é uma tarefa árdua que exige um comprometimento ético e crítico de todos os envolvidos no processo de educar sem negar a "rigorosidade metódica" e garantir a todos o direito a aprender como sempre pregou Freire em cada linha que produziu no seu caminho, deixando claro que homens e mulheres não podem ser excluídos do processo de serem "gente".

As mudanças no decorrer do tempo trouxeram a necessidade de inovação na forma de agir e viver na sociedade e com a escola não foi diferente. Passou-se de uma escola que privilegiava a transmissão de conhecimentos tendo como figura central deste processo o professor e o aluno como mero receptor para uma escola em que a conexão é essencial nas relações e na aprendizagem.

Essa situação exige que todos os envolvidos no processo do ensino assumam uma postura de que além de ensinar saibam interagir respeitando os saberes prévios dos educandos, contextualizando os seus conhecimentos a fim de que ocorra o aprendizado de forma significativa e com qualidade.

As transformações rápidas na sociedade exigem cada vez mais uma reformulação na educação, no uso dos diferentes espaços de forma flexível presencial ou não presencial, caracterizado pelos modelos híbridos de ensino integrando áreas do conhecimento, novas metodologias, projetos inovadores, gestão dinâmica, e eficaz dos processos e outras

estratégias para lidar com a rapidez das informações e que elas contribuam qualitativamente com a educação das pessoas.

Portanto, para que a formação humana esteja articulada, alinhada às exigências de uma sociedade tecnológica na perspectiva emancipatória, deve, sobretudo assumir um posicionamento crítico no desenvolvimento de modelos educacionais mediados por essas tecnologias.

É necessário muito mais do que saber usar a tecnologia para educar os sujeitos numa perspectiva emancipadora, mas um ir além, num repensar contínuo, crítico quanto às relações que se constroem cotidianamente para que a educação seja um instrumento para a transformação.

7. **REFERÊNCIAS**

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4.ed. São Paulo: Mestre Jou, 2000.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 02 fev 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

BASTOS, J. A. S. L. **Educação e tecnologia**. Curitiba: PPGTE/CEFETPR, 1998.

CALADO, Alder Julio Ferreira. Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: Fafica, 2001.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana; OLIVEIRA, Walter. **Pedagogia da solidariedade**. 3° Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: paz e terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. ***Educação como prática da liberdade*** .42. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido***. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

FREIRE, Paulo Pedagogia da Esperança: **Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação**. Editora Papirus. Campinas,

SP, 8º edição, 2011.

MATTAR , João. Games em Educação: **como os nativos digitais aprendem**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

CAPÍTULO 09

O PAPEL DO POLO DE APOIO PRESENCIAL NO TELEPRESENCIAL

AUTORES

Karlla T. Coelho

Marjorie W. Pereira

Renata B. Fedato



POLO • APOIO • CONEXÃO

Capítulo 9 - O PAPEL DO POLO DE APOIO PRESENCIAL NO TELEPRESENCIAL

COELHO, Karlla T.[26]

PEREIRA, Marjorie W.[27]

FEDATO, Renata B.[28]

RESUMO

O estudo apresentado, de cunho qualitativo exploratório, reflete sobre o papel do Polo de Apoio Presencial segundo a legislação e suas definições a partir da prática da Metodologia de ensino Telepresencial em experimentação numa instituição de ensino superior localizada em Curitiba, Paraná. Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, faz-se necessário o entendimento dos fatos históricos, assim, percorremos brevemente a história da EaD e suas gerações, evidenciando que esta modalidade de ensino pode proporcionar diferentes formas de interação e possibilita espaços essenciais para o ensino e a aprendizagem. Consideramos também a partir dos dados do Censo EaD.BR quea Metodologia de Ensino Telepresencial se constitui como inovadora e entende o Polo de Apoio Presencial como uma das bases de apoio para suas ações pedagógicas e administrativas, caracterizando-se como essencial e indispensável para a promoção da emancipação humana.

Palavras-chave: Educação a Distância; Polo de Apoio Presencial; Metodologia de Ensino Telepresencial

INTRODUÇÃO

Pensar a Educação a Distância exige dialogar com diversas metodologias de ensino e práticas pedagógicas que se alinhem com a modalidade. Consideramos características do ensino que proponham a ideia básica de educação conforme define Moore e Kearsley (2008, p. 1) "[...] alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles

[26] Especialista em Educação, Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.

[27] Especialista em Educação, Docente do Centro Universitário Internacional Uninter.

[28] Doutora Em Educação, Docente do Centro Universitário Internacional Uninter. Assistente editorial da Editora Escolha Certa.

dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir".

Separados fisicamente, dependentes da tecnologia, alunos e professores trocam experiências e aprendizagens em tempo real ou não. O artigo que ora apresentamos trata sobre a Educação a Distância e nos coloca uma metodologia de ensino para análise o "telepresencial".

Metodologia nova para a instituição de ensino superior em análise neste trabalho, o Telepresencial, em fase de experimentação, é questionado sob sua interação com o polo de apoio presencial, buscando responder as seguintes perguntas: qual o papel do polo no ensino EaD a partir da inserção da metodologia telepresencial? É possível até o momento afirmar que a metodologia Telepresencial possibilita a interação com a tríade professor - aluno - polo? A metodologia Telepresencial insere e entende o polo de apoio presencial como agente de suporte tecnológico, organizativo e pedagógico?

Iniciamos refletindo sobre o processo da Ead e seu processo histórico, verificando seu surgimento no mundo e as possibilidades que foram se ampliando conforme o desenvolvimento da tecnologia e das interações tecnológicas.

Além disso, pensamos sobre o polo de apoio presencial, sua função no ensino e aprendizagem do aluno, que dispondo de um orientador educacional, contribui com a formação dos discentes para além do auxílio técnico e organizativo. Por fim, discutimos a metodologia do ensino telepresencial como possibilidade de desenvolvimento das aulas nos cursos Ead, sendo revolucionária ou não a depender do uso que os interessados fizerem dela. Segundo Kenski (2006) "interação pressupõe envolvimento", assim ao envolver professor, aluno e polo de apoio presencial talvez seja esse o caminho para mais uma revolução qualitativa para a Educação a Distância.

Desta forma, para compreendermos o processo de evolução da Educação a Distância é necessário assimilar como uma modalidade educacional e seus aportes históricos.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO

A Educação a Distância pode ser encontrada na literatura sob a perspectiva de diversos conceitos. Porém, o conceito que se torna adequado para nossa perspectiva teórica corresponde a Educação a Distância como modalidade de ensino, utilizada em

ocasiões em que estudante e professor estão separados em termo de espaço físico, possibilitando que o aluno faça seu autoestudo de acordo com o seu tempo e disponibilidade, enquanto o professor atua como o mediador desse processo.

> Por EaD entende-se uma modalidade educacional em que a didática e a mediação pedagógica ocorrem por meio da tecnologia de informação e comunicação, tendo como características a utilização de plataformas on-line e recursos virtuais. Na modalidade EaD apresenta-se o professor como mediador do processo de aprendizagem. Esse profissional enfrenta uma nova realidade em seu trabalho, na qual o estudante não mais está presente, mas conectado por meio das tecnologias de informação e comunicação."[4]

Essa modalidade surgiu com o objetivo de suprir as necessidades de preparo profissional e cultural de uma gama de pessoas, que por diversos motivos não poderiam frequentar o ensino presencial, atrelados aos avanços tecnológicos sofridos pelasociedade em cada momento histórico.

De longa trajetória entendemos a Educação a Distância como processo histórico pertencente a longas cinco gerações.

Quadro 01: Geração da Educação a Distância

Geração da Educação a Distância	Como?	Meio
1° Primeira Geração	Correspondências	Correios
2° Segunda Geração	Novas mídias	Rádio e Televisão (áudio e vídeo)
3° e 4° Terceira /Quarta Geração	Novas experiências com EaD e Teleconferências	Kits de materiais práticos; correio eletrônico; salas de bate-papo; fóruns de discussão; videoconferências; satélites integrados
5° Quinta Geração	Internet e rede de computadores	Programas EaD; Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

Fonte: As autoras.

[4] SARDI RG, CARVALHO PR de. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA PROFISSIONAL. **Psicol Estud** [Internet]. 2022;27: e 48799. Disponível em: https://doi.org/10.4025/psicolestud.v27i0.48799. Acesso em: out de 2023.

Se consultarmos a literatura, podemos identificar que a modalidade da Educação a Distância não é uma experiência nova na área da Educação. Os primeiros registros, segundo Barros (2003), aconteceram ainda no século XVIII, com as ofertas dos cursos por correspondência, realizados por uma instituição da cidade de Boston (EUA), o qual indicava uma cronologia na evolução da Educação a Distância desenvolvida no Mundo.

> Historicamente, nota-se sua presença desde 1833, na Suécia, que ministrava a distância, cursos de contabilidade. Em 1940, na Inglaterra é criada a Phonografic Corresponding Society. Nos Estados Unidos, em 1874, começaram os estudos a distância na Illinois Weeleyan University, e 1881, na Universidade de Chicago, a qual oferecia curso da língua hebraica por correspondência, sendo seguida pela Alemanha, que disponibilizava cursos à distância desde 1890. Porém, conforme relato, "no início do século XX, já aconteciam transmissões por rádio, bem como produções de filmes educacionais na maioria do território norte-americano. [5]

Os principais polos de propagação a Educação a Distância no mundo foram Espanha, Inglaterra e França. Entretanto, foi a partir do desenvolvimento da tecnologia que ganha visibilidade e popularidade. No Brasil desde século XVIII considera-se registros da Educação a Distância.

Educação a Distância no Brasil

Os anúncios dos cursos de datilografia por correspondência, em jornais em circulação no Rio de Janeiro, ofereciam essa modalidade de educação, ministrado por uma professora particular. Porém, o marco de referência é datado em meados de 1904, com a disponibilização de cursos por correspondência, para pessoas que almejavam empregabilidade. Nessa metodologia, os materiais eram disponibilizados por correio.

Em 1923, ocorre fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, cujo principal objetivo era viabilizar uma educação popular, por meio de um sistema de difusão moderno para aquela época. Esse sistema de rádio, oferecia diversos cursos de português, literatura francesa, rádio, telegrafia e telefonia. Através do sistema de rádio,

[5] BENVENUTTI, C. D. da S; COELHO, K. T.; OTTO, G. Vozes da Pedagogia 1: da formação docente às tecnologias. O papel do tutor à distância na Educação a Distancia: reflexões de um relato de experiência. Curitiba: Editora Appris, 2017.

eram ministrados os programas educativos, que se multiplicavam e ecoavam no Brasil e em diversos países.

Múltiplos projetos foram de grande auxílio e tiveram alcance nacional, através do uso do rádio. Alguns deles, amplamente conhecidos, como: Movimento de Educação de Base (MEB, 1956), Projeto Minerva (1970), Projeto Logos (1977), Mobral (1979), Um Salto para o Futuro (1991), Telecurso 2000 (1995), TV Escola (1996), entre outros.

Em 1939, é criado o Instituto Universal e similares, na cidade de São Paulo, que se solidificou como modelo inicial. Trata-se do primeiro instituto no Brasil a oferecer cursos profissionalizantes a distância, ministrados por correspondência.

Na década de 70, a Educação a Distância começa a ganhar destaque. Nesse momento, é criado o Projeto Minerva, que se trata de um acordo entre o Ministério de Educação, a Fundação Padre Anchieta e a Fundação Padre Landell de Moura. A meta principal era desenvolver a Educação a Distância, através da utilização do sistema derádio, com o objetivo de inclusão dos adultos. Esse projeto permeou até o início da década de 1980.

> O Projeto Minerva foi, então, concebido pelas seguintes instituições: Ministério da Educação, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura, com base na Lei 5692, com ênfase na educação de adultos. O Projeto Minerva foitransmitido, em rede nacional, por várias emissoras de rádio e de televisão, visando a preparação de alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginasial e Madureza Ginasial, produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta. Ele foi implementado como uma solução a curto prazo aos problemas do desenvolvimento do país, que tinha como cenário um período de crescimento econômico onde o pressuposto da educação era ode preparação de mão de obra. O Projeto Minerva foi mantido até o início dos anos 80, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação – 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma. [6]

Foi nesse período também (1970), que os primeiros computadores começaram a chegar no Brasil e serem disponibilizados para a educação, através das Universidades. Tratava-se de computadores grandes e com elevado custo. Além dos computadores, a televisão ganha destaque nas décadas de 60 e 70 também utilizado para transmissão de

[6] MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Projeto Minerva. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em https://www.educabrasil.com.br/projeto-minerva/. Acesso em 18 set 2023.

programas educacionais transmitidos também pelas emissoras de rádio difusão, seguindo as determinações do Código Brasileiro de Telecomunicações.

Em 1974, a TV Ceará, começa a ofertar os cursos das antigas quinta a oitava séries (atualmente sexto ao nono ano). Ofertavam material impresso, televisivo, bem como, também através dos computadores. Na mesma década, especificamente em 1976, é desenvolvido o sistema nacional de teleducação, cuja metodologia, utiliza material instrucional para o desenvolvimento dos cursos ofertados.

Alguns anos depois, em 1979, a Universidade de Brasília, considerada pioneira na oferta de Educação a Distância, com ofertas de ensino superior no Brasil, desenvolve cursos atrelados a jornais e revistas em circulação. Dez anos depois, esses cursos são transformados no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) lançando o Brasil EAD.

Em 2005, uma parceria entre o Ministério de Educação (MEC), Estados e Municípios, proporcionam a criação da Universidade Aberta do Brasil. Como resultado, temos a integração de cursos, pesquisas e programas de Educação Superior. Nesse mesmo ano, mais de 380 Universidade e Faculdades já ofertavam serviços de Educação a Distância.

> Criado em 2005, o sistema UAB é integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior na modalidade a distância. É destinado, prioritariamente, a professores, dirigentes, gestores e trabalhadores que atuam na educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios (MEC, 2017)7

Para esta modalidade a legislação prevê o apoio do ensino EaD com o Polo de Apoio presencial, ofertando ao estudante apoio em diversas atividades, de cunho administrativo e pedagógico.

O POLO DE APOIO PRESENCIAL

Um polo de apoio presencial[8] é "a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância" (BRASIL, 2005, p. 1). Polos de

[7] Ministério da Educação. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 12/09/2023.

[8] O termo polo de apoio também é identificado na legislação como polo de EaD.

apoio são fundamentais para ampliar o acesso a educação de qualidade, atendendo necessidades dos estudantes, promovendo também, a inclusão educacional.

> É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, teleaulas, avaliação (provas, exames etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a Instituição ofertante e/ou participantes do respectivo processo de formação." (MEC, 2017).9

Mota (2009) contribui afirmando que a implantação dos polos de apoio presencial oferece aos alunos oportunidades para se relacionarem com a Instituição ofertante do curso, podendo estabelecer vínculos, proporcionando a permanência do estudante na educação.

Consideramos também que para além do relacionamento e vínculo que o estudante passa a desenvolver com o polo, podemos afirmar que a sensação do pertencer ao polo, no sentido de sentir-se incluído, conexo, contribuirá com o fortalecimento da educação de qualidade.

A legislação define critérios e princípios para o funcionamento dos polos de apoio. A regulamentação é regida pela legislação federal e pelas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Destacamos alguns pontos fundamentais no que diz respeito a regularização dos polos de apoio:

- **Credenciamento e autorização**: Para a abertura de um polo, a Instituição deEnsino precisa ser credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) mediante o alinhamento aos padrões de qualidade educacional vinculados à legislação;

- **Infraestrutura**: Os polos devem atender a padrões mínimos de infraestrutura, incluindo salas de aula, laboratórios, biblioteca, equipamentos tecnológicos e acesso à internet. Sobre a infraestrutura, temos que chamar atenção para as condições de acessibilidade. É necessário que o polo de apoio presencial cumpra com as exigências e seja um local acessível para todos os estudantes. "deve-se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico que garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo."

[9] Ministério da Educação. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 12/09/2023.

Ainda, o decreto Nº 9.057/2017 cita que: "§ 1º Os polos de Educação a Distância manterão infraestrutura **física**, **tecnológica** e de **pessoal adequada aos projetos pedagógicos** dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino". (MEC, 2017, grifo nosso).

- **Corpo pedagógico e técnico**: Os polos precisam ter profissionais qualificados, incluindo tutores, coordenadores e demais profissionais, como orientadores educacionais, para atendimento pedagógico, administrativo e organizativo. O corpo pedagógico e técnico do polo também é importante para o processo de aprendizagem dos estudantes. Destacamos aqui a figura do tutor, profissional este que prestará apoio e suporte necessário para que os estudantes tenham sucesso em seus estudos.

> [...] o tutor é muito mais do que isso, é um educador, profissional preocupado que está sempre em busca de novos meios de interação com o seu aluno, sempre atento e disposto a adequar a proposta do curso para atender as demandas e reais necessidades dos seus alunos. (OTTO; COELHO, 2018, p.192)

Para o desempenhar a sua função, o tutor precisa ter algumas competências, tais como: **Competências tecnológicas**: ter um bom domínio das tecnologias digitais e saber utilizar as ferramentas disponíveis; **Competências sociais e profissionais**: saber lidar com os ritmos diferentes dos alunos, visto que cada aluno tem uma história de vida, pois sabemos que cada aluno tem uma história particular, formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural.

Como já mencionado anteriormente, o polo de apoio presencial é o local onde o estudante realizará atividades do seu curso, mas esta não deve ser a única e principal referência. O polo, além de prestar apoio é um espaço para a socialização, para a troca de conhecimentos e saberes. A socialização tem um papel fundamental no processo deensino e aprendizagem, pois envolve a interação entre os indivíduos, promovendo acolaboração, motivação, empatia e o compartilhamento de experiências.

A socialização e a sensação de pertencimento são características essenciais para o "permanecer" do aluno na educação, principalmente na modalidade a distância- EaD. Sendo assim, a instituição de ensino superior analisada nesta pesquisa, em busca demaior interação dos estudantes com a aprendizagem, com o professor e com os colegas, desenvolve a experimentação da metodologia do "ensino telepresencial", inserida na modalidade EaD, mas com formas de interação e objetivos ainda mais amplos. A instituição a que nos referimos atua, segundo Machado e Gaio (2021)

> tem abrangência nacional e internacional, em cursos na modalidade presencial, semipresencial e Educação a Distância, atende aproximadamente 300 mil estudantes, em 120 cursos de graduação, 380 cursos de especialização, Educação de Jovens e Adultos, 02 mestrados e 01 doutorado, assim, constitui-se como instituição plural que atende da educação básica até o stricto sensu. (MACHADO; GAIO, 2021, p. 23).

Entendemos como Masseto (2012) que as inovações educacionais nunca se apresentam de forma neutra, pois surge como resultado do contexto social no qual está inserida, a partir de determinada concepção de educação e apresenta-se como resposta as necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis.

Assim, surge a necessidade de uma metodologia de ensino que seja diferenciada, com novas propostas que proporcionem ao estudante maior interação e dinamismo em sala de aula, eis o Telepresencial.

A FASE EXPERIEMENTAL DA METODOLOGIA TELEPRESENCIAL

A metodologia Telepresencial apoia-se no sentido da *frase "uma sala de aula do tamanho do mundo"* pois comporta, ao vivo, estudantes de todos os locais a nível nacional e internacional, a partir da inovação do tipo híbrida, com os seguintes aspectos: mesclagem de tecnologias, modelos de interação e aprendizagem que proporcionamnovos espaços de interação.

Surge das necessidades impostas pelo período pandêmico do SARS CoV-2. Situada na pedagogia 5.0 , integra o espaço virtual, físico e social, pois entendemos que nos tempos atuais,

> [...] na era do Google, as pessoas não precisam mais memorizar todos os fatos. Muitas tarefas hoje são melhor executadas por computadores do que por pessoas, portanto, a ênfase deve estar nas capacidades humanas como comunicação, liderança e resistência, bem como na curiosidade, compreensão e vontade de continuar lendo[29].

[29] Em junho de 2016, Sadayuki Sakakibara, presidente da KEIDANREN (Federação de Negócios do Japão) descreveu o tema da Expo 2025 do mundo de Osaka, Kansai como "Projetando a sociedade futura para nossas vidas". A este respeito, ele também descreveu o conceito de "Sociedade 5.0" como um projeto nacional " para realizar um futuro, no qual a vida e a convivência social das pessoas são otimizadas fazendo pleno uso de tecnologias *inovadoras* como IoT, IA, robot e Big Data".

Assim, a metodologia do Telepresencial, foca na capacidade humana de comunicar-se, interagir de forma síncrona com outros estudantes de vários lugares do mundo, envolvendo softwares de código aberto e o próprio ambiente virtual de aprendizagem da instituição, titulado AVA Univirtus.

E como o Polo de Apoio Presencial atua diante desta nova metodologia do Telepresencial? Qual o papel do Polo?

Entender e reconhecer o Polo como o elo de apoio do estudante com a instituição é fundamental para a metodologia. Segundo o art. 11 da Portaria Normativa MEC nº 11, de 2017, são deveres do polo EaD: "Manutenção da infraestrutura necessária ao projeto pedagógico dos cursos vinculados ao polo, ao atendimento do quantitativo de estudantes e à legislação pertinente".

Desta forma, o Polo tem o dever de manutenção:

- salas de aula ou auditório;
- laboratórios de informática;
- laboratórios específicos presenciais ou virtuais;
- salas de tutoria;
- ambientes para apoio técnico-administrativo;
- acervos físico ou digital de bibliografias básica e complementar;
- recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC; e
- organização dos conteúdos digitais.

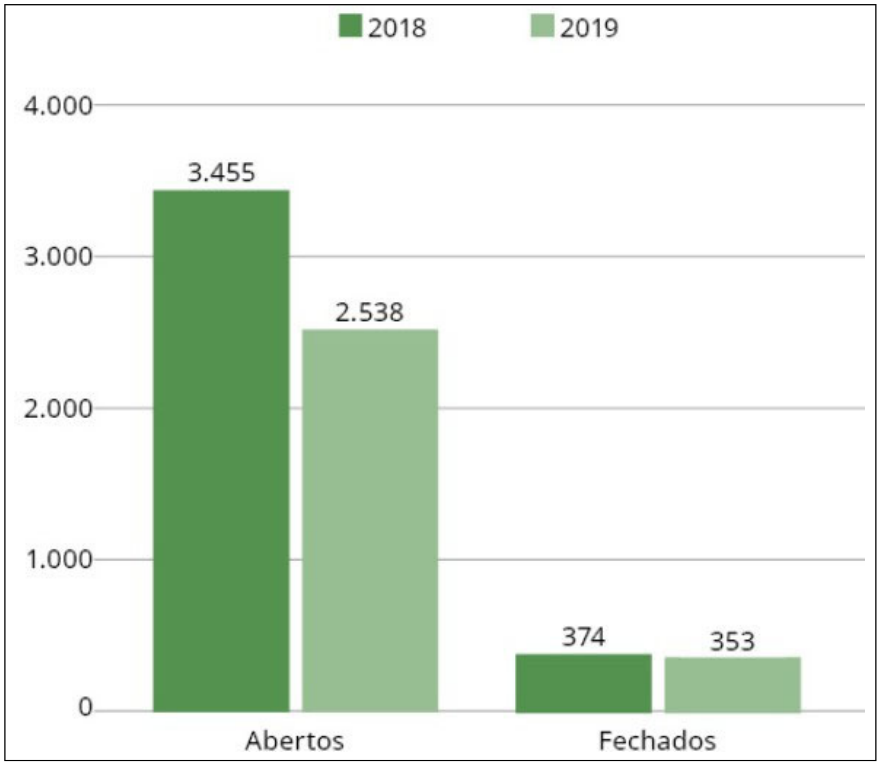
Podemos observar estes deveres a partir das principais atividades realizadas nos Polos de Apoio Presencial, verificando sua referência aos alunos. Em 2019 realizou-se o Censo EaD realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)[30]. Na figura 01, gráfico apresentado pelo Censo EaD, vê-se as *principais* atividades desenvolvidas no Polos. As análises foram realizadas baseado nas respostas do questionários on-line, em geral por gestores de instituições de ensino, num total de 208 respondentes.

Segundo Roberto Michelan, o Censo EAD.BR 2018 demonstrou uma diminuição no número total de polos nas regiões do país (10.317), em comparação com dados

[30] As representações gráfico-numéricas das informações estatísticas apresentadas pelo Censo foram coletadaspela Dra. Betina Von Staa, com assessoria da equipe administrativa da ABED. (CENSO EaD- 2019).

apresentados em 2017 (11.108). Já em 2019 demonstra recuperação, elevando o total de instalações ao patamar de 2017 (11.008 polos). Em consonância com a visão de crescimento da base de alunos EAD no ensino superior, aumentou em 2019 a uma taxa de 19,1% (dados do INEP), podendo estar associado diretamente ao aumento na rede de polos, representando estabilização após a liberação da abertura de polos pelo novo marco regulatório. Os números são 2.538 polos criados em 2019, contra 3.455 de 2018; quanto aos polos fechados, foram 353 em 2019, contra 374 do ano anterior. Assim, observa-se crescimento variável e uma taxa de fechamento estável de aproximadamente 3% do número de total de polos (Figura 1).

Figura 1: Polos criados e fechados em 2019

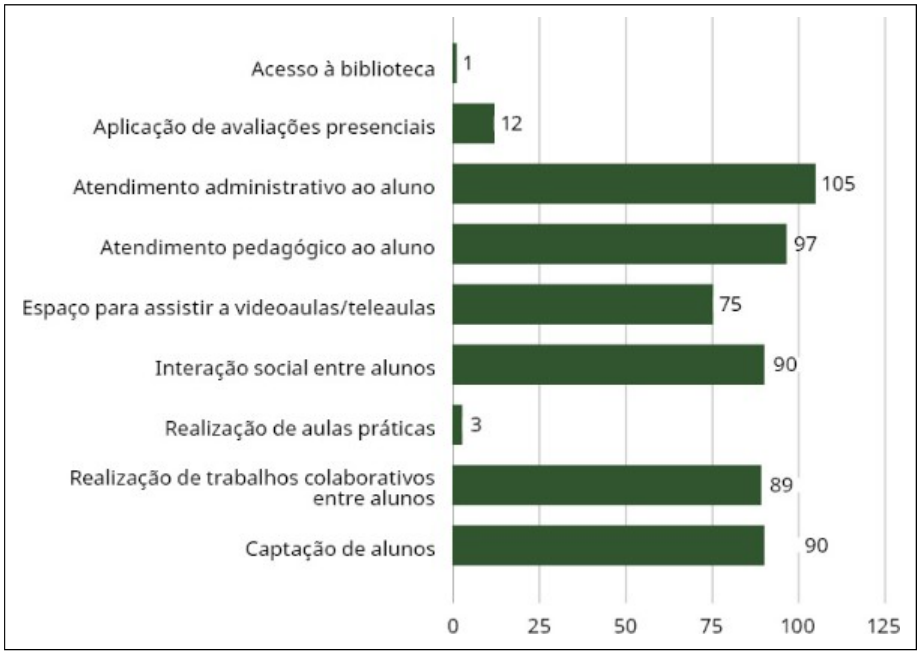


Fonte: CensoEaD.BR (2019)

Se estamos com um crescimento estável de polos, qual tem sido seu papel frente as suas atividades desenvolvidas?

Observa-se na figura 02, as principais atividades desenvolvidas no Polo, o que diretamente nos faz pensar, nos principais papeis desenvolvidos pelo polo em relação ao aluno.

Figura 02: Principais atividades realizadas pelo Polo de Apoio Presencial



Fonte: Censo EaD.BR (2019)

Ainda seguindo a análise de Roberto Michelan em relação às atividades que são realizadas pelos polos, pode-se afirmar que não apresenta mudança no papel do polo quanto a classificação de atendimento **prioritariamente administrativo**, no Censo de 2018, com cerca de 57% e em 2019 seguem a mesma direção, com 50%. Para **atendimento pedagógico**, são 46% (em 2018, eram 50%); a **interação social totaliza** 43% (em 2018, eram 45%), e **realização de trabalhos colaborativos** perfaz 42% dos polos (ante os 44% de 2018). Os números demonstram que essas funções se mantêm preservadas, reproduzindo proximidade com 2018. Também se mantiveram constantes as funções de captação de alunos – perfazendo 43% (ante os 45% de 2018) e de exibição de videoaulas e teleaulas, com 35% (ante os 34% de 2018). Ao avaliarmos os números de 2017 a 2019 percebemos quenão há mudanças significativas nas funções do polo de apoio presencial, indicando que, apesar da flexibilização por parte do MEC, do crescimento e do desenvolvimento tecnológico, o modelo prossegue da mesma maneira.

Cabe, portanto, a constante afirmação de que o Polo tem exercido papel administrativo, pedagógico, de interação social, de suporte tecnológico e comercial quando se fala em captação de alunos.

Inegável a reflexão da importância do Polo de Apoio ao aluno e o elo que estabelece com a Instituição de Ensino Superior. Portanto, retomando a pergunta que orienta o artigo, sobre o papel do polo de apoio presencial, frente a metodologia do Telepresencial, podemos inferir que o polo continua sendo essencial frente ao apoio que realiza ao estudante e a parceria que estabelece com a IES. Ambos, polo e IES, exercem papeis indispensáveis no fazer educação.

CONCLUSÃO

A Educação a Distância não se dá exclusivamente somente por instrumentos tecnológicos disponíveis para o contexto educacional. Nesse contexto, polos de apoio presencial possuem papel vital na promoção do acesso à uma educação de qualidade, auxiliando os estudantes na superação de dificuldades tecnológicas, sociais, e pedagógicas, proporcionando apoio, interação e aprendizado.

No que tange ao contexto desse local, enquanto oferta do aprendizado inserida na Metodologia de Ensino Telepresencial, o Polo de Apoio Presencial, atua como ponto estratégico, para que o aluno tenha seu local de base, bem como de referência, para todo suporte. Nesse sentido, o aluno, além de usufruir da estrutura física, poderá desfrutar das interações da troca de experiência entre seus pares, com os tutores, professores e orientadores educacionais.

Conforme Kunz (2010)[31] , entendemos que a educação tem como foco além de ensinar, o de ajudar a integrar o ensino a vida, com conhecimento e ética, reflexão e ação, proporcionando a visão da totalidade. Sendo assim, educar é sem dúvida ajudar a integrar todas as dimensões da vida, facilitando o encontro com o caminho intelectual, emocional, profissional, para modificar a sociedade em termos.

A EaD surge a partir de novas exigências de mercado, mas sem dúvida, de novas perspectivas de conhecimento, educação e aprendizado. O método Telepresencial surge da perspectiva de nova interação, possibilitando a interação on-line entre os alunos, professores, e professores tutores da disciplina.

[31] CERICATTO, Soely Kunz. O uso das Tecnologias e a Construção do Conhecimento na Educação a Distância do ponto de vista dos Egressos: Um estudo de caso do modelo Telepresencial da Unitins Tocantins/Brasil. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, v. 6, n. 2, p. 55-98, 2010.

Portanto, em qualquer metodologia de ensino no EaD, o papel do Polo será de estabelecer a conexão entre a IES, o aluno e o aprendizado. Conexão que faça sentido, que permita o pertencimento ao local de estudo e de relacionamento, estabelecendo amplo relacionamento entre aluno, professor e polo. Contudo, o papel do polo deve ultrapassar a função administrativa e organizativa, referenciada no Censo. Tal superação será possível a partir do esforço complementar, de enriquecer o EaD, trazendo à tona a interação como meio essencial, que tem por base o papel do Polo de Apoio Presencial,em que vivencia a plasticidade da modalidade EaD e suas inúmeras possibilidades a seremdescobertas e proporcionadas para a sociedade que se molda e se transforma constantemente.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru/SP: EUDSC, 2003.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BENVENUTTI, C. D. da S; COELHO, K. T.; OTTO, G. **Vozes da Pedagogia 1**: da formação docente às tecnologias. O papel do tutor à distância na Educação a Distância: reflexões deum relato de experiência. Curitiba: Editora Appris, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

Censo EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020** - CensoEAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2019/2020 [livro eletrônico] /[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; Camila Rosa (tradutora). Curitiba: InterSaberes, 2021.

CERICATTO, Soely Kunz. O uso das Tecnologias ea Construção do Conhecimento na Educação a Distância do ponto de vista dos Egressos: Um estudo de caso do modelo Telepresencial da Unitins Tocantins/Brasil. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, V. 6, n. 2, p. 55-98, 2010.

Costa, M. E. de O., Santos, M. S., & Barbosa, A. L. da R. Educação a Distância e as bibliotecas universitárias: uma interação necessária. **Perspectivas Em Ciência Da Informação**, 20(2), 38–57. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5344/1939. Acesso em 18 set 2023.

Kenski VM. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas (SP): Papirus; 2006.

MACHADO, D. P; GAIO, B. E. (Org). Telepresencial, uma sala de aula do tamanho domundo: gestão da inovação e respeito ao estudante. **Gestão No Ensino Superior:** os caminhos da inovação, do empreendedorismo e da resiliência, Curitiba, Editora Dialética eRealidade, 2021.

Masetto, M. T. **Inovação do Ensino Superior**. São Paulo, Loyolas, 2012.

MEC. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2178/portaria-normativa-n-11. Acesso em 12 out. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Projeto Minerva. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em https://www.educabrasil.com.br/projeto-minerva/. Acesso em 18 set 2023.

MEC. **Novo portal torna disponível material educacional aberto**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/39811-novo-portal-torna-disponivel-material-educacional-aberto. Acesso em: 18 set. 2023.

MEC. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

Moore, M., & Kearsley, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada São Paulo, SP: Cengage Learning, 2008.

MEC. **Portaria n. 11, de 20 de junho de 2017**, DOU 21 de junho de 2017b. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2178/portaria-normativa-n-11. Acesso em: 12 set. 2023.

OTTO, Giselly; COELHO, Karlla Tathyanne. Tutoria: O processo de mediação pedagógica e tecnológica na Educação a distância. In: **Vozes da Pedagogia 2:** metodologias ativas inovação. Curitiba, Appris, 2018.

SARDI RG, CARVALHO PR de. A Docência Na Educação a Distância: Uma Análise Crítica Da Prática Profissional. **Psicol Estud** [Internet]. 2022;27:e48799. Disponível em: https://doi.org/10.4025/psicolestud.v27i0.48799. Acesso em jun. 2023

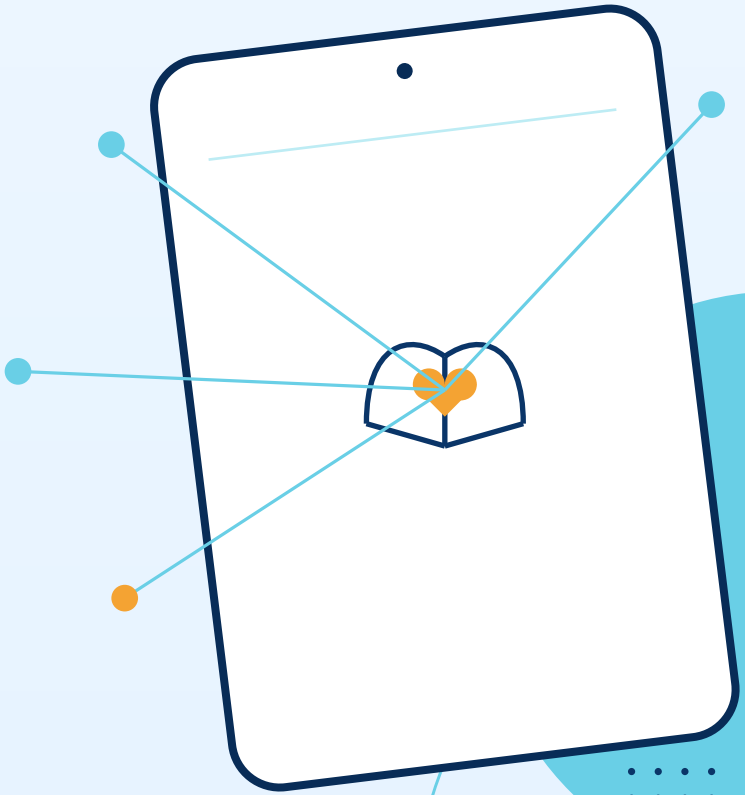
CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E ENSINO HÍBRIDO/REMOTO NO ENSINO SUPERIOR

AUTORES

Márcia Regina Mocelin

Jacimara Villar Forbeloni



EDUCAÇÃO • DIREITOS • HUMANIDADE

Capítulo 10 - EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E ENSINO HÍBRIDO/REMOTO NO ENSINO SUPERIOR

Drª Márcia Regina Mocelin[32]
Drª Jacimara Villar Forbeloni[33]

Ao iniciarmos a discussão sobre educação, o sistema de direitos humanos, as crianças e como a educação vem se posicionando especialmente em tempos de pandemia através do sistema híbrido/remoto, principalmente no ensino superior, entendemos que esta, se relaciona com a necessidade direta de conjunção do sujeito histórico, e assim, pretendemos entrelaçar história e construção do sujeito humano com todas as possibilidades que são inerentes ao mesmo, pois a compreensão de que o ser humano é um conjunto de relações sociais e, portanto, enquanto se cria, cria a história da humanidade, com direito a fruir de toda a cultura e educação produzidas, é fundamental para a construção de uma linha muito tênue sobre os direitos humanos e a educação.

Nesse sentido a educação enquanto direito social, tem como inspiração maior a igualdade entre os homens. Esse direito no Brasil caminha junto com a reformulação da constituição de 1988, pois anterior a esta constituição o Estado não era obrigado formalmente a garantir uma educação de qualidade a todos os seus cidadãos, e, portanto, o ensino brasileiro anterior a esta data fundamentava-se como assistencialista e uma forma de amparo aos que não podiam pagar por um ensino de qualidade.

Porém a Constituição de 1988, denominada de constituição cidadã, não foi o único mecanismo que regulamentou esse direito à educação, mas vem bem ancorada

[32] Avaliadora do MEC. Presidente e Maestrina do Instituto Música e Arte. Pós Doutora em Educação - Derechos Humanos y Desafios en la Socioeducacion pela Universidad Nacional de Educación a Distância – UNED - Madrid – Espanha. Pós Doutora em Educação - Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP e Universidade de Salamanca – Espanha. Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora nas faculdades FAEL, FANEESP, FAEC. Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/9090961981502357

[33] Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com sanduíche no Instituto Superior de Economia e Gestão- ISEG da Universidade de Lisboa. Diretora do Campus Angicos/RN Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA. Professora Adjunta IV dos Cursos de Bacharelado em Ciência e Tecnologia; Bacharelado em Sistema de Informação e Licenciatura em Pedagogia, da UFERSA.

em mais dois mecanismos de forte impacto sobre as políticas públicas educacionais, que são o ECA – Estatuto da criança e do Adolescente e a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ambos documentos da década de 1990. Juntos esses documentos promovem a abertura da escola pública para todos os brasileiros, obedecendo a legislação que determina que nenhuma criança ou jovem ou adulto deixe de estudar por falta de vagas nas escolas.

Nesse sentido, a constituição do ser humano, permeada pela educação como direito social, propõe a sua formação integral, e ao mesmo tempo em que se forma busca a humanização da sociedade.

Segundo Naura Syria Carapeto Ferreira e Aída Maria Monteiro Silva (2006), p. 7[34],

> Não se consegue viabilizar tal compreensão e intento apenas pela via da instrumentalização do conhecimento cientifico, na aceitação generalizada da "formação para a cidadania" numa sociedade minada pela ideologia hegemônica do individualismo, competitividade, consumismo e consequente coisificação humana, que se infiltra de forma qualitativamente vigorosa, através do requinte das diversas formas de consciência social, permitindo reeditar, sob novas práticas, velhas concepções discricionárias, exclusivas e excludentes.

A superação contínua das mazelas proporciona o avanço da sociedade, e isso se possibilita tendo como fundamento o respeito e o favorecimento da dignidade humana. A medida que essa ideia de universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos vai se tornando mais latente, onde não é permitido e também não é aceita a ideia da divisão de direitos, torna-se mais compreensiva a educação como direito social e básico para todos. É importante ainda compreender o lugar de fala da expressão direitos humanos como uma forma resumida de mencionar todos os direitos fundamentais da pessoa humana, e se é fundamental é obviamente a constatação de que sem eles a pessoa apenas subsiste, não participando com plenitude da vida humana.

Ferreira e Silva (2006), p. 74[35],

[34] Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra; Zenaide, Maria de Nazaré Tavares; Dias, Adelaide Alves. Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
[35] Idem.

> A questão humana – objeto primeiro da educação – só pode ser entendida, portanto, no complexo processo de formação cultural. As relações produtivas que o ser humano estabelece com a natureza (identificada, hoje, com o mundo global) são relações de adaptação do mundo a ele, o que impõe a transformação deliberada da realidade exterior através do trabalho, com modo pelo qual começa a produzir para si o mundo, os objetivos e as condições que precisa para existir e cultivar com qualidade a sua vida.

A partir dessa breve introdução sobre a importância dos direitos humanos, o direito à educação e a formação cultural humana vamos examinar na constituição histórica do Brasil e suas constituições o tratamento destinado a esse direito fundamental, já que o mesmo aparece desde a primeira constituição do nosso país, e que é muitas vezes permeada por sucessos e avanços e em outros momentos fracassos e retrocessos com vistas a saber sempre o cidadão como sujeito de direito e o papel do estado como garantidor desse direito.

Ao mesmo tempo que temos a organização do sistema educacional sempre em busca de avanços em suas políticas de acesso e permanência com qualidade, ainda é evidente a necessidade de garantir o direito das minorias sempre excluídas na história brasileira, e a partir dessa premissa de exclusão, faremos uma observação na linha do tempo do direito a educação no Brasil, a partir de documentos oficiais, pois os avanços legais são fundamentais para que não ocorra o retrocesso.

A primeira constituição brasileira após a Independência é de 1824 e traz o estabelecimento da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, mas na operacionalização desse direito ao longo do primeiro império algumas legislações fizeram com que a responsabilidade passasse a ser das províncias desobrigando o Estado dessa ocupação e por consequência como as províncias não tinham capacidade financeira suficiente a educação não foi eficientemente garantida. E ainda como muitos não eram considerados cidadãos brasileiros uma grande parte da população ficou excluída desse acesso.

A constituição da República de 1891 traria um único artigo afirmando que a educação seria leiga e seria ministrada nos estabelecimentos de ensino público, e em outro artigo a constituição delegava aos congressistas a tarefa de implantar instituições de ensino superior e também de ensino secundário nos Estados, o que não fora suficiente para funcionar com eficiência, pois, como a constituição anterior não previa

suporte para que ocorresse essa organização nacional.

O primeiro momento em que se destina um capítulo inteiro a educação na constituição foi na de 1834, quando a proclamou como um direito de todos os cidadãos. Outas questões importantes nessa constituição foi o fato de manter a gratuidade do ensino primário e o tornando obrigatório. Outro fator importante foi em relação ao orçamento da união sendo destinado uma parte para os estados, os municípios e o distrito federal, direcionado exclusivamente para a manutenção e o franco desenvolvimento dos sistemas educacionais, na tentativa de fazer uma articulação nacional.

Em 1937 com a Era Vargas houve o que foi denominado de retrocesso em relação ao que estava contido na carta magna anterior. Mesmo mantendo o capítulo referente a educação houveram muitos trechos suprimidos da nova constituição, e entre os trechos alterados um em especial que dizia sobre a gratuidade não excetuar o fato de na ocasião da matrícula os que pudessem, deveriam contribuir com uma taxa mensal. Sobre as diretrizes da educação nessa constituição o poder fica delegado a centralidade da união

Com o fim do estado novo a constituição de 1946, remonta a carta de 1934 quando mais uma vez retoma a existência de sistemas estaduais de ensino, apoiando a vinculação orçamentaria mínima da união, dos estados e dos municípios para a educação fomentando ainda mais a ideia de educação pública.

Em 1961 é a hora e a vez da primeira LDB, a lei n. 4.024, que atuou fortemente especificando as responsabilidades e as funções dos entes federativos, entre elas a questão da obrigatoriedade da matrícula nos 4 anos iniciais. Nessa legislação foi instituída a organização do ensino em Primeiro Segundo e Terceiro grau. No Primeiro eram contemplados as escolas maternais, o jardim e o ensino primário; no Segundo, o grau médio com 4 anos de ginasial e 3 anos do colegial clássico e o Terceiro grau destinado ao ensino superior. É nesse documento também que aparecerá pela primeira vez uma legislação oficial fazendo menção ao preconceito racial nos sistemas de ensino. Pode-se dizer que neste momento impar começam a aparecer sinais do tratamento relativo aos direitos humanos, já que se vive nesse momento o pós-guerra e o pós declaração universal dos direitos humanos de 1947.

Em 1967, à plenos pulmões da ditadura militar a nova carta constitucional traz a

alteração do ensino público gratuito, na intenção que aos poucos o ensino se torne no formato de bolsas de estudos em instituições privadas.

Em 1969 a Emenda Constitucional ou Constituição de 1969, foi editada por uma junta do regime militar alterando o texto e incorporando os atos constitucionais. Mais uma vez deixa a cargo da união a legislação para estabelecer planos nacionais de educação e executá-los, e também deixe livre para a iniciativa particular, ofertando amparo técnico e financeiro por parte da União, inclusive com bolsas de estudos.

A lei 5.692 de 1971 apresenta a nova LDB, com a obrigatoriedade de ensino dos 7 aos 14 anos de idade, composta por um primeiro e um segundo grau. Mais do que nunca as ligações estreitas entre educação e crescimento econômico se evidenciam nessa fase, trazendo como objetivo a preparação para o mercado de trabalho. A educação a serviço da economia. A inclusão da educação moral e cívica e o ensino religioso facultativo, tudo caminhando para um modelo que cada vez mais traria à tona excluídos do sistema por não se encaixarem.

Em 1983 foi proclamada a emenda constitucional 24 que obrigava a União a aplicar no mínimo 13% da renda que resultasse dos impostos para o desenvolvimento do ensino, e para os estados a aplicação mínima de 25%.

Por fim adentramos na constituição cidadã, assim conhecida a constituição de 1988, que nasceu da discussão de uma sociedade civil mais organizada, com um diálogo maior sobre descentralizar a administração e garantir os direitos sociais, e por isso passou a ser determinada como direito de todos e dever do estado. O artigo 206 da constituição estipula os princípios da educação que compreendem a igualdade de condições; liberdade de aprender; pluralismo de ideias; gratuidade do ensino; valorização dos profissionais da educação; gestão democrática do ensino; qualidade; piso salarial aos professores. Podemos perceber que a constituição de 1988 tem uma nova forma de olhar para a educação e para a relação que estabelece entre os direitos, e indo para além da oferta com uma preocupação maior em relação a qualidade.

O atendimento especializado, o atendimento para os que não tiveram acesso, o atendimento noturno, o reconhecimento do Brasil como uma nação que preserva os direitos das populações indígenas são alguns dos itens que vem no bojo das modificações da constituição cidadã, apontando cada vez mais para o respeito aos direitos humanos, aos direitos fundamentais de ser humano. A lei nº 7.853 de 1989

estabeleceu a educação especial como uma modalidade educacional.

> Nesta Constituição de 1988, os princípios elementares, basilares da Doutrina da Proteção Integral estavam incorporados sendo este um período onde se ganha o reconhecimento da condição de sujeito de direitos. Estes princípios estão contidos especificamente em seu artigo 227 estruturados posteriormente pela lei 8069/90 tornando-se o ECA. (MOCELIN, 2020, p. 33)[36]

Em 1990 a lei mais importante para as crianças e adolescentes traz à tona diversos direitos e deveres com a criança, e, o adolescente como sujeito de direitos e protagonistas de sua vida. O direito a educação nesse momento legitimamente se associa aos outros direitos como saúde, alimentação, vida, lazer, cultura, esporte, dignidade a profissionalização entre outros, para a formação integral da criança e do adolescente.

Em 1994 a lei 10.098 apresenta normas para a acessibilidade das pessoas com deficiências e também formação profissional de intérpretes da escrita em braile e linguagem de sinais garantindo os direitos às pessoas com deficiência. Em 1995 criou o Conselho Nacional de Educação assegurando a participação da sociedade no monitoramento da educação nacional, os planos nacionais da educação que surgem a partir desta alteração e estão presentes até hoje.

A nova LDBEN de 1996, lei 9.394/96, adicionou princípios ao funcionamento dos sistemas educacionais como o respeito a liberdade e apreço a tolerância e trouxe a creche e a pré-escola para a educação básica com obrigatoriedade de oferta a partir dos 4 anos de idade. A Emenda Constitucional 14 que deixa a incumbência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios. A lei 9.424 cria o FUNDEF com o objetivo de reunir recursos para promover o ensino fundamental.

Em 2001 ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação, a lei n 10.172 com duração decenal para através de suas metas e estratégias elevar todos os níveis de ensino e o grau de escolarização da população entendendo que devido a recursos não tão favoráveis o avanço deveria ser de forma gradativa.

[36] MOCELIN, Márcia Regina. Direitos Humanos e os desafios na socioeducação. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020.

Em 2002 a lei n.10.436 traz a inclusão do ensino de libras nos cursos de magistério. Em 2003 a lei 10.639 incluiu no currículo oficial a temática da história e cultura afro brasileira. Em 2005 a lei n 11.114 modificou a entrada no ensino fundamental para obrigatoriamente aos 6 anos de idade, que veio seguida em 2006 para a transformação do ensino fundamental em 9 anos através da lei n. 11.247. A Emenda Constitucional n. 53 no mesmo ano fez a maior das alterações já realizadas nas constituições em relação a questões da educação principalmente no que diz respeito as verbas destinadas para o sistema educacional. Em 2007 a principal alteração foi de FUNDEF para FUNDEB, a lei 11.494, que agora atendia a toda a educação básica e não somente ao ensino fundamental.

Quadro 1: Outras leis que foram instituídas ao longo da última década.

Lei 11.645	2008	Obrigatoriedade da história e cultura afro brasileira e indígena
Lei 11.738	2008	Piso salarial nacional
Emenda Constitucional 59	2009	Obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos
Lei 12.852	2013	Estatuto da Juventude
Lei 12796	2013	substituir o conceito de "educandos com necessidades especiais" por "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Lei 13.005	2014	Plano Nacional da Educação, que definiu 10 diretrizes e 20 metas prometendo a erradicação do analfabetismo, universalização do ensino, superação das desigualdades educacionais, ensino de qualidade, respeito aos direitos humanos, diversidade, entre outras. Uma preocupação divulgada em 2019 5 anos depois do início dom plano são de 16 metas praticamente estagnadas e 4 cumpridas parcialmente.
Lei 13.234	2015	Cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação para desenvolvimento de políticas

		públicas
Lei 13.415	2017	Alterou a LDBEN, alterando a carga horária mínima e os dias letivos, e com fomento para o ensino médio integral com 1400 horas.
Lei 13716	2018	Atendimento para alunos em tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar prolongado.
Lei 13.845	2019	Altera o ECA garantindo vagas para irmãos no mesmo estabelecimento de ensino

Fonte: As autoras.

A mais recente intervenção na educação se refere novamente ao FUNDEB, reservado a Emenda Constitucional 108/2020 fazendo parte da Constituição agora de forma permanente.

Ao longo desse pequeno incurso na história da educação em seus marcos legais, podemos perceber os avanços que fazem parte do processo histórico da constituição.

> Em um tempo como este que o sentimento e a necessidade de liberdade, paz, segurança, desenvolvimento humano e harmonia social para todos os povos e nações, como um direito humano inalienável nos desafia – profissionais da educação – a pensar, na contemporaneidade, as determinações que constituem o tecido social mundial em que vivemos, o papel essencial da educação e o compromisso das políticas públicas e da gestão da educação. (FERREIRA, 2017, p. 67)[37]

Somem-se os contínuos avanços ao sistema internacional de direitos humanos criado a partir da Organização das nações Unidas – ONU em 1945 e do consequente estabelecimento de órgãos e instâncias que se voltam aos direitos humanos e sua proteção com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e materializa-se então uma vontade legislada para o bem maior da educação e à proteção dos direitos fundamentais da pessoa humana.

Postas as questões do caminho educacional percorrido somado aos direitos humanos, e percebendo na história as relações construídas adentramos ao universo do

[37] FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação humana e gestão democrática da educação na atualidade. Curitiba: Appris, 2017.

ensino híbrido/remoto, que tem sido nos últimos dois anos em especial por decorrência da Pandemia por Covid-19 a forma mais disponibilizada para que a educação continuasse seu caminho.

Essa metodologia de ensino tem sua origem bem antes da pandemia por Coronavírus, ela apenas se tornou a estratégia mais viável para o momento da necessidade de distanciamento social. Conhecido com o nome de *Blended Learning* (ensino misto ou combinado), surgiu nos EUA por volta dos anos de 1960. As tecnologias digitais acabaram por facilitar a adoção desse modelo de ensino. O uso corriqueiro dos computadores, aliados à internet consolidou a nova ideia, principalmente nas instituições de Ensino Superior, em que a oferta do ensino à distância ganhou espaço por volta dos anos de 1990.

Sua principal característica, segundo Horn e Staker (2014) é a organização dos conteúdos misturando dois modelos de ensino conhecidos: o presencial e o remoto. Mas, não basta apenas mesclá-los, é preciso trabalhar os dois formatos buscando que funcionem de forma efetiva.

Utilizada como complemento de atividades educacionais presenciais, esta metodologia serviu mais para incrementar as atividades entre professores e estudantes, facilitando o acesso à informação e priorizando as atividades de âmbito presencial. Seguindo o que Valente (2015) já apontava sobre o uso das TICs na educação, aproveitando os benefícios da aprendizagem on-line.

Várias metodologias de ensino, que interligam as opções on-line e off-line foram criadas para dar conta das novas gerações chamadas de nativos digitais[38], podendo ser consideradas ensino híbrido.

Uma delas é a "rotação" de laboratórios ou de estações. Ambas dividem os estudantes em grupos para o desenvolvimento das tarefas de aprendizagem, enquanto um grupo atua virtualmente, o outro faz uso de materiais off-line (como livros), fazendo a troca das plataformas para completarem a atividade, passando pelos dois modelos.

A metodologia mais conhecida é a chamada "sala Invertida", que consiste,

[38] Segundo Palfrey (2011) estamos na era dos nativos digitais. Esses, não apresentam nenhuma dificuldade em utilizar e se adaptar as novas tecnologias, eles aprendem de modo diferente, eles usam a informação de modo diferente. Os educadores precisam se aproveitar desse mundo de possibilidades e incluir a diferença em seus métodos de ensino. Palfrey, J. (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.

basicamente, na aprendizagem dos conceitos, teorias e definições em um ambiente virtual de aprendizagem, utilizando o momento presencial para a realização de atividades práticas relacionadas ao assunto.

Com a crise sanitária que se espalhou por todo o globo, o formato presencial de ensino precisou ser substituído, inteiramente pelo formato remoto. A necessidade de implantação dos formatos on-line obrigou professores e gestores das escolas a adaptação do ensino de forma abrupta. Durante os anos de 2020 a 2021 o ensino à distância foi a solução para a escola não parar. A possibilidade do retorno gradual do modelo de ensino presencial começou a ser implantada utilizando o formato híbrido como referência para as estratégias.

Foram as escolas privadas que, de forma pioneira, implantaram a forma híbrida em ambos aspectos. O primeiro aspecto híbrido implantado foi a divisão dos alunos entre presenciais e remotos, ao mesmo tempo. Muitos pais puderam opinar entre enviar seus filhos à escola de forma presencial ou continuar com o ensino remoto. Nesse modelo, o professor precisou dar conta das duas formas de ensino, com dois tipos de planejamentos diferentes, porém simultâneos. As escolas públicas não conseguiram os investimentos necessários para que esse tipo de mesclagem pudessem acontecer para seus estudantes, optando, em grande parte dos estados e municípios no modelo remoto.

O segundo aspecto dessa possibilidade de formatação híbrida está na adoção do retorno gradual dos estudantes universitários ao modelo presencial, porém com a limitação do número de pessoas em sala de aula. Este fator, é uma necessidade real, pelo cuidado com a disseminação do vírus, ainda perigoso e presente na faixa etária que vai os 18 anos aos 60, idade considerada mais vulnerável.

As universidades, enfrentam um grande desafio, pois precisa além de adaptar a infraestrutura para a frequência segura dos funcionários e alunos, também sofre forte impacto em relação a qualidade do ensino. Diferentemente do ensino fundamental e médio, a grande maioria dos estudantes do ensino superior são trabalhadores e estão em casa, junto aos familiares trabalhando e estudando. Além da diversidade dos alunos, muitas vezes oriundos de classes sociais desfavorecidas, com faixa etárias heterogêneas e interesses diversos em relação a busca por saber e formação.

Os principais relatos dos estudantes do ensino superior em relação ao ensino

remoto são as dificuldades de privacidade e dedicação aos estudos, além da ausência ou má qualidade dos equipamentos que precisam utilizar para o acompanhamento das atividades de forma remota.

O ensino híbrido nas universidades tem sido pensado em como garantir a sua qualidade, utilizando tanto o modo remoto, quanto presencial. Os componentes de conteúdos práticos precisam de laboratórios, aulas campo, pesquisa, toda uma estrutura física que nunca foi pensada para as normas de biossegurança em relação a pandemias de contágio.

O modelo adotado em boa parte das instituições de ensino superior é a mesclagem entre conteúdos presenciais e remotos, restringindo o número de pessoas nos espaços compartilhados.

Assim, ensino híbrido desponta como um dos principais legados que a pandemia do COVID-19 nos trouxe, influenciando de forma permanente o setor educacional. Alguns fatores precisam de atenção.

Nossos estudantes estão acostumados a um modelo de ensino baseado na transmissão de informações, em que o conhecimento é repetido pelo professor e reproduzido pelo estudante numa memorização mecânica, que como salienta Freire (2002) não atinge o aprendizado de modo real. Para superar essa acomodação é preciso que os alunos percebam que são responsáveis pela sua própria aprendizagem, ultrapassando a postura passiva de receptor para a de coprodutor do conhecimento. O ensino híbrido traz como obrigatoriedade um maior compromisso por parte do estudante, Valente (2015) destaca que é preciso conscientizá-los desse papel, criando oportunidades para a construção de seu próprio conhecimento.

O fácil acesso a informação nas sociedades contemporâneas não tem demonstrado que há um desenvolvimento positivo relacionado a sua compreensão. Nunca foi tão fácil, rápido e democrático aprender sobre um conteúdo, mas o que tem sido feito desse conhecimento é irrisório. É a informação pela informação e não a informação pela construção do saber responsável. Assim, temos um processo de comunicação rápido, onde os agentes se apropriam das mídias e as utilizam numa lógica mercadológica e um processo educacional lento, que possui uma lógica estrutural que dificulta as inovações pedagógicas e organizacionais (BEVORT e BELLONI, 2009).

O maior desafio para criar cursos híbridos está na capacitação dos profissionais

da educação, tanto professores, quanto gestores, no uso das diversas metodologias ativas. Frente a aplicabilidade do ensino híbrido, precisamos assumir que existe a necessidade de aprendizagem de novos conceitos, novas orientações, a criação de novos manuais de conduta, de relações e tudo isso passa pela organização de um modelo educacional baseado na transformação.

Referências Bibliográficas

BEVORT e BELLONI (2009). Midia-Educação: Conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 30, n. 109, set/dez.

FERREIRA**,** Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação humana e gestão democrática da educação na atualidade**. Curitiba: Appris, 2017.

FREIRE, P. (2002). ***Pedagogia da Autonomia*** (25ª Edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. **Blended: Using disruptive innovation to improve schools**. Jossey-Bass, 2014.

MOCELIN, Márcia Regina. **Direitos Humanos e os desafios na socioeducação**. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020.

PALFREY, J. (2011). ***Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.*** Porto Alegre: Artmed.

VALENTE, J, A.. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 13-17.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.

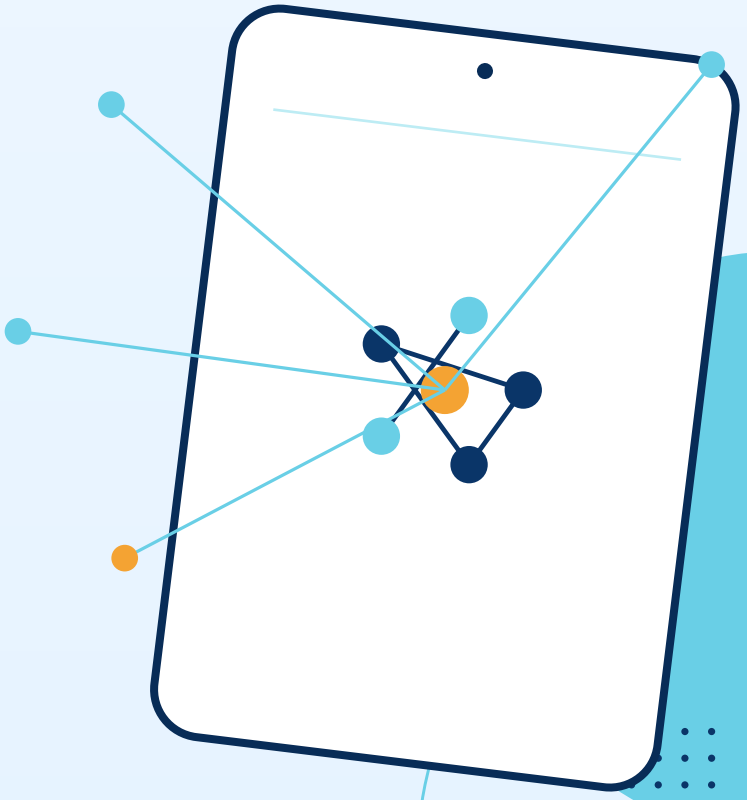
CAPÍTULO 11

GESTÃO DA INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS PÚBLICAS: INTERAÇÃO, HABITUS E OS DESAFIOS DA SEMIPRESENCIALIDADE

AUTORES

Dinamara Pereira Machado

Gisele do Rocio Cordeiro



GESTÃO • INTERAÇÃO • SEMIPRESENCIALIDADE

Capítulop 11. GESTÃO DA INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS PÚBLICAS: INTERAÇÃO, HABITUS E OS DESAFIOS DA SEMIPRESENCIALIDADE

Dinamara Pereira Machado[39]
Gisele do Rocio Cordeiro[40]

RESUMO

O artigo analisa a semipresencialidade na Educação Superior brasileira a partir das relações entre interação pedagógica, inovação, gestão institucional, tecnologias e políticas públicas. A discussão articula contribuições teóricas sobre docência e interação em ambientes virtuais, ensino híbrido, personalização da aprendizagem, inovação disruptiva, aprendizagem organizacional e habitus, buscando compreender os desafios associados à consolidação de novos formatos educacionais. Considera-se, ainda, o Decreto nº 12.456/2025, que reconhece os formatos presencial, semipresencial e a distância e incorpora a interação entre estudantes e profissionais da educação como princípio da oferta. Texto colado O estudo sustenta que a qualidade educacional não pode ser associada automaticamente à presença física nem ao uso de tecnologias, mas deve ser compreendida a partir da intencionalidade pedagógica, da mediação, do acompanhamento e da integração entre diferentes tempos, espaços e formas de participação. Propõe-se a noção de habitus da presencialidade como categoria interpretativa e apresenta-se uma compreensão multidimensional da interação, envolvendo dimensões relacionais, cognitivas, pedagógicas, tecnológicas e institucionais. Texto colado Conclui-se que a semipresencialidade pode constituir uma

[39] Dinamara Pereira Machado: Pós-doutora pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), da Espanha, e pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná e especialista em Gestão da Qualidade na Educação. Possui formação em Letras, Pedagogia, Geografia e História. Atualmente é diretora e professora da Escola Superior de Educação, Humanidades e Línguas (ESEHL) do Centro Universitário Internacional UNINTER, além de coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos e dos cursos técnicos da instituição. Atua nas áreas de currículo, formação de professores, políticas públicas, gestão educacional, educação a distância e relações entre direitos humanos, inteligência artificial e trabalho docente. Lidera grupo de pesquisa na UNINTER, participa de grupos de pesquisa nacionais, é autora e organizadora de livros e artigos científicos, além de exercer funções editoriais e de representação em entidades educacionais, destacando-se também como diretora de EaD do SINEPE Paraná e membro do Conselho Municipal de Políticas sobre Drogas (COMPED).

[40] Gisele do Rocio Cordeiro: Doutora e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), é graduada em Pedagogia pela FACEL e em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui ampla experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, atuando como professora, coordenadora de cursos, de estágios e de trabalhos de conclusão de curso, com foco em prática pedagógica, metodologias inovadoras, aprendizagem por projetos, ensino de artes, metodologia científica e educação a distância. Atualmente é professora e coordenadora de curso na Escola Superior de Educação, Língua e Humanidades do Centro Universitário Internacional UNINTER, onde também coordena a Linha de Pesquisa *Vozes da Pedagogia e a Formação Docente*. Foi membro do Conselho Municipal de Educação de Curitiba (2019-2023), representando as Instituições de Ensino Superior, e atua como avaliadora credenciada do Ministério da Educação (MEC).

arquitetura educacional própria, desde que estruturada para promover interação pedagogicamente significativa, aprendizagem, pertencimento, equidade e qualidade.

Palavras-chave: Educação Superior; Semipresencialidade; Interação Pedagógica; Inovação Educacional.

INTRODUÇÃO

As transformações da Educação Superior contemporânea ultrapassam a incorporação de tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem e alcançam as formas pelas quais instituições, sujeitos e políticas públicas compreendem presença, interação, inovação e qualidade. Este capítulo analisa a semipresencialidade como um formato educacional que exige articulação entre inovação pedagógica, gestão institucional, interação, tecnologias, personalização e regulação. O percurso teórico aproxima a investigação de Machado (2009) sobre docência e interação em ambientes virtuais; as concepções de hibridismo e personalização presentes em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); a teoria da inovação disruptiva de Christensen e Eyring (2014); a gestão da inovação discutida por Gaio e Machado (2021); o pensamento sistêmico, os modelos mentais e a aprendizagem organizacional de Peter Senge; e o conceito de habitus, de Pierre Bourdieu. A análise alcança o Decreto nº 12.456/2025, que estabelece os formatos presencial, semipresencial e a distância na graduação brasileira e incorpora a interação entre estudantes e profissionais da educação entre os princípios da oferta. Sustenta-se que a consolidação do semipresencial não depende apenas da alteração normativa ou da inovação tecnológica, mas da transformação de disposições historicamente constituídas acerca do que significa ensinar, aprender, estar presente e oferecer educação de qualidade. Como contribuição, propõe-se compreender a interação pedagógica como fenômeno multidimensional e como categoria relevante para a gestão, a avaliação e as políticas públicas da Educação Superior.

DESENVOLVIMENTO

A história da Educação Superior foi construída, durante longo período, sobre uma associação aparentemente natural entre espaço, tempo, presença e aprendizagem. Professores e estudantes reunidos em um mesmo ambiente, em horários previamente estabelecidos, constituíram a representação predominante daquilo que socialmente se reconheceu como aula. A sala de aula tornou-se, assim, mais

do que espaço físico: converteu-se em expressão de determinada concepção de ensinar, aprender, organizar e avaliar a experiência universitária.

A expansão da educação a distância, o desenvolvimento das tecnologias digitais, as experiências de ensino híbrido e, mais recentemente, a institucionalização do formato semipresencial tensionaram essa associação. O debate, entretanto, não deveria ser reduzido à escolha entre o presencial e o virtual. Tampouco se trata de determinar qual formato seria, abstratamente, superior. A questão mais relevante consiste em compreender que experiências educacionais cada metodologia e/ou formato consegue produzir, para quais estudantes, mediante quais interações e com quais resultados de aprendizagem.

Esse problema antecede a atual configuração regulatória. Em pesquisa realizada em 2009, Machado investigava as perspectivas da docência e da interação na Educação Superior, tomando como objeto práticas desenvolvidas em ambiente virtual de aprendizagem e examinando as relações estabelecidas quando experiências presenciais e tecnologicamente mediadas passavam a coexistir no percurso formativo. A investigação já colocava em evidência que a introdução de tecnologias não poderia ser analisada apenas como mudança instrumental, pois exigia reconsiderar docência, participação, mediação e interação (MACHADO, 2009).

Mais de uma década depois, o problema tornou-se mais complexo. Já não é necessário apenas demonstrar que a interação pode acontecer em ambientes digitais. É necessário investigar a qualidade, a intencionalidade, a intensidade e os efeitos educacionais dessas interações. Ao mesmo tempo, a discussão passou do campo predominantemente pedagógico para o campo da gestão e das políticas públicas, porque a organização de diferentes tempos, espaços e mediações passou a integrar decisões curriculares, institucionais e regulatórias.

O Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, inaugura um novo momento ao reconhecer expressamente três formatos de oferta dos cursos de graduação: presencial, semipresencial e a distância. O semipresencial deixa, portanto, de aparecer apenas como combinação metodológica ou como experiência situada entre modelos anteriores e passa a constituir categoria regulatória da Educação Superior brasileira (BRASIL, 2025).

Essa transformação produz uma questão que atravessa todo este capítulo:

como regular uma metodologia / formato educacional nova sem avaliá-la exclusivamente pelas categorias construídas para a metodologia/ formato anterior? A pergunta não pretende negar a necessidade de regulação, nem transformar inovação em valor absoluto. Pretende, ao contrário, discutir quais critérios permitem proteger o estudante, assegurar qualidade e, simultaneamente, reconhecer que qualidade pode ser produzida por estruturas pedagógicas distintas.

O objetivo deste capítulo é discutir a semipresencialidade a partir das relações entre interação, hibridismo, inovação, gestão institucional, habitus e políticas públicas. Sustenta-se que qualidade educacional não decorre automaticamente da presença física ou da tecnologia, mas da capacidade institucional de articular intencionalmente sujeitos, conhecimentos, tempos, espaços, mediações e recursos em experiências capazes de produzir aprendizagem, pertencimento e acompanhamento.

A discussão sobre a semipresencialidade não pode ser reduzida às dimensões tecnológica, metodológica ou regulatória. Ainda que novas estruturas de oferta sejam criadas e que diferentes formas de interação sejam institucionalmente previstas, permanece uma questão fundamental: como estudantes, professores, gestores e formuladores de políticas interpretam essas transformações? A resposta a essa questão remete à forma como os sujeitos percebem, valorizam e legitimam determinadas práticas educacionais.

A partir de Bourdieu, pode-se compreender que tais percepções não são produzidas de maneira espontânea ou exclusivamente racional. Elas são resultado de processos de socialização historicamente construídos, incorporados sob a forma de disposições duráveis que orientam percepções, classificações e práticas. Essas disposições constituem aquilo que o autor denomina habitus, entendido como um sistema de esquemas incorporados que tende a orientar a maneira como os indivíduos percebem o mundo social e atuam nele. O habitus articula estruturas objetivas e experiências subjetivas, produzindo modos relativamente estáveis de pensar, sentir e agir. (Monteiro, 2018, p. 671)

Quando a semipresencialidade propõe diferentes combinações entre presencialidade, virtualidade, atividades síncronas, experiências assíncronas e percursos personalizados, não transforma apenas procedimentos organizacionais. Ela tensiona disposições historicamente sedimentadas sobre o que significa estudar,

ensinar, acompanhar e aprender. Nesse sentido, a inovação educacional não ocorre apenas no plano das estruturas; ela demanda processos de ressignificação das práticas e das representações compartilhadas pelos agentes do campo educacional.

Pensar a interação na Educação Superior exige inicialmente afastar uma associação que se consolidou historicamente no imaginário escolar: a ideia de que a presença física de professores e estudantes em um mesmo ambiente é, por si só, indicadora da existência de relações pedagógicas significativas. A sala de aula presencial reúne condições importantes para convivência, comunicação, observação, acolhimento e acompanhamento, mas essas condições representam possibilidades e não garantias. É perfeitamente possível reunir dezenas de estudantes durante determinado período, registrar sua presença e desenvolver uma experiência predominantemente unilateral, na qual poucos falam, poucos participam e a atividade discente limita-se à recepção de informações.

A questão assume maior complexidade quando as tecnologias passam a mediar parte das relações educacionais. Nesse cenário, um equívoco inverso também pode ocorrer: considerar que a presença de fóruns, chats, sistemas de mensagens, videoconferências ou plataformas digitais seja suficiente para caracterizar uma experiência como interativa. A existência de dispositivos capazes de permitir comunicação não assegura, isoladamente, diálogo, reciprocidade ou construção compartilhada do conhecimento. Tanto na presencialidade quanto nos espaços mediados tecnologicamente, a interação depende da intencionalidade pedagógica, das formas de mediação, da participação dos sujeitos e da maneira como as atividades são articuladas ao processo de aprendizagem.

Essa questão já se encontrava presente em pesquisa desenvolvida no final da primeira década deste século, quando a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem em cursos superiores ainda constituía experiência em processo de consolidação. Machado (2009), ao investigar práticas semipresenciais, não se limitou a analisar funcionalidades tecnológicas do ambiente TelEduc. A investigação procurou compreender de que modo tais recursos poderiam modificar a docência e estabelecer novas possibilidades relacionais entre estudantes e professores. Ao fazê-lo, a autora deslocou o olhar da ferramenta para aquilo que poderia ser produzido

pedagogicamente a partir dela. "O AVA é um recurso que possibilita, de acordo com sua estrutura, formas de interação entre os participantes do processo educativo". (MACHADO, 2009, p. 59).

A força dessa formulação reside justamente no termo possibilita. O ambiente não produz automaticamente a interação; ele cria condições para que ela aconteça. A realização dessa possibilidade depende da ação dos sujeitos e da intenção pedagógica que organiza sua utilização. Essa distinção continua relevante em um contexto no qual as tecnologias se tornaram muito mais sofisticadas do que aquelas existentes em 2009. Quanto maior a capacidade tecnológica disponível, maior também deve ser a atenção para não confundir potencial técnico com qualidade pedagógica.

Machado também diferencia interação de interatividade. A interatividade pode estar associada às características técnicas do ambiente e às possibilidades de o usuário agir sobre recursos, conteúdos e dispositivos. A interação, por sua vez, envolve a relação entre sujeitos, a reciprocidade e o encontro de perspectivas. Essa distinção ajuda a impedir que a discussão educacional seja capturada pelo fascínio da ferramenta e recoloca a pedagogia no centro da análise.

A interação não é, portanto, propriedade do espaço físico nem da plataforma. Ela é uma relação. Por isso, pode existir de maneira intensa em determinadas atividades assíncronas e ser quase inexistente em determinadas aulas presenciais. O que distingue uma experiência de outra é a natureza da mediação e a possibilidade real de participação dos sujeitos. "Não há realmente como trabalhar educação, neste novo contexto ou em quaisquer circunstâncias, sem interação". (MACHADO, 2009, p. 67).

Essa afirmação amplia o alcance do problema. A interação deixa de ser uma questão exclusiva da educação a distância e passa a ser compreendida como condição da própria educação. O debate contemporâneo, por isso, não deveria perguntar apenas se uma atividade é presencial ou digital, mas que relações pedagógicas ela produz.

Para os fins deste capítulo, propõe-se compreender interação pedagógica como a relação intencional estabelecida entre sujeitos, conhecimentos e mediações, em diferentes espaços e temporalidades, capaz de produzir diálogo, participação, acompanhamento, construção compartilhada de conhecimentos e aprendizagem. Essa definição será retomada adiante, quando se discutir a possibilidade de transformar a

interação em dimensão observável da qualidade.

A transformação dos espaços e das formas de oferta exige reconsiderar a posição atribuída ao estudante. Historicamente, parte importante da organização escolar foi construída a partir de indicadores de presença e cumprimento de atividades. Comparecer, permanecer na sala, entregar tarefas e realizar avaliações tornaram-se evidências objetivas utilizadas pela instituição para acompanhar o percurso acadêmico. Esses elementos continuam importantes, mas não são suficientes para demonstrar a participação intelectual do estudante na construção de sua aprendizagem.

Participar implica mais do que estar. Significa mobilizar conhecimentos, formular perguntas, confrontar interpretações, construir argumentos, produzir respostas, tomar decisões, rever posições e estabelecer relações com os demais sujeitos do processo educativo. Essa mudança de perspectiva é especialmente importante no semipresencial, porque a experiência discente passa a acontecer em diferentes temporalidades e espaços. Nesse modelo, a instituição não pode avaliar o envolvimento do estudante apenas pelo fato de ele ter comparecido fisicamente a um encontro ou acessado determinada plataforma. É necessário observar a natureza de sua participação.

A diversidade discente torna essa discussão ainda mais relevante. As turmas universitárias não são formadas por indivíduos homogêneos. Mesmo quando estudantes compartilham faixa etária, curso ou momento curricular, apresentam histórias escolares distintas, experiências profissionais diversas, condições socioeconômicas específicas e formas diferentes de relacionar-se com professores, colegas, materiais e tecnologias. Uma arquitetura pedagógica que trate todos os estudantes como se aprendessem segundo um ritmo único tende a transformar igualdade de oferta em uniformização da experiência.

> Estudantes da mesma idade não têm as mesmas necessidades, possuem relações diferentes com professores e/ou tecnologias digitais e nem sempre aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Nem sempre é necessário que toda turma caminhe no mesmo ritmo. Avançamos gradativamente para outro desafio da educação: a personalização do ensino. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 51).

A citação permite compreender que a personalização não constitui mero

recurso metodológico. Ela resulta de uma concepção de aprendizagem que reconhece a singularidade dos sujeitos. Isso tem consequências diretas para a gestão institucional: se os estudantes não aprendem necessariamente da mesma forma e no mesmo tempo, a instituição precisa organizar condições capazes de combinar flexibilidade, acompanhamento, objetivos comuns e experiências coletivas.

Personalização, entretanto, não pode significar isolamento. O estudante aprende em seu percurso individual, mas aprende também na relação com professores, colegas, problemas, comunidades, territórios e experiências profissionais. É justamente nessa tensão entre singularidade e coletividade que a interação se torna indispensável.

A discussão sobre as diferentes formas de aprender conduz inevitavelmente ao conceito de híbrido. Entretanto, o emprego crescente da palavra no campo educacional produziu também certa simplificação conceitual. Em alguns discursos, ensino híbrido tornou-se praticamente sinônimo de utilização simultânea de atividades presenciais e digitais. Essa redução é problemática porque transforma uma concepção pedagógica complexa em uma operação de distribuição de carga horária.

O híbrido pressupõe combinação, mas uma combinação orientada por objetivos pedagógicos. Não se trata apenas de decidir que determinada parte do curso será realizada presencialmente e outra parte em ambiente virtual. É necessário compreender por que determinada experiência deve acontecer em cada espaço, que tipo de interação ela exige, quais recursos favorecem o desenvolvimento da aprendizagem e como as diferentes atividades se conectam ao longo do percurso formativo.

O próprio conceito de hibridismo admite múltiplas possibilidades de organização. Com os mesmos recursos tecnológicos, uma instituição pode produzir uma experiência centrada na transmissão de conteúdos, enquanto outra pode construir percursos colaborativos, investigativos e personalizados. A diferença não se encontra necessariamente nos recursos disponíveis, mas na concepção pedagógica que orienta sua utilização. É justamente essa multiplicidade de arranjos que torna o híbrido simultaneamente promissor e desafiador. “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”. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 27).

A metáfora dos ingredientes permite avançar para uma distinção essencial ao presente capítulo. Hibridismo e semipresencialidade se relacionam, mas não são equivalentes. O primeiro possui alcance pedagógico mais amplo e pode existir inclusive dentro de experiências formalmente presenciais. O segundo passou a constituir também uma categoria regulatória específica da Educação Superior brasileira. Confundi-los significaria reduzir uma concepção pedagógica a uma classificação normativa ou, inversamente, considerar que todo curso formalmente semipresencial seja necessariamente híbrido em sentido pedagógico.

Se a simples soma de atividades presenciais e digitais não constitui, por si mesma, hibridismo, torna-se necessário identificar aquilo que dá unidade ao percurso. Esse elemento é a integração. Uma arquitetura educacional torna-se coerente quando as diferentes experiências não aparecem ao estudante como partes independentes, mas como momentos relacionados de um mesmo processo formativo.

Uma atividade presencial pode ser escolhida porque determinada competência exige experimentação, manipulação, convivência ou atuação prática. Uma atividade síncrona mediada pode favorecer diálogo e acompanhamento de estudantes dispersos territorialmente. Uma atividade assíncrona pode oferecer tempo para pesquisa, reflexão, produção e aprofundamento. Nenhuma dessas formas possui superioridade absoluta; cada uma precisa ser analisada em função de sua contribuição para a aprendizagem.

Essa concepção de integração alcança o próprio projeto pedagógico institucional. Inovar não significa inserir metodologias isoladas em algumas disciplinas, mas construir coerência entre currículo, projeto de vida, competências, tecnologias, mediação e experiências de aprendizagem.

> As instituições mais inovadoras procuram integrar algumas dimensões importantes no projeto político-pedagógico: 1. Ênfase no projeto de vida de cada aluno, com orientação de um mentor; 2. Ênfase em valores e competências amplas: de conhecimento e socioemocionais; 3. Equilíbrio entre as aprendizagens pessoal e grupal. Respeito ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno combinado com metodologias ativas grupais (desafios, projetos, jogos significativos), sem disciplinas, com integração de tempos, espaços e tecnologias digitais. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 29).

A citação evidencia que inovação não está localizada em um dispositivo específico, mas na capacidade institucional de articular diferentes dimensões do processo formativo. Essa perspectiva aproxima diretamente a discussão do ensino híbrido à reflexão de Machado sobre interação: integrar tempos e espaços somente adquire significado educacional quando essa integração produz relações pedagógicas capazes de favorecer participação e aprendizagem.

O semipresencial, nesse sentido, não deve ser compreendido como uma EaD acrescida de encontros presenciais nem como um curso presencial do qual foram retiradas algumas horas de sala de aula. Sua identidade pedagógica depende da integração intencional das experiências.

Quando a semipresencialidade propõe diferentes combinações entre presencialidade, virtualidade, atividades síncronas, experiências assíncronas e percursos personalizados, não transforma apenas procedimentos organizacionais. Ela tensiona disposições historicamente sedimentadas sobre o que significa estudar, ensinar, acompanhar e aprender. Nesse sentido, a inovação educacional não ocorre apenas no plano das estruturas; ela demanda processos de ressignificação das práticas e das representações compartilhadas pelos agentes do campo educacional.

Essa interpretação permite compreender que a implementação do formato semipresencial envolve uma dimensão cultural frequentemente invisibilizada nas discussões regulatórias. A criação de novos marcos normativos pode alterar condições objetivas de funcionamento, mas a consolidação efetiva dessas mudanças depende também da transformação dos esquemas de percepção mobilizados pelos diferentes agentes. Professores, estudantes, coordenadores, avaliadores e gestores tendem a interpretar experiências inovadoras a partir de categorias construídas em modelos anteriores, produzindo comparações que nem sempre são adequadas às especificidades das novas configurações pedagógicas.

Tal constatação torna-se particularmente relevante diante do Decreto nº 12.456/2025. Ao reconhecer a semipresencialidade como formato específico da Educação Superior brasileira, a regulamentação cria possibilidades organizacionais. Entretanto, a legitimidade social desse formato não decorre automaticamente de sua institucionalização jurídica. Ela depende também do reconhecimento simbólico de que diferentes combinações entre tempos, espaços, tecnologias e interações podem

produzir experiências formativas de qualidade.

Nessa direção, o debate sobre qualidade precisa deslocar-se da análise exclusiva dos meios utilizados para a análise das relações que são construídas. A partir de Bourdieu (2007, p. 28), pode-se argumentar que uma das principais disputas contemporâneas da Educação Superior não diz respeito apenas à definição de formatos de oferta, mas à própria definição legítima do que conta como presença, interação, acompanhamento e qualidade educacional. Trata-se, portanto, de uma disputa que ocorre simultaneamente nos planos pedagógico, institucional, regulatório e simbólico.

Reconhecer que ambientes e tecnologias oferecem possibilidades de interação é apenas o primeiro passo. O desafio contemporâneo consiste em transformar essas possibilidades em experiências intencionalmente construídas. Esse deslocamento é relevante porque a expansão tecnológica multiplicou exponencialmente os canais de comunicação disponíveis sem necessariamente garantir uma ampliação equivalente da qualidade das relações educativas.

Uma instituição pode oferecer ambientes repletos de ferramentas e, ainda assim, desenvolver um percurso solitário para o estudante. Pode realizar encontros síncronos frequentes e mantê-lo como espectador. Pode exigir comparecimento presencial e produzir pouca troca entre os sujeitos. A existência de contato, portanto, não é suficiente para caracterizar interação pedagogicamente significativa.

A contribuição da investigação de Machado torna-se especialmente importante nesse ponto. Ao estudar o ambiente virtual, a autora identificava a interação como relação humana que deveria ser pedagogicamente promovida, distinguindo-a da simples relação técnica com a máquina. Isso permite formular uma sequência analítica: possibilidade de interação, oportunidade de interação, interação realizada e interação pedagogicamente significativa.

No primeiro nível, existem condições materiais ou tecnológicas para a interação. No segundo, a organização pedagógica cria situações em que os sujeitos podem relacionar-se. No terceiro, a relação efetivamente acontece. No quarto, porém, exige-se algo mais: a interação deve produzir efeito sobre o processo formativo.

Interação pedagogicamente significativa é aquela que provoca elaboração intelectual. Ela pode modificar uma compreensão, aprofundar uma dúvida, permitir que o estudante confronte uma hipótese, reorganize argumentos, produza coletivamente

ou receba uma devolutiva capaz de orientar seu próximo movimento de aprendizagem. Essa distinção será fundamental quando o texto alcançar as políticas públicas, pois demonstra que não basta definir onde ou quando a atividade acontece; também precisamos compreender o que pedagogicamente acontece nela.

A emergência de novas formas de oferta educacional exige refletir sobre aquilo que denominamos inovação. O conceito é frequentemente utilizado para caracterizar qualquer incorporação de tecnologia ao ambiente acadêmico, ainda que os fundamentos da prática pedagógica permaneçam inalterados. Essa utilização superficial tende a produzir uma associação problemática: quanto mais tecnológico determinado processo, mais inovador ele seria.

A história recente da Educação Superior mostra que essa relação não é automática. Uma aula tradicional pode ser reproduzida integralmente por videoconferência. Um livro pode ser transformado em arquivo digital sem que sua função pedagógica seja modificada. Uma avaliação aplicada em papel pode migrar para uma plataforma mantendo exatamente a lógica. Nesses casos, a tecnologia altera o suporte, mas não necessariamente a arquitetura educacional.

A inovação ganha outra dimensão quando modifica quem pode acessar determinada experiência, como essa experiência é organizada e quais relações são criadas a partir dela. É nesse sentido que a teoria da inovação disruptiva de Clayton Christensen ajuda a interpretar a expansão da educação a distância. A ruptura não ocorre necessariamente porque o novo modelo surge inicialmente como uma versão superior daquilo que já existe. Muitas vezes, ele atende primeiro justamente aqueles sujeitos para os quais o modelo consolidado apresentava barreiras.

Essa perspectiva é especialmente relevante para a Educação Superior brasileira, marcada por desigualdades territoriais, sociais e econômicas. A necessidade de comparecer diariamente a determinado espaço e horário não afeta todos os estudantes da mesma maneira. Para sujeitos trabalhadores, pessoas que vivem longe dos grandes centros, estudantes com responsabilidades familiares ou indivíduos residentes em regiões com menor oferta educacional, condições de acesso e flexibilidade podem constituir dimensões essenciais da própria qualidade.

> A Inovação disruptiva, em contrapartida, desestabiliza esse ciclo do maior e melhor no momento em que introduz no mercado um produto ou serviço que não é tão bom quanto as ofertas mais tradicionais e de

> melhor qualidade, mas que é de fácil aquisição e utilização. A educação a distância é um exemplo disso. (...) Somente aqueles consumidores que não tinham condições de comparecer a uma aula em determinado local e horário, como adultos atuantes no mercado de trabalho, encontravam atrativos no novo modelo educacional (...) Para eles, a qualidade era algo que se definia em outros termos. (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. 25).

A expressão final é particularmente relevante: qualidade definida em outros termos. Não se trata de reduzir padrões acadêmicos nem de legitimar experiências de baixa qualidade em nome do acesso. Trata-se de reconhecer que os critérios de qualidade precisam incorporar a realidade dos sujeitos para os quais a educação é organizada.

Nesse ponto, Christensen aproxima-se de Machado e da discussão do ensino híbrido. Se Machado demonstra que interação não depende exclusivamente da copresença física, e se Bacich, Tanzi Neto e Trevisani reconhecem diversidade de ritmos e percursos, Christensen permite perceber que novas arquiteturas podem produzir valor exatamente porque respondem a condições que o modelo dominante não conseguia contemplar.

Essa aproximação também encontra o trabalho de Gaio e Machado (2021). Ao relatarem a construção do modelo telepresencial, os autores enfatizam que a tecnologia não deve ser considerada fim do processo educativo, mas meio capaz de mediar e transformar relações entre estudante, professor e conhecimento. O projeto descrito foi construído com participação de profissionais de diferentes áreas e buscou integrar decisões pedagógicas, tecnológicas e administrativas, evidenciando que a inovação educacional exige coordenação institucional e não apenas escolha de ferramenta (GAIO; MACHADO, 2021).

A discussão sobre inovação no Ensino Superior torna-se incompleta quando permanece circunscrita às metodologias, aos ambientes virtuais ou às tecnologias empregadas no processo de aprendizagem. A transformação do ensino modifica simultaneamente relações acadêmicas, estruturas curriculares, formas de trabalho docente, processos avaliativos, necessidades de infraestrutura, sistemas tecnológicos, acompanhamento dos estudantes e procedimentos administrativos. No caso da semipresencialidade, essa interdependência torna-se ainda mais evidente, porque uma decisão aparentemente pedagógica repercute sobre praticamente toda a organização.

Por isso, uma instituição pode realizar inúmeras mudanças e, paradoxalmente, permanecer funcionando segundo a mesma lógica. Pode adquirir uma plataforma sofisticada e continuar centrada na transmissão. Pode reorganizar a carga horária e manter fragmentado o currículo. Pode introduzir atividades síncronas sem modificar a relação professor-estudante. Pode aumentar a presencialidade sem aumentar a interação. Pode, finalmente, denominar determinado curso semipresencial sem construir uma arquitetura pedagógica que efetivamente integre os diferentes momentos da formação.

É nesse ponto que Peter Senge oferece uma contribuição fecunda. Em A quinta disciplina, a organização que aprende é concebida por meio da articulação entre domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipe e pensamento sistêmico (SENGE, 2012). Embora elaborada no campo da gestão, essa arquitetura é especialmente pertinente ao Ensino Superior, no qual decisões acadêmicas, regulatórias, tecnológicas, financeiras e humanas se interpenetram.

O pensamento sistêmico ocupa posição integradora. Uma universidade não é a soma de cursos, setores ou indicadores. Alterações curriculares afetam docência, avaliação, materiais, tecnologia, atendimento e custos; mudanças regulatórias reorganizam processos, infraestrutura e trabalho docente; políticas de expansão podem ampliar o acesso e, simultaneamente, criar novos desafios de permanência. Pensar sistemicamente significa reconhecer padrões de relação, retroalimentações, defasagens temporais e efeitos não intencionais.

Aplicada ao semipresencial, essa perspectiva produz um deslocamento decisivo: o formato não pode ser gerido como simples soma de presencialidade e distância. Precisa ser compreendido como sistema de relações. Decidir quanto e quando haverá presencialidade é apenas uma das variáveis. É necessário compreender como essa decisão altera currículo, trabalho docente, avaliação, suporte, infraestrutura, tecnologias, comunicação e experiência discente.

O pensamento sistêmico, entretanto, não explica sozinho por que determinadas práticas permanecem mesmo quando evidências, tecnologias e contextos já se modificaram. Organizações não são constituídas somente por estruturas formais. Elas são também atravessadas por pressupostos acerca de como as coisas devem funcionar. Algumas dessas crenças tornam-se tão familiares que deixam

de ser percebidas como escolhas e passam a funcionar como se fossem características naturais da realidade.

No campo educacional, isso ocorre quando determinadas associações deixam de ser questionadas: aula é sala de aula; presença significa participação; professor é quem transmite; qualidade exige determinado espaço; interação pressupõe simultaneidade; autonomia discente significa menor acompanhamento. Tais associações podem orientar decisões acadêmicas e regulatórias mesmo quando não são explicitamente formuladas.

É nesse sentido que os modelos mentais, na arquitetura de Senge, são particularmente relevantes para a gestão da inovação. A aprendizagem organizacional exige tornar visíveis pressupostos que orientam decisões, submetê-los ao diálogo e avaliar se continuam coerentes com os problemas atuais. A inovação, portanto, não se limita a criar novos procedimentos; exige aprender a questionar categorias pelas quais a instituição reconhece o que é uma prática legítima.

Aplicada ao semipresencial, essa perspectiva produz uma pergunta necessária: quando defendemos determinada forma de ensinar, estamos respondendo às necessidades contemporâneas de aprendizagem ou reproduzindo a maneira pela qual aprendemos a reconhecer uma aula? A pergunta não determina que aquilo que é tradicional deva ser abandonado. Obriga, porém, que seja justificado pedagogicamente. A tradição deixa de ser suficiente como argumento.

A inovação também fracassa quando permanece restrita a pequenos grupos. Uma experiência desenvolvida por determinado professor pode ser extraordinária e ainda assim não produzir aprendizagem institucional. Um curso pode desenvolver uma solução eficaz sem que os demais conheçam sua experiência. Uma área pode encontrar resposta para determinado problema e manter esse conhecimento confinado em suas próprias fronteiras administrativas.

A complexidade da Educação Superior torna essa fragmentação especialmente problemática. Professores conhecem processos de aprendizagem; estudantes experimentam concretamente barreiras e possibilidades; equipes de atendimento conhecem dificuldades recorrentes; setores regulatórios acompanham normas; áreas de tecnologia compreendem capacidades e limitações dos sistemas; gestores acompanham indicadores, sustentabilidade e resultados. A instituição possui enorme

quantidade de conhecimento distribuído. O problema consiste em transformá-lo em inteligência coletiva.

É nesse ponto que aprendizagem em equipe e visão compartilhada se articulam. competência individual não produz automaticamente inteligência institucional. É necessário criar condições para que conhecimentos circulem, sejam confrontados e se transformem em aprendizagem da organização. A visão compartilhada também não se reduz a uma declaração formal: ela precisa oferecer direção suficientemente compreendida para orientar decisões distribuídas por diferentes áreas.

A semipresencialidade exige precisamente esse movimento. Ela não pode pertencer exclusivamente à área tecnológica, ao setor regulatório ou aos professores. Precisa constituir uma visão institucional compartilhada acerca da experiência que se pretende proporcionar ao estudante. É aqui que Gaio e Machado encontram Senge: gestão da inovação significa transformar experiências localizadas em capacidade institucional de aprender e construir novas respostas.

Senge permite compreender como pressupostos organizacionais condicionam decisões e por que uma organização precisa aprender a examiná-los. Entretanto, a permanência de determinadas formas de perceber a educação não se explica somente pelo funcionamento interno das organizações. Professores, estudantes, gestores e formuladores de políticas chegam às instituições trazendo histórias sociais e educacionais anteriores. Aprendemos durante anos o que significa uma aula antes de nos tornarmos professores; aprendemos como deve comportar-se um estudante antes de nos tornarmos gestores; aprendemos a reconhecer determinados sinais de qualidade antes mesmo de participar de processos regulatórios.

Essa constatação exige ampliar a escala da análise. Aquilo que Senge permite observar como modelo mental dentro da organização pode ser relacionado, com os devidos cuidados teóricos, a processos sociais e históricos mais profundos. Não se pretende equiparar conceitos pertencentes a tradições epistemológicas distintas. O diálogo é analítico: Senge ajuda a perguntar como pressupostos condicionam a aprendizagem organizacional; Bourdieu permite investigar como determinadas disposições são socialmente produzidas, incorporadas e reproduzidas.

É justamente aí que o conceito de habitus ganha importância. O habitus não

deve ser reduzido a hábito, costume ou repetição consciente. Trata-se de compreender como a história social se incorpora aos sujeitos de tal modo que certas formas de perceber, julgar e agir passam a apresentar-se como naturais. A literatura utilizada neste estudo destaca que as disposições são adquiridas pela interiorização das estruturas sociais, carregam história individual e coletiva e orientam práticas sem que funcionem como determinações mecânicas. "Para Bourdieu, o habitus é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada". (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

A citação precisa ser interpretada com cuidado. Disposição não significa determinação absoluta. O próprio desenvolvimento do conceito permite compreender que as disposições são duráveis, mas plásticas, e que as práticas se produzem na relação entre disposições incorporadas e condições objetivas do campo. Isso é essencial para a análise da inovação porque impede uma leitura fatalista: se o habitus determinasse completamente as práticas, transformação seria impossível.

A inovação educacional ocorre, portanto, em um terreno no qual estruturas novas encontram disposições anteriores. Uma instituição pode alterar rapidamente sua plataforma, seus fluxos e suas regras, enquanto professores, estudantes e gestores continuam interpretando a experiência por categorias sedimentadas em trajetórias escolares anteriores.

Há, ainda, uma dimensão temporal decisiva. O passado não desaparece quando uma nova tecnologia ou uma nova norma é introduzida. A história permanece nas estruturas e nos sujeitos, condicionando aquilo que é percebido como normal, legítimo ou desejável. "É como habitus que a história se insere no nosso corpo e na nossa mente, tanto no estado objetivado (monumentos, livros, teorias), quanto no estado incorporado, sob a forma de disposições". (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 35).

Essa citação altera profundamente a maneira de pensar a inovação educacional. Uma instituição pode mudar sua tecnologia mais rapidamente do que consegue transformar as disposições de seus sujeitos. Uma norma pode reconhecer uma nova arquitetura educacional antes que a sociedade consiga reconhecê-la como legítima. Um professor pode utilizar uma plataforma contemporânea reproduzindo uma concepção pedagógica construídas décadas antes.

A inovação, portanto, acontece sempre em tensão com uma história incorporada. Essa tensão não deve ser interpretada como falha moral dos sujeitos, mas como componente sociológico da mudança. Transformar práticas exige tempo, formação, experiências, revisão de evidências e construção de novas referências de legitimidade.

É a partir desse fundamento que se propõe, para fins analíticos deste capítulo, a expressão habitus da presencialidade. A formulação não pertence ao vocabulário original de Bourdieu e não deve ser atribuída ao autor. Trata-se de uma categoria interpretativa que funciona como uma **categoria heurística construída pelas autoras,** a partir do conceito bourdieusiano de habitus para designar disposições historicamente constituídas que favorecem o reconhecimento da copresença física como forma privilegiada e, em determinadas circunstâncias, presumida de realização da experiência educacional.

A contribuição bourdieusiana assume, nesse contexto, significado particular. Ao propor a noção de habitus da presencialidade, este capítulo busca oferecer uma chave interpretativa para compreender por que determinadas disputas sobre os formatos educacionais frequentemente extrapolam argumentos pedagógicos ou tecnológicos. Em muitos casos, o que está em jogo não é apenas a defesa de determinada metodologia, mas a permanência de disposições historicamente construídas acerca do que se reconhece como experiência legítima de ensino e aprendizagem. A força dessas disposições não decorre de sua correção ou inadequação, mas do fato de terem sido naturalizadas ao longo de extensas trajetórias escolares e institucionais. Nessa direção, parte dos debates contemporâneos pode ser compreendida como expressão da tensão entre novas condições objetivas de organização da educação e formas historicamente sedimentadas de percebê-la. (MEDEIROS, et al, 2017)

Essas disposições podem estar presentes nos estudantes, professores, gestores, famílias, instituições e até nas formas pelas quais políticas educacionais são imaginadas. Durante gerações, uma gramática relativamente estável organizou a experiência escolar: sala de aula física, horário determinado, professor diante da turma, estudantes reunidos simultaneamente e presença registrada como evidência de participação acadêmica. Essa configuração não é apenas administrativa; ela participa da

formação das categorias pelas quais reconhecemos aula, estudante, professor, presença e qualidade.

A presencialidade possui valor pedagógico real e, em determinadas situações, insubstituível. A categoria aqui proposta não pretende negá-lo. O que ela permite questionar é a passagem silenciosa entre duas afirmações muito diferentes: há experiências para as quais a presença física é necessária; e a presença física, por si mesma, é evidência de qualidade.

Uma aula presencial pode produzir diálogo, experimentação, vínculo e aprendizagem. Pode igualmente produzir passividade e transmissão unilateral. Uma atividade tecnologicamente mediada pode ser superficial. Pode também produzir intensa argumentação, colaboração e construção do conhecimento. O espaço não contém, em si mesmo, a qualidade da experiência. "O habitus constitui a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e materialmente". (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

Aplicado ao problema deste capítulo, isso permite formular uma hipótese: parte da dificuldade contemporânea de avaliar novos modelos educacionais pode decorrer de nossa tendência a utilizar como referência disposições produzidas pela experiência histórica do modelo anterior. Por isso, quando se afirma que presencialidade não é sinônimo de interação, não se está apenas discutindo tecnologia ou metodologia; tensiona-se uma associação historicamente sedimentada.

A pesquisa de Machado (2009) ganha nova dimensão quando observada por essa perspectiva. Ao demonstrar que ambientes virtuais poderiam possibilitar interação entre participantes, a autora deslocava a interação do espaço físico para a relação pedagógica. O que naquele momento aparecia predominantemente como questão de docência e mediação pode hoje ser reinterpretado também como questionamento de uma disposição histórica: a ideia de que a interação verdadeira dependeria necessariamente da copresença.

Chega-se, então, a um ponto de encontro importante entre Senge e Bourdieu. Eles não devem ser tratados como autores equivalentes nem como se utilizassem o mesmo conceito de mudança. Suas tradições teóricas são diferentes. É justamente essa diferença que torna o diálogo produtivo.

Senge permite compreender que uma organização precisa revisar modelos

mentais, aprender coletivamente, construir visão compartilhada e observar relações sistêmicas. Bourdieu acrescenta que aquilo que aparece no interior da organização como pressuposto também pode carregar uma história social incorporada muito mais longa. Em termos de gestão, a consequência é importante: mudar procedimentos não significa necessariamente transformar disposições.

Uma instituição pode adotar o semipresencial e preservar integralmente o modelo mental do presencial. Pode utilizar metodologias digitais e manter o professor como único centro da experiência. Pode oferecer flexibilidade ao estudante e continuar avaliando qualidade exclusivamente pela quantidade de tempo controlado. Pode mudar a forma e conservar a lógica.

É precisamente aí que aprendizagem organizacional e habitus se encontram como lentes complementares. Senge ajuda a construir condições institucionais para a revisão das práticas; Bourdieu impede que se imagine que essa revisão acontecerá simplesmente porque uma nova estrutura foi formalmente implantada.

A literatura bourdieusiana oferece ainda uma chave particularmente fecunda para compreender os períodos de transição: a histerese. As disposições podem permanecer relativamente duráveis enquanto o campo se modifica, produzindo uma defasagem entre condições anteriores de formação do habitus e novas condições objetivas. Essa ideia ilumina processos educacionais em que normas, tecnologias e formatos mudam antes que as disposições dos sujeitos acompanhem o mesmo ritmo.

> Enquanto as disposições são duráveis, o campo é dinâmico, o que gera efeitos de hystéréris (de deslocamento) das condições de geração das disposições, e, portanto, do habitus, em relação ao momento histórico das posições no campo. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 47).

A ideia que nos prende permite compreender a possibilidade de instituições do século XXI, tecnologias do século XXI e uma regulação nova operarem parcialmente com categorias pedagógicas herdadas de outra configuração histórica. A inovação encontra, então, seu desafio mais profundo: não basta criar o novo. É necessário construir condições sociais, pedagógicas e institucionais para que o novo possa ser compreendido, avaliado e praticado segundo critérios coerentes com aquilo que pretende produzir.

Essa compreensão também impede que a resistência seja analisada de maneira simplista. Resistir a determinada inovação pode decorrer de problemas reais de

qualidade, de experiências mal implementadas ou de riscos legítimos; mas pode também decorrer da permanência de categorias anteriores de reconhecimento. O trabalho da gestão e da política pública consiste justamente em distinguir essas situações por meio de evidências, acompanhamento e avaliação.

Se sujeitos e instituições carregam disposições historicamente construídas acerca do que significa ensinar, aprender e estar presente, as políticas públicas também não são produzidas fora dessa história. Os instrumentos de regulação expressam concepções sobre aquilo que deve ser reconhecido como experiência acadêmica legítima.

Isso conduz a uma questão central: até que ponto conseguimos regular um novo modelo educacional sem reproduzir, nos critérios utilizados para avaliá-la, o habitus construído pela arquitetura anterior? A pergunta não pretende negar a necessidade de regulação. Ao contrário. A Educação Superior envolve direito à educação, formação profissional, responsabilidade social, proteção ao estudante e compromisso público com a qualidade. A regulação é indispensável.

Entretanto, existe diferença entre regular para assegurar qualidade e presumir que determinado formato, por si mesmo, assegure qualidade. Uma política pública comprometida com inovação precisa enfrentar essa distinção. A modalidade ou o formato devem ser regulados, mas o resultado pedagógico não pode ser inferido apenas a partir da localização física das atividades.

O desafio é especialmente relevante em um sistema educacional marcado por grande diversidade territorial. A política pública precisa construir salvaguardas contra precarização e, simultaneamente, reconhecer que os estudantes vivem em condições distintas de mobilidade, trabalho, acesso a serviços e oportunidades educacionais. Uma regra uniforme sobre meios pode produzir efeitos diferentes sobre sujeitos e territórios distintos.

O Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, inaugura um novo momento regulatório ao organizar os cursos de graduação em três formatos de oferta: presencial, semipresencial e a distância. O reconhecimento formal do semipresencial altera a arquitetura normativa da Educação Superior brasileira e exige que instituições estruturem seus projetos pedagógicos em conformidade com o formato autorizado (BRASIL, 2025).

A relevância do Decreto ultrapassa a nomenclatura. Entre os princípios previstos para a oferta estão a promoção do acesso à Educação Superior de qualidade, a garantia do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem independentemente do formato, a valorização da docência e, de modo particularmente relevante para este capítulo, a promoção da interação entre estudantes e profissionais da educação. O texto também valoriza o polo de educação a distância como espaço de interação e de identidade institucional (BRASIL, 2025, art. 2º).

A interação, portanto, não é externa ao novo marco regulatório. Ela aparece expressamente entre seus princípios. Esse dado é importante porque permite deslocar parte da discussão do antagonismo entre presença e distância para a questão da qualidade das relações pedagógicas produzidas em cada formato.

O Decreto estabelece ainda que os cursos semipresenciais deverão ofertar, no mínimo, 30% da carga horária total por meio de atividades presenciais e outros 20% em atividades presenciais ou síncronas mediadas. Alcançados esses mínimos, caberá às instituições definir a organização das demais atividades, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os demais atos regulatórios (BRASIL, 2025, art. 11).

Esses parâmetros oferecem objetividade regulatória e estabelecem limites claros. Contudo, a existência de percentuais não esgota a discussão sobre qualidade. A pergunta pedagógica permanece necessária: o que acontece dentro desses percentuais? Uma atividade é considerada presencial porque estudantes e profissionais compartilham lugar e tempo; essa definição responde à questão regulatória de localização da atividade, mas não responde, sozinha, à questão pedagógica da interação.

Da mesma forma, classificar uma atividade como síncrona mediada informa determinadas características de sua organização, mas não revela automaticamente a densidade da mediação pedagógica produzida. O próprio Decreto aponta para essa dimensão ao determinar que as instituições adotem medidas que promovam elevada participação e engajamento dos estudantes nas atividades presenciais e síncronas mediadas (BRASIL, 2025, art. 6º).

A política pública, portanto, não precisa ser interpretada apenas pela lógica dos percentuais. O texto normativo contém elementos que permitem avançar para uma discussão sobre a qualidade da interação, do engajamento e da aprendizagem. Esse

caminho pode ser particularmente fecundo para que a regulação assegure proteção sem reduzir qualidade a uma única forma de presença.

A regulação contemporânea pode ser interpretada como oportunidade para ampliar o próprio conceito de qualidade. A pergunta tradicional - quantas horas o estudante esteve presencialmente? - continua relevante para o cumprimento das exigências normativas. Mas ela não é suficiente.

É necessário acrescentar outras perguntas: o que aconteceu durante essas horas? Com quem o estudante interagiu? Que mediação recebeu? Que problemas resolveu? Que conhecimento produziu? Que feedback recebeu? Como foi acompanhado? Que evidências demonstram aprendizagem? Como as experiências presenciais, síncronas e assíncronas foram integradas?

Esse conjunto de questões desloca a regulação de uma lógica exclusivamente espacial para uma lógica também pedagógica. Não significa abandonar critérios quantitativos. Significa complementá-los com indicadores capazes de revelar a qualidade da experiência.

A qualidade da presencialidade também precisa ser examinada. Uma exigência normativa de presença cumpre função importante ao assegurar determinadas experiências, mas a instituição permanece responsável por transformar esse tempo em aprendizagem. Presença formal sem intencionalidade pedagógica pode cumprir a regra e frustrar a finalidade.

Isso vale para os componentes mediados por tecnologia. Uma atividade assíncrona não deve ser considerada inferior por definição, nem superior por oferecer flexibilidade. Sua qualidade depende do desenho, da mediação, da acessibilidade, da exigência cognitiva, do feedback e da articulação com o restante do percurso formativo.

O desafio regulatório e institucional consiste, portanto, em produzir uma dupla garantia: controlar os meios necessários quando sua relevância é demonstrada e avaliar os resultados e processos que revelam se esses meios estão efetivamente cumprindo finalidade educativa.

Se o Decreto nº 12.456/2025 estabelece a promoção da interação como princípio, torna-se possível pensar a interação também como uma dimensão da qualidade educacional. Essa proposição não pretende transformar um conceito

relacional em mera métrica burocrática. Pretende construir instrumentos capazes de tornar visíveis dimensões da experiência que frequentemente ficam ocultas quando a avaliação se concentra apenas em carga horária, infraestrutura ou frequência.

Propõe-se, inicialmente, compreender a interação em cinco dimensões: relacional, cognitiva, pedagógica, tecnológica e institucional. A dimensão relacional examina as relações entre estudantes, professores e pares, considerando diálogo, reciprocidade, colaboração e pertencimento. A dimensão cognitiva pergunta se a interação mobiliza conhecimento, problematização, argumentação e reconstrução conceitual. A dimensão pedagógica envolve mediação, feedback, acompanhamento, intencionalidade e organização das experiências de aprendizagem.

A dimensão tecnológica analisa em que medida ambientes e recursos ampliam efetivamente possibilidades de comunicação, autoria, acessibilidade e colaboração. Por fim, a dimensão institucional considera orientação, suporte acadêmico, pertencimento, capacidade de resposta e acompanhamento do percurso do estudante.

Quadro: As dimensões e as perguntas orientadoras.

Dimensão	Pergunta orientadora
Relacional	Com quem o estudante estabelece relações pedagógicas significativas?
Cognitiva	O que essas relações mobilizam intelectualmente?
Pedagógica	Como ocorrem mediação, acompanhamento e feedback?
Tecnológica	Como os recursos ampliam interação, acessibilidade e aprendizagem?
Institucional	Como a instituição acompanha, responde e integra o estudante ao percurso formativo?

Fonte: as autoras.

Essa matriz não pretende constituir, neste momento, um índice estatisticamente validado. Trata-se de uma proposição conceitual que pode orientar futuras pesquisas, instrumentos de avaliação, projetos pedagógicos e políticas institucionais. Sua principal contribuição é simples, mas relevante: a interação deixa de ser presumida e passa a ser observável.

Uma atividade presencial pode apresentar baixa densidade interacional. Uma

atividade assíncrona pode apresentar elevada densidade cognitiva e pedagógica. Um encontro síncrono pode promover intensa participação ou reproduzir uma exposição unilateral. O formato informa a arquitetura; a interação ajuda a revelar a experiência.

Essa perspectiva também permite um diálogo mais rigoroso entre gestão e regulação. A gestão pode acompanhar as dimensões da interação para identificar pontos de fragilidade, enquanto a política pública pode construir instrumentos que não se restrinjam à presença física, mas examinem mediação, engajamento, acompanhamento e aprendizagem.

Diante do percurso desenvolvido, torna-se insuficiente compreender o semipresencial como uma EaD à qual foram adicionadas atividades presenciais ou como um curso presencial do qual determinada carga horária foi deslocada para ambientes digitais. O semipresencial pode constituir uma arquitetura educacional própria.

Isso significa decidir intencionalmente o que precisa acontecer presencialmente; o que pode acontecer por mediação tecnológica; o que exige sincronicidade; o que se beneficia da assincronicidade; quando o estudante precisa trabalhar individualmente; quando precisa colaborar; quando necessita da presença direta do professor; e como todas essas experiências serão articuladas em um percurso único.

Nesse modelo, a presencialidade precisa ser intencional. A tecnologia precisa ser significativa. A mediação precisa ser planejada. A interação precisa ser acompanhada. E a aprendizagem precisa ser demonstrável. A inovação não reside, portanto, na proporção entre formatos. Reside na qualidade de sua integração.

Essa compreensão permite recuperar a trajetória iniciada por Machado (2009). O que começou como investigação acerca da possibilidade de interação em ambientes virtuais chega, no contexto contemporâneo, a uma pergunta mais ampla: como instituições e políticas públicas podem organizar diferentes formas de presença para produzir interações educacionais significativas?

Gaio e Machado (2021), ao tratarem da telepresencialidade e da gestão da inovação, ampliaram a discussão para uma sala de aula capaz de ultrapassar seus limites físicos sem eliminar a centralidade das relações humanas. Christensen e Eyring ajudam a compreender por que novas arquiteturas desafiam critérios consolidados de qualidade. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani mostram que combinar espaços, tecnologias

e experiências implica reconhecer diversidade e personalização. Senge demonstra que uma transformação dessa magnitude exige organizações capazes de aprender. Bourdieu alerta que nenhuma transformação institucional ocorre sem encontrar disposições historicamente constituídas.

É na intersecção dessas contribuições que o semipresencial precisa ser compreendido: **não como espaço intermediário, mas como formato de ensino que demanda decisões pedagógicas, culturais, organizacionais e políticas coerentes.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo começou questionando uma associação profundamente incorporada à história da educação: estar presente significa interagir? A resposta construída ao longo da análise não nega o valor da presença. Ao contrário, procura qualificá-la.

A presença física pode ser extraordinariamente relevante para a aprendizagem, para a construção de vínculos, para a realização de determinadas experiências acadêmicas e para o desenvolvimento de processos formativos que exigem convivência, observação, prática e acompanhamento direto. Contudo, sua existência, isoladamente, não constitui garantia de interação, participação ou aprendizagem. De forma análoga, tecnologias podem ampliar possibilidades de acesso, comunicação, personalização e mediação, mas também não constituem inovação por si mesmas.

A discussão iniciada por Machado (2009) demonstrava que ambientes virtuais poderiam possibilitar interação entre os participantes do processo educativo e deslocava a atenção da tecnologia para a mediação pedagógica. O desenvolvimento posterior desse debate, articulado às contribuições de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani sobre hibridismo e personalização, à inovação disruptiva de Christensen e Eyring, à gestão da inovação discutida por Gaio e Machado, à aprendizagem organizacional de Senge e à sociologia de Bourdieu, permitiu ampliar significativamente a complexidade da questão analisada.

Já não basta perguntar se é possível interagir a distância. É necessário perguntar que interação está sendo produzida, para quais estudantes, mediante quais formas de mediação, em quais condições institucionais e com quais efeitos sobre a aprendizagem, o pertencimento acadêmico e a permanência estudantil.

Sob essa perspectiva, o Decreto nº 12.456/2025 inaugura um momento

particularmente relevante para a Educação Superior brasileira. Ao reconhecer os formatos presencial, semipresencial e a distância e ao incorporar explicitamente a interação entre estudantes e profissionais da educação entre os princípios da oferta, o novo marco regulatório cria condições para que o debate sobre qualidade ultrapasse a lógica exclusivamente espacial da organização educacional e avance em direção às relações pedagógicas efetivamente produzidas.

O desafio, contudo, consiste em fazer com que esse princípio ultrapasse o plano declaratório. Regulamentar percentuais de atividades presenciais, síncronas ou assíncronas é necessário. Entretanto, a qualidade educacional não pode ser deduzida automaticamente da forma de organização do tempo ou do espaço. Uma política pública comprometida simultaneamente com proteção do estudante, inovação e qualidade precisa ser capaz de avaliar não apenas onde as atividades acontecem, mas aquilo que pedagogicamente acontece nelas.

É nesse ponto que a contribuição de Bourdieu se torna particularmente relevante. Ao longo do capítulo, argumentou-se que a inovação educacional não encontra apenas estruturas institucionais ou dispositivos tecnológicos. Ela encontra também disposições historicamente constituídas sobre aquilo que reconhecemos como aula, docência, acompanhamento, presença e qualidade. A proposição analítica do habitus da presencialidade, construída a partir do conceito bourdieusiano de habitus, procurou justamente oferecer uma chave interpretativa para compreender por que determinadas formas de organização educacional continuam sendo percebidas como mais legítimas, mesmo em contextos nos quais novas arquiteturas pedagógicas demonstram potencial para produzir experiências formativas significativas.

Nessa direção, uma das contribuições centrais deste capítulo consiste em defender que a interação pode ser compreendida não apenas como característica desejável das práticas pedagógicas, mas como uma dimensão relevante para a gestão institucional, para a avaliação educacional e para a formulação de políticas públicas. Ao propor uma leitura multidimensional da interação, envolvendo dimensões relacionais, cognitivas, pedagógicas, tecnológicas e institucionais, procurou-se deslocar o debate da simples existência da presença para a qualidade das relações produzidas nos diferentes formatos de oferta.

Por isso, transformar a Educação Superior exige mais do que tecnologias novas,

normas atualizadas ou metodologias inovadoras. Exige organizações capazes de aprender, gestores capazes de compreender relações sistêmicas, professores capazes de mediar processos formativos complexos, estudantes reconhecidos em sua diversidade de trajetórias e necessidades, e políticas públicas capazes de regular sem bloquear a inovação, ao mesmo tempo em que promovem inovação sem relativizar a qualidade.

A presencialidade informa onde parte da experiência educativa acontece; a interação permite compreender como essa experiência se constitui pedagogicamente. Talvez seja necessário, por isso, substituir progressivamente uma pergunta que durante muito tempo organizou o olhar institucional sobre a educação superior: onde estava o estudante? Por questões mais exigentes e potencialmente mais reveladoras: com quem interagiu? Que desafios enfrentou? Que devolutivas recebeu? Como foi acompanhado? Que vínculos estabeleceu? Que aprendizagens construiu?

Ao final, o argumento defendido neste capítulo pode ser sintetizado de maneira simples: o contrário da distância não é necessariamente a presença física. No processo educativo, aquilo que efetivamente reduz distâncias é a interação pedagogicamente significativa.

O futuro da semipresencialidade dependerá, portanto, menos de sua capacidade de ocupar um espaço intermediário entre presencialidade e educação a distância e mais de sua capacidade de constituir uma arquitetura educacional própria, na qual diferentes formas de presença, distintos tempos de aprendizagem, variadas mediações e múltiplas oportunidades de interação sejam articulados de maneira intencional para promover aprendizagem, pertencimento, acompanhamento, equidade e qualidade. Nesse horizonte, a semipresencialidade deixa de representar uma transição entre modelos e passa a afirmar-se como uma possibilidade legítima de organização da Educação Superior contemporânea.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 270 p.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petropolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 maio 2025.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. **A universidade inovadora:** mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro. Tradução de Ayresnede Casarin da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2014.

GAIO, Benhur E.; MACHADO, Dinamara P. Telepresencial, uma sala de aula do tamanho do mundo: gestão da inovação e respeito ao estudante. In: GAIO, Benhur Etelberto; MACHADO, Dinamara Pereira (org.). **Gestão no ensino superior:** os caminhos da inovação, do empreendedorismo e da resiliência. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2021. p. 16-43.

MACHADO, Dinamara Pereira. Ambiente Virtual de Aprendizagem - TelEduc: perspectivas da docência e interação na Educação Superior. 2009. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.
MEDEIROS, C. C et al. **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Authêntica Editora, 2017.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina:** arte e prática da organização que aprende. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

ESCOLHA CERTA
Editora

