

Vivências e desafios da universidade pública hoje: ensino remoto e presencial no Ensino Superior

Experiences and challenges of the public university nowadays: remote and face-to-face teaching in Higher Education

Experiencias y desafíos actuales de la universidad pública: enseñanza remota y presencial en la Educación Superior

Débora Luana Crestani Theodoro¹

<https://orcid.org/0000-0002-3413-634X>

Nandra Martins Soares²

<https://orcid.org/0000-0002-0224-9083>

Elisabeth Rossetto³

<https://orcid.org/0000-0002-4581-2446>

Andreia Peron⁴

<https://orcid.org/0009-0000-5899-2901>

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná – Brasil. E-mail: dlcrestani@gmail.com.

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná – Brasil. E-mail: nandrasoares@yahoo.com.br.

³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná – Brasil. E-mail: erossetto2013@gmail.com.

⁴ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná – Brasil. E-mail: andreiaaperon4@gmail.com.

Resumo

A implantação do ensino remoto impactou as vivências de professores e estudantes no Ensino Superior, como o distanciamento no contato interpessoal. Diante dessa realidade, busca-se, por meio deste trabalho, discutir sobre as práticas que resultam desse cenário, tendo como objetivo principal problematizar a referida temática, inserindo-a na discussão da universidade pública na atualidade, e as vivências resultantes da crescente utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) nos contextos educacionais. Nessa perspectiva, objetiva-se ainda analisar o fenômeno da pandemia da Covid-19 e algumas de suas repercussões na esfera educacional. O trabalho envolveu uma investigação exploratória desenvolvida a partir de uma pesquisa bibliográfica baseada nos pressupostos epistemológicos da Psicologia Histórico-cultural, adentrando no estudo de aspectos políticos do Ensino Superior público brasileiro. Deste artigo, apreende-se que o ensino remoto e a virtualização das atividades de ensino impuseram aos ambientes de Ensino Superior públicos metodologias de trabalho inovadoras,



visto que a cultura tecnológica presente em nossa sociedade remete a novos desafios, embora apresente limitações no que se refere à sua efetivação, e devendo ser utilizadas de forma consciente, de modo a evitar a segregação social.

Palavras-chave: Ensino remoto. Sociabilidade. Humanização. Universidade.

Abstract

The implementation of remote teaching impacted the experiences of professors and students in Higher Education, such as distancing in interpersonal contact. Faced with this reality, this work seeks to discuss the practices that result from this scenario, with the main objective of problematizing the aforementioned theme, inserting the current public university into the discussion, and the experiences resulting from the increasing use of Information and Communication Technologies (ICTs) in educational contexts. From this perspective, another objective is to analyze the phenomenon of the Covid-19 pandemic and some of its repercussions in the educational sphere. The work involved exploratory research, developed from a bibliographical research based on the epistemological assumptions of Cultural-historical Psychology entering the study of political aspects of Brazilian public Higher Education. From this article, it is understood that remote teaching and virtualization of teaching activities have imposed innovative work methodologies on public higher education environments, given that the technological culture present in our society refers to new challenges. However, it presents limitations regarding its effectiveness and must be used consciously to avoid social segregation.

Keywords: Remote teaching. Sociability. Humanization. University.

Resumen

La implementación de la enseñanza remota ha impactado las experiencias de profesores y estudiantes en la Educación Superior, como el distanciamiento en el contacto interpersonal. Ante esta realidad, este trabajo busca discutir las prácticas que resultan de este escenario, con el objetivo principal de problematizar esta cuestión, insertándola en la discusión de las universidades públicas de hoy, y las experiencias resultantes del uso creciente de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) en contextos educativos. Desde esta perspectiva, se pretende también analizar el fenómeno de la pandemia de la Covid-19 y algunas de sus repercusiones en el ámbito educativo. El trabajo consistió en una investigación exploratoria desarrollada a partir de un relevamiento bibliográfico basado en los presupuestos epistemológicos de la Psicología Histórico-cultural, profundizando en el estudio de aspectos políticos de la Educación Superior pública brasileña. De este artículo, surge que la enseñanza a remota y la virtualización de las actividades de enseñanza han impuesto metodologías de trabajo innovadoras a los ambientes de Educación Superior pública, dado que la cultura tecnológica presente en nuestra sociedad trae nuevos desafíos, aunque tiene limitaciones en lo que se refiere a su efectividad, y deben utilizarse conscientemente para evitar la segregación social.

Palabras clave: Aprendizaje remota. Sociabilidad. Humanización. Universidad.

1 Introdução

As intensas modificações advindas do processo de globalização e das inovações tecnológicas provocam transformações nas relações de trabalho e nas práticas pedagógicas. Percebe-se ainda que as implicações dessas práticas pedagógicas de ensino remoto para estudantes e professores, considerando-se o perfil dos acadêmicos que hoje compõem as universidades, geram consequências para a saúde mental e física de docentes e discentes.

Cabe destacar que as universidades se caracterizam por serem organizações que possibilitam às pessoas o aprendizado, o trabalho, a socialização e o uso de uma série de serviços, como moradia, transporte e alimentação. São instituições com grande potencial empregador, pois são compostas, em grande parte, da comunidade profissional (Tsouros *et al.*, 1998). Desse modo, ela não se caracteriza apenas como um local de formação e de atividades inerentes ao conhecimento, mas também como um lugar onde são desenvolvidos vínculos de amizade, grupos de trabalho e parcerias que estimulam e motivam a aprendizagem e a construção de relações (Ristoff, 2020).

Nesse sentido, significativas mudanças estão ocorrendo na sociedade e na esfera educacional, a qual “[...] tem sido provocada a repensar e ressignificar suas práticas pelo uso conjunto das diversas tecnologias nos ambientes escolares e nos processos de ensino-aprendizagem na era digital” (Nascimento; Cabral, 2022, p. 8). Além disso, o perfil do estudante universitário vem se modificando em função, entre outros fatores, da qualidade das formações advindas da Educação Básica, das políticas públicas e da transformação social decorrente do avanço tecnológico.

Soma-se a isso a recente crise vivenciada pela sociedade em virtude da pandemia da Covid-19, a qual evidenciou as desigualdades sociais e a precarização na educação pública brasileira. Nesse contexto, intensificou-se que, com o uso das tecnologias no campo educacional, algo novo passou a ocorrer em caráter emergencial, a implantação do ensino e do trabalho remoto, sendo que o primeiro, sobretudo, tem ocupado um lugar de destaque nas discussões referentes às inovações tecnológicas e aos contextos de ensino-aprendizagem.

Pensando nisso, objetiva-se com este trabalho problematizar a referida temática ao se inserir essa discussão na universidade pública da atualidade e as vivências decorrentes da crescente utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) nos contextos educacionais. Além disso, aspectos relacionados com virtualização do ensino, a educação

remota e um novo processo de humanização, com base na Psicologia Histórico-cultural, passaram a ser abordados.

Nessa perspectiva, considera-se que as metodologias e as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, seja no ensino presencial, seja no ensino remoto, desempenham um papel primordial, não somente para a construção de conhecimentos científicos, mas também para o desenvolvimento da subjetividade dos seres humanos envolvidos nesse processo.

No que diz respeito à execução do estudo, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória, com o escopo de expor a literatura já publicada acerca da intensificação do uso das TICs e de seu impacto sobre professores e estudantes do Ensino Superior, considerando as mudanças advindas de um ensino não presencial, como o distanciamento do contato interpessoal, tecendo reflexões e relacionando-as com a Psicologia Histórico-cultural.

A Psicologia Histórico-cultural, que tem como precursor Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), compreende a cultura como a “matéria-prima” do processo de desenvolvimento humano, também denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é constituído por meio das relações sociais, e as características que compõem o homem são entendidas como provenientes da vida em sociedade e da cultura (Pino, 2005).

2 A universidade pública hoje: algumas considerações

A universidade pública brasileira está entre os direitos que envolvem uma sociedade democrática, por isso é considerada o foco deste estudo, a fim de se verificar o avanço da utilização de ferramentas tecnológicas em seus espaços e quais as possíveis implicações dessa prática para as relações de ensino, as quais envolvem, de modo dinâmico, diferentes atores do contexto educacional, como estudantes e professores.

As universidades têm o potencial de afetar significativamente a vida e a saúde de seus membros. Fazem isso por meio de práticas como a adoção de estilos de gestão e de comunicação apropriados, de políticas que contribuem para o bem-estar cotidiano da comunidade acadêmica (o atendimento de estudantes e servidores e a disponibilização de espaços de lazer e confraternização), além de outras práticas de promoção da reflexão e da capacidade do sujeito de olhar para as próprias ações de forma crítica e com vistas ao seu melhoramento (Tsouros *et al.*, 1998).

A história social humana é composta de relações sociais conflituosas produzidas por um sistema econômico desigual que impacta o desenvolvimento do ser humano desde o seu nascimento. Essas disparidades determinam as oportunidades que cada indivíduo tem ao acessar bens materiais, culturais e espirituais, necessários à sua existência (Pino, 2005). Nesse sentido, para analisar o desenvolvimento humano em movimento, é necessária uma ampla compreensão a respeito do modo como o sujeito se relaciona com a organização social em vigência, permeada pela desigualdade e pela exploração de classe que contribuem para os limites de acesso às oportunidades e aos direitos.

Desde seus primórdios, a universidade brasileira se encontra vinculada aos interesses da classe dominante. A sua criação ocorreu a partir da concentração de poder em uma fração específica da população, com o objetivo de conservar a ordem, a partir da construção de um projeto de país “civilizado” e “harmonioso” entre as classes sociais, ou seja, não havia a intenção de considerar os determinantes sociais envolvidos no processo, mas somente apresentar a educação como responsável pelo desenvolvimento socioeconômico e pela transformação da realidade com vistas à manutenção do poder (Orso, 2021).

Na história recente, as universidades públicas sofreram com sucessivos cortes orçamentários e, diante dessa realidade, esforçam-se para manter a qualidade de suas atividades no que compete às questões de ensino, pesquisa e extensão. Os desafios enfrentados relacionam-se tanto com a infraestrutura para o desenvolvimento dos trabalhos e a manutenção dos ambientes quanto com os recursos financeiros para subsidiar formações e capacitações necessárias a um ambiente conhecido por suas referências e responsabilidade em termos de geração de conhecimentos científicos de qualidade.

A prática do ensino nos contextos universitários precisa nortear-se por princípios como: a) proporcionar a construção de um domínio crítico e científico de conhecimentos, técnicas e métodos referentes ao campo de atuação profissional, de modo a considerar suas relações com a produção social e a histórica da sociedade, sendo para isso indispensável o desenvolvimento de pesquisas cientificamente e socialmente embasadas; b) compreender o processo de ensinar/aprender como uma atividade interligada com a investigação do conhecimento; c) valorizar a avaliação compreensiva da atividade em detrimento da avaliação como mero instrumento de controle; d) saber sobre os conhecimentos construídos pelo aluno anteriormente ao contexto universitário ou em paralelo a ele, a fim de desenvolver relações de ensino que envolvam a interação e a sua participação (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003).

Nesse cenário, quando o tema em questão é a educação com o uso de TICs, de modo imposto e sem o devido planejamento, surgem muitos desafios, haja vista as inúmeras variáveis envolvidas nessa realidade, tanto no que tange ao acesso e à infraestrutura de estudantes e instituições de ensino quanto à formação dos professores para o desenvolvimento de tais atividades, de forma a não negligenciar as diferentes necessidades e conduzir um ensino que propicie a interação e o acesso de todos ao conhecimento científico.

Esse assunto recebe maior relevância ainda em função da ampliação das políticas de inclusão de acesso às universidades públicas, as quais vêm ganhando destaque no Brasil nas últimas décadas. De 2000 a 2018, em todos os estados brasileiros, observou-se uma expansão da oferta do Ensino Superior motivada por políticas públicas que atuaram como instrumentos importantes para o reconhecimento de direitos e para a superação de déficits. Entre elas citam-se o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, além da ampliação do acesso à universidade decorrente de sua consequente interiorização. Essas ações refletem o papel das universidades públicas no que concerne à redução da pobreza e da desigualdade social e implicam, exitosamente, um processo de inclusão social por meio da criação e do desenvolvimento de políticas educacionais afirmativas (Proest, 2020; Fonaprace, 2019).

Para exemplificar essa evolução, no período de 2003 a 2017, houve um aumento de 260% no número de vagas ofertadas em instituições federais de Ensino Superior, o que foi relacionado, diretamente, com o crescimento dessas em 40%. No que se refere a novos *campi* das instituições federais, em 2002, eram 148, chegando a 408 em 2017, demonstrando um aumento de 176% em 15 anos. As regiões Nordeste e o Norte foram as líderes dessa expansão no país (Fonaprace, 2019).

Além disso, no último Censo sobre o Ensino Superior, realizado em 2020, o Brasil contava com um total de 2.457 IESs, das quais 304 eram públicas e 2.153 eram privadas. Com relação às IESs públicas, 42,4% (129) eram estaduais, 38,8% (118) federais e 18,8% (57) eram municipais. Acrescenta-se ainda a essa informação o fato de que, a maioria das universidades é pública (cerca de 55,2%). Entre as IESs privadas, prevalecem as faculdades, somando-se 81,4% (Brasil, 2022).

Nesse contexto, em conjunto com o crescimento do número de discentes matriculados em instituições públicas de Ensino Superior, registrou-se também uma diversificação do perfil geral dos estudantes, refletindo questões estruturais da sociedade brasileira, especialmente no que se refere a pessoas pobres e em vulnerabilidade socioeconômica, pretos e pardos, homossexuais, estudantes egressos de escolas públicas, trabalhadores, alunos que são pais ou mães e pessoas com deficiência (Proest, 2020). O público estudantil, em sua maioria (70,2%), tem uma renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo (SM) e meio; mais da metade (53,5%) dos discentes pertence a famílias com renda mensal *per capita* de até um SM; e cerca de 319.342 estudantes estão na faixa de renda *per capita* de até meio SM (Fonaprace, 2019).

Essa realidade demonstra que muitos estudantes têm adentrado no Ensino Superior com inúmeras limitações formativas e sociais, as quais se apresentam como obstáculos para o avanço no processo educativo. Nesse sentido, verifica-se a importância da mediação docente para integrar o estudante à vida acadêmica, bem como seu olhar atento para as condições sociais, cognitivas e emocionais dos estudantes, tanto no que se refere às suas potencialidades quanto às necessidades de desenvolvimento e compensação dentro do processo de ensino.

O perfil do estudante universitário vem se modificando, entre outros fatores, em função da qualidade das formações advindas da Educação Básica, das políticas públicas e da transformação social decorrente do avanço tecnológico. Essas mudanças têm sido acompanhadas de dificuldades que antes não afetavam tão diretamente a academia.

Esse fenômeno envolve questões estruturais relacionadas com a produção das desigualdades escolares, abarcando, entre outros aspectos, a dinâmica da vida cotidiana e a formação universitária, bem como as estratégias e o custo pessoal para aqueles que buscam permanecer no sistema de ensino a despeito das dificuldades enfrentadas no processo de escolarização. Além disso, muitos alunos necessitam conciliar atividades de estudo e de trabalho como forma de sobrevivência, o que representa, em diversos casos, restrições com relação às possibilidades acadêmicas, como a participação em eventos, a realização de trabalhos coletivos, o tempo disponível para o estudo e outras ações importantes para a vida acadêmica (Zago, 2006).

A Pró-Reitoria Estudantil da Universidade Federal do Alagoas (Proest), em um estudo sobre os perfis socioeconômico e cultural dos(as) seus estudantes, constatou que:

A pobreza é um fenômeno multidimensional, que envolve diversos aspectos da trajetória socioeconômica e cultural dos indivíduos ao longo das suas vidas. Abarca diversas dimensões, como a escolaridade e/ou instrução do núcleo familiar (pai e mãe); a ocupação / profissão do núcleo familiar (pai e mãe); a raça; o gênero; as oportunidades socioeconômicas que o bairro, a cidade, a região e o país oferecem (políticas públicas de saúde, educação, moradia, proteção social, transporte, cultura, comunicação, segurança, etc.); assim como os fatores econômicos conjunturais e estruturais (taxa de juros, crescimento da renda, expansão do crédito, investimento público em capacitação profissional. Políticas de transferência de renda, valorização do salário mínimo, entre outros). Esse conjunto de fatores e dimensões decidem, em grande medida, as taxas de desigualdade socioeconômica e as chances de mobilidade social ascendente das pessoas e das famílias nas sociedades contemporâneas (Proest, 2020, p. 48-49).

Levando-se em conta esses aspectos, evidencia-se a importância dos determinantes sociais em questões ligadas à educação e à saúde, uma vez que esses se encontram diretamente relacionados com as condições de vida e o contexto socioeconômico das pessoas. Assim, as oportunidades de acesso à educação formal, às condições dignas de vida e ao mercado de trabalho dependem, em grande medida, da construção e da implantação de políticas públicas que atendam à realidade da população brasileira, observando as particularidades de cada região e dos diferentes grupos sociais.

Silva Filho (2020) explica que, entre 2003 e 2018, o Brasil vivenciou, no Ensino Superior, uma experiência de democratização em seu acesso, abandonando a ideia de que as universidades continuavam a ser espaços exclusivos para a elite econômica. O autor alerta, entretanto, que não basta que essa democratização tenha sido iniciada, é preciso manter o aluno na universidade e fornecer-lhe a possibilidade de permanecer nela em condições adequadas de estudo, sendo preciso, para tanto, considerar a realidade socioeconômica de cada um dos estudantes (Silva Filho, 2020).

Opondo-se a essa necessidade, porém, de 2017 a 2022, os recursos do PNAES – cujo escopo é ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal por meio da democratização das condições de permanência, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais e reduzir as taxas de retenção e evasão e da contribuição para a promoção da inclusão social pela educação – sofreram cortes progressivos, até mesmo no ano de 2020, quando as IESs e os estudantes precisavam demasiadamente desses proventos, visto que a situação financeira foi agravada com a pandemia da Covid-19, que requereu o uso e o acesso às TICs e à conexão de Internet. Esse quadro progressivo de redução orçamentária revelou a falta de compromisso do Estado com a permanência dos mais pobres nas universidades (Silva Filho, 2020).

Os sujeitos que buscam o Ensino Superior o fazem movidos por seus interesses, sentidos, objetivos e perspectivas. Para muitos, escolher estar na universidade, em detrimento de tantas outras possibilidades, envolve, antes de tudo, os projetos que têm para si e, muitas vezes, também para as pessoas ao seu redor. Por exemplo, quando um estudante opta por iniciar uma graduação, sendo ele o primeiro entre os membros de sua família a ter essa oportunidade, tende a vislumbrar, a partir dessa prática, uma realidade de vida melhor do que aquela que conhece em seu grupo familiar. Isso demonstra o quão significativa pode ser a universidade enquanto instrumento de promoção de mudança social.

Outro aspecto relacionado com o papel da universidade está em acompanhar as mudanças sociais. A sociedade, de forma geral, está se digitalizando, assim como as suas formas de se comunicar, estabelecer relações sociais, adquirir e produzir informações. Tais transformações demandam dos sujeitos sociais, especialmente em ambientes acadêmicos e profissionais, o desenvolvimento de habilidades e a rápida adaptação quanto à operacionalização de equipamentos e de ferramentas tecnológicas.

Nesse sentido, a universidade pública, ciente do perfil socioeconômico vulnerável da maioria de seus estudantes, pode e deve aprimorar conhecimentos e contribuir para a inovação, mas não no sentido de mercado, no qual se visa, acima de tudo, ao controle do acesso à informação e ao lucro por meio da venda de licenças para plataformas virtuais, aplicativos e outros instrumentos tecnológicos. A sua missão é, ao contrário disso, contribuir para democratizar o alcance a esses meios, de modo a incluir o público acadêmico nessa realidade e não o colocar, ainda mais, à margem do desenvolvimento social. Nesse viés, Kenski (2003) assevera que

A cruel imposição dessa nova realidade coloca-se pelo temor da infoexclusão, ou seja, a exclusão da engrenagem informacional que exclui a pessoa do espaço econômico e social compromete sua inserção profissional, a sua sobrevivência e o próprio convívio na sociedade (Kenski, 2003, p. 94-95).

Salienta-se, por essa razão, que a cultura atual inclui o desenvolvimento tecnológico, e o Ensino Superior público precisa estar inserido nesse processo a fim de promover a utilização das tecnologias de forma consciente, visando à união entre as pessoas, e não à sua segregação. Ademais, “[...] deve-se considerar o papel disruptivo que a universidade exerce na sociedade,

sempre em busca de inovação e de um retorno social efetivo e transformador” (Andifes, 2021, p. 80).

As tecnologias digitais e o ensino híbrido, de acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2021), precisam ser integrados às práticas pedagógicas de modo gradual por tratar-se de um movimento que compreende diferentes etapas junto à comunidade acadêmica, como: conhecer, assimilar, apropriar-se, aplicar e avaliar seu funcionamento e sua utilização.

2.1 A virtualização e a presencialidade no ensino superior

A educação mediada por tecnologias, na última década, vem causando grandes transformações no Ensino Superior, provocando uma separação espacial e/ou temporal entre professores e alunos, bem como entre os próprios estudantes.

O surgimento da Internet trouxe consigo uma nova perspectiva dos espaços decorrente de conexões sistêmicas e de um projeto de presença virtual. Essa forma de comunicabilidade se tornou um modo de disseminar a informação de maneira rápida (Santinello; Costa; Santos, 2020), no entanto o acesso à informação não significa a apropriação do conhecimento científico. Concorda-se com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) quando afirmam que o conhecimento não se reduz à informação, visto que envolve um processo de classificação, análise e contextualização das informações acessadas. Desse modo, o sujeito da aprendizagem, antes de tudo, precisa apreender e desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre as informações a que tem acesso.

A esse propósito, o desenvolvimento do sujeito deve considerar aspectos objetivos e subjetivos e envolve, primariamente, a superação da prática utilitária rumo à práxis consciente; mas, para que isso ocorra, é necessário que desenvolva a capacidade de interpretar contradições sociais e de se posicionar criticamente diante da realidade a partir da apropriação de sistemas teóricos. Em outras palavras, essa análise requer uma formação cultural, social e política da qual a Educação é parte indispensável (Abrantes; Bulhões, 2017).

Na contemporaneidade, muitos desafios se impõem à universidade, visto que os professores universitários se encontram em uma realidade na qual a maioria de seus estudantes é nascida na era digital e tem como característica fundamental a suposta “conexão” com o mundo por meio de dispositivos tecnológicos. Observa-se, com isso, que há uma tendência, nos

sistemas educacionais “modernos”, a se priorizar o entretenimento do estudante em vez de estimulá-lo a refletir criticamente e envolvê-lo em um estudo teórico mais aprofundado.

Assim, a crescente ascensão do uso das tecnologias na Educação e as modificações dela decorrentes afetam os processos de humanização e de sociabilidade de professores e estudantes. Sabe-se que o docente é mais do que um mediador entre estudantes e os conhecimentos acumulados pela humanidade; ele é também o organizador das relações sociais vividas pelos alunos em sala de aula, nas quais o acesso ao conhecimento é somente uma parte delas. Roldão *et al.* (2020) argumentam que:

Nesses dias em que vivemos, pode ser difícil lembrar os estudantes e os professores de que a universidade não é um espaço meramente destinado a satisfazer os desejos do estudante. Ainda não é possível ensinar apenas de modo lúdico, dinâmico e rápido, transmitindo somente conceitos prontos e ensinando habilidades práticas desvinculadas de um maior aprofundamento das teorias que lhes servem de base. (Roldão *et al.*, 2020, p. 49).

Ademais, com a pandemia da Covid-19 e as consequências dela resultantes para a Educação, tem-se que as universidades públicas brasileiras se viram em um dilema ético e moral relacionado com as possíveis repercussões e reflexões de suas decisões sobre as comunidades acadêmica e externa. A partir de março de 2020, houve um rápido movimento das universidades para suspender as suas atividades, contudo, ainda que tal ação fosse inevitável, inúmeras discussões éticas se tornaram pauta dos conselhos superiores, sendo produzidas, entre acordos e discordâncias, reflexões e posicionamentos sobre as possibilidades oferecidas pela tecnologia digital (Costa; Maquêa; Manchope, 2020). Segundo a Andifes (2021), em meados de maio, existiam nas universidades federais do Brasil cerca de 1.123.691 estudantes sem aulas. Assim, a medida de suspensão das atividades presenciais e a utilização de tecnologias digitais na Educação objetivavam, naquele momento, reduzir os danos pedagógicos e os riscos à saúde da comunidade universitária, bem como garantir a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem escolares com segurança.

As instituições educativas, dessa forma, viram-se obrigadas a refletir sobre as possibilidades existentes para continuar suas atividades de ensino-aprendizagem de forma não presencial. Assim, apoiadas em tecnologias digitais e em seus múltiplos recursos, os contatos com os alunos passaram a ser oferecidos de forma virtual, por meio de aplicativos, e-mail, redes sociais, *web* conferências, ligações telefônicas e outros recursos. Os profissionais da Educação

passaram a trabalhar em *home-office*. Aqueles que atuavam em áreas que demandavam o contato direto com os estudantes, como Psicologia, Pedagogia e Serviço Social, precisaram se reinventar, buscando formas de, sobretudo, continuar exercendo seu trabalho. A sala de aula física foi substituída pela sala de aula virtual, e os docentes se viram impelidos a “[...] se adaptar a uma nova rotina pautada no uso de plataformas tecnológicas digitais em rede para preparar e lecionar suas aulas, reunir os discentes virtualmente e dar continuidade ao conteúdo curricular” (Silva *et al.*, 2021, p. 179).

Os educadores se sentiram pressionados a trabalhar de forma precária e sem o devido planejamento, tendo que lidar com diferentes tipos de exigências, no que se refere à emergência do início das aulas não presenciais, advindas tanto das instituições que compunham quanto da sociedade como um todo, sendo impelidos a uma nova maneira de ensinar e aprender, sem, no entanto, poderem contar com as devidas formações técnica e metodológica. Ademais, como ocorria com outras pessoas, esses profissionais também vivenciavam mudanças em suas vidas pessoais e familiares ocasionadas pela Covid-19, o que, somado às situações laborais, causou, para muitos, estresse e sofrimento psíquico.

Em uma pesquisa realizada pela Andifes (2021), aponta-se que as principais dificuldades enfrentadas pelas universidades com a implantação do ensino remoto emergencial estão associadas à formação docente e ao desenvolvimento de ações para incluir estudantes que não dispunham de equipamentos eletrônicos e/ou acesso à Internet. Além disso, algumas instituições relataram dificuldade financeira para a aquisição de *datacenters*, licenças de ferramentas digitais e contratação de técnicos para dar o suporte pedagógico e tecnológico à educação digital (Andifes, 2021).

À medida que a pandemia se estendia, o ensino remoto deixou de ser emergencial e passou a ser planejado. Surgiram, então, outros fatores preocupantes a serem analisados, para além da necessidade de não estagnar o processo de aprendizagem dos estudantes (Oliveira *et al.*, 2021). Entre eles, observou-se a organização socioeconômica desigual, a qual faz que a crise impacte a vida das pessoas em níveis e formas diferentes, a depender, entre outros fatores, de classe social, raça, gênero, idade e localidade de residência. Pontua-se ainda a percepção das especificidades e particularidades de cada ser humano, que vê-se como essencial, mas se torna bastante complexa de ser realizada em contextos educativos nos quais o professor e/ou os demais profissionais da Educação têm sua aproximação limitada por aparatos materiais

(tecnológicos) que acabam, muitas vezes, dificultando a escuta e a observação de sinais não verbais de manifestação da necessidade dos estudantes.

Para Rezera, Belchior e Anjos (2022), temas referentes à ideia de um ensino conteudista em detrimento da realidade experienciada pelos estudantes foram frequentemente debatidos no campo educacional, todavia discursos corporativistas de cunho privado passaram a criar pretensas soluções para o cenário educativo com o intuito de defender principalmente interesses institucionais para a sua ascensão no ramo educacional e que eram compartilhadas em meio ao caos pandêmico, propagando-se, assim, a ampliação do controle de empresas de tecnologia educacional, do mercado de conteúdo e da difusão de modelos educacionais a partir do uso das tecnologias da informação e comunicação.

Muitos passaram a dizer que a pandemia criou um “novo normal” para a Educação, mas, na realidade, denunciou e evidenciou o baixo investimento destinado à educação brasileira, inclusive no tocante aos mecanismos de interação mediados por tecnologias, haja vista a complexidade envolvida em tal interação, tanto no que tange às questões pedagógicas quanto à disponibilidade de recursos para o seu uso (Andifes, 2021).

Considerando a necessidade e a importância da dialogicidade, da interdisciplinaridade, da formação discente e da transformação social, a universidade se reinventou. No campo da extensão, por exemplo, buscou-se manter ativas suas ações, porém, do mesmo modo que no ensino e na pesquisa, observou-se uma grande dificuldade para realizá-lo por meio da mediação tecnológica, sobretudo com a população mais vulnerável (Andifes, 2021). Nesse ínterim, a partir da realização de eventos, do desenvolvimento de projetos e programas, de cursos, de oficinas e da prestação de serviços, as universidades se esforçaram para superar as adversidades decorrentes da pandemia e da manutenção da vida, partindo do pressuposto de que a aplicação de conhecimentos perpassa o seu compartilhamento e construção coletiva. As ações extensionistas desenvolvidas nas Universidades Públicas Federais beneficiaram mais de 24 milhões de pessoas no Brasil, porém também demonstraram como as comunidades acadêmica e externa têm dificuldade para ter acesso e utilizar ferramentas tecnológicas, o que demanda a elaboração de estratégias para contornar essa realidade, uma vez que a extensão tem forte natureza na presencialidade e na troca cotidiana (Andifes, 2021).

Assim, o ensino remoto apresentou-se como uma alternativa ao período de distanciamento social imposto pela pandemia, a fim de possibilitar a continuidade das aulas e a não estagnação dos estudantes, no entanto, neste momento de pós-pandemia, serão essenciais a

reflexão e o desenvolvimento de estudos, análises e avaliações sobre as estratégias adotadas e sua aplicabilidade na realidade da Educação Superior pública brasileira.

Em suma, ao longo dos anos, com o avanço tecnológico, a forma como as pessoas se relacionam umas com as outras e com o mundo à sua volta tem passado por intensas transformações, as quais impactam o modo que elas percebem o seu agir e, conseqüentemente, a imagem que criam de si e dos outros. Nesse sentido, contatos que antes eram presenciais atualmente ocorrem a distância. Essas mudanças afetam os processos sociais e a ideia de espaço-tempo, a qual até então era considerada a base para a construção de qualquer vínculo humano, bem como impõem modificações, cujas conseqüências ainda são, em grande parte, desconhecidas.

2.2 Ensino remoto e ensino híbrido

O ensino remoto é um formato de educação que utiliza, em suas práticas, plataformas digitais para desencadear processos de ensino e aprendizagem a distância. Nessa modalidade, o processo de ensino e aprendizagem, além de ser mediado por TICs, deve contar com políticas de acesso, de acompanhamento e de avaliação compatíveis com os objetivos específicos de ensino em que se desenvolvem atividades educativas em lugares e tempos diferentes (Brasil, 2017).

Entre as práticas exercidas por professores e estudantes no ensino remoto, ressalta-se ainda o encontro virtual por plataformas digitais e interfaces de *web* conferência, como Google Meet, Moodle, Microsoft Teams, Zoom e outras. Nessa situação, é possível compartilhar a tela do computador, arquivos e aplicativos, além de contar com recursos como quadro branco e a organização de grupos, os quais podem auxiliar na condução de aulas e atividades colaborativas (Dotta, 2014).

A sincronicidade exige estratégias por parte do professor, a fim de possibilitar a construção de ambientes coesos de aprendizagem. A ele cabe o gerenciamento da comunicação, o que pode ser efetuado pelo uso de salas de bate-papo e pela apresentação de *slides* ou vídeos (Araújo *et al.*, 2020). A comunicação se dá, em sua maioria, de modo bidirecional, e o professor protagoniza a videoaula ou a realiza em um formato expositivo. A presença do professor e do estudante no espaço da sala de aula deixa de ser física e passa a ser digital, em uma sala de aula virtual (Moreira; Schlemmer, 2020).

As instruções *on-line* assíncronas não acontecem em um tempo real, pois possibilita que os participantes escolham o momento em que vão realizar a atividade. O docente, nesse caso, disponibiliza e armazena materiais de leitura, explica como se devem realizar as tarefas individuais, com o auxílio de instruções e notas adicionadas para maior clareza. O ensino *on-line* síncrono, por sua vez, envolve aulas em tempo real, ministradas por meio de *softwares* de videoconferência, em que os alunos têm a opção de interagir, fazer perguntas e discutir as atividades (Moorhouse, 2020).

Silva *et al.* (2021) definem a educação *on-line* como sendo qualquer situação de aprendizagem de cunho formativo mediada por tecnologias digitais em rede, sem necessariamente se estar a distância. Logo, mesmo em cursos presenciais, o ensino pode valer-se das TICs, a exemplo dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

A partir dos AVAs, o ensino *on-line* aproveita os recursos oferecidos pela Internet e pelas TICs para disseminar e conectar diferentes pessoas e conteúdos entre si. A Internet possibilita conexões que, até então, não eram possíveis de serem efetivados em função da disposição geográfica dos interaguintes, e que, a partir do século XXI, com os avanços tecnológicos, podem-se efetivar, criando, assim, “[...] novos arranjos influenciando novas e diferentes sociabilidades” (Santos, 2019, p. 67), entre outras possibilidades.

Outro termo que emergiu nesse contexto foi o ensino híbrido, o qual associa momentos de aprendizagem em ambientes virtuais, bem como na modalidade presencial. Nesse modelo de educação, os alunos costumam estudar por meio de um AVA e, depois, em sala de aula, tiram dúvidas e realizam as atividades propostas pelo professor, de acordo com o conteúdo anteriormente estudado (Spinardi; Both, 2018).

O ensino híbrido, também conhecido como *blended learning*, é um conceito de educação que se caracteriza por uma estratégia dinâmica que inclui recursos tecnológicos e distintas abordagens pedagógicas. Abarca, desse modo, reflexões e práticas relacionadas com um sistema misto de ensino que engloba espaços da vida cotidiana e acadêmica dos estudantes (Rodrigues, 2010).

De acordo com a Andifes (2021), a execução desse modelo de ensino nas universidades deve ter como premissa a construção de uma trajetória de ações que resultem em um planejamento satisfatório para sua oferta, ao incorporar um debate e um planejamento de cursos, com vistas a potencializar uma formação capaz de contribuir para que os estudantes possam alcançar os objetivos de cada etapa do curso pretendido com base nos referenciais de qualidade

do Ministério da Educação (MEC) para cada curso. Com relação a isso, a Andifes alista os requisitos que considera essenciais:

Conhecer e detalhar o contexto amplo de onde as IES estão inseridas de forma a compreender a real necessidade de formação da comunidade; Analisar as implicações futuras e globais das decisões tomadas no contexto das ações locais; Explorar todas as alternativas de ações possíveis para a IES; Incentivar e promover ações que levem ao pensamento criativo e inovador; Ter visão estratégica; Identificar a necessidade da aquisição de equipamentos de proteção individual; Elencar a infraestrutura física e virtual e, estabelecer os objetivos e perspectivas metodológicas para concretizar o planejamento (Andifes, 2021, p. 88).

Após a prevalência do ensino remoto na pandemia da Covid-19, muitas pesquisas indicam uma tendência ao aumento da utilização de TICs no Ensino Superior e da modalidade de ensino híbrida, entretanto é necessário observar a qualidade desses processos, tanto no que tange às condições estruturais e organizacionais das universidades quanto às condições socioeconômicas dos estudantes para sua execução. Além disso, é importante se pensar nos impactos da intensificação e do uso das TICs no desenvolvimento humano, na aprendizagem, na sociabilização e na saúde de professores e estudantes, os quais ainda são pouco conhecidos, considerando a modificação, a diminuição e, em alguns casos, até mesmo a substituição do contato presencial nas relações interpessoais.

2.3 Relações de ensino: sociabilidade e humanização

A ideia de relações de ensino-aprendizagem envolve uma dualidade, considerando os movimentos de ensinar e de aprender, porém, muitas vezes, essa associação se torna complexa, pois ambos se entrelaçam e ressaltam a fragilidade daquele que aprende. Concorde-se com o posicionamento de Smolka (2022) quando afirma que atualização do conceito de relações de ensino, e não de relações de ensino-aprendizagem, dá-se na tentativa de um olhar dialético para o processo, em que o gesto de ensinar contempla o de aprender, ou seja, concebe-se em um movimento relacional e dinâmico.

Para Vigotski (2003), o processo educativo pode ser entendido como trilateral, composto do professor, do aluno e do meio, em uma síntese dialética. Teixeira (2022) explica que “Vigotski defende uma educação em que todos os participantes sejam ativos para decidir, regular uns aos outros e agir livremente dentro de limites combinados coletivamente [...]”

(Teixeira, 2022, p. 12), ou seja, na totalidade dessa dinâmica, tanto os esforços quanto as responsabilidades devem ser compartilhados.

Com a presença das TICs cada vez mais intensa nos meios educativos, discussões se estabelecem no que se refere às possibilidades de uso e de apropriações desses recursos nos contextos de Educação Superior, o que requer que se considerem as relações interpessoais. Nesse sentido, Santinello, Costa e Santos (2020) propõem que, na sociedade atual, há uma cultura digital na qual a vida parece ser composta de acessos rápidos e conexões virtuais. Para as autoras, emerge dessa dinâmica um sujeito social que vê o meio virtual como a sua realidade e, por meio dele, interage com os outros, desenvolve sentimentos, vivencia experiências, “movimenta” o mundo e/ou faz que os professores e os pesquisadores se movimentem para o novo e o diferente.

Saviani (2022) lembra que a distinção entre a utilização dos recursos que se usam nos processos de ensino e o ensino propriamente dito se faz necessária, posto que os recursos disponíveis se ampliaram significativamente com as tecnologias. Assim, em seu dia a dia laboral, o professor pode lançar mão de diversas ferramentas como meios para desenvolver o ensino, como, por exemplo: livros, revistas, jornais, filmes, televisão, vídeos disponibilizados na Internet e outros; todavia o emprego desses elementos não pode ser tomado e/ou confundido com o ensino propriamente dito, haja vista que esse apenas se efetiva na relação direta com os alunos e, acrescentamos, desses com seus colegas.

Entende-se que existem diferenças significativas entre os recursos tomados pelo professor para realizar a sua aula e a aula em si, principalmente porque o docente precisa considerar as condições apresentadas pelos seus alunos, as dificuldades e as potencialidades, a fim de buscar elementos para que eles as superem, ao passo que essas sejam aproveitadas da melhor forma no desenvolvimento de sua aprendizagem, não sendo possível pensar em relações de ensino sem a concretização de tal premissa na prática pedagógica.

Na afirmação de Vigotski (2017), as funções psicológicas superiores, como a fala, o raciocínio, o pensamento, a percepção, a consciência, a atenção voluntária, a vontade e a memória lógica, surgem no processo de colaboração e comunicação social. O autor atribui elevada importância aos instrumentos e aos símbolos utilizados na mediação do desenvolvimento, tanto de crianças como de pessoas adultas, e explica que o uso prático dessas ferramentas e formas simbólicas de atividade se encontra relacionado com a linguagem, constituindo uma unidade psicológica complexa. A formação dessa unidade é o produto de um

processo de desenvolvimento em que a história individual do sujeito está intimamente ligada à sua história social.

Nessa perspectiva, a sala de aula, ao ser legitimada como um lugar que permite diferentes formas de manifestação humana, demonstra que é apenas por meio de um processo contínuo de interação que o professor pode acessar os significados e os sentidos relacionados com os conteúdos e a sua apropriação pelos alunos. Apesar disso, a comunicação adquire uma função primordial nas relações de ensino, visto que a qualidade dos processos educativos depende diretamente das possibilidades e das capacidades de interação entre os sujeitos. Ademais, o desenvolvimento do conhecimento científico deve se pautar, antes de tudo, nas particularidades associadas aos contextos sociais de cada estudante, as quais influenciam e indicam uma maior ou menor habilidade de comunicação.

Características culturais e estruturas sociais existentes no meio também podem compor e orientar o comportamento dos sujeitos que dele fazem parte em uma relação dialética e contínua entre as partes e o todo. De acordo com Dassoler e Caliman (2017), esse movimento constitui um processo de socialização, ou seja, de vivência concreta das pessoas em sociedade. Por outro lado, há o fenômeno da sociabilidade, que diz respeito à capacidade de ser sociável na convivência com outras pessoas, assimilando hábitos, costumes e normas do grupo em que se encontra inserido. Tal aprendizagem não tem um ponto final, pois se prolonga durante toda a vida da pessoa, ao passo que se modifica a partir dos diferentes olhares em relação ao mundo.

A formação da consciência constitui-se, portanto, no próprio processo de sociabilidade pela humanização dos sujeitos imersos em um mundo social. Além disso, é pela Educação, em sua qualidade de função social, que a subjetividade se converte em objetividade pela apropriação que o sujeito faz dos signos e símbolos culturais desenvolvidos pelas gerações antecedentes. Assim, novos comportamentos, habilidades e conhecimentos são decorrentes das objetivações da práxis social educativa (Hamada, 2017).

Em vista disso, percebe-se que a aprendizagem, enquanto processo imperiosamente mediado, depende da qualidade do universo simbólico propiciado ao sujeito que aprende e dos modos pelos quais sua transmissão se efetiva (Martins, 2017). Nessa perspectiva, faz-se essencial atentar-se aos meios e aos recursos sociais envolvidos nesse processo, pois, no caso da sociedade atual, agrava-se uma crise de ordem mundial decorrente do avanço tecnológico, o qual facilita, em muitos aspectos, o desenvolvimento da humanidade, mas, por outro lado, também concede um amplo poder àqueles que detêm o controle de tais técnicas, “e esse poder

pode envolver o uso destrutivo das mesmas técnicas a favor de uns e em detrimento de outros [...]” (González Rey, 2016, p. 145).

Trata-se de um movimento de constituição mútua e contínua entre sujeito e sociedade em que a sociedade é produto das criações e intervenções humanas, enquanto o ser humano se forma em suas singularidade e subjetividade a partir da realidade concreta que vivencia como ser social. Nesse cenário, a universidade, na condição de instituição educativa, por meio da transmissão de conhecimentos e da sociabilidade, atua no desenvolvimento e na transformação da consciência daqueles que por ela passam. Facci (2012) salienta, entretanto, que as instituições de educação pouco têm contribuído para o processo de humanização. Tal fato se dá em função dos interesses contrários, impostos pela organização social vigente, em prol da alienação e da limitação do acesso e da apropriação do conhecimento de forma igualitária para todas as pessoas.

Sendo assim, as relações de ensino e os sistemas teóricos precisam ser apropriados pelos estudantes e, mais ainda, devem dar embasamento ao seu modo de pensar e agir sobre a realidade, visando à sua compreensão e transformação. Para isso, são necessárias condições nas quais

[...] o jovem se vincule com o real de maneira sistemática e fundamentada no saber produzido sobre determinado fenômeno da realidade, que um sistema conceitual apropriado funcione e desenvolva-se no indivíduo subjetivamente como instrumento de análise e interpretação do mundo. Esse processo possibilitaria a orientação de ações práticas a partir da produção de imagem fidedigna da realidade, pressupondo a identificação de reais necessidades sociais, vislumbrando o bem comum incluindo a participação ativa na sistematização de problemas referentes a lacunas científicas, tecnológicas e artísticas. (Abrantes; Bulhões, 2017, p. 264).

As relações de ensino, não obstante, ensejam no ser humano não somente o desenvolvimento de aspectos cognitivos e intelectuais, mas também emocionais e afetivos a partir das interações sociais do sujeito, bem como do seu contato com diferentes conteúdos acadêmicos e culturais. Esses fatores caracterizam uma unidade relacional contínua que conduz a um processo de desenvolvimento no qual a emoção é tão importante quanto o pensamento, sem desconsiderar o meio onde o sujeito se encontra inserido. Assim, considerar o modo como as interações sociais e emocionais acontecem no contexto do Ensino Superior é fundamental, pois tanto o objeto de aprendizagem como o contexto, associado às relações nele estabelecidas, são elementos desencadeadores ou não da aprendizagem.

Nesse sentido, para que o aluno possa ser sujeito do processo educativo, ele precisa ter a possibilidade de expressar suas opiniões, dúvidas e questionamentos. Somente assim poderá reconhecer a legitimidade de seus pensamentos e de sua capacidade criadora. Tal movimento propicia que venham à tona as contradições e as diferenças existentes em sala de aula, bem como possibilita o desenvolvimento dos sujeitos para além de suas questões cognitivas (González Rey, 2016).

Outrossim, as instituições educativas precisam valorizar as interações sociais, pois são essas que, sobretudo, atribuem valor e significado às ações dos sujeitos e refletem qual sua posição na ampla rede de relações que se estabelecem, além de demonstrar quais são os sentidos que cada um concede ao processo de ensino e de aprendizagem. É, portanto, na formação dessas relações que se encontram os alicerces para o desenvolvimento de aspectos da constituição psíquica, como o controle intrapessoal e até mesmo o da consciência. Desse modo, “evidencia-se, assim, o valor social da interação falada em sala de aula, das relações entre subjetividades e o sistema de práticas educativas nos quais se deve orientar e organizar o fluxo de conversação [...]” (Dias; Pereira, 2020, p. 85).

A mediação entre alunos e alunos e entre professor e alunos contribui para a diminuição das dificuldades de relacionamento e aprendizagem e, por conseguinte, do número de evasões, uma vez que, ao observar o sujeito nos processos e nas relações que se estabelecem em sala de aula e nos demais ambientes universitários (bibliotecas, corredores e outros espaços sociais/relacionais), o professor tende a construir um olhar mais integrador desse aluno, identificando interferências advindas das diferentes instâncias sociais que o constituem (Dias; Pereira, 2020).

Dessa maneira, não se pode perder de vista que a aprendizagem escolar é movida por necessidades e motivos, uma vez que a transmissão do conteúdo, por si só, não é suficiente para que o estudante encontre um sentido pessoal que o motive a se engajar no processo educativo. Para tanto, faz-se necessário que o professor conheça seu estudante e proponha ações que lhe permitam estabelecer relações com os conceitos a serem ensinados, vinculando-os ao mundo concreto em que vive (Sasaki; Sforini, 2021).

Saviani (2008) chama a atenção para o cuidado que se faz necessário quanto ao desenvolvimento de uma pedagogia tecnicista, em que o elemento principal do processo de educação escolar passa a girar em torno de uma organização racional dos meios para sua efetivação, e tanto o professor quanto o aluno passam a ocupar uma posição secundária. Nesse

sentido, de acordo com Teixeira (2022), um dos indicadores encontrados por Vigotski sobre a relação da educação com o desenvolvimento da personalidade diz respeito justamente à escolha dos métodos para a instrução e para a formação das pessoas. Os mais significativos e importantes são aqueles que contemplam as particularidades de cada indivíduo e, por conseguinte, não é possível que o método seja o mesmo para todos; ele não pode ser uniforme, uma vez que visa ao aprendizado de seres humanos com realidades distintas entre si.

Em vista disso, o professor precisa ter autonomia para escolher e usar os meios que julgar mais apropriados para a realização do ensino, com a utilização de TICs ou não, desde que conduza o aluno ao processo de desenvolvimento. Assim, seja no ensino presencial, híbrido ou a distância, não se pode prescindir do reconhecimento da importância do papel do professor como guia desse processo.

Ademais, para Kenski (2003), essa liberdade, necessária ao professor, deve ser acompanhada por um processo de estudo e de investigação crítica a respeito das informações disponíveis em diferentes mídias, de modo a estimular a reflexão conjunta, os debates compostos de diferentes posicionamentos, o incentivo à troca, ao diálogo, à mediação e à construção individual e coletiva do conhecimento. Quando, contudo, as ações pedagógicas afastam-se da função social da educação escolar formal – que é organizar, sistematizar e transmitir os conhecimentos que foram construídos ao longo da história, bem como promover o pensamento crítico, autônomo e reflexivo –, atuando, em lugar disso, para a manutenção do *status quo* e dos interesses de mercado, concentrando-se e limitando-se à reprodução de conteúdos fragmentados e distantes das necessidades e interesses dos estudantes, tem-se a realização de uma prática a favor da alienação, e não da emancipação humana.

Concernente a isso, Martins (2004) enfatiza que:

[...] o empobrecimento da individualidade humana sob condições de alienação abarca tanto sua expressão no âmbito do trabalho social quanto no âmbito da vida pessoal, uma vez que a ordem de relações políticas e econômicas subordina a si o próprio desenvolvimento do psiquismo (Martins, 2004, p. 97).

Com base nas palavras da autora, compreende-se que cabe à Educação auxiliar o sujeito para que ele possa ter consciência sobre as transformações e circunstâncias sociais e culturais, despontando para uma prática que ultrapasse a alienação. Isso só é possível, no entanto, se o

indivíduo conseguir reconhecer as ligações existentes entre os motivos e fins de seus atos, bem como avaliar suas consequências, tanto em sentido pessoal quanto coletivo (Martins, 2004).

Assim sendo, à medida que o cenário mundial se modifica gradualmente com o avanço tecnológico e a globalização, novas formas de saberes e fazeres se impõem em um novo “padrão” de conhecimento e de configuração de sujeito. Por esse viés, a Educação precisa atuar no sentido de responder às exigências e às transformações especialmente ligadas ao mundo do trabalho (Urt, 2012).

Nessas circunstâncias, faz-se primordial a formação de cidadãos capazes de intervir socialmente, no caso do Brasil, considerando suas contradições e diversidades. Isso, todavia, não significa que as instituições de Educação devem se curvar às imposições de novas propostas e inovações educacionais em detrimento de avaliar as reais contribuições delas para as relações de ensino.

Para Urt (2012), encontramos-nos diante de uma pedagogia por “competências” em que o debate educacional se reduz a discussões voltadas a uma cultura de mercado pautada em resultados, além de propagar a flexibilidade, a fragmentação e a tomada de decisões que responsabiliza docentes e discentes por estratégias que poderão levá-los ao sucesso ou não. Ao indivíduo resta ser “competente” o suficiente para acompanhar as aceleradas mudanças. Nessa lógica, a sociedade contemporânea cria exigências ao mesmo tempo em que atribui ao campo educativo o dever de enfrentá-las, como, por exemplo, lidar com a alta competitividade, algo cada vez mais presente na atualidade e que condiciona os indivíduos a aprenderem aquilo que interessa à sua adaptação ao mercado global.

A escolarização pensada em seu caráter histórico-social, cuja abrangência extrapola a unilateralidade das esferas da preparação ocupacional, tem, entretanto, como principal missão a luta pela formação omnilateral dos sujeitos. Essa concepção é pautada no objetivo de que esses sujeitos alcancem seu lugar na história e se tornem capazes de superar as condições de exploração às quais muitas vezes se encontram submetidos (Martins, 2017).

O obstáculo para o processo de aquisição da cultura pelos seres humanos não está associado, em seu fundamento, à aptidão ou não para fazê-lo, mas à construção de oportunidades sociais, em que todos tenham a possibilidade de se desenvolver sem precisar lidar com inúmeros empecilhos externos impostos pelas relações sociais. Uma vez disponibilizado de modo igualitário o alcance desse desenvolvimento, tem-se que cada um

poderá transformar essas aquisições em suas próprias, como constituição psíquica, e assim dar a sua contribuição à humanidade (Leontiev, 2004).

Nessa perspectiva, são necessárias políticas públicas por parte do Estado para garantir o acesso ao conhecimento a partir de um sistema educacional que organize uma formação em que o debate, a construção conjunta do conhecimento, a promoção da humanização, da cidadania e da consciência de estudantes, profissionais da Educação e demais integrantes da sociedade, a valorização da ação de cada um particular, neste processo educativo, sejam priorizados. Além disso, aspectos como moradia, alimentação, condições de saúde, infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades de estudo e outras questões também precisam ser contemplados no âmbito do Ensino Superior, especialmente em tempos de incentivo e aumento do uso das tecnologias nos contextos de Educação. Rezera, Belchior e Anjos (2022, p. 126) defendem que “[...] a escola é um espaço privilegiado de aprendizado e exercício dos direitos, como também é um espaço de convivência com as diferenças e as diversidades dos sujeitos, pois é na escola que muitos vislumbram e desenham seus projetos de futuro”.

Pensando na realidade que vivenciamos, não se trata de o indivíduo ser ou não ser “competente” para desenvolver determinadas atividades ou para ocupar determinados lugares na sociedade, mas envolve construções políticas, econômicas, sociais e culturais que possibilitem um conjunto de condições para que as pessoas, de modo equitativo, observadas as necessidades e a realidade de cada grupo social ou sujeito em particular, realizem-se como seres sociais com capacidade criativa para contribuir para a coletividade.

3 Considerações finais

Neste trabalho, teve-se como escopo discutir a respeito da universidade pública na atualidade, elencando questões sobre a virtualização do ensino, os seus impactos no campo educacional e as implicações políticas e práticas envolvidas nesse processo.

Ao tratarmos sobre a virtualidade na Educação a partir do uso das tecnologias digitais, observamos que tais formas de estabelecimento de contatos sociais faz surgir, sobretudo, vínculos humanos frágeis, interferindo na convivência nos ambientes educativos, tanto no que se refere à relação do professor com seu aluno quanto à troca entre os pares.

Soma-se a isso o fato de que a socialização e a sociabilidade permeiam a modalidade de ensino presencial nas universidades, ao passo que os encontros do dia a dia possibilitam trocas e práticas educativas programadas e espontâneas, proporcionando, entre outras coisas, o despontar da criatividade, da dinamização e o fortalecimento das relações humanas. De tal maneira, esses locais são considerados espaços educativos únicos para o compartilhamento e a difusão de diferentes culturas e realidades sociais que se mesclam e se complementam em um processo de promoção do desenvolvimento e da emancipação humana.

Pensamento, ação e emoção se complementam na composição do humano, não sendo possível separá-los quando se tem por objetivo um processo educativo de qualidade, que contemple o ser humano em suas integralidade e complexidade. Esse entendimento se dá no processo de interação social, no caso dos espaços educativos, dentro e fora das salas de aula, e envolve a forma como estudantes, docentes e demais profissionais da Educação compreendem, vivenciam e se emocionam na e com a realidade. Cabe ainda destacar que o respeito às diferenças e o olhar que é dirigido ao outro, independente de suas condições e características, também são profícuos nas relações de ensino.

Em última análise, entende-se que o ensino remoto, bem como a virtualização das atividades de ensino, tem limitações no que se refere à sua efetivação. É preciso, desse modo, ponderar em quais situações essas possibilidades de fato são aplicáveis, sem que, para isso, seja prejudicada a qualidade do processo educativo, visto que as vastas experiências que compõem o ensino presencial não podem ser replicadas para o ensino remoto, híbrido e/ou a distância. Há aqui a necessidade de se pesquisar que teoria e/ou metodologia podem ser mais adequadas para que o estudante aprenda, na modalidade a distância, de maneira mais humana, com menos esforço e mais efetivamente.

Destarte, a produção de conhecimento e o desenvolvimento humano e social produzidos a partir do contexto universitário devem se fazer sentir na sociedade enquanto um todo e se constroem para além da conquista do diploma acadêmico. Essas instituições de ensino, presenciais e a distância, precisam impactar e transformar os modos de pensar e de se comportar, quer sejam de seus alunos e professores regulares ou egressos. Esse resultado, todavia, somente pode ser obtido por meio de mediações efetivas e assertivas, que consigam levar os estudantes à ampliação de suas zonas de evolução, abarcando aspectos referentes aos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, com vistas à formação de seres humanos e profissionais éticos e conscientes (Faria; Venâncio; Camargo, 2020).

Assim, verifica-se que o uso de tecnologias nos contextos educativos envolve um conjunto de alternativas em termos de instrumentos para operacionalização e, até mesmo, para a realização de determinadas ações; contudo as práticas educativas precisam ter como foco, sobretudo, o desenvolvimento social dos seres humanos como personalidades conscientes. Para isso, os estudantes precisam estar em espaços educativos de socialização, intencionalmente organizados pelo professor e/ou a escola, de modo que, a partir do contato com questões teóricas e debates, compreendam o significado e as inferências dos conhecimentos assimilados e os relacionem com suas práticas sociais e a história da sociedade como um todo.

Referências

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classe: juventude e trabalho. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 241-265.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Relatório de atividades das Instituições Federais de Ensino Superior no ano letivo de 2020**. Brasília: ANDIFES, 2021. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Acesse-o-Relatorio-de-Atividades-das-Instituicoes-Federais-de-Ensino-Superior-no-ano-letivo-de-2020.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

ARAÚJO, R. M. *et al.* Covid-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 28, p. 864-891, 2020. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p864/6744#:~:text=Baixar%20este%20arquivo%20PDF>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília, 2022.

COSTA, F. G.; MAQUÊA, V.; MANCHOPE, E. C. P. O professor do ensino superior público, a pandemia, e a barata, de Clarice Lispector. *In*: MANCHOPE, E. C. P. *et al.* (org.). **Educação superior na (pós) pandemia: práticas em construção em universidades brasileiras**. Cascavel-PR: Edunioeste, 2020, p. 91-102.

DASSOLER, O. B.; CALIMAN, G. Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas. **Revista de Educação ANEC**, Brasília, v. 41, n. 154, p. 142-156, 2017. Disponível em: <https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/25>. Acesso em: 19 set. 2022.

DIAS, M. S. L.; PEREIRA, A. C. A importância da constituição do sujeito em Vigotski para o ensino superior. *In*: FARIA, P. M. F., CAMARGO, D., VENÂNCIO, A. C. L. (org.). **Vigotski no ensino superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 82-94.

DOTTA, S. *et al.* A mediação em aulas virtuais síncronas via webconferência. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 56-66, 2014. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/2384/2472>. Acesso em: 18 set. 2022.

FACCI, M. G. D. Atividade docente e o desenvolvimento psicológico dos alunos: contribuição da psicologia histórico-cultural. *In*: URT, S. C.; CINTRA, R. C. G. G. (org.). **Identidade, formação e processos educativos**. Campo Grande-MS: Life, 2012, p. 85-106.

FARIA, P. M. F. de; VENÂNCIO, A. C. L.; CAMARGO, D. de. O ensino superior sob a perspectiva histórico-cultural: repensando as contribuições de Vigotski. *In*: FARIA, P. M. F., CAMARGO, D., VENÂNCIO, A. C. L. (org.). **Vigotski no ensino superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 227.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Ifes** - 2018. Brasília: FONAPRACE, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2016.

HAMADA, I. A. Práxis, trabalho e educação. *In*: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (org.). **Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017, p. 85-108.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância I. *In*: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 91-107.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Xj7t9S4VCrjyHcrw5xmydPc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D.

(org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2017, p. 13-34.

MOORHOUSE, B. L. Adaptations to a face-to-face initial teacher education course ‘forced’ online due to the covid-19 pandemic. **Journal of Education for Teaching**, Hong Kong, v. 46, n. 4, p. 609-611, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1755205>. Acesso em: 18 set. 2022.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-35, 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10642/1/Doc.UFG_Onlife.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

NASCIMENTO, E. C.; CABRAL, F. P. Dilemas do ensino remoto no Ensino Superior no Brasil. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 8, n. 1, p. 6-20, 2022. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/600>. Acesso em: 16 set. 2022.

OLIVEIRA, A. R. *et al.* Educação e saúde mental em tempos de pandemia da Covid-19: Projeto Neurolive. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. O. (org.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultura, 2021, p. 556-579.

ORSO, J. F. **Universidade brasileira: história, lutas, contradições e disputas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003, p. 267-278.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PROEST. **Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL: coleção UFAL e políticas públicas de gestão na educação superior**. Maceió: EDUFAL, 2020. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/ebook-perfil-dos-estudantes.pdf/view>. Acesso em: 3 set. 2022.

REZERA, D.; BELCHIOR, I. S.; ANJOS, R. V. dos. A escola como espaço de sociabilidades e a conformação dos sujeitos: as ações do grêmio estudantil, no IFRS - Câmpus Ibirubá, durante a pandemia da Covid-19. **Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 9, n. 10, p. 125-138, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7230>. Acesso em: 4 set. 2022.

RISTOFF, D. I. Mirando a nuvem: impactos, possibilidades e limites da educação superior em tempos de pandemia. In: MANCHOPE, E. C. P. *et al.* (org.). **Educação superior na (pós)pandemia: práticas em construção em universidades brasileiras**. Cascavel-PR: EDUNIOESTE, 2020, p. 21-46.

RODRIGUES, L. A. Uma nova proposta para o conceito de blended learning. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 3, p. 5-22, 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/628/592>. Acesso em: 18 set. 2022.

ROLDÃO, F. D. *et al.* Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski. In: FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D.; VENÂNCIO, A. C. L. (org.). **Vigotski no ensino superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 41-60.

SANTINELLO, J.; COSTA, M. L. F.; SANTOS, R. L. dos. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kDg6xqTkySYrWsXvszFg4Np/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2022.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SASAKI, A. H.; SFORNI, M. S. F. Desenvolvimento do pensamento na educação escolar e a unidade afetivo-cognitiva. In: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando, 2021, p. 128-138.

SAVIANI, D. **A importância da presencialidade no ensino superior**. Atividade presencial com transmissão online. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (2 h 39 min. 54 seg.). Publicado pelo canal Laborei. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vZ-RWzppmFA>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. H. *et al.* Do ensino presencial ao remoto: experiências dos docentes do bacharelado em Turismo durante a pandemia da Covid-19. **Revista de Turismo Contemporâneo**, Natal, v. 9, n. 2, p. 172-194, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/turismocontemporaneo/article/view/23516/14178>. Acesso em: 3 jun. 2022.

SILVA FILHO, P. Ensino Superior pós-pandemia: aspectos econômicos, sociais, políticos e educacionais. In: MANCHOPE, E. C. P. *et al.* (org.). **Educação superior na (pós) pandemia: práticas em construção em universidades brasileiras**. Cascavel-PR: Edunioeste, 2020, p. 219-246.

SMOLKA, A. L. B. **Questões de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural**. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (1 h 50 min. 17 seg.). Publicado pelo canal Educação Especial e Inovação Tecnológica, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b1xlrCtx8TM&t=3212s>. Acesso em: 19 set. 2022.

SPINARDI, J. D.; BOTH, I. J. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/648/562>. Acesso em: 18 set. 2022.

TEIXEIRA, S. R. S. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, Belém, v. 47, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZkmZLqzStG7gZknWBDxVRsM/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 31 maio 2022.

TSOUROS, A. D. *et al.* Health Promoting Universities: Concept, experience and framework for action. **World Health Organization Regional Office for Europe**, 1998. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/108095>. Acesso em: 3 out. 2022.

URT, S. C. A Constituição do Sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. *In*: URT, S. C.; CINTRA, R. C. G. G. (org.). **Identidade, Formação e Processos Educativos**. Campo Grande-MS: Life, 2012, p. 21-35.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas VI**: herencia científica. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, [S.l.], v. 11, n. 32, p. 226-237, ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

Enviado em: 22/06/2023

Revisado em: 04/12/2023

Aprovado em: 19/12/2023