

**EDUCAÇÃO, SEMIÓTICA E O ESPÍRITO DO TEMPO:
UMA METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL
TECNOLÓGICA SUPERIOR NO BRASIL PÓS-PANDÊMICO**

***Education, Semiotics and the Spirit of the Time:
a methodology for educating university technological professional in post-
pandemic Brazil***

***Éducation, Sémiotique et Esprit du Temps:
une méthodologie pour la formation professionnelle technologique supérieure
au Brésil post-pandémique***

João Batista Ciaco¹

Fabiane Villela Marroni²

¹ Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS). Doutor em Comunicação e Semiótica PUC-SP.
<http://lattes.cnpq.br/1035713478211993>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6949-7858>. E-mail:
jciaco@uol.com.br

² Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS). Doutora em Comunicação e Semiótica PUC-SP.
<http://lattes.cnpq.br/0405454451123282> – <https://orcid.org/0000-0003-0046-3075>.
E-mail: fabianemarroni@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender e analisar, de forma breve, os desafios enfrentados pela educação no Brasil neste atual momento pandêmico. A proposta é trabalhar caminhos metodológicos que possam endereçar tais desafios frente às questões tecnológicas que a educação, em ambientes digitais, cria e estabelece, tanto para os professores quanto para os alunos e, eventualmente, suas famílias. As novas formas de interação, professor-aluno-tecnologia, devem seguir em direção a uma metodologia minimamente consistente para enfrentar as adversidades oriundas do *espírito do tempo*, com reflexos, também, na educação tecnológica superior. Assim pensando, estabeleceu-se, como base, o diálogo entre a *Pedagogia da Autonomia*, do educador Paulo Freire, defensor de uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando, e os regimes de interação – e mesmo de sentido – da sociosemiótica de Eric Landowski, procurando compreender as novas práticas do ensino que se estabelecem, às vezes, na presença mediada de professor e aluno, outras em presenças virtualizadas, de maneira assíncrona, em um caminho que, neste instante, coloca-se como necessário. Assim, torna-se imprescindível promover ações de inclusão social para a transformação e respeito pela coletividade, neste momento singular. Com essa finalidade, surgiu o Instituto **OFÉ**, criado para proporcionar educação profissional tecnológica superior, alicerçada na inovação e na justiça social, de forma a promover o desenvolvimento local e regional por meio de metodologia humana, sensível e acolhedora, valorizando o percurso do sujeito a partir de um ensino híbrido com acolhimento, que será apresentado neste trabalho.

Palavras-chaves: Educação; Semiótica; Metodologia.

Abstract

The objective of this article is to briefly understand and analyze the challenges faced by education in Brazil in this current pandemic moment and, at the same time, to propose methodological paths that can address such challenges regarding to the technological issues that education, in digital environments, creates and establishes both for teachers and students – and, eventually, for their families. This new form of interaction, teacher-student-technology, moves towards a minimally consistent methodological proposal to face the challenges of the current moment of university technological education. Thus, the dialogue was established between the Pedagogy of Autonomy, by the educator Paulo Freire, defender of a pedagogy founded on ethics, respect, dignity and autonomy of the student, and the interaction regimes - and even of regimes of sense - from Eric Landowski's sociosemiotics, trying to understand the new teaching practices that are being established sometimes in the mediated presence of teacher and student, sometimes in their virtualized presences, in an asynchronous way, in a path that, at this moment, is set as necessary. Thus, it is necessary to promote social inclusion actions for the transformation and respect for the community at this unique moment. The OFÉ Institute was created in this direction, objecting to offer high quality technological professional education, based on innovation and social justice, in order to promote local and regional development by means of a humane, sensitive, welcoming methodology and which values the subject's path based on a hybrid teaching with welcoming.

Keywords: Education; Semiotics; Methodology.

Résumé

*L'article proposé vise à comprendre et à analyser brièvement les défis aux quels l'éducation est confrontée au Brésil en ce moment actuel de pandémie et à proposer des parcours méthodologiques capables de relever ces défis face aux enjeux technologiques que l'éducation, dans les environnements numériques, crée et met en place, pour les enseignants et étudiants – et éventuellement leurs familles. Les nouvelles formes d'interaction entre enseignant-élève-technologie doivent évoluer vers une proposition méthodologique minimalement cohérente pour faire face aux défis du moment actuel de l'enseignement supérieur technologique. C'est ainsi que s'est instauré le dialogue entre la Pédagogie de l'Autonomie, par l'éducateur Paulo Freire, défenseur d'une pédagogie fondée sur l'éthique, le respect, la dignité et l'autonomie de l'élève, et les régimes d'interaction – et même de sens – de la sociosémiotique de Eric Landowski, cherchant à comprendre les nouvelles pratiques pédagogiques qui s'établissent parfois en présence d'un enseignant et d'un élève, d'autres en présence virtualisée, de manière asynchrone, dans une alternative qui, en ce moment, se place comme nécessaire. Ainsi, il est essentiel de promouvoir des actions d'inclusion sociale pour la transformation et le respect de la collectivité en cette période singulière. Dans ce but, l'Institut **OFÉ** a été créé dans le souci de fournir un enseignement professionnel technologique supérieur, basé sur l'innovation et la justice sociale, afin de favoriser le développement local et régional par une méthodologie humaine, sensible et accueillante, valorisant le parcours du sujet à partir d'un enseignement hybride avec l'accueil, tel que présenté dans cet ouvrage.*

Mots clés: *Éducation; Sémiotique; Méthodologie.*

1 INTRODUÇÃO

Em meio às profundas transformações em que se vive no Brasil e no mundo, novas profissões e novos modos de vida se estabelecerão. A mudança será rápida e requererá imediato engajamento das pessoas e das formas de ensinar e aprender. Valorizar experiências, valorizar modos de vida que contribuam para uma sociedade mais justa e solidária, tornar-se-ão ainda mais relevantes em um mundo pandêmico e pós-pandêmico. No momento em que se preza tanto a empatia, restabelecer as formas mais básicas de relacionamento entre as pessoas estabeleceu-se como indeclinável, valorizando atitudes coletivas que dignifiquem o sujeito, compreendendo sua história de vida. Então, é necessário compactuar com ações coletivas, de grupo, o que inclui novas formas de ensinar e aprender. É disso que a educação precisa neste momento. Um olhar de respeito pelo percurso do sujeito, pelas narrativas de vida – e não somente transportar o processo de ensino-aprendizagem para plataformas digitais, o que não é novidade.

Desta forma, ao tempo em que se vislumbra uma inserção das tecnologias no processo de ensinar e aprender sente-se, também, a necessidade de aproximação real. Viver e conviver. Compartilhar experiências, aprendendo a compartilhar. Neste momento de pandemia vive-se uma desconexão na conexão. O ser e estar juntos se transformaram em *pixels* na tela de *smartphones*, computadores e *tablets*. O longe virou perto e o perto, real, virou remoto. Não que a interação virtual seja nova, mas virou habitual e necessária. O tempo impôs, e coube à sociedade uma adaptação imediata a esta nova forma de viver, de se comunicar e, principalmente, de aprender. A interação, fundamental no processo ensino-aprendizagem, está sendo ressignificada dentro deste novo contexto, mas não deixou de ser essencial. A “materialidade” da sala de aula, a coletividade e interação necessárias foram adaptadas pelo *acaso* e *insurgidas*, postas, como um espaço de outro-sentido e, não raramente, perturbador.

Neste momento de cotidianos subvertidos, de espaços digitalizados, de desigualdades “visibilizadas”, de conectividades desconectadas, é fundamental desenvolver um processo de fé que dê sentido às “novas” relações entre professor, aluno, ensino (enquanto substância a ser apreendida e aprendida) e tecnologias. Tentar ajustar-se ao tempo, dar sentido ao instante dessemantizado.

Logo, torna-se essencial não perder o contato com a realidade e com o contexto em que se está ensinando e em que se está aprendendo. Sentir o tempo. Mover-se respeitando o tempo e o seu próprio tempo. Sentir o sentir do outro. O tempo nos mostra e cabe a nós sabermos “viver o tempo”, o momento, com criticidade para entendê-lo, acolhê-lo e respeitá-lo. Respeitar o tempo do outro e o nosso tempo. Agir solidariamente.

Assim, o objetivo deste artigo será o de compreender e analisar, de forma breve, os desafios enfrentados pela educação no Brasil neste atual momento pandêmico e, ao mesmo tempo, propor caminhos metodológicos que possam endereçar tais desafios frente às questões tecnológicas que a educação, em ambientes digitais, cria e estabelece, tanto para os professores quanto para os alunos – incluindo, eventualmente, suas famílias, em face das desigualdades sociais, culturais e educacionais, que este tempo presente vem acirrando, bem como frente a um inevitável cenário novo para a educação superior tecnológica, que precisará ser reescrito no contexto pós-pandemia.

Como hoje se observa e, como possivelmente observar-se-á num futuro próximo, nem todos conseguem deslocar-se a centros de estudos de nível superior e, desta maneira, propõe-se, também, neste trabalho, pensar uma metodologia com base no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino tecnológico superior, comumente alijado de discussões mais consistentes em relação ao processo ensino-aprendizagem, pensando, ainda, a incorporação das tecnologias com uma visão mais humanística, sensível e acolhedora.

Por vezes, a hierarquia geográfica acaba por centralizar o que deveria ser descentralizado, como a democratização do acesso a uma educação de qualidade para todos. Neste aspecto, e num enfrentamento das injustiças sociais demarcadas, também pela territorialidade, é que um “olhar amplamente”, um “aprender coletivamente” poderá impactar em atitudes mais solidárias e de respeito, com participação ampla, irrestrita e inclusiva.

Essa nova forma de interação, professor-aluno-tecnologia, parte em direção a uma proposta metodológica minimamente consistente para enfrentar os desafios do atual momento da educação tecnológica superior. Estabeleceu-se, então, como base, o diálogo entre a *Pedagogia da Autonomia*, do educador Paulo Freire, defensor de uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na

autonomia do educando, e os regimes de interação – e mesmo de sentido – da sociosemiótica de Eric Landowski, procurando compreender as novas práticas de ensino que estão se estabelecendo, às vezes na presença mediada pelo professor e aluno, outras em presenças virtualizadas, de maneira assíncrona, em um caminho que, neste momento, se coloca como necessário.

Logo, buscar-se-á, de maneira breve, associar as formas elementares de práticas educativas na perspectiva da sociosemiótica, a partir dos regimes interacionais de Landowski, à criticidade da curiosidade, de Freire. Ou seja, um saber produzido em ato, um “desabrochar” na interação, que relaciona a curiosidade ingênua com criticidade a um saber, a um “despertar”, a uma paixão de conhecer, transformando esse saber, como diz Freire, em uma curiosidade epistemológica, em um saber relacionado, que possibilita uma compreensão mais ampla da realidade. Saber do seu espaço, refletir sobre ele e provocar mudanças por meio de um conhecimento sistematizado, com debates constantes, valorizando o indivíduo e seu percurso, em sintonia com os conteúdos de ensino.

2 O PRESENTE, OS DESAFIOS E O ESPÍRITO DO TEMPO

Nesta interação, em que se observa diferentes tipos de distanciamento entre pessoas referentes a sua situação socioeconômica e suas possibilidades individuais, a inclusão, em sua ampla acepção do termo, torna-se fundamental e deverá gerar um espaço de bem-estar social, fazendo-se necessárias práticas que fomentem ações educativas mais humanas perante toda a transformação digital, sendo importante uma irrisistência aos valores da cooperação, como tolerância e respeito recíproco portanto, de acolhimento. Tempos pandêmicos e espírito do tempo revoltado, de momentos de silêncios obsequiosos e de vozes silenciadas, nos mostram que agir coletivamente e solidariamente é caminho para um prélio à insciência e para uma via de vozes mais ativas e atuantes. Este “estar em” situação de risco, em uma descontinuidade na continuidade, em função dos acontecimentos, das adversidades estabelecidas pelo tempo, associa-se ao que Eric Landowski denomina *regime de interação do acaso, do acidente*, aquele no qual “... a irrupção do sentido ou do sem sentido é tão perturbadora que o sujeito se encontra estupefato ou extasiado e, em

todo caso, desamparado” (2014, p. 95), vivendo em insegurança frente à vulnerabilidade do presente.

Sabe-se das dificuldades encontradas em relação ao ensino na pandemia. Visibilizaram-se desigualdades em função da falta de conectividade, de equipamentos, de preparo para o uso das TDICs, tanto de professores quanto de alunos, e falta de apoio de instituições para capacitação. Conforme pesquisa realizada pelo *Instituto Península*³, no início da pandemia no Brasil (em março de 2020), na perspectiva dos professores de educação básica, por exemplo, menos de ¼ das redes prestaram suporte na difusão de informações de combate à disseminação do novo Coronavírus em seus estados e municípios. O estudo destaca, ainda, que 7 em cada 10 professores mudaram a sua rotina. Foi constatado que o docente brasileiro, no momento inicial da pandemia, preocupava-se em interagir remotamente e a auxiliar seus alunos com informações seguras. Também, como parte da pesquisa, observou-se que os professores da rede privada estavam mais preparados, se comparados aos docentes das redes municipais e estaduais.

Em termos de papéis e responsabilidades, 66% dos professores acreditam que são responsáveis por disseminar informações seguras para os seus grupos mais próximos. O levantamento aponta ainda que, para 75%, há o anseio por receber informações, cursos e aprimoramentos profissionais de forma coordenada e assertiva, mas com menor frequência, para que possam se preparar melhor para as novas rotinas de aulas online, por exemplo. No momento inicial da crise, mesmo com 70% declararem estar mais preocupados em organizar suas rotinas familiares, os professores seguem ativos: 60% dos docentes têm estudado e 53% têm mantido atividades culturais no isolamento.⁴

Em um segundo momento do estudo, realizado entre 13 de abril e 4 de maio, os professores entrevistados relataram que, antes da paralisação das aulas presenciais, 88% nunca haviam dado aula a distância de forma remota, sendo que, 83,4% sentiam-se nada ou pouco preparados para este desafio⁵. Também foi

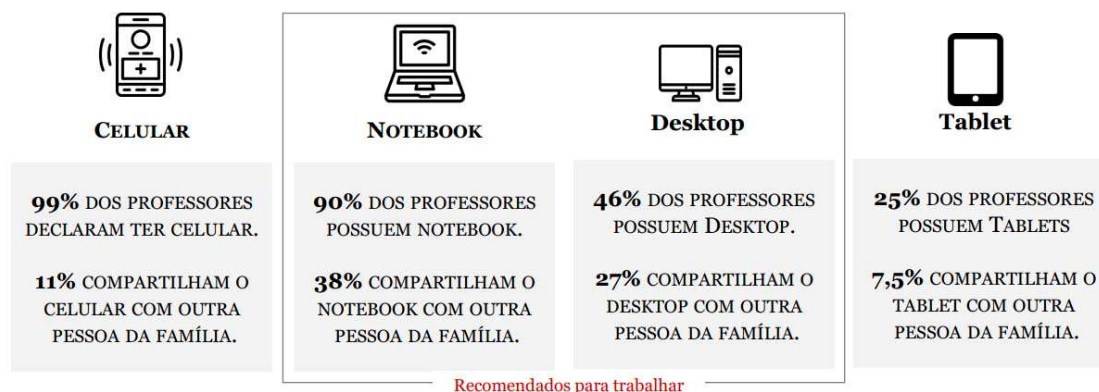
³ *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil*. Estágio inicial. *Instituto Península*, 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. p.10. Acesso em: 20 out. 2020.

⁴ *Neste momento tão atípico e incerto, como estão os nossos mais de 2,2 milhões de professores?* *Instituto Península*, 29 de mai. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/como-estao-os-professores-neste-momento-de-crise/> Acesso em: 20 out. 2020.

⁵ *Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil*. Estágio intermediário. *Instituto Península*, 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf. p.10. Pergunta Original: “Antes da paralisação das aulas pelo Coronavírus, você já tinha dado aula à distância de forma virtual / online?” Pergunta Original: “O quão preparado você se sente para ensinar seus alunos à distância de forma virtual / online?”

constatado que, apesar da maioria dos professores dispor de celular e *notebook* para trabalhar em casa, muitos precisavam compartilhar seus equipamentos com a família.

Figura 1 – Percentual de professores que precisam compartilhar seus equipamentos com a família.



Fonte: “Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”. Instituto Península, 2020⁶

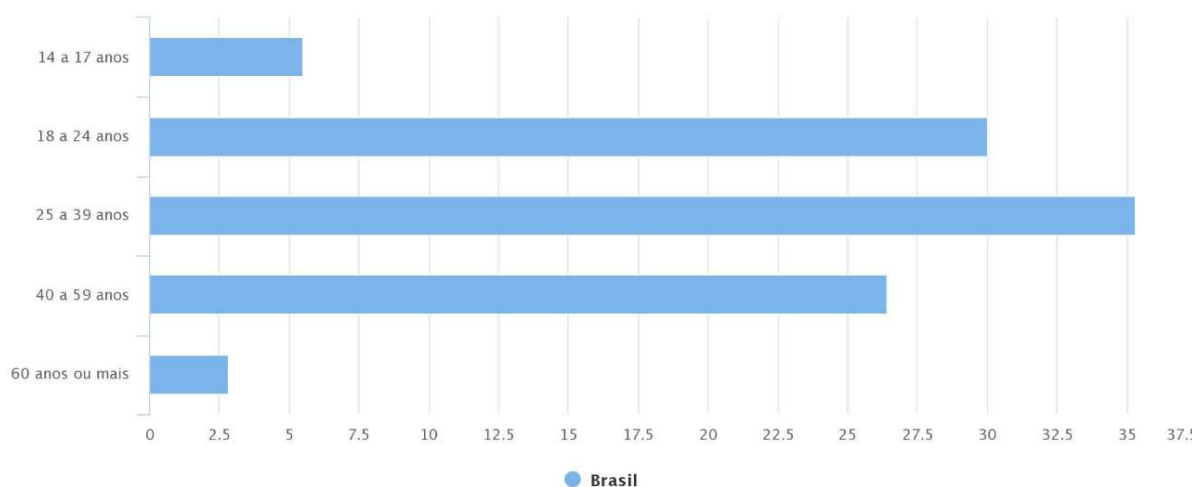
Para Ítalo Dutra, chefe de Educação do Unicef no Brasil, a pandemia do novo Coronavírus ampliou desigualdades e aumentou o risco de exclusão escolar no país. Neste sentido, o *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (Unicef) e a *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação* (Undime) lançaram, em 24 de setembro de 2020, a campanha “Fora da escola não pode, mesmo que a escola esteja funcionando em outros formatos”⁷, com a proposta de convidar municípios e estados a realizarem uma grande mobilização local, com o objetivo de identificar quem não estava tendo acesso à educação e tomar as medidas necessárias para garantir o direito de aprender.

Não obstante o desconforto em relação ao uso das TDICs na educação, neste momento de excepcionalidade, a pandemia evidenciou um país com profundos problemas econômicos e sociais. De acordo com IBGE, no segundo trimestre de 2020, a porcentagem de pessoas desocupadas, entre 18 e 59 anos, girava em torno de 30%. Na faixa entre 25 a 39 anos este resultado chegou a 35,3%.

⁶ https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A9A91405-1.pdf. p.22.

⁷ UNICEF e Undime lançam campanha de Busca Ativa Escolar para municípios e estados. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-e-undime-lancam-campanha-de-busca-ativa-escolar-para-municipios-e-estados>. Acesso em: 2 out. 2020.

Figura 2 – Distribuição de pessoas desocupadas por idade, 2º trimestre de 2020



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por amostras de domicílios contínua trimestral⁸

Frente a esses números, com a diminuição da renda média dos brasileiros e conseqüente comprometimento, ainda maior, da renda familiar com a subsistência, impactos severos serão sentidos na educação, como altos índices de evasão escolar, o que já pode ser constatado na educação de nível superior privada. Conforme pesquisa divulgada pela *Folha de São Paulo*⁹, em 19 de outubro de 2020, a partir de levantamento feito pelo *Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior* (SEMESP), com a crise econômica provocada pela pandemia, 858 mil alunos deixaram de cursar a graduação na rede particular neste ano, representando 13,2% das matrículas nas faculdades privadas do país. Mais de 90% do público do ensino privado no Brasil é composto, conforme o estudo, por alunos das classes de renda C, D e E, e este público

[...] foi o que mais sofreu com desemprego, perda de renda e suspensão ou redução de contrato de trabalho. Conseqüentemente, as instituições de ensino superior viram a inadimplência e os trancamentos ou as desistências crescerem, acentuadamente, no primeiro semestre do ano.

Diante desses dados, é imprescindível promover ações de reinclusão social, para a transformação e respeito pela coletividade neste momento singular.

⁸ IBGE. *Pesquisa Nacional por amostras de domicílios contínua trimestral*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=destaques>. Acesso em: 20 out. 2020.

⁹ *Mais de 850 mil alunos deixam de cursar ensino superior após pandemia*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/mais-de-850-mil-alunos-deixam-de-cursar-ensino-superior-apos-pandemia.shtml>. Acesso em: 20 out. 2020.

Pensando assim, o Instituto **OFÉ** organizou-se, propondo ofertar educação de alta qualidade para ser referência em educação profissional tecnológica superior, alicerçada na inovação, na justiça social, na gestão sustentável, participativa e ética, de forma a promover o desenvolvimento local e regional por meio de metodologia humana, sensível, acolhedora, com certificação por etapas e que valorize o percurso do sujeito a partir de um ensino híbrido com acolhimento. O nome **OFÉ**, escolhido para nomear o Instituto, é um termo em *Yorubá*, que designa uma forma *de magia, que torna a pessoa leve, a ponto de flutuar ao vento e saltar muito alto*, é uma forma de homenagear nossa ancestralidade negro-africana e representar diversos segmentos que não tiveram as mesmas oportunidades sociais e educacionais no desenvolvimento da sociedade brasileira, tendo como compromisso levar educação profissional tecnológica de qualidade, em nível superior, para segmentos menos privilegiados da sociedade, de forma a contribuir para a redução da dissimetria educacional e social.

O nome **OPÔ**, elegido para a metodologia, é um termo em *Yorubá* que expressa *plenitude, pluralidade*, como forma de ressaltar a possibilidade de oferecer educação superior para todos. Como proposta de um combate às desigualdades, pela falta de oportunidades, trabalhar-se-á, também, na perspectiva do acolhimento familiar, facultando aos dependentes dos alunos¹⁰ a possibilidade de ingressarem em cursos profissionalizantes, associados, dentre outros, a práticas de artesanato e gastronomia, disponibilizadas através do núcleo **ONÀ**, que em *Yorubá* significa *caminho, estrada, acesso*. Vinculado ao **OFÉ**, este núcleo objetiva o desenvolvimento de competências e habilidades para proporcionar futura geração de renda e empregabilidade, que se expandam ao núcleo familiar, com uma proposta de, sempre, agir coletiva e solidariamente.

3 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

No processo de educação, as tecnologias deverão ser vistas como dinamizadoras do processo de ensino, para conseqüente melhoria da aprendizagem. O processo ensino-aprendizagem é compreendido como um sistema de interações entre professores e alunos, sendo, neste sentido, prioritária à valorização constante

¹⁰ Cada aluno terá direito a quatro acessos para disponibilizar a seus familiares/dependentes.

dos sujeitos envolvidos neste processo. Assim como o aluno, o professor estará em constante formação.

Portanto, a metodologia objetiva, sobretudo, trabalhar o processo de ensino-aprendizagem, tendo por base o currículo em uma perspectiva híbrida, numa abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como forma de interação com os alunos, a partir de aulas ao vivo (síncronas) em combinação com aulas gravadas (assíncronas). Também, como atividades de ensino-aprendizagem, haverá o seminário integrador, ofertado presencialmente, e as atividades complementares. Como as aulas ocorrerão em ambiente digital, utilizar-se-á uma dinâmica apropriada ao meio, com uma associação de aulas-atividades, dia para desenvolvimento de conteúdos referentes ao plano de ensino da disciplina e dias destinados a grupos de estudos e grupos de leituras, numa modalidade complementar, associada, detalhada no decorrer do artigo.

Pretende-se adotar uma metodologia que, ao mesmo tempo, inclua os alunos em uma nova situação de mundo, apoiando-se em políticas sociais e tecnológicas, valorizando todas as etapas do seu percurso acadêmico e, também, certificando-o por etapas, sempre na perspectiva do ensino híbrido. De acordo com Moran:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diferentes “pratos”, com sabores muitos diferentes (MORAN, 2015, p. 27).

3.1 A INTIMIDAÇÃO TECNOLÓGICA

As novas experiências tecnológicas da educação, em um mundo pandêmico, têm evidenciado alguns processos que, de certa maneira, levam a uma dada intimidação dos sujeitos envolvidos, professores e alunos. A primeira refere-se à superexposição que os novos processos instituem, visto que as interações podem ser gravadas e as imagens das telas copiadas, podendo ser replicadas e distribuídas nos meios digitais, o que dá uma longevidade e abrangência muito maiores às cenas

de convivência, mediada pelos *devices*. Assim, discussões e interações, que antes aconteciam em ambientes mais reservados, agora apresentam um caráter mais amplo e, eventualmente, público. Concomitantemente, verifica-se uma dada publicização dos espaços privados, em que salas de estar, quartos e ambientes de ordem pessoal e familiar poderão transformar-se, repentinamente, em salas de aulas, em espaços de convivência compartilhada.

Por outro lado, tem-se a questão do domínio das técnicas e das tecnologias, do adequado manuseio dos meios de interação que, aliados à maior ou menor possibilidade de acesso, bem como disponibilidade de mais ou menos adequadas interfaces computacionais, poderão proporcionar uma intimidação frente à tecnologia. É possível que esta intimidação se manifeste no afastamento dos alunos das interações a distância, cuja gradação vai desde o desaparecimento da imagem pelo cancelamento da câmera, até a factual não-presença nas interações, mesmo que essa ausência não possa, efetivamente, ser atestada.

A intimidação tecnológica, vista por esta perspectiva, poderá afastar o aluno e professor (que se encontrará sobrecarregado), e enfraquecer os sentidos da própria interação necessária no processo de ensino-aprendizagem. Situações diversas ocorrem: professores que precisam dar aula para um fundo “ausente de presenças visíveis” ou para fotos e iniciais dos nomes na tela do computador. Por outro lado, alunos que se distanciam das aulas para atividade diversas, visto que sua não visibilidade permite o afastamento.

Partindo-se do princípio de que há a possibilidade deste processo de intimidação tecnológica pelo novo espaço de aprendizagem, é preciso levar em total consideração o respeito entre os interactantes, respeito este que deverá vir acompanhado pela confiança, pela admiração e, jamais, pelo medo e constrangimento. A base do respeito entre professor, aluno e o conteúdo a ser apreendido é, inicialmente, a crença de que o ambiente de ensino, mediado pela tecnologia que os tempos da pandemia exigem, precisa ser aquele da interação, da troca, da discussão, do estar-juntos das presenças virtuais. Mas, acima de tudo, deve ser um espaço de defesa de perspectivas e pontos de vistas, que possibilitem a construção de um saber compartilhado.

Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao

mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo (FREIRE, 1997, p. 41).

Com todas as experiências que vivenciamos neste mundo pandêmico, uma ficou evidente: não se pode robotizar o processo ensino-aprendizagem, tampouco automatizar as conexões. Ao contrário, deve-se buscar dissolver a alienação, a intimidação e o isolamento que poderão surgir pelo uso das tecnologias, incentivando os alunos a saírem de suas “bolhas” de origem, recuperando a confiança e espontaneidade na interação. E isto só será possível nas interações *em presença*, mesmo que mediadas pelos aparatos computacionais, nas defesas das ideias, dos pontos de vista e no respeito recíproco entre as posições móveis de quem ensina e de quem aprende.

3.2 A CURIOSIDADE CRÍTICA

Como nos explicita Landowski, o ato de educar coloca em relação um sujeito-educador, um sujeito-educável e um objeto-educante, que estabelecem “um pequeno número de *regimes de interação* fundados sobre princípios semióticos interdefinidos (princípio de regularidade vs. de aleatoriedade, de intencionalidade vs. de sensibilidade), os quais, eles mesmos, remetem a tantos outros *regimes de sentido* (*programação, assentimento face ao inevitável, manipulação, ajustamento ao outro*)” (2016, p. 10). Nas suas interações, presencialmente na sala de aula ou virtualmente, no ensino *online*, esses interactantes não são conduzidos por um único regime interacional, nem comandam os mesmos regimes de sentido no seu “estar no mundo”. Logo, as práticas educativas poderão estabelecer relações de confiança, de persuasão e de troca, mais afeitas às atitudes pragmáticas da “manipulação e de transmissão” de um saber considerado (ou negociado) útil e prático por alunos e professores, bem como restringir-se a, apenas, transmitir conhecimentos acabados e pré-definidos, organizando os alunos para a melhor “programação” de aprendizagem. Ainda poderá estabelecer interações de caráter mais participativo, nas quais as posições de educador e educando são mais maleáveis, intercambiáveis e o saber constrói-se no *ajustamento* dos sujeitos no ato mesmo da interação. Finalmente, há interações em que os saberes “cristalizados” são, sistematicamente, colocados em questão e se estabelece um questionamento iterativo em busca de um saber não definido, ainda não precisado, a remissão “... à ordem transcendente de uma Verdade

além de todas as relações entre sujeitos e, por isso mesmo, objeto de uma busca sem fim” (Landowski, 2016, p. 11).

A metodologia **OPÔ**, que se funda na autonomia do educando, na valorização de suas experiências de vida e no papel fundamental do professor na construção de um saber gerador de sentido para os sujeitos das práticas educacionais, embora navegue entre todos os regimes de interação e sentido, identificados por Landowski (2014), parte da compreensão de que é na multiplicação das perguntas, na busca incessante das suas verdades – assim como uma *maiêutica*, como nos adverte Landowski (2016, p. 14) ou, então, como uma curiosidade ingênua, como nos explicita Freire (2011, p. 17) –, que será desenvolvido o espírito crítico e questionador do aluno, incentivado pelo olhar provocador do professor, por meio das quais uma nova e efetiva prática educacional produzirá melhores resultados nas novas dinâmicas do ensino no pós-pandemia. Desta maneira, seria o *regime do assentimento* o ponto de partida da metodologia em questão.

No entanto, neste regime de interação fundado na aleatoriedade, mesmo que a iteratividade dos questionamentos infundáveis organize a atitude “dos espíritos críticos e inovadores” (Landowski, 2016, p. 13), é possível que as perguntas jamais consigam encontrar respostas, e a *criatividade ingênua* não consiga ultrapassar uma simplicidade sem razão, ficando o aprender e o ensinar num mundo visto como dramaticamente caótico ou puramente lúdico. As práticas educativas, neste regime, podem, até mesmo, distanciar professores, alunos e o saber a ser apreendido, que não conseguem ver sentido nessas *interações arriscadas* (Landowski, 2014). Portanto, como prática e como metodologia de ensino, é preciso *operar* em outro regime que carregue riscos menores e que, ao mesmo tempo, consiga preservar a essência dos propósitos a que ela se destina. Este regime é o do *ajustamento*.

O *ajustamento*, para Landowski (2014), refere-se a uma prática mais participativa, na qual as posições de professor e aluno são intercambiáveis e o conteúdo de ensino perde o seu caráter tradicional de saber objetivado, sendo confundido com o próprio processo interacional. É assim a atitude mais próxima do fazer hedonista e aquela na qual a prática educativa almeja desabrochar individualidades, não ser entediante mas, ao contrário, possibilitar um saber construído no ato mesmo da interação entre os sujeitos.

Tanto o *assentimento* quanto o *ajustamento* despertam, nos alunos, atitudes questionadoras, críticas, não ajustadas à educação condicionada e impositiva, embora Landowski considere que o *assentimento* seja uma atitude virtuosa e o *ajustamento* vicioso. Na prática educativa, no entanto, ambas vão na direção de despertar a paixão de conhecer ou desabrochar individualidades, em uma forma de construção coletiva.

No *ajustamento*, em conformidade com Landowski (2014), os sujeitos envolvidos na prática pedagógica deverão estar em sintonia uns com os outros, trocando saberes e experiências sensíveis, juntos, em espaços de diálogo, onde sujeitos aprendem com o aprender do outro, promovendo um despertar de individualidades, tanto na perspectiva do professor quanto do aluno. Uma construção conjunta de saberes e de vivências em ato de experiências, imbuídos de sentido a partir do *fazer sentir* de um em relação ao outro sujeito, numa interação entre sensibilidades. Formas de agir, sintonizadas, que se associam a uma curiosidade crítica, epistemológica, como destaca Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2011, p.44). Ter a liberdade de se posicionar, criar, a partir dos conhecimentos adquiridos, tentando buscar valores em comum e estabelecer novas práticas. Trazer para a discussão e para o debate acadêmico suas experiências, assim como aprender com o outro, crescer juntos. Desenvolver aspectos referentes à curiosidade, à criatividade, à criticidade, na coletividade, na sensibilidade. Freire entende que:

[...] não há, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura dá-se na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, torna-se, então, curiosidade epistemológica, metodicamente. A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção, que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe, pacientemente, impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (2011, p. 17-18).

É exatamente a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica, portanto, articulando metodicamente uma curiosidade de caráter epistemológico, como nos adverte Freire, que possibilita o deslocamento do regime do *assentimento* para o do *ajustamento*, permitindo, assim, maior assertividade e

eficácia nas práticas educativas e na produção do saber, fruto da interação entre professores e alunos.

[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo progressista é, exatamente, o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 2011, p. 18).

3.3 A CONSTRUÇÃO DAS PRESENCAS

O princípio que permite a Landowski (2014) estruturar seus regimes de interação – a sua questão de base, se assim se preferir – refere-se à maneira pela qual o sujeito (aluno, professor, saber) constrói suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Estas relações, sejam na sala de aula, sejam no espaço virtual do computador, pressupõem o estar junto dos sujeitos que, no corpo a corpo das interações, ajustam-se reciprocamente ao sentir do outro. Assim, a interação, nos termos de Landowski (2014), será fundada sobre o *fazer sentir* – sobre o contágio – de um sobre e com o outro. O sentido emanado do *fazer junto* dependerá, sempre, da presença de um para o outro. Na perspectiva semiótica, a presença

[...] será considerada como uma determinação atribuída a uma grandeza, que a transforma em objeto de saber do sujeito cognitivo. Tal acepção, essencialmente operatória, estabelecida no quadro teórico da relação transitiva entre o sujeito do conhecimento e o objeto cognoscível, é muito ampla: estão presentes, neste caso, todos os objetos de saber possíveis e a presença identifica-se, em parte, com a noção de existência semiótica (GREIMAS e COURTÉS, s/d, p. 347).

Logo, tem-se, na metodologia **OPÔ**, três existências semióticas ou três modalidades de presença: a *presença física*, corpo a corpo, aquela que se dá na interação nas aulas e atividades presenciais; a *presença virtualizada*, nas interações mediadas pelos computadores, celulares e *tablets*, que acontecem nas aulas síncronas e outras atividades ao vivo e, por fim, a *presença representada*, que é manifestada nas aulas assíncronas, nas palestras previamente preparadas, nas apresentações constantes da biblioteca virtual, na qual a imagem gravada se estabelece como uma presença no ato em que é assistida pelos alunos.

A metodologia **OPÔ** parte do fundamento de que todas as presenças precisam ser significadas e permitir a construção conjunta, recíproca, do saber compartilhado, do saber que se estabelece como ato de sentido. Afinal, “nunca estamos presentes na insignificância” (LANDOWSKI, 2002, p. XIX). Por isso, todas as aulas terão um professor titular, que se reunirá com os alunos, pelo menos uma vez por semana (no formato aula *online* ao vivo, de forma síncrona - e na aula *online* gravada, disponibilizada de forma assíncrona). O plano de ensino será organizado pelo professor titular, que selecionará a bibliografia básica e complementar (material, como livros, artigos...). Ele será responsável pelos conteúdos disponibilizados por aulas gravadas, *podcasts* (se necessário), tendo a parceria de um professor orientador, que será encarregado das plataformas digitais e do engajamento dos alunos nas atividades de grupos de leituras, grupos de estudos e na aula principal. Na semana, o conteúdo da aula principal será discutido nessas duas atividades – grupos de leitura e grupos de estudos, em uma relação complementar.

Além desses componentes curriculares obrigatórios, ainda haverá o *Trabalho de Conclusão de Curso*, estabelecido como um ponto de convergência dos seminários integradores, quando será aperfeiçoada a formação, oferecendo significativas oportunidades de experiência profissional. Na perspectiva de uma formação mais ampla e, também, como atividades de ensino-aprendizagem, estão previstas as atividades complementares, que poderão ser realizadas sob diferentes modalidades, como a participação em cursos profissionalizantes *online*, servindo de apoio às rápidas mudanças impostas pela sociedade e pelo mercado, além de eventos como debates, palestras, seminários e congressos, disponibilizados de forma contínua.

Considera-se que nem todos coadunam com a educação pela internet, mas acredita-se que este modelo proposto poderá tornar-se um instrumento de acesso à educação superior tecnológica de qualidade, a partir do Instituto **OFÉ**. Sabe-se que para uma educação de qualidade a valorização do professor é essencial, por isso a presença constante de professores em todas as aulas e seminários da metodologia proposta. Nas aulas assíncronas, embora tenhamos aulas gravadas com o professor titular, em todos os outros momentos o professor orientador estará presente. O professor orientador será o fio condutor e um elo entre a aula principal e aulas de debates, estudos e leituras, que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

O fato de se ter dois professores vincula-se, diretamente, ao motivo das aulas serem ofertadas por meio digital, que necessita de uma dinâmica apropriada. Como as aulas dependem do estar juntos de maneira diferente e de um engajamento constante entre aluno e professor, torna-se imprescindível a “presença em ato”, para dar sentido às práticas interacionais que se pretende adotar. Gadotti (2011, p. 24), em seu livro *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*, diz que, “em sua essência, ser professor, hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente”, complementando que:

[...] diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, o papel do professor vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação, que se tornou permanentemente necessária (GADOTTI, 2011, p. 24).

Além das dinâmicas das aulas, com grupos de estudos e debates, outro componente curricular é o seminário integrador, que se caracteriza como um momento de apresentação de trabalhos/propostas estudadas durante o módulo (cada módulo tem duas aulas-atividades e um seminário integrador), a partir da temática norteadora, podendo convergir para linhas de pesquisa, que poderão se tornar orientadoras do Trabalho de Conclusão de Curso. Buscar-se-á, em um espaço comum, trabalhar formas de educação, num afeto partilhado, num ser juntos, em nível tático, de concretização de saberes, como nos coloca Landowski (2016, p.14). Ainda, de acordo com o mesmo autor, é o momento de “desabrochar” em oposição à “transmissão”, em uma soma de conhecimentos acabados.

Neste sentido, como estamos tratando de cursos superiores de tecnologia, a proposta de feiras de inovação e tecnologia torna-se necessária, para dar visibilidade às competências e habilidades adquiridas no decorrer do processo de aprendizagem, como um estímulo ao processo de criação e uma das formas de estimular a presença atuante do aluno nos cursos propostos, publicizando as práticas demonstradas nos seminários. Estimuladas por atividades/produto final, organizadas de forma coletiva (trabalhos em grupo) e de relevância para a comunidade local-regional, as atividades serão apresentadas a um público preferencialmente externo ao ambiente universitário, o que poderá proporcionar contatos profissionais e parcerias empreendedoras para futura geração de renda e empregabilidade.

Para Freire, “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento constitui-se nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (2006, p. 36). Assim, propõe-se reparar as injustiças e desigualdades no processo de desenvolvimento ensino-aprendizagem, participando do processo educativo, numa relação interpessoal, humana. Desta forma, a educação presencial torna-se necessária, mas não subestimando as tecnologias, pelo contrário. A incorporação responsável e com condições de usá-las em benefício do processo ensino-aprendizagem, de forma agregadora e “leve”, faz com que alguns conteúdos possam ser melhor compreendidos e acessados, no momento em que a tecnologia torna-se invisível, isto é, quando seu uso passa a ser dominado (aquisição de competências e habilidades por parte dos professores e alunos) e acessado por todos, em igualdade de condições¹¹. Também é necessário selecionar, a partir do currículo, o que é interessante ou não ser disponibilizado de forma digital, tendo o professor como centro do processo de escolha. É importante salientar que este processo deverá ser avaliado constantemente, em colegiado, a partir de uma visão crítica da sociedade, com seus desdobramentos econômicos, sociais e culturais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino híbrido (base para o processo de ensino-aprendizagem dos cursos de tecnologia, que serão propostos pelo Instituto **OFÉ**), de acordo com Valente (2015, p. 15), o estudante tem contato com as informações antes de entrar em sala de aula, que na metodologia serão organizadas a partir de um ambiente virtual. A concentração nas formas mais elevadas do trabalho cognitivo, ou seja, aplicação, análise, síntese, significação e avaliação desse conhecimento que o aluno construiu, ocorrerão em sala de aula, onde ele terá o apoio de seus pares e dos professores. Para Gadotti,

[...] O ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre. Hoje, vale tudo para aprender. Isso vai além da “reciclagem” e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação” de

¹¹ Todos deverão ter acesso à Internet gratuita de qualidade. Conectividade para promover uma democratização digital, com a possibilidade de uma inserção maior nos estudos acadêmicos e, neste novo porvir, como uma das propostas ao combate das desigualdades.

conhecimentos. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. As consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância. Nesse contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Não confundir “mediador” com “facilitador”. As máquinas, os meios, os computadores, são facilitadores (GADOTTI, 2011, p. 25).

Hoje, é preciso entender a importância da pesquisa: pesquisar e estudar, ir à procura do conhecimento que, ainda conforme Nóvoa (2009) está no professor, nos colegas, na sociedade, outras vezes está no digital, no celular, no *tablet*. Ir trabalhando o conhecimento, ir à procura do conhecimento, ir organizando o conhecimento, mas sempre com a supervisão do professor. O professor é o ponto central de transformação neste ambiente e um dos diferenciais da metodologia **OPÔ**, como presença constante. Gadotti ao se perguntar *o que é ser um professor hoje*, esclarece que:

[...] ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação, o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2011, p. 27).

Assim, cursos de aperfeiçoamento de professores também se tornam necessários e deverão partir de temáticas específicas, em consonância com seu ambiente de aprendizagem. Em conversas prévias com o grupo de trabalho é que os cursos serão desenvolvidos.

O que vou estudar vai servir para quê? Tal pergunta deverá ser feita pelo professor no momento de organizar seu plano de ensino (e em sintonia com a temática transversal do módulo) e, para o aluno, que vai ter consciência do seu processo de aquisição de conhecimento. Os professores estarão sempre juntos dos alunos, seja na aula principal, seja nas aulas associadas (grupos de leituras e grupos de estudos), assim como nos seminários. Nas palavras de Freire,

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente

crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 2011, p. 68).

Para finalizar, o uso da metodologia **OPÔ** tem como proposta provocar seus alunos a criticizar a curiosidade, para que esta se torne uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011), estimulando a autonomia intelectual e a articulação entre teoria e prática, sempre com a presença e apoio de professores, incentivando os alunos à pesquisa, à busca, à construção do conhecimento, como parte do envolvimento na procura por respostas perante as situações colocadas, integrando teoria e prática, numa proposta de intervenção, de criação, de construção coletiva, de inclusão, necessariamente¹².

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Extensão ou Comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 2).
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Ed. Cultrix, s/d.
- LANDOWSKI, Eric. Regimes de Sentido e Formas de Educação. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <sistemas.uft.edu.br> Acesso em: 1 set. 2020.
- _____. **Interações Arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores-Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.
- _____. **Presenças do Outro**. Ensaios de Sociosemiótica. São Paulo: Editora Perspectiva. 2002.
- MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

¹² Revisor gramatical: Mariza Marroni/Editora Textos. E-mail: marizamarrono@gmail.com. Versões em inglês e francês: João Ciaco. E-mail: jciaco@uol.com.br

NÓVOA, António. **Professores**. Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho e Formação Docente**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&t=2s>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.

Submetido em: 30/10/2020

Aprovado em: 15/01/2021