

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

DISTANCIAR PARA APROXIMAR: O ELO PROFESSOR-ESTUDANTE NO AUGUE DA PANDEMIA DA COVID-19

Juliana Rossi Duci, Antônio Alvaro Soares Zuin, Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, Luiz Roberto Gomes

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6545>

Submetido em: 2023-08-01

Postado em: 2023-08-07 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

DISTANCIAR PARA APROXIMAR: O ELO PROFESSOR-ESTUDANTE NO AUGUE DA PANDEMIA DA COVID-19.

JULIANA ROSSI DUCI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7951-4906>

juliana.duci@uel.br

ANTÔNIO ALVARO SOARES ZUIN²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6850-2897>

dazu@ufscar.br

LUIZ ANTÔNIO CALMON NABUCO LASTÓRIA³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9870-5687>

calmon.nabuco@unesp.br

LUIZ ROBERTO GOMES⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8867-7897>

luizrgomes@ufscar.br

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná (PR), Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo (SP), Brasil.

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCLAr). Araraquara, São Paulo (SP), Brasil.

⁴ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: As relações entre as esferas pública e privada na dimensão educacional foram significativamente reestruturadas diante o desenvolvimento da tecnologia digital. Com efeito, comunicações entre professores e estudantes que dificilmente aconteciam fora do espaço das instituições educacionais tornaram-se constantes no contexto da cultura digital, de tal modo que as mensagens trocadas entre os agentes educacionais por meio das redes sociais socorrem em quaisquer tempos e espaços. Este processo de comunicação digital se tornou ubíquo no cenário do confinamento social durante o auge da pandemia da COVID-19, haja vista o fato de que a realização de atividades síncronas e assíncronas demandou, em muitas ocasiões, a comunicação digital contínua. Diante deste quadro, tem-se, como objetivo deste artigo, refletir criticamente sobre o modo como o rompimento das fronteiras entre as esferas pública e privada acarretaram modificações significativas na relação professor-estudante, mudanças estas que também se disseminaram para as relações de novos processos de socialização após o período das experiências arrebatadoras do período de *lockdown*. Para tanto, foram analisados artigos e livros de pesquisadores (as) sobre as consequências do período de confinamento social nas relações entre professores e estudantes universitários. Conclui-se que, paradoxalmente, as experiências vivenciadas entre professores e alunos no período da situação-limite do ensino remoto podem engendrar a produção de novos limites conjuntamente pactuados entre professores e alunos sem que o professor exerça a convicção equivocada de que, ao proceder desta forma, perderia a sua condição de autoridade defronte aos estudantes.

Palavras-chave: covid-19, ensino remoto, relação pedagógica.

DISTANCING TO BRING CLOSER: THE TEACHER-STUDENT LINK AT THE PEAK OF THE COVID-19 PANDEMIC.

ABSTRACT: Relations between the public and private spheres in the educational dimension were significantly restructured in light of the development of digital technology. Indeed, communications between professors and students that hardly happened outside the space of educational institutions have become constant in the context of digital culture, in such a way that messages exchanged between educational agents through social networks help in any time and space. This digital communication process became ubiquitous in the scenario of social confinement during the height of the COVID-19 pandemic, given the fact that carrying out synchronous and asynchronous activities demanded, on many occasions, continuous digital communication. In view of this situation, the objective of this article is to critically reflect on how the breaking of boundaries between the public and private spheres led to significant changes in the teacher-student relationship, changes that also spread to the relationships of new socialization processes after the period of the overwhelming experiences of the lockdown period. To this end, articles and books by researchers on the consequences of the period of social confinement on the relationships between professors and university students were analysed. It is concluded that, paradoxically, the experiences lived between teachers and students in the period of the limit situation of remote teaching can engender the production of new limits jointly agreed between teachers and students without the teacher exercising the mistaken conviction that, by proceeding in this way, he would lose his condition of authority in front of the students.

Keywords: covid-19, remote teaching, pedagogical relationship

DISTANCIAR PARA ACERCAR: EL VÍNCULO PROFESOR-ESTUDIANTE EN EL APICE DE LA PANDEMIA DE COVID-19.

RESUMEN: Las relaciones entre las esferas pública y privada en la dimensión educativa se reestructuraron significativamente debido al desarrollo de la tecnología digital. En efecto, las comunicaciones entre profesores y alumnos que difícilmente ocurrían fuera del espacio de las instituciones educativas se han vuelto constantes en el contexto de la cultura digital, de tal forma que los mensajes intercambiados entre agentes educativos a través de las redes sociales ayudan en cualquier tiempo y espacio. Este proceso de comunicación digital se volvió omnipresente en el escenario de confinamiento social en pleno apogeo de la pandemia del COVID-19, dado que la realización de actividades sincrónicas y asincrónicas exigió, en muchas ocasiones, una comunicación digital continua. Ante esta situación, el objetivo de este artículo es reflexionar críticamente sobre cómo la ruptura de los límites entre lo público y lo privado generó cambios significativos en la relación docente-alumno, cambios que se extendieron también a las relaciones de los nuevos procesos de socialización tras el período de las sobrecogedoras experiencias del confinamiento. Para ello, se analizaron artículos y libros de investigadores sobre las consecuencias del período de confinamiento social en las relaciones entre profesores y estudiantes universitarios. Se concluye que, paradójicamente, las experiencias vividas entre docentes y alumnos en el período de la situación límite de la enseñanza a distancia pueden engendrar la producción de nuevos límites consensuados entre docentes y alumnos sin que el docente ejerza la errónea convicción de que, al proceder así, perdería su condición de autoridad frente a los alumnos.

Palabras clave: covid-19, enseñanza remota, relación pedagógica.

INTRODUÇÃO

As consequências devastadoras da pandemia da COVID-19 se espalharam para as mais diversas áreas e setores sociais. Conforme se avolumaram as perdas de vidas humanas numa escala de ordem geométrica, por assim dizer, recrudesceram também os prejuízos sociais, econômicos, culturais e psicológicos em praticamente todas as relações e atividades sociais. A educação foi uma das áreas mais afetadas pelo surto global da Covid-19. De acordo com estimativas da UNESCO, realizadas no início da pandemia, 91% da população em idade escolar foi afetada pela adoção de medidas de isolamento que levaram ao fechamento das instituições educacionais (ZHU & LIU, 2020). Para que as atividades educativas não cessassem, os países adotaram formas emergenciais de ensino remoto. Dada a urgência da situação, a adoção em grande escala dessa alternativa de ensino não ocorreu de modo planejado, mas sim de forma muitas vezes improvisada, de acordo com os recursos materiais, as possibilidades tecnológicas e nível de especialização de cada país, região ou mesmo de cada instituição.

Tem-se, com isso, uma alteração abrupta e acelerada no modo de se promover educação a grandes parcelas da população mundial. Contudo, parte significativa desta população foi excluída do processo, em função da falta de acesso à tecnologia e à infraestrutura mínima necessárias para a sua realização. Além disso, essa mudança no modo de educar alterou decisivamente o processo de ensino e aprendizagem da população – alteração esta que ocorreu também de modo desigual. Como se trata de uma área fundamental para a promoção do desenvolvimento sustentável, os danos materiais e psicológicos produzidos pela pandemia podem consistir em fatores de obstrução deste processo. Mais do que um prejuízo imediato às práticas educativas, o impacto se estende às possibilidades de qualificação para o trabalho e de formação humana e cidadã de toda uma geração.

De modo geral, ao contrário das experiências de ensino e aprendizado planejadas como ocorre tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, no contexto da pandemia, as propostas educacionais por vezes foram ofertadas de modo improvisado pelas Instituições de Ensino, pelos governos e demais responsáveis pela educação formal, posto que adaptações aceleradas, improvisos para o ensino utilizando recursos *on-line* evidenciaram descompassos para com aspectos importantes da realidade de estudantes e dos professores, bem como em relação às necessidades e dimensões pedagógicas e tecnológicas que tal processo envolveu e necessitava.

Note-se que os impactos da pandemia no processo educacional variam de acordo com o momento da trajetória acadêmica dos estudantes afetados. No caso do ensino fundamental, mais especificamente, na educação infantil e primeiras séries, os prejuízos são incalculáveis, tanto em termos geracionais, quanto no acirramento das desigualdades econômico-sociais. A demanda, nesta fase, de uma supervisão mais intensa dos pais, de uma condução mais cuidadosa dos processos pedagógicos e de dúvidas sobre o tempo de exposição em tela durante aulas síncrona foram os temas destacados em pesquisas sobre esse nível de ensino durante o ensino remoto (JAN, 2020).

No caso dos estudantes do último ano do ensino médio, do ensino técnico ou do ensino superior, a situação pode atrasar planos de inserção no mercado de trabalho ou em etapas posteriores do ensino (progressão do ensino médio para o ensino superior ou da graduação para a pós-graduação, por exemplo), frustrando expectativas e aumentando a insegurança em relação ao futuro (DANIEL, 2020).

Já no caso do ensino superior, o isolamento social afetou diretamente a realização de atividades práticas e de pesquisa (RASHID, YADAV, 2020), especialmente de cursos em que estas são fundamentais e não podem ser substituídas por atividades remotas, como no caso de práticas laboratoriais, pesquisas de campo, etc. Isso tem sido objeto de reflexão na área da formação de profissionais da saúde, tão importante no momento de enfrentamento da crise sanitária (GOH & SANDARS, 2020; CHICK et al., 2020), assim como no campo da formação de professores (ALLEN; ROWAN; SINGH, 2020).

De um modo geral, as instituições de ensino superior utilizaram as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como suporte para a manutenção do ensino no período de distanciamento, por meio do chamado ensino remoto (DANIEL, 2020; MARINONI; LAND; JENSEN, 2020; ZHU&LIU, 2020). Apesar da proposição de ações que permitissem a continuidade dos laços relacionais de ensino e aprendizagem, mesmo que mediadas pelo ensino remoto emergencial em suas

mais diversas formatações, não podemos deixar de apontar que, além das possíveis limitações dessa modalidade diante de cursos que exigem práticas presenciais, sua utilização gera dúvidas e deve ser encarada com precaução. Ainda que a utilização das tecnologias para promover o ensino remoto tenha fornecido suporte para o acesso à educação superior no período de crise, convém não o tratar como uma panaceia para o setor educacional, ignorando os riscos que carrega e problemas que pode provocar (BURNS, 2020; JAIN; LALL; SINGH, 2020).

Com efeito, no caso das universidades brasileiras, milhares de professores tiveram que, subitamente, se adequar às novas demandas de ensino e pesquisa engendradas no contexto do denominado ensino remoto emergencial. Dentro deste contexto, foi publicada no Diário Oficial a portaria do MEC número 544, de 16 de junho de 2020, cujos dizeres se referiam ao fato de que enquanto durasse a pandemia da COVID-19, as aulas presenciais seriam substituídas por aulas remotas. Subitamente, os docentes brasileiros e de vários outros países passaram a conviver com termos tais como: “ensino remoto emergencial”, “ensino não presencial”, “aulas síncronas e assíncronas”, “presença social”, entre outros afeitos às práticas educacionais em tempos da pandemia.

Na verdade, são termos originados durante o auge do período de isolamento social, de tal maneira que as relações historicamente instituídas entre professores e estudantes se metamorfosearam de uma forma talvez apenas imaginada em contos de ficção científica. Justamente o engendramento de tais termos, derivados de práticas educacionais até então impensáveis, remete o raciocínio para a análise da interdependência das esferas pública e privada também quanto às relações estabelecidas entre professores e estudantes universitários, sendo este o objetivo desse artigo.

Contudo, antes da reflexão sobre o modo como as fronteiras entre estas dimensões foram significativamente modificadas no período da realização do ensino remoto emergencial, faz-se necessário ponderar sobre como a relação entre o público e o privado se fez presente entre professores e estudantes antes da consolidação da pandemia da COVID-19, sobretudo a partir do momento histórico no qual a formação cultural (*Bildung*) fora considerada como o esteio da possibilidade da universalização da cidadania e, portanto, do exercício de direitos e deveres mediante os usos público e privado da razão, tal como diria Kant (2005).

AS ESFERAS PÚBLICA E PRIVADA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE EM TEMPOS PRÉ-PANDÊMICOS

Em 1806, data da publicação do livro: “Pedagogia geral”, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), um dos principais nomes da pedagogia humanista tradicional, expunha a seguinte recomendação numa nota de rodapé: “Cabe aqui, por exemplo, o fato de educando e professor não deverem necessariamente partilhar o mesmo quarto. Ter um quarto só para si é a principal condição que um novo preceptor deve impor” (HERBART, 2014, p.187). Em tempos nos quais as relações entre alunos e preceptores ocorriam no ambiente familiar da nobreza prussiana, seria importante prevenir a existência da chamada impertinência mútua entre educadores e educandos. Justamente a presença de tal impertinência seria derivada de uma relação de proximidade que perturbaria a identificação, feita pelos alunos, do preceptor como o responsável por lhes apresentar os “objetivos do homem futuro” (HERBART, 2014, p.43).

A apresentação de tais objetivos somente seria possível se os alunos caracterizassem o preceptor como uma figura de autoridade capaz de, psicanaliticamente falando, se tornar o ideal de eu dos alunos, a ponto de lhes fomentar o desejo de que um dia poderiam ocupar física e mentalmente o lugar do educador. Contudo, as distâncias física e intelectual entre alunos e professores precisavam ser consideradas como elementos relevantes do processo de ensino e aprendizagem, principalmente para que os alunos como que asseverassem para si a seguinte constatação: “É incrível como meu preceptor domina os conteúdos que estamos estudando. Ainda não temos as condições psíquicas e cognitivas para tal. Mas um dia chegaremos lá e seremos dignos de substituí-lo”. Evidentemente, tal empreendimento suscitaria a necessidade de que a disciplina se tornasse uma parte fundamental não só das atividades educacionais desenvolvidas, como também fosse internalizada pelo alunado. Ao menos essa era a expectativa do professor considerado como força formadora abalizada a dirigir as seguintes palavras para o aluno de comportamento considerado faltoso: “Um dia me agradecerás, diz o educador ao rapaz lavado em

lágrimas” (HERBART, 2014, p.43). Averso ao emprego de castigos físicos, os quais deveriam ser aplicados quando todas as tentativas de mudança de comportamento falhassem, Herbart significava a disciplina como força formativa, na medida em que o aluno gradativamente se tornasse habilitado a escolher de forma racional e, portanto, refletisse sobre as consequências de seu comportamento em relação às outras pessoas. Para tanto, é interessante observar a ênfase atribuída pelo chamado pai da pedagogia humanista tradicional à necessária distância que deveria se impor entre preceptor e aluno, senão vejamos:

Não é evidente a distância entre o adulto e a criança? (...) Por isso previnem-se os educadores para que desçam ao nível das crianças e se integrem, custe o que custar, na estreita esfera daquelas. E aqui não se atende aos novos e inúmeros erros que com isso se cometem! Ignora-se que se exige o que não deve ser, algo que a natureza inevitavelmente penaliza, porque está a pretender-se que um adulto desça ao nível da criança e, desse modo, construa um mundo infantil! (HERBART, 2014, p.20).

A defesa intransigente da verticalidade existente entre preceptor e aluno seria outro elemento fulcral para o chamado progresso tanto das capacidades intelectuais do aluno, quanto de sua consciência moral. Não por acaso, Herbart jamais apartou a instrução da educação moral, de tal maneira que ambas sempre foram consideradas interdependentes. E, para isso, o preceptor não poderia como que descer ao nível do aluno, mas sim ser identificado como uma espécie de modelo identitário, como o farol que deveria ser alcançado mediante a presença de muito suor e, eventualmente, algumas lágrimas.

Mas foi um pensador genebrino aquele que, quase 60 anos antes, escrevera uma obra considerada por muitos pesquisadores como o marco da denominada pedagogia humanista moderna: Jean Jaques Rousseau (1712-1778), autor do livro “Emílio, ou da educação”. Dentre vários aspectos que poderiam ser destacados desse livro, e que concernem ao reconhecimento de sua importância como obra fundadora da pedagogia humanista moderna, seria interessante avultar o modo como Rousseau caracteriza a postura que o educador deve ter em relação aos desejos e interesses do educando:

Nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas idéias, emprestamos-lhes as nossas; e seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdades só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros (ROUSSEAU, 1992, p.89).

Como se pode observar, trata-se de um raciocínio contrastante ao de Herbart, no que diz respeito ao papel de quem educa, ou seja, para o filósofo genebrino o educador deveria sim se colocar no lugar do educando com o escopo de compreender se o ensino de um determinado conteúdo seria adequado ao estágio do, digamos, desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno. Embora possa ser constatada esta diferença, entre outras, sobre o papel do preceptor, tanto nos textos de Rousseau, quanto nos de Herbart, o educador se notabiliza como uma figura decisiva no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo com estratégias didáticas diferentes entre si, ambos os pensadores enfatizaram o educador como força formativa central para a produção de condições que fariam com que os educandos se transformassem paulatinamente em cidadãos e, portanto, sujeitos de suas ações. Desta forma, esses indivíduos seriam portadores da *Bildung*, ou seja, da formação cultural que lhes qualificariam como interventores no tecido social, uma vez que a apropriação dos significados dos conceitos os estimulariam a refletir eticamente sobre as consequências morais de seus comportamentos em relação aos outros.

Rousseau e Herbart, esses dois pilares das respectivas pedagogias humanistas moderna e tradicional, fizeram parte de um período histórico no qual o exercício da cidadania se consubstanciava com as manifestações do indivíduo letrado na chamada esfera pública. De acordo com Habermas:

Aquele público que pode ser considerado o sujeito do Estado de direito burguês compreende também sua esfera como uma esfera pública nesse sentido estrito: em suas ponderações, antecipa, em princípio, o pertencimento de todos os seres humanos. O homem privado individual é também simplesmente ser humano, isto é, pessoa moral (...). Entretanto, o público adquiriu sua forma muito bem determinada: é o público leitor burguês do século XVIII. Essa esfera pública continua literária mesmo quando assume funções políticas (HABERMAS, 2014, p.232).

Neste contexto histórico, no qual Kant (2005) identificou o indivíduo esclarecido como letrado capaz de, por meio do uso público de sua razão, criticar as possíveis incoerências das instituições, por meio das quais se submetia privadamente, com vistas a aperfeiçoá-las, prevaleceram as grandes esperanças de que o indivíduo formado seria “livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos” (ADORNO, 2010, p.13). Exatamente esse indivíduo formado constituiria a base coletiva do público leitor do século XVIII que assumiria funções políticas, a ponto de serem reconhecidos como sujeitos de suas ações e, portanto, interventores aptos a edificar os contratos de uma sociedade justa e esclarecida.

Contudo, o que historicamente predominou foi a relação desse indivíduo com uma *práxis* que se apresentou como uma degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes* (ADORNO, 2010, p.13). Exatamente essa guerra de todos contra todos se propagou historicamente, na mesma medida em que os conteúdos verdadeiros da ideologia e uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna foram contraditos por uma prática de exploração física e mental e de marginalização da maior parte dos trabalhadores das condições materiais de produção. Para tanto, o controle da produção científica (que até então era feita principalmente por meio dos ocasionais experimentos relativos à revolução industrial), com objetivos de recrudescimento da produção de mercadorias, passa a ser feito de tal maneira, na transição do século XIX para o XX, que a própria ciência se metamorfoseia na, por assim dizer, principal mercadoria do capital na sua fase monopolista técnico-científica. Não por acaso, o século XX torna-se o período no qual o *ethos* maquinal não somente se instala, como também se propala de forma a mediar praticamente todas as relações sociais.

Foi em meados do século passado que Günther Anders (1902-1992) nominou a presença onipresente deste *ethos* por meio da expressão vergonha prometeica. Ao aludir ao mito de Prometeu, o titã que roubou o fogo dos deuses para entrega-lo aos seres humanos, Anders assevera que, tal como os humanos que dominaram a técnica da produção do fogo, mas concomitantemente se envergonharam de sua fragilidade diante de tal poder, também os seres humanos do século XX se acanharam diante da força, durabilidade e onipotência da máquina que fora por eles produzida. O indivíduo se vexava em “apresentar, diante dos olhos dos aparelhos perfeitos, sua patética condição de ser carnal, a imprecisão de sua condição humana. Na verdade, ele tinha mesmo que se envergonhar diante disso” (ANDERS, 2002, p.23).

Outrossim, o desejo mimético de ser máquina se dissemina em praticamente todas as relações sociais. Ele se faz presente tanto na autodefinição que um dos entrevistados da pesquisa: “A personalidade autoritária”, conduzida por Adorno, Horkheimer e grande equipe em meados do século XX nos Estados Unidos da América, afirmou “ter ótima autoestima por gostar de belos equipamentos” (ADORNO, 1986, p.42), quanto na mímica extraordinária feita por Charles Chaplin, no filme: “Tempos modernos” (1936), por meio da qual ele reproduz gestos absolutamente mecanizados fora das atividades de trabalho desempenhadas nas fábricas. Frente a esse cenário, evidentemente os processos de ensino e aprendizagem realizados nas instituições escolares não poderiam ser isolados da influência do *ethos* maquinal já nas suas bases.

Seguindo esse argumento, talvez as chamadas máquinas de ensinar, cujo uso foi amplamente defendido por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), possam ser reconhecidas como o grande ícone inicial da mediação de tal *ethos* na esfera da educação. Assim, os alunos que respondessem testes de múltipla escolha, e acertassem a resposta de uma determinada pergunta, teriam o comportamento de acerto reforçado para que pudessem se concentrar na próxima questão. Contudo, o próprio Skinner observou a necessidade de que fossem produzidas novas tecnologias capazes de avaliar as interpretações presentes nas respostas dos alunos e alunas: “embora seja mais fácil construir uma máquina que registre respostas de escolha múltipla do que uma que avalie respostas construídas, as vantagens técnicas ficam sobrepujadas por essas outras considerações” (SKINNER, 1972, p.32).

A busca pela análise maquinal mais sofisticada das respostas do alunado já revelava a preocupação de Skinner quanto ao desenvolvimento de um maquinário habilitado a fomentar a aprendizagem efetiva dos conteúdos apresentados aos alunos. Mas, não menos relevante, foi também a constatação do pai do behaviorismo de que a professora deveria ser libertada pela máquina da tarefa

indigna (sim, foram esses os termos que ele utilizou) de dizer para uma criança se sua resposta a um determinado exercício era correta ou falsa. Se essa fosse uma incumbência da máquina, a professora poderia se concentrar em outras atividades mais nobres, tais como a promoção de “contatos intelectuais, culturais e emocionais” (1972, p.25) com o alunado. Desta forma, conclui Skinner: “Há, portanto, todas as razões para esperar que um controle mais eficaz da aprendizagem humana exija recursos instrumentais. O fato puro e simples é que, na realidade de mero mecanismo reforçador, a professora está fora de moda” (SKINNER, 1972, p.20).

É interessante sublinhar essa divisão, defendida por Skinner, de que a máquina seria empregada para o controle da aprendizagem humana e a professora ficaria incumbida de lidar com aspectos culturais, intelectuais, emocionais e, por que não dizer, ético-morais no trato com o corpo discente. Na verdade, o propósito de otimizar o aprendizado dos conteúdos apartado dos elementos ético-morais envolvidos pertence ao espírito de um tempo no qual o *ethos* maquinal gradativamente passa a mediar praticamente todas as relações sociais, inclusive as da esfera educacional.

É equivocada a possível constatação de que Skinner relevava a importância da presença da dimensão ético-moral nas relações estabelecidas entre os agentes educacionais. Não obstante esse fato, o arrojado de argumentos por ele apresentado sobre a otimização da aprendizagem ocorrer por meio da cisão entre os elementos cognitivos e ético-morais é revelador de uma sociedade cujo processo de desenvolvimento das forças produtivas, notadamente as de ordem tecnológica, cada vez mais se separavam do engajamento moral apto de realizar, no limite, a crítica de que atingir determinados fins justificariam as escolhas de quaisquer meios.

Uma vez que, sabemos que em cada gesto, em cada entonação de voz e em cada olhar sobre aquilo que é ensinado se materializa um determinado juízo de valor e, portanto, uma concepção de mundo e de relações humanas de quem educa e de quem é educado, aspectos que fazem cair por terra a pretensão de se poder ensinar e aprender de forma neutra e sem a presença de concepções ético-morais do ser humano e do mundo da vida.

AS TRANSFORMAÇÕES DO AGIR COMUNICACIONAL E SEUS IMPACTOS NOS VÍNCULOS EDUCACIONAIS

Não há, portanto, como despegar a presença da dimensão ético-moral da produção do conhecimento realizada nos vínculos estabelecidos entre professores e alunos. Porém, a instrumentalização dessa produção ocorre na medida em que o desenvolvimento das máquinas de comunicação transforma radicalmente o próprio sentido do comunicar. Desde a invenção revolucionária do telégrafo em 1835, feita por Samuel Morse (1791-1872), a natureza do comunicar estruturalmente se modifica, uma vez que as possibilidades comunicativas da eletricidade gradativamente vão se impondo sobre a trocas comunicacionais feitas por intermédio das forças humana e animal. De acordo com Neil Postman (1931-2003):

O telégrafo eliminou de uma tacada o tempo e o espaço como dimensões da comunicação humana e, portanto, descarnou a informação a um ponto tal que superou de longe a palavra escrita e a impressa. Pois a velocidade elétrica não era uma extensão dos sentidos humanos, mas a negação deles. Levou-nos a um mundo de simultaneidade e instantaneidade que foi além da experiência humana (...). O telégrafo criou um público e um mercado não só para a notícia, mas para a notícia fragmentada, descontínua e essencialmente irrelevante, que até hoje é a principal mercadoria da indústria da notícia (POSTMAN, 2005, p.84-85).

Se é verdadeiro o fato de que rompimento das limitações humanas e animais, em decorrência da implementação da comunicação elétrica, possibilitou a existência de um agir comunicacional cada vez mais onipresente e decisivo, inclusive para o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, não se pode olvidar a constatação de que o mundo de simultaneidade e instantaneidade oportunizou o aparecimento da fragmentação da notícia, bem como a dificuldade de se identificar o contexto social no qual ela foi produzida.

Para Postman, essa metamorfose profunda do agir comunicativo atingiu seu ápice com a disseminação dos aparelhos de televisão, de tal maneira que o acesso às informações praticamente

incontrolável fez com que também eclodissem as fronteiras que historicamente delimitaram o contato das crianças com informações sobre assuntos que elas ainda não tinham capacidades cognitivas, afetivas e ético-morais para poder compreender e incorporar. Tudo isso fez com que ocorresse uma espécie de curto-circuito, para usar uma linguagem maquinal, na própria forma de se conceber o significado da infância, de tal modo que Postman observa que este cenário se torna determinante para o desaparecimento da própria infância, haja vista o fato de que a criança precocemente se adultifica, por assim dizer, e o adulto se infantiliza.

A despeito da polêmica de tais asseverações, há que se reconhecer que a democratização absolutamente necessária das informações, que passam a circular sem o controle que prevalecera antes do surgimento do agir comunicativo elétrico, também acarretou uma espécie de fratura nas relações hierárquicas entre as autoridades, que detinham o poder de controlar e transmitir as informações, e os que as recebiam de forma hegemonicamente passiva. E este raciocínio se aplica também às relações estabelecidas entre as autoridades educacionais e o alunado. Para Postman, “os novos meios de comunicação fazem a distinção entre os grupos etários parecer odiosa e assim são hostis à ideia de uma ordem social hierárquica” (POSTMAN, 2005, p.102).

Postman enfatizou a hostilidade à ordem social hierárquica entre grupos etários já no início da década de 1980 nos Estados Unidos da América, onde a maior parte dos lares possuía um aparelho de televisão em suas salas de estar. Esta hostilidade se fazia cada mais atuante no contexto no qual as informações, recebidas pelas crianças e adolescentes, eram obtidas muitas vezes sem o controle dos pais, de tal forma que a cultura letrada tem seus alicerces abalados na mesma proporção na qual o alfabeto vai perdendo a sua força como “metáfora da estrutura de desenvolvimento humano” (POSTMAN, 2005, p. 102). Diante do bombardeio de estímulos audiovisuais, e das informações a eles associadas, a ordem social hierárquica é abalada porque a ordem intelectual hierárquica é também contestada, haja vista a possibilidade de contato com as informações que há bem pouco tempo atrás dependia da vontade de que as autoridades educacionais e parentais as disponibilizassem.

Numa sociedade na qual não existem segredos, a vergonha como sentimento moral se arrefece, a ponto da própria consciência moral também ser desestruturada. Era como se, nessa sociedade do espetáculo, as crianças e adolescentes questionassem para si: “para que preciso me submeter ao controle de meus pais e professores, se posso obter as informações bastando ligar a televisão ou mesmo ouvir as transmissões de rádio?” E, que tal atualizar esse mesmo questionamento substituindo a televisão e o rádio pelo celular ou, mais precisamente, pelo *smartphone*? Ora, não há a mínima condição de comparação, pois a portabilidade e o acesso à internet do *smartphone* faz com que quaisquer informações possam ser obtidas em quaisquer tempos/espacos e por qualquer pessoa, independentemente de sua faixa etária. É por isso que o surgimento do desse “telefone esperto” no final dos anos 2000 implicou numa revolução dentro da própria revolução microeletrônica, cujos primeiros sinais foram observados no gradativo processo de disseminação dos computadores de mesa, os chamados PCs (*Personal Computers*) no final do século XX, até ao ponto deles se transformarem num aparelho doméstico tão necessário quanto uma geladeira.

A revolução dentro da revolução microeletrônica provocada por todos os aparelhos (*hardwares*) e seus programas (*softwares*) digitais evidenciam que não há mais barreiras físicas e espaciais para a instauração de conexões entre as pessoas, pois o próprio espaço torna-se redefinido pelo código computacional. Quando o *software* computacional e a espacialidade se consubstanciam estruturalmente, então a própria espacialidade “se torna o produto do código e o código existe primariamente com objetivo de produzir uma espacialidade particular” (KITCHIN & DODGE, 2005, p.16). Sendo assim, a espacialidade de um lugar é ressignificada mediante seu vínculo com o código computacional (0-1). A área de *check-in* de uma companhia aérea, por exemplo, é caracterizada como um espaço/código, pois sua existência física funcional depende das atuações dos códigos computacionais que a conectam com outros lugares.

A própria dimensão temporal é também remodelada por meio dos códigos computacionais, na medida em que os tempos presentes se perpetuam em decorrência da atuação da memória digital, que os eternizam como imagens e comentários postados nas redes sociais. Não por acaso, as práticas de *cyberbullying* de alunos contra professores surgem exatamente no final dos anos 2000, ou seja, no período

no qual o *smartphone* é lançado e imediatamente se torna objeto de desejo de consumo generalizado. Simultaneamente, sobressai-se o modo como as relações entre professores e alunos são cada vez mais reconfiguradas no decurso do processo de digitalização de praticamente todas as relações sociais. No que concerne à esfera da educação, a implementação dos chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), certamente pode ser identificada como uma espécie de divisor de águas.

Efetivamente, já em meados da década de 1990, iniciava-se o processo de elaboração de práticas de ensino à distância no nosso país, sendo que, de lá para cá, consolidou-se a educação à distância (EaD) como modalidade educacional pautada em uma miríade de fundamentos epistemológicos e práticas didático-metodológicas mediadas por recursos, aparatos e modelos tecnológicos. De fato, há uma quantidade incomensurável de pesquisas nacionais e internacionais, cujos resultados permitem fazer com que sejam analisadas experiências formativas associadas ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem à distância. No entanto, não se pode equipará-la ao chamado ensino remoto emergencial que vicejou no período de confinamento social durante o auge da pandemia da COVID-19.

De modo objetivo, tanto a educação à distância quanto o ensino remoto utilizam os recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação para que suas propostas educacionais sejam consolidadas. Porém, há diferenças pontuais que precisam ser enfatizadas: se a educação à distância já possui antecedentes que lhe permite ser identificada como uma modalidade educacional, o ensino remoto representou uma estratégia empregada a partir do momento em que a pandemia da COVID-19 se disseminou mundo a fora. Ou seja, a primeira, há muito consolidada enquanto modalidade de ensino trata de uma construção pedagógica, institucional, planejada e embasada teórica e praticamente no âmbito tecnológico e educacional, a segunda é compreendida como uma ação, uma prática emergencial que foi sacada como alternativa temporária para a condição provocada pela pandemia. Foram vários os problemas enfrentados no decurso das atividades síncronas (aulas *online*) e assíncronas (atividades feitas pelos estudantes fora do período das aulas *online*), tais como:

(...) falta de contato físico com colegas, problemas de acesso à internet, excesso de atividades, aspectos pessoais que afetam o monitoramento integral dos estudantes, falta de conhecimento tecnológico de alguns professores, dificuldade para oferecer materiais facilmente acessíveis aos estudantes, dificuldade de acesso às plataformas virtuais ou de localizar *links* e e-mails, falta de acesso a computadores/*smartphones* com memória suficiente para evitar falhas, dificuldade de ajustar horários para conciliar as aulas (devido ao aumento da demanda), distanciamento físico das pessoas e comprometimento das relações interpessoais (OLIVEIRA et. al., 2022, p. 213).

Como se pode notar, foram várias as adversidades encontradas durante a realização das atividades do ensino remoto no período do auge da pandemia da COVID-19. Desde as dificuldades de ordem material, tais como falta de acesso a computadores e *smartphones*, até as de ordem teórico-metodológica referentes, por exemplo, ao excesso de atividades atribuídas, principalmente as executadas de forma assíncrona.

Mesmo no atual momento de retorno às atividades presenciais nas universidades, evidenciam-se problemas notórios de adaptação (em relação aos estudantes que não haviam ainda experimentado conviver presencialmente com colegas, professores e funcionários administrativos) e readaptação dos estudantes cujas experiências universitárias haviam sido feitas exclusivamente de forma física antes dos tempos pandêmicos. Justamente estes cenários do antes e do depois do ensino remoto estimulam a reflexão sobre os significados das práticas e nexos de ensino remoto no processo formativo dos estudantes universitários e a relação com a mediação tecnológica e com o desenvolvimento daquele construto social político pertencente ao próprio processo educacional, e cujas consequências necessariamente devem ser objeto de investigação.

A PRESENÇA SOCIAL A DISTÂNCIA: PROFESSORES E ESTUDANTES EM TEMPOS PANDÊMICOS

As análises dos processos comunicacionais que historicamente prevaleceram nas relações entre professores e alunos nas salas de aula, bem como suas respectivas propostas didático-

metodológicas, necessariamente remete o raciocínio sobre que tipos de contatos estes agentes educacionais teriam entre si para além dos muros das escolas. No seu discurso sobre a relação entre professores e alunos, feito por ocasião da comemoração do jubileu da escola austríaca que frequentou quando adolescente, o adulto Freud rememorou os encontros recentes que tivera com seus professores nas ruas de Viena e exclamou o seguinte: “Seria realmente ele? Ou apenas alguém muito semelhante? Como parece jovem! (...) Será possível que os homens que costumavam representar para nós protótipos de adultos sejam realmente tão pouco mais velhos que nós?” (FREUD, 1986, p.285). O espanto de Freud quanto à pequena diferença de idade entre ele e seus antigos mestres revelava também o quão arrefecida fora a outrora distância cognitiva e afetiva que havia entre o aluno Freud e seus professores. Pois esta mesma distância proporcionou a sensação ao adolescente Freud de que seus professores eram bem mais velhos do que ele, fato este que não correspondia à realidade. Justamente a constatação que ambos não tinham um hiato de idade tão grande, quanto o que fora idealizado na juventude, lhe permitiu perceber o quão também tinha intelectualmente se desenvolvido, já na condição de fundador da psicanálise.

Um encontro como este descrito por Freud era absolutamente ocasional, uma vez que, fora da escola, professores e alunos praticamente não estabeleciam quaisquer tipos de comunicação. De fato, não se poderia conceber como aceitável que alunos e professores se contatassem nos finais de semana, por exemplo. Evidentemente, a própria história das ideias e procedimento didático-pedagógicos demonstra, sobretudo com a ascensão da denominada pedagogia humanista moderna, a existência da preocupação constante do entendimento das necessidades, desejos e interesses dos alunos, na tentativa de se fazer com que determinados conteúdos lhes fossem apresentados de acordo com os respectivos estágios de seus desenvolvimentos cognitivos e afetivos. Esta relação de proximidade entre educadores e educandos limitava-se espacial e temporalmente às dependências das instituições escolares. Porém, com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, a proximidade se transformou de forma radical, em sua própria raiz, principalmente após a revolução microeletrônica e, mais recentemente com o fenômeno sócio-cultural das redes sociais se espalhando, e se tornando onipotentemente presente em todas as relações sociais, estes novos “lugares” também passam a ser frequentados por professores e alunos, como usuários, produtores e consumidores desse “novo” espaço e tempo.

No caso das participações de ambos no *Facebook*, por exemplo, tornam-se contumazes as situações nas quais são postados imagens e comentários íntimos mutuamente visualizados e curtidos, assim como textos e vídeos das disciplinas escolares que são postados nessa rede para que os alunos possam acessá-los quando bem desejarem. Neste contexto de ruptura de fronteiras e de tamanha intimidade, há muito o que se questionar, tal como o seguinte: se professores e alunos se tornam, por assim dizer, próximos, será que este fato não acarretaria dificuldades de se avaliar em sala de aula os alunos “amigos” do *Facebook*? Questões como essa pulularam entre os pesquisadores da relação entre as mídias digitais e os fenômenos educacionais, na mesma proporção em que as fronteiras entre as dimensões pública e privada se esfacelavam também na esfera da educação.

Este tipo de esvanecimento da fronteira entre o público e o privado já podia ser observado no período de disseminação e acesso à internet por meio dos computadores de mesa. Contudo, esta mesma fratura recrudescer de forma inaudita por ocasião do surgimento dos *smartphones*, tal como foi anteriormente destacado. Se este computador de bolso possibilitou o incremento da sensação narcísica de onipotência do alunado de que os professores não poderiam ser mais tão necessários, haja vista a possibilidade de se obter quaisquer informações em quaisquer tempos e espaços, há um outro aspecto que precisa ser enfatizado: a comunicação *online* entre ambos também se consolidou ubiquamente tal como nunca houvera acontecido. Antes mesmo da eclosão da pandemia da COVID-19, não eram incomuns as comunicações feitas entre professores e estudantes, não somente através de e-mails, como também pelo *WhatsApp*, aplicativo de mensageria instantânea que galgou grande destaque nos usos pessoais e educacionais em todo o mundo (SUÁREZ-LANTARÓN; DEOCANO-RUIZ; GARCÍA-PERALES; CASTILLO-RECHE, 2022).

Essa dinâmica, já explicitada anteriormente, retroalimenta, enquanto oferta e demanda voluntária, a manutenção e fortalecimento da racionalidade neoliberal, que encontra no poder comunicacional das *Big Tech* (MOROZOV, 2017) e no chamado capitalismo de vigilância sua mais recente versão. Justamente essa versão se materializa na “plataformização” (VAN DIJCK, POELL & WAAL,

2019) da vida cuja lógica de produção e replicação de informações (dados) deve ser a mais volumosa, intensa e constante para que seja possível o indivíduo continuar a se compreender como participe da sociedade que cada vez mais exige habilidades e competências comunicacionais e tecnológicas.

A respeito dos usos dos e-mails e *WhatsApp*, é relevante mencionar o modo como as diferenças entre ambos impactam a própria relação entre forma e conteúdo do agir comunicativo digital e, portanto, os comportamentos das pessoas que os utilizam, em especial na sensação de maior ou menor espaço-tempo de interação. No caso do e-mail, mesmo quando a comunicação é feita de forma *online* há o tempo necessário para que a pessoa possa refletir mais sobre o conteúdo de sua mensagem antes de respondê-la. Já no caso do emprego do *WhatsApp*, a comunicação, mesmo *online*, tende a ser exercida de forma imediata, praticamente o tempo todo, de tal forma que prevalecem tanto a ansiedade de se obter uma resposta instantânea, quanto a frustração de não obtê-la caso haja alguma demora de resposta, estimulando até mesmo o sentimento da pessoa que não a obteve imediatamente de que não é tão importante assim para seu interlocutor. A exacerbação desta impaciência, atrelada aos sentimentos de consideração ou indiferença, é ilustrativa de tempos nos quais ocorre uma espécie de “contração do presente, que traz consigo um impulso inerente ao desdobramento acelerado das cadeias de comunicação e ação” (ROSA, 2019, p.313).

Se, por um lado, a comunicação digital permite fazer com que haja uma certa redução dos recursos temporais e, até mesmo, de energias psíquicas quando comparada à comunicação feita por meio de cartas de papel, por outro lado a exigência da resposta imediata compele os indivíduos a não mais se aferrar aos limites espaço-temporais que vigoraram até os primórdios da revolução microeletrônica. Se um profissional liberal se recusa a responder a uma demanda de trabalho referente à produção de uma mercadoria qualquer (a preparação de um bolo, por exemplo) feita pelo cliente de madrugada pelo *WhatsApp*, este mesmo profissional corre o risco de ser descartado no dia seguinte, pois certamente haverá alguém que responderá prontamente a este chamado, mesmo que seja feito no período de descanso durante a madrugada.

No que diz respeito à aceleração das relações constituídas entre professores e estudantes, é preciso anuir que as trocas de e-mails e mensagens instantâneas já aconteciam antes da pandemia até mesmo nos finais de semana, geralmente para que fossem acordados compromissos de orientação de trabalhos e seminários referentes às disciplinas da graduação e da pós-graduação, por exemplo. Todavia, no período do ensino remoto e do isolamento social ocorridos no auge da pandemia, a comunicação se tornou absolutamente *online* não somente no decorrer das aulas síncronas, como também na resolução de dúvidas das tarefas feitas como atividades das aulas assíncronas, por meio do uso de plataformas tais como da *Google*, o *Meeting*, da *Microsoft*, o *Teams* e do *Moodle*.

De fato, estabeleceu-se uma comunicação ubíqua entre professores e estudantes em meio à necessidade premente de cumprimento das tarefas referentes às mais variadas disciplinas, tais como monografias, questões-problemas apresentadas no final de cada aula síncrona e que deveriam ser respondidas assincronicamente, trabalhos em grupos realizados nas aulas síncronas e assíncronas, resenhas dos textos feitas nos momentos das atividades assíncronas e discutidas nas aulas síncronas, a realização de fóruns de discussão entre professores e estudantes, por meio do uso dos recursos “ofertados” pelas plataformas entre outras atividades.

O contexto pandêmico e de ensino remoto emergencial exigiu com que fossem muitas as proposições pedagógicas, metodológicas e didáticas que visaram adaptar, ajustar, adequar, modificar e reestruturar os cursos e práticas docentes e discentes através *lives*, *chats*, fóruns, produções escritas, criações de vídeos e materiais que buscavam dar suporte ao intenso volume de necessidades educacionais que foram expostas no contexto de ensino remoto emergencial, tanto através das plataformas comunicacionais como atividades em pares, encontros síncronos e assíncronos, aula gravadas etc. (RIBEIRO; FERRAGI; TRIVINHO-STRIXINO; CARDOSO, 2020; TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021; OLIVEIRA; WEBER; FLORIANI, 2021; KHAN; ABDU, 2021).

Diante desse quadro, tornou-se constante a prática da realização da chamada multitarefa, haja vista o fato de que muitos estudantes ouviam as explicações dos docentes no decurso das aulas síncronas e, concomitantemente, faziam os exercícios referentes a outra disciplina. Evidentemente, o estilhaar da atenção em vários objetos (TÜRCKE, 2012) não poderia contribuir para que houvesse o aprendizado

profundo nem daquilo que estava sendo discutido sincronicamente, e nem dos exercícios da disciplina X respondidos ao mesmo tempo em que o estudante ouvia as orientações do professor da disciplina Y; orientações essas recebidas por meio do computador, celular ou tablet.

A quantidade massiva de tarefas atribuídas aos estudantes no decorrer do ensino remoto não pode ser creditada exclusivamente a uma suposta ausência de planejamento coletivo entre os professores e suas respectivas disciplinas e, tampouco, à inexperiência da maior parte do corpo docente alusiva às atividades de ensino remoto. Estes elementos tiveram sua importância quanto ao excesso de atividades imputadas aos estudantes e ao sofrimento psíquico decorrente nos tempos do confinamento social pandêmico (DOGAN-SANDER, KOHLS, BALDOFSKI & RUMMEL-KLUGE, 2021). Mas ambos precisam também ser compreendidos como situações afeitas às chamadas mudanças das estruturas temporais ocorridas na sociedade na qual a vida humana se digitaliza em praticamente todas as suas manifestações. É na sociedade de tempos digitalmente acelerados que a depressão e a ansiedade adquirem contornos insólitos da seguinte forma:

A experiência do tempo estático se torna patológica na depressão clínica, que não poucos psicólogos supõem representar uma reação a exigências de aceleração impossíveis de serem satisfeitas. Adoecimentos depressivos parecem estar, segundo vários levantamentos, em processo de aumento na sociedade presente (ROSA, 2019, p. 33).

Quando a aceleração se transforma numa norma social geral e, por que não dizer, numa forma de conduta existencial, prevalece em muitas ocasiões o autoengano de que ser identificado e identificar-se como um indivíduo multitarefa se torna algo não somente desejado, como também meritório. Mas o preço cobrado por isso não pode ser subestimado: ao que tudo indica, a ansiedade, decorrente do fato da aceleração social se converter num “processo autopropulsor” (ROSA, 2019, p.313), se consubstancia com a depressão, pois torna-se impossível o corpo e a mente humana atenderem maquinalmente às reivindicações feitas ininterruptamente, como se tudo pudesse ser feito ao mesmo tempo agora. Muito provavelmente, a experiência do tempo estático do quadro depressivo se deva ao fato do organismo humano colapsar, na medida em que a ansiedade gerada pelas exigências de realização concomitante de tarefas atinge um nível de insuportabilidades física e mental.

No transcorrer da leitura dos artigos e produções acadêmicas sobre as presenças da ansiedade e da depressão nos estudantes de vários países que participaram do ensino remoto no período de confinamento social da pandemia da COVID-19, há uma espécie de consenso quanto à conclusão de que a privação do contato físico, o pavor relativo ao futuro profissional e a quantidade exacerbada de atividades das aulas síncronas e assíncronas fizeram com que os comportamentos ansiosos e depressivos recrudescessem ainda mais quando comparados aos tempos pré-pandêmicos (DURBAS, KARAMAN, SOLMAN, KAYGISIZ & ERSOY, 2021; KOHLS, BALDOFSKI, MOELLER, KLEMM & RUMMEL-KLUGE, 2021). Se esta hipótese pode ser caracterizada como verossímil, há que se investigar também de que modo a mediação docente pôde tanto contribuir para o fortalecimento patológico desse quadro, quanto também para o seu arrefecimento.

Com efeito, foram vários os desafios encontrados nas trajetórias das aulas síncronas e assíncronas, os quais fomentam a análise das relações pública e privada entre professores e estudantes para outros patamares. Não foram poucas as situações por meio das quais os estudantes fecharam as câmeras de seus computadores, celulares e tablets, de tal modo que os professores que ministraram suas aulas de forma síncrona muito provavelmente não viram as faces de certos estudantes durante todo o curso. De fato, houve muitas aulas ministradas pelos professores nas quais eles simplesmente olhavam para a uma tela escura de um computador enquanto transmitiam os conteúdos de sua disciplina. Frente a este quadro, outra questão se coloca: que tipo de elo pedagógico poderia ser formado sem que os professores pudessem olhar seus educandos?

Historicamente, os sociólogos da educação, dentre os quais Bourdieu e Passeron (1982), observaram a importância das comunicações visual e corporal entre educadores e educandos para que fosse estabelecido o elo pedagógico entre ambos. Pois a mistura de olhares, gestos, expressões faciais, entre outros elementos, sempre foram fatores relevantes para que houvesse a confirmação de que aquilo que estava sendo ensinado fora aprendido e reaprendido por tais agentes educacionais. Olhares

sarcásticos ou respeitosos, corpos recolhidos ou eretos, vozes confiantes ou temerosas, sempre foram indícios concernentes às dificuldades ou facilidades tanto de aprendizado dos conteúdos, quanto de iniciativas com vistas à superação da condição de tutelado para a de sujeito, de interventor, na medida em que fosse demonstrada sua ousadia de saber, tal como diria Kant (2005). Todas essas nuances visuais e corporais se perderam quando as câmeras de vídeo permaneceram fechadas, fosse para que os alunos não expusessem publicamente a intimidade de seus lares, fosse para a realização de exercícios de outras disciplinas, atestando provavelmente a presença cada vez mais constante de um comportamento multitarefa tendente à dispersão da atenção do estudante para vários objetos.

No auge dos tempos pandêmicos, há que se reconhecer o fato de que a grande maioria dos estudantes que puderam assistir às aulas síncronas e resolver as tarefas atribuídas, o fizeram da segurança de suas próprias residências. Com efeito, esse fato influenciou a decisão de não abrir a câmera para que as respectivas imagens de si e de seus familiares não fossem compartilhadas com os professores e demais colegas de turma. Mas há que se admitir também que as câmeras permaneceram fechadas para que os estudantes pudessem se dedicar a outras atividades quaisquer, ao mesmo tempo em que ouviam as palavras dos professores nas aulas síncronas.

A despeito dos variados motivos referentes às atitudes de dispersão da concentração em múltiplos objetos de atenção, as quais poderiam advir desde a necessidade de dar conta das contínuas demandas de tarefas, até o interesse de checar as imagens e comentários mais recentes postados no *Instagram*, por exemplo, sempre que prevaleceu tal procedimento houve um abalo nos alicerces do elo pedagógico entre os professores e os estudantes.

Evidentemente, a presença física numa sala de aula nunca foi garantia absoluta de que os estudantes e professores partilhassem seus focos de atenção num mesmo objeto de estudo e, assim, estabelecessem entre si o elo pedagógico fundamentado no respeito e no progresso cognitivo e afetivo recíprocos. Contudo, o ensino remoto intensificou a questão-chave dos procedimentos educativos dos ambientes virtuais de aprendizagem: se, historicamente, os processos de ensino e aprendizagem se notabilizaram pelas presenças físicas e aproximações dos agentes educacionais nos ambientes escolares, como seria possível que fosse efetuada uma educação realizada a distância?

Sabe-se que muitas experiências bem-sucedidas de educação a distância (EaD) promoveram encontros presenciais que fortaleceram o elo pedagógico entre professores e alunos. Ou seja, por meio da efetivação de ensino que consubstanciou as dimensões presencial e a distância, foi possível constatar incrementos tanto nas relações entre professores e alunos, quanto aprimoramentos relativos à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas ministradas (MILL, 2016). Compreender a EaD como modalidade de ensino também inclui a possibilidade da existência de uma posição flexível que considere a realização de um processo de ensino-aprendizagem híbrido, ou seja, com momentos a distância e, se possível, presenciais que se complementariam no decorrer das atividades anteriormente planejadas.

Já em relação às atividades síncronas e assíncronas que constituíram as bases do ensino remoto em tempos pandêmicos, surgem as seguintes questões: se a presença física nunca fora garantia do fortalecimento do elo pedagógico anteriormente mencionado, haja vista o fato de que um professor que, de forma presencial, se comportasse autoritariamente confirmaria seu distanciamento em relação aos alunos, não seria verossímil que este mesmo elo estivesse presente a distância, na medida em que professores e alunos desenvolvessem entre si relações dialogicamente experimentadas?

E mais: será que a implementação do ensino remoto, no auge do período pandêmico, apesar de todas as dificuldades técnicas, epistemológicas, didáticas e pedagógicas engendradas, ironicamente não representou também uma oportunidade de se refletir sobre as presenças sociais dos agentes educacionais e, portanto, de um outro elo pedagógico, no desenrolar da experiência de mediação ubíqua do digital? Será que certas experiências de ensino e aprendizagem feitas remotamente não poderiam também ser capazes tanto de fomentar o aprendizado recíproco de conteúdos, quanto amainar o sofrimento psíquico e, simultaneamente, impulsionar as presenças sociais de professores e alunos para que desenvolvessem o tirocínio que lhes possibilitariam ser interventores quando exercitassem uma espécie de cidadania digital?

Estes questionamentos merecem intensos estudos e análises, contudo para os fins deste artigo apontamos que pesquisadores em Universidades da Índia (MUTHUPRASAD & ADITYA & JHA, 2021), da Universidade da Indonésia (CAHYADI & HENDRYADI & WIDYASTUTI & MUFIDAH

& ACHMADI, 2021) e, aqui no Brasil em Universidades Federais e Estaduais (PESCE & HESSEL 2021; GUSSO ET AL. 2021), expuseram algumas percepções sobre aspectos inerentes ao ensino remoto e ao contexto da pandemia e algumas consequências positivas e negativas da ubiquidade comunicacional promovida pela mediação comunicacional plataformizada e digital como meios de interação entre docentes e discentes, entre docentes e as instituições de ensino, entre familiares e as escolas que podem nos fornecer indicadores relevantes para traçarmos caminhos de continuidade à investigação, no debate reflexivo sobre a ruptura ou reconfiguração das fronteiras entre as esferas pública e privada que são constitutivas da formação do sujeito, cidadão atuante no mundo.

De acordo com as pesquisas mencionadas as principais plataformas comunicacionais *Google Meet, Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle, Zoom, Whatsapp, Facebook, Instagram* etc foram utilizadas como recursos digitais mediadores dos processos de interação durante o ensino remoto – mesmo que advindas do contexto corporativo e adaptados de modo imediato e acelerado às demandas operacionais educativas -, de modo a intensificar as possibilidades de comunicação entre professores e estudantes uma vez que promoveram maior comodidade e agilidade, engajamento, interesse e consequente desempenho dos estudantes atrelado à maior interação comunicacional que os docentes desenvolveram durante o período emergencial.

A condição de estar ocupando uma plataforma da *web*, durante a aula *online*, facilitou a prática de consultas e compartilhamento de informações, materiais e conteúdos hipermediáticos entre todos. Nas aulas presenciais, já havia o hábito de compartilhar informações por meio de um grupo criado no aplicativo *WhatsApp*. Nas aulas remotas, passou-se a enriquecer esse compartilhamento com a projeção dos conteúdos dos endereços pesquisados (PESCE & HESSEL, 2021, p.47).

Bawa (2020) relata alguns procedimentos e adaptações que os docentes adotaram ao terem seus cursos transferidos totalmente para o ensino remoto, tais como:

entregas assíncronas, combinada com a opção de aula síncrona em tempo real (conforme o cronograma de aula original para presencial) por meio de tecnologias como *Zoom* e *WebEx*, adequações que, de modo significativo, representaram alteração nas relações pedagógicas e de comunicação entre os professores e estudantes, como podemos verificar quando o autor afirma que a partir do ensino remoto, em termos estatísticos, houve maior validação pelos estudantes quando estes consideravam em suas percepções que o acesso à internet e aos constantes *feedbacks* e respostas rápidas dadas pelos docentes eram intensificados (BAWA, 2020, p. p.100017).

Ainda de acordo com Bawa, o oposto ocorria quando havia a percepção e a compreensão de certa inabilidade docente em mediar as relações operacionais e de comunicação nas interações síncronas e assíncronas que os recursos tecnológicos dispunham.

Uma preocupação chave e fator determinante para o sucesso, conforme revelado nestes dados do estudo, foi a facilidade e o nível de comunicação entre professores e alunos. Todos os professores reduziram o tempo de resposta em metade (12-24 horas em vez das 48 horas normais) e marcaram consultas durante os fins de semana e à noite. Isso pareceu ser de grande ajuda e um fator motivador para os alunos. Portanto, pense em ser mais robusto e mais rápido do que as rotinas normais, ao lidar com as respostas dos alunos durante o ensino remoto (BAWA, 2020, p.100017).

As considerações das pesquisas nos dão pistas do modo como algumas dinâmicas relacionais provocadas pela mediação tecnológica no contexto pandêmico representaram significativas alterações no elo docente e discente e na relação educacional, uma vez que exigiu maior engajamento e comunicação ultrapassando os limites do tempo de aula e o *locus* de interação, haja vista que o diálogo através de um e-mail institucional não mais bastava e assim outros tantos recursos mediadores sociais e comunicacionais foram necessários para que os vínculos e dinâmicas educacionais pudessem ser mantidos, manifestados e reconfigurados.

Nesse sentido, ao repormos o argumento inicial de que as relações docentes e discentes potencialmente contribuem para a formação de um sujeito/cidadão esclarecido capaz de fazer uso de sua

razão pública e atuar politicamente em comunidade, nos colocamos a refletir como tal dinâmica pode se expressar no contexto contemporâneo, sob as determinações do agir comunicacional tecnológico digital, em que a potencialidade formativa do elo docente e discente é posta em questão e sua contribuição para com uma cidadania digital, que seja crítica e efetiva, possa reavivar as dinâmicas de intervenção consciente e atuante no mundo público sem que os interesses privados prevaleçam desmedidamente.

Para que se possa refletir sobre o significado do conceito de cidadania digital, em termos educacionais, faz-se necessário considerar a “educação para a mídia como um pré-requisito básico da cidadania contemporânea” (BUCKINGHAM, 2019, p. 16). E, para que isso ocorra, é preciso primeiramente ponderar sobre os princípios fundamentais daquilo que pesquisadores denominaram como alfabetização digital crítica (KELLNER & SHARE, 2017), sobretudo no que diz respeito à atualidade da formação (*Bildung*) considerando-se a onipresença das mídias digitais. Seguindo esta linha argumentativa, o processo de “alfabetização crítica da mídia” implicaria na imprescindibilidade de se elaborar pressupostos pedagógicos que fomentassem tanto a leitura, quanto a discussão crítica das imagens e seus conteúdos digitalmente difundidos, principalmente mediante o uso contínuo e incessante das redes sociais.

Na sociedade na qual se tornou praticamente impossível olvidar algo, haja vista o fato de que a atuação da memória digital faz com que os presentes se perpetuem *ad aeternum*, paradoxalmente, novas formas de esquecimento vêm sendo desenvolvidas. Isto ocorre quando as informações se transformam no tempo presente que se perpetua indefinidamente, dissociado do passado que o originou de modo a impossibilitar o pensamento de um futuro diferente. Esta é lógica de produção das chamadas *fake news*. Sendo assim, para além da “alfabetização digital funcional”, a “alfabetização digital crítica” procuraria estimular o processo de elaboração histórico-mnemônica, de tal modo que os acessos *online* de quaisquer informações se transformassem no primeiro passo para que os elementos do passado fossem presencialmente recuperados, com vistas à elaboração de alternativas possíveis de futuro.

Ao refletir sobre o processo de empoderamento dos atuais usuários das redes sociais, os quais têm a oportunidade de acessar um número incomensurável de informações, de modo que, de certa forma, se libertam da tutela feita pelos editores dos jornais impressos que tinham o poder de delimitar inclusive as pautas diárias, Habermas questiona até que ponto esses “leitores da cultura digital” (HABERMAS, 2022, p. 160) se tornam aptos a realmente ler as notícias postadas em velocidade *online*. Obviamente, uma questão como essa remete à análise dos fundamentos da chamada alfabetização digital crítica. Buckingham definiu as características do pensamento crítico, que é o sustentáculo da alfabetização digital crítica, da seguinte forma:

Aprender não é simplesmente uma questão de acesso à informação. Temos de compreendê-la, interpretá-la e aplicá-la com o objetivo de a transformarmos em conhecimento. Já o pensamento crítico nos leva mais além em relação a esse processo: ele se refere ao modo como analisamos, sintetizamos e avaliamos a informação. Evidentemente, o pensamento crítico envolve um processo lógico. Por exemplo, isso significa considerar como as etapas de um argumento são relacionadas, identificando as lacunas e potenciais contradições. Sendo assim, o pensamento crítico implica também a realização de um processo rigoroso de comprovação, o que requer identificar os tipos de evidência que são necessários; avaliar as fontes mais confiáveis; acessar a qualidade e a relevância da evidência e considerar a extensão pela qual ela comprova aquilo que lhe fora reivindicado. Isso significa também encarar o desafio de compreender a forma pela qual uma questão é estruturada e os termos pelas quais ela é definida, fato que esse que requer considerar o que é incluído e excluído de tal estruturação, bem como as consequências que possam ser disso decorrentes. Pensamento crítico é um processo reflexivo, por meio do qual constantemente questionamos nossa preconcepções, interpretações e conclusões (BUCKINGHAM, 2019, p. 55).

Justamente o processo de questionar as preconcepções, interpretações e conclusões faz com que se destaque outro elemento fundamental do pensamento crítico: a dimensão ético-moral, que não pode ser apartada da produção e reprodução do conhecimento. Ou melhor, no processo de transformação da aprendizagem em conhecimento se faz imanentemente presente a concepção ética que será posteriormente materializada num comportamento moral. E é por isso que o pensamento crítico caminha mais além em relação ao processo de aprendizagem de conteúdos, de tal modo que talvez possa

ser qualificado como um processo ético-moral rigoroso de análise, síntese, avaliação e comprovação de evidências informacionais. Por exemplo, a crítica da produção das *fake news* não pode ser exclusivamente consubstanciada ao imprescindível momento de revelação de sua falsidade histórica, mas também precisa ser refletida sobre as suas consequências ético-morais, as quais são devastadoras em muitas ocasiões.

Fundamentado em outra perspectiva, um dos mais destacados filósofos das novas mídias, Vilém Flusser (2010), também chamou atenção para a urgência de uma "alfabetização digital crítica", sobretudo por meio da decodificação pedagógica das tecnoimagens digitais. Conforme este autor, teríamos ingressado na era do "nomadismo virtual", uma vez que a tecnologia atual nada mais faz do que promover a contínua transformação das "coisas" em "não-coisas". Configurado a partir das últimas três décadas, no panorama derivado do atual espírito objetivo do tempo, ou seja, do espraiamento da denominada "cultura digital", já se observam profundas transformações nos dispositivos centrais de socialização dos indivíduos. Portanto, no atual contexto da cultura digital incitar o desenvolvimento de uma alfabetização digital crítica se torna tanto imprescindível, quanto urgente. E, sabidos de tamanha necessidade e compromisso social, é imperativo caracterizarmos e compreendermos o elo docente e discente que se reconfigura no contexto *high tech* para que aquilo que é constitutivo da humanidade, nossa capacidade de pensamento, afetos e abstrações, não seja ainda mais colonizado pelas determinações de uma lógica algorítmica que rompe a cada clique com nossas esferas pública e privada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como deixar de reconhecer a maior relevância da comunicação primária, feita presencialmente, em relação à comunicação secundária realizada a distância pela mediação dos *gadgets* eletrônicos da tecnologia digital, sobretudo quando o assunto se refere ao estabelecimento do elo pedagógico entre professores e estudantes. Tal como foi anteriormente observado, os procedimentos de educação a distância bem-sucedidos foram os que não prescindiram da promoção, em algum momento dos cursos, do contato presencial entre os agentes educacionais. De fato, a função da comunicação secundária é a de proporcionar condições de proximidade a distância, de tal modo que, preferencialmente, sejam engendradas oportunidades concernentes à produção de vínculos presenciais entre professores e estudantes. Sabe-se que esta pretensão do reforço da comunicação primária, por meio da contribuição de uma comunicação secundária efetiva, tornou-se absolutamente impossível durante o período de confinamento social no auge da pandemia da COVID-19.

Porém, justamente as experiências desenvolvidas no período de *lockdown* podem contribuir tanto para o aprimoramento das relações presenciais entre professores e estudantes, quanto para a promoção de políticas públicas na área da educação que arrefeçam o sofrimento psíquico dos agentes educacionais diante da possibilidade de surgimento de novas situações-limite. Por exemplo, professores que foram capazes de reavaliar seus procedimentos didático-metodológicos diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes, no transcorrer das atividades das aulas síncronas e assíncronas do ensino remoto, muito provavelmente colaboraram para a mitigação do sofrimento psíquico do alunado. E isto pode muito bem ter acontecido não só quanto ao processo depressivo derivado do isolamento social, como também em relação à ansiedade advinda da percepção de que seria quase impossível executar com eficiência todas as atividades atribuídas pelos docentes e suas respectivas disciplinas no tempo previamente estipulado. Os processos de negociação de prazos de entregas de resenhas de textos e trabalhos de monografias, por exemplo, redimensionaram os liames dos contratos pedagógicos feitos em tempos de exceção.

Contudo, a estruturação de contratos pedagógicos dialógica e conjuntamente elaborados não necessita se circunscrever ao período de hegemonia desta situação-limite, pois novos limites podem ser também conjuntamente pactuados entre professores e alunos sem que o professor exerça a convicção equivocada de que, ao proceder desta forma, perderia a sua condição de autoridade defronte aos estudantes. Na verdade, ocorreria exatamente o contrário, haja vista o fato de os estudantes reconhecerem o professor como uma autoridade que não se isentou da importância de direcionar horizontalmente os conteúdos de sua disciplina, e que, concomitantemente, foi capaz de, diante dos argumentos dos estudantes, reconsiderar seus posicionamentos quanto aos prazos de entrega das atividades. Esta atitude de flexibilidade solidária e dialogicamente elaborada com e não para os estudantes não precisa se restringir

circunstancialmente ao momento de confinamento social, mas sim pode se espalhar para o atual retorno presencial dos agentes educacionais nos ambientes universitários presenciais. Diante das atuais modificações estruturais das esferas pública e privada, também na dimensão educacional, as aproximações a distância que aconteceram entre professores e estudantes no ensino remoto podem coadjuvar o estabelecimento de relações dialogicamente construídas, principalmente no momento atual que suscita o enfrentamento dos desafios de reconstrução de novos processos de socialização após as experiências arrebatadoras do período de confinamento social.

É por isso que, frente à presença do quadro pandêmico da COVID-19, ainda que significativamente arrefecido, bem como da disseminação das práticas de ensino e aprendizagem atinentes ao ensino remoto e do forte impacto cultural e social, identifica-se a importância de se investigar as relações estabelecidas entre educadores e educandos, especialmente quanto às temáticas da autoridade pedagógica, do sofrimento psíquico engendrado nesta situação de prevalência do ensino remoto, e da possibilidade de efetivação de uma cidadania digital crítica relativa à atuação dos agentes educacionais tanto nas práticas de ensino remoto, quanto no atual cenário de retorno ao denominado “novo normal”. Para tanto, é necessário nesse momento recuperar o significado histórico do elo docente e discente, do conceito de cidadania e repensá-los no contexto da atual digitalização ubíqua das relações sociais. É preciso, portanto, elaborar um diagnóstico crítico dos desafios que o ensino remoto apresentou, das formas como foram enfrentados, dos potenciais que apresentam para o futuro em termos de melhoria do campo educacional e de promoção do desenvolvimento humano. Somente assim será possível orientar a implementação de políticas públicas adequadas no chamado cenário pós-pandêmico e fazer com que ocorra uma aproximação efetivamente dialógica entre professores e alunos que, na cultura digital, ousam conjuntamente saber cada vez mais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. Educação após Auschwitz. In: Cohn, G. (org.) *Theodor W. Adorno*, coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: editora Ática, 1986.

ADORNO, Theodor. W. “Teoria da semiformação”. In: PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio. A.S. & LASTÓRIA, Luiz A.C.B. (Orgs.) (2010) *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

ANDERS, Günther. *Die Antiquiertheit des Menschen I*, München: C. H. Beck, 2002.

ALLEN, Jeanne.; ROWAN, Leonie.; SINGH, Parlo. Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 48, No. 3, 2020
< <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051> >.

BAWA P. Learning in the age of SARS-COV-2: A quantitative study of learners’ performance in the age of emergency remote teaching. In: *Computers and Education*, p.100002-100018, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7649631/> Acesso 15/10/2022.

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

BONITATIBUS, S. G. *Educação comparada: conceito, evolução e métodos*. São Paulo: EPU, 1989.

BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, Jean-Claude *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

BUCKINGHAM, D. *The media education manifesto*. Cambridge: Polity Press, 2019.

BURNS, Ryan. A COVID-19 panacea in digital technologies? Challenges for democracy and higher education. *Dialogues in Human Geography*, vol. 10, No. 2, 2020. <<https://doi.org/10.1177/2043820620930832>>

CAHYADI, Ani; HENDRYADI, Secolah; WIDYASTUTI, Sri; MUFIDAH, Vika; ACHMADI, Tinggi. Emergency remote teaching evaluation of the higher education in Indonesia. *Heliyon*. 2021. <10.1016/j.heliyon.2021.e07788>

CHICK, Robert.C.; CLIFTON, Guy. T.; PEACE, Kaitlin. M; PROPPER, Brandon. W.; HALE, Diane. F.; ALSEIDI, Adnan. A. & VREELAND, Timothy. J. Using Technology to Maintain the Education of Residents During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Surgical Education*, Vol. 77, No. 4, 2020 <10.1016/j.jsurg.2020.03.018>.

DANIEL, John. Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, p. 91–96, 2020. <<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>>.

DOGAN-SANDER Ezgi; KOHLS Elisabeth; BALDOFSKI Sabrina; RUMMEL-KLUGE Christine. More Depressive Symptoms, Alcohol and Drug Consumption: Increase in Mental Health Symptoms Among University Students After One Year of the COVID-19 Pandemic. *Front. Psychiatry* 12:790974, 2021. <10.3389/fpsy.2021.790974>.

DURBAS Atahan, KARAMAN Hüseyin, SOLMAN Cagla H, KAYGISIZ Nisanur; ERSOY Özdal. Anxiety and Stress Levels Associated With COVID-19 Pandemic of University Students in Turkey: A Year After the Pandemic. *Front. Psychiatry*, volume 12, article 731348, 2021 <10.3389/fpsy.2021.731348>.

FLUSSER, Villem. *A escrita: há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.

FREUD, Sigmund. *Algumas reflexões sobre psicologia escolar*. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

GOH, Poh.-Sun.; SANDARS, John. A vision of the use of technology in medical education after the COVID-19 pandemic. *MedEdPublish*, 9, [1], 49, 2020 <<https://doi.org/10.15694/mep.2020.000049.1>>.

GRUSCHKA, Andréas. *Frieza Burguesa e Educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

GUSSO, Hélder L.; ARCHER, Aline B.; LUIZ, Fernanda. B.; SAHÃO, Fernanda. T.; LUCA, Gabriel G.; HENKLAIN, Marcelo H. O.; PANOSSO, Mariana G.; KIENEN, Nadia; BELTRAMELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquíria M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/abstract/?lang=pt#> Acesso: 22/11/2022.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa*. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

HABERMAS, Jürgen. Reflections and hypotheses on a further structural transformation of the political public sphere. *Theory, Culture & Society*, vol. 39 (4), p. 145-171, 2022. <https://doi.org/10.1177/02632764221112341>

HERBART, Johann.W. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

JAIN, Samta.; LALL, Marie.; SINGH, Anviti. Teachers' Voices on the Impact of COVID-19 on School Education: Are Ed-Tech Companies Really the Panacea? *Contemporary Education Dialogue*, vol. 18, No. 1, 2021. <https://doi.org/10.1177/0973184920976433>

KANT, Immanuel. "Resposta à pergunta: que é esclarecimento". In: *Kant, I. Textos seletos*. Petrópolis: editora Vozes, 2005.

KELLNER, Douglas.; SHARE, Jeff. Critical media literacy is not an option. *Learn Inq.*, pp. 59-69, 2007. <<https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2>>

KITCHIN, Rob. & DODGE, Martin. Codes of life: identification codes and the machine-readable world. *Environment and Planning: Society and Space*, 25, p.851-881, 2005. <<https://doi.org/10.1068/d378t>>.

KOHL, Elisabeth., BALDOFSKI, Sabrina, MOELLER, Raiko, KLEMM Sarah.L. & RUMMEL-KLUGE, Christine. Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. *Front. Psychiatry* 12:643957, Germany, 2021. <10.3389/fpsy.2021.643957>

MARINONI, Giorgio.; LAND, Hilligje.v.; JENSEN, Trine. The impact of COVID-19 on higher education around the world: *IAU Global Survey Report*. International Association of Universities, 2020. Disponível em: <https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf> Acesso em: 09/06/2021.

MOROZOV, E. *BIG TECH: Ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: UBU Editora, 2018.

MILL, Daniel. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. In: *Revista de Educação Pública*, v.25, no. 59/2, p.432-454, 2016. <10.29286/rep.v25i59/2.3821>.

MUTHUPRASAD, Tish; ADITYA, Siane; JHA, Girish. Students' perception and preference for online education in India during COVID -19 pandemic. *Soc Sci Humanit Open*. 3(1):100101, 2021. <10.1016/j.ssaho.2020.100101>

OLIVEIRA, Eliany. et al. Covid-19: repercussões na saúde mental de estudantes do ensino superior. In: *Saúde Debate*, Rio de Janeiro Epub, pp. 206-220, 2022. <<https://doi.org/10.1590/0103-11042022e114p>>

PESCE, Lucia.; HESSEL, Ana Maria D. G. Ensino superior no contexto da pandemia da COVID-19: um relato analítico. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 33-51, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8323> Acesso em: 17/02/2023.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia editorial, 2005.

RASHID, Shazia.; YADAV, Sunishtha. S. Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research. *Indian Journal of Human Development*, vol. 14, No. 2, 2020. <<https://doi.org/10.1177/0973703020946700>>.

RIBEIRO, Arthur T.V.B.; FERRAGI, Cesar A.; TRIVINHO-STRIXINO, Francisco.; CARDOSO, André C.F. Entrepreneurship education going remote: A response to Covid-19 restrictions. *Journal of Entrepreneurship Education*, 23(S2), 2020.

Disponível em <https://www.abacademies.org/articles/Entrepreneurship-Education-Going-1528-2651-24-1-682.pdf> Acesso: 15/11/2022.

ROSA, Hartmut. *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. São Paula: Editora da UNESP, 2019.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: editora Bertrand Brasil, 1992.

SKINNER, Burrhus. F. *Tecnologia do ensino*. E.P.U Editora Pedagógica e Universitária, 1972.

SUÁREZ-LANTARÓN, Belén.; DEOCANO-RUÍZ, Yolanda.; GARCÍA-PERALES, Nuria.; CASTILLO-RECHE, Irina.S. The Educational Use of WhatsApp. *Sustainability*, 14, p.10510, 2022. <<https://doi.org/10.3390/su141710510>>.

TEMPOS MODERNOS. Direção: Charlie Chaplin. Produção: Charlie Chaplin. Youtube. 1936. Duração. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZUtZ8q_vkKY Acesso em: 26/07/2023.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à rede, mostra pesquisa. Agência Brasil. Rio de Janeiro, p.s/n, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>>. Acesso em: 29/04/2020.

TÜRCKE, Christoph. *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitdefizitkultur*. München: C.H.Beck, 2012.

VAN DIJCK, J.; POELL, T. WALL, M. *The platform Society: public values in a connective world*. Oxford: Oxford press, 2018.

ZHU, Xudong.; LIU, Jing. Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. *Postdigital Science and Education*, 1–5. Advance online publication. 2020. <<https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>>

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Coleta de dados, redação do manuscrito e análise e interpretação dos resultados.

Autor 2 – Coleta de dados, redação do manuscrito e análise e interpretação dos resultados.

Autor 3 – Interpretação dos resultados, revisão crítica do conteúdo.

Autor 4 – Interpretação dos resultados, revisão crítica do conteúdo.

Todos os autores aprovaram a versão final do manuscrito e garantem a sua precisão e integridade em todos os aspectos.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.