

# ENSINO REMOTO OU ENSINO A DISTÂNCIA efeitos da pandemia

REMOTE TEACHING OR DISTANCE EDUCATION  
effects of the pandemic

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

 <https://orcid.org/0000-0001-9379-5698>

UFMG/CNPq, Doutora em Linguística

## RESUMO

Este texto discute os efeitos da pandemia causada pela Covid-19 na educação brasileira. Primeiramente, reflete sobre os termos Educação a Distância, Ensino *On-line* e Ensino Remoto Emergencial e defende que os nomes mudam como forma de combater o preconceito contra qualquer forma de ensino que não seja o presencial. Em seguida, são apresentados alguns efeitos da pandemia no ensino brasileiro com exemplos de duas secretarias de educação estaduais e as respectivas alternativas para o fechamento das escolas e reflexão sobre as universidades. São discutidos também dois desconfortos sofridos por professores e alunos com o ensino *on-line*. Professores reclamam que os alunos não abrem as câmeras e alunos sentem falta da presença de seus professores no ambiente *on-line*. Algumas sugestões são dadas e conclui-se que o ensino nunca será o mesmo novamente, que a internet tornou-se uma necessidade pública e que as políticas educacionais devem mudar.

**Palavras-chave:** Educação a Distância; Ensino *On-line*; Pandemia; Ensino Remoto Emergencial.

## ABSTRACT

This text discusses the effects of the Covid-19 pandemic on Brazilian education. Firstly, it reflects on the terms Distance Education, Online Teaching and Emergency Remote Teaching and argues that the names change as a way to combat prejudice against any form of teaching that is not face to face. Then, some effects of the pandemic in Brazilian education are presented with examples from two Brazilian states and some reflection about Brazilian federal universities. In addition, it addresses two discomforts felt by teachers and students when they are in virtual learning environments. Teachers complain that students do not open their cameras and students miss their teachers' presence in the online environment. Some suggestions are given and the text concludes that education will never be the same again, that Internet has become a public need and that education policies must change.

**Keywords:** Distance Education; Online Teaching; Pandemic; Emergency Remote Teaching.

**A SOCIEDADE É UM SISTEMA COMPLEXO, E, como todo sistema dessa natureza, muda, se adapta e se desenvolve para sobreviver (MORRISON, 2008). A sociedade está em constante processo de transformação, pois o sistema aprende com as experiências ao longo do tempo, se retroalimenta e evolui para sobreviver. Novos elementos entram no sistema, causando pequenas ou grandes perturbações e a emergência de novos comportamentos. Veja a previsão feita por Bach, Hayens e Smith a respeito da internet, em 2007:**

Períodos intensos de mudança são seguidos por curtos períodos de consolidações que são seguidos por mudanças mais intensas. O impacto transformador da internet aumentará ainda mais na próxima década. A primeira onda de atividade na internet em meados da década de 1990 começou a mudar a natureza da publicidade e das transações comerciais. Os eventos políticos e a experiência da educação (como argumentamos neste livro) também foram significativamente afetados. E-mail e telefones celulares se tornam uma forma de comunicação de massa no mundo

desenvolvido, vivida pela maioria das pessoas. Grandes somas de dinheiro foram investidas em especulações sobre como os desenvolvimentos tecnológicos gerariam mudanças econômicas e um novo mercado mundial. (BACH; HAYNES; SMITH, 2007, p. 5)<sup>1</sup>

**De fato, as tecnologias de comunicação (imprensa, tecnologia de áudio, tecnologia de vídeo, tecnologias digitais) são bons exemplos de emergências que geraram mudanças em todos os setores da sociedade. Mason explica que:**

O conceito de fenômenos emergentes da teoria da complexidade sugere que o ritmo cada vez mais acelerado de desenvolvimento tecnológico gera novas invenções que se tornam viáveis devido às redes de desenvolvimento tecnológico já existentes. O telefone celular, por exemplo, se torna possível por causa da tecnologia de satélite (que depende da tecnologia de foguetes), da tecnologia do computador, da tecnologia telefônica, da tecnologia elétrica e assim por diante. A lista é virtualmente interminável. O ponto é que cada novo fenômeno se torna mais e mais viável devido às redes de fenômenos já existentes (MASON, 2008, p. 52).

---

<sup>1</sup> Esta e todas as demais traduções são de minha responsabilidade.

Pensemos na entrada da Covid-19 em nosso sistema social. O vírus, que afetou primeiramente os animais, passou para os humanos e teve um efeito de contaminação em cascata, gerando a pandemia. As viagens internacionais, impulsionadas pelas tecnologias de transporte humano, contribuíram para a velocidade da contaminação. Graças às redes de pesquisa e saúde já existentes e aos profissionais de várias áreas conectados pela internet, foi possível o enfrentamento da doença com o incremento de pesquisas na área da saúde e intervenções de autoridades municipais, estaduais e federais na saúde, na economia, nos transportes e na educação.

O telefone celular, tão discriminado no sistema escolar, mas tão usado em outros setores e na comunicação pessoal, passa a ser o principal meio de comunicação durante a pandemia da Covid-19. Certamente, novas tecnologias virão, e arrisco a prever que serão as tecnologias de realidade virtual.

Por recomendação de autoridades sanitárias mundiais e locais, passamos a conviver com o isolamento social. Mudamos nossos comportamentos. O perigo de contágio fez com que o ensino presencial fosse suspenso e substituído pela educação a distância (EaD). Aprendemos com as próprias experiências de EaD já consolidadas e com as experiências de outros países. As redes sociais contribuíram para compartilhar informações, sugestões de atividades, materiais e ferramentas digitais.

Mas outra denominação também emergiu: “Ensino Remoto Emergencial” (ERE). Discutirei a questão da terminologia mais à frente, mas antes gostaria de

falar sobre o conceito de EaD e um pouco de sua história.

### **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

O termo EaD tem sido usado para nomear um tipo de ensino, com material pré-produzido, feito sem contato próximo entre professor e aluno. As primeiras experiências com EaD surgiram em cursos por correspondência no século XVIII. O ensino por correspondência é entendido por Holmberg como “textos autoinstrucionais, combinados com comunicação escrita, isto é, correspondência entre alunos e tutores” (HOLMBERG, 1995, p. 3). A EaD só foi viabilizada porque havia a tecnologia da imprensa, do papel e do serviço dos correios. Com o surgimento de tecnologias de áudio e depois de vídeo, outros tipos de materiais foram incluídos na EaD: discos, fitas de áudio, e fitas de vídeo. A EaD foi e ainda é feita também por aulas transmitidas por rádio ou televisão. Desde o final do século XX, podemos contar com a mediação do computador, inicialmente *softwares* instalados nos computadores.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), também chamados de Sistemas Virtuais de Aprendizagem, ficaram populares no Brasil no final da década de 1990, e é sempre bom lembrar que a *web* com interface gráfica, como conhecemos hoje, só chegou ao Brasil em 1997.

O embrião dos AVAs pode estar no projeto *PLATO*, um sistema de autoinstrução para um grande número de aprendizes que foi usado para o ensino de muitas línguas (LEVY, 1997). Este sistema, segundo Hart, “oferecia tipos de exercício de vocabulário e gramática mais mecânicos, deixando as atividades mais

expressivas para as salas de aula” (HART, 1981, p. 12, *apud* LEVY, 1997, p. 16). Essas atividades eram programadas por meio de um *software*, o TUTOR, que “formatava e restringia os tipos de atividades que podiam ser criadas” (LEVY, 1997, p. 17).

É do século passado o AVA Blackboard, ainda utilizado por muitas instituições brasileiras, apesar de estar perdendo terreno para o Moodle, pois este último é gratuito. Segundo Bradford, Porciello e Backus (2007), o Blackboard foi criado em 1997 por Matthew Pittinsky e Michael Chasen, em parceria com a Universidade Cornell. A princípio, a intenção dos criadores deste AVA era fornecer àquela instituição uma plataforma que permitisse a interação entre professores e alunos para cursos *on-line*. Com o passar do tempo, a plataforma passou a ser utilizada não só por instituições de ensino, mas também por setores públicos e empresas.

Para fins educacionais, o Blackboard pode ser modelado de acordo com as necessidades de cada instituição, garantindo autonomia do corpo docente na escolha e utilização das ferramentas disponíveis no AVA. Sendo assim, a plataforma pode ser utilizada em práticas presenciais, como extensão de atividades regulares; em práticas semipresenciais e a distância.

Muitos AVAs foram desenvolvidos e hoje estão sendo utilizados pelo mundo inteiro. Entre os mais usados durante a pandemia, estão o Moodle e o Google Classroom, associados a tecnologias de transmissão ao vivo (Google Meet, Streamyard) e de *streaming* (distribuição de conteúdo *on-line*), como o YouTube.

A EaD sempre foi vista com preconceito, como se fosse educação de segunda categoria. Para os preconceituosos, a

educação de verdade sempre foi aquela feita em uma escola com salas de aula de quatro paredes, com o professor na frente, em sua mesa, ou escrevendo em um quadro, e os alunos sentados nas carteiras enfileiradas de olho no professor. Educar é sinônimo de professor falando e alunos perguntando apenas quando autorizados pelo professor.

O preconceito contra a EaD era alimentado pela pouca interação entre a instituição educadora e os alunos. Com o avanço das tecnologias digitais e as novas possibilidades de interação mediadas pelo computador, surge a tentativa de “cancelar” o termo EaD e substituí-lo por Educação *On-line*. Minha opção pelo termo *cancelar* se deve ao fato de ele estar sendo usado nas redes sociais como uma forma de julgamento e exclusão. Quem opta por cancelar o termo EaD endossa as críticas sobre esse tipo de ensino.

No entanto, com a pandemia e a migração para os AVAs de uma boa parcela do sistema educacional, optou-se pelo uso do termo “Educação Remota Emergencial” (ERE), e não por Educação *on-line*. A nova denominação viralizou na mesma velocidade da propagação do novo coronavírus. Na próxima seção, discuto sobre a distinção que tem sido feita entre esses termos.

## A GUERRA DAS TERMINOLOGIAS

Como registra Holmberg (2005), o termo EaD surgiu em substituição à “educação por correspondência”. Na década de 1970, a EaD ganhou prestígio e reconhecimento com a criação da Open University, no Reino Unido. Apesar de o termo EaD ter sido amplamente usado desde a década de 1970, sua adoção nunca



## A EaD sempre foi vista com preconceito, como se fosse educação de segunda categoria

foi algo hegemônico. Holmberg (2005) comenta que outros termos surgiram, como “estudo independente” e “estudo em casa”, nos Estados Unidos, e “estudos externos”, na Austrália. Ele acrescenta que o uso de EaD foi se solidificando com o surgimento de periódicos sobre educação a distância. O autor afirma que “um grau de reconhecimento formal aconteceu quando o International Council for Correspondence Education (ICCE) mudou seu nome para International Council for Distance Education (ICDE)” (HOLMBERG, 2005, p. 3).

Com o surgimento da internet e das tecnologias digitais, o ensino a distância tem novo crescimento e novos termos também emergiram: educação *on-line*, ensino mediado por computador, ensino *on-line*, aprendizagem *on-line*. Os defensores da distinção entre EaD e ensino *on-line* enfatizam o fato de o último poder contar com ambientes virtuais onde são compartilhados vários tipos de recursos (vídeos, textos, imagens, animações, enquetes, avaliações, exercícios com resposta automática, plataforma para escrita colaborativa etc.) e oportunidades de interação (fórum,

*chat, e-mail*) com colegas e professores de forma síncrona e assíncrona de qualquer lugar com acesso à internet.

Com a pandemia provocada pelo novo coronavírus, as escolas se viram obrigadas a migrar para outras formas de ensino, com forte ênfase no ensino mediado pela internet. Surge também um novo nome: Ensino Remoto Emergencial.

Hodges e colaboradores (2020) entendem Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. É escorado na argumentação de Hodges e colaboradores (2020) que Tomazinho (2020) afirma que não estamos fazendo educação ou ensino a distância, mas praticando um ensino remoto emergencial. É, também, concordando com Hodges e colaboradores

(2020) que Arruda argumenta que “a educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial” (ARRUDA, 2020, p. 265).

Sobre o ERE, Hodges e colaboradores (2020) dizem que:

O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.*, 2020, n. p.).

Para defender o uso de ERE, tanto Hodges e colaboradores (2020) como Arruda (2020) usam os argumentos da temporalidade, do provisório, e da ausência de uma estrutura escolar necessária para uma boa educação. Quando se usa a palavra *emergencial*, sinaliza-se pela interinidade das ações; no nosso caso, das ações educacionais.

Hodges e colaboradores (2020) argumentam que o ensino presencial demanda muita infraestrutura, que eles denominam de *ecossistema*, para dar suporte ao ensino. Eles listam entre outros elementos desse sistema a biblioteca e os serviços de saúde, consideram que as aulas fazem parte desse ecossistema. Para justificar o remoto emergencial, esses autores defendem que “uma educação *on-line* efetiva requer investimento em um ecossistema de apoios ao aprendiz, que leva tempo para identificar e construir” (HODGES *et al.*, 2020, n. p.). Esses autores partem do pressuposto de que todo o sistema

educacional tradicional é construído nesse ecossistema idealizado, o que sabemos não corresponder à realidade de muitas escolas ao redor do mundo.

No meu entendimento, a guerra de nomenclatura e o uso de ERE são uma atitude defensiva, um pedido de desculpas antecipado sobre algo que pode não dar certo, uma forma de se evitar o preconceito contra a EaD, ou, como querem outros, Educação *On-line*. Mas vejamos o que diz a legislação brasileira sobre a EaD.

Começamos pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996). Seu artigo 8º diz que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Esse artigo foi regulamentado pelo decreto n. 5.662 (BRASIL, 2005), de 19 de dezembro de 2005, que foi substituído pelo decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017), de 25 de maio de 2017. De acordo com o artigo primeiro da legislação em vigor:

[...] Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Concordo com Arruda (2020) que:

[...] A expressão “com pessoal qualificado” é um reflexo da ideia de que EaD possui menos qualidade que educação presencial, haja

vista ser necessário que para se definir uma modalidade amplamente regulamentada é necessário informar que quem trabalha nessa modalidade é “qualificado”, como se fosse possível não ser (ARRUDA, 2020 p. 265).

Entendo ainda que, ao usar “pessoal qualificado” e não “professor qualificado”, a legislação abre espaço para a contratação de pessoas que não têm formação na área de magistério. Aliás, a palavra *professor* não aparece em nenhuma linha do decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017).

Os outros dois requisitos presentes na regulamentação são: (1) a utilização de tecnologias de informação e comunicação e (2) estudantes e profissionais da educação em lugares e tempos diversos.

Como material impresso também é tecnologia de informação, entendo que a legislação não restringe EaD ao ensino mediado pela internet, e que “em tempos diversos” é vago o bastante para acomodar abordagens síncronas ou assíncronas. Assim, de acordo com a legislação brasileira, o que está sendo feito por muitas instituições educacionais durante a pandemia poderia perfeitamente ser chamado de EaD, embora o termo ERE tenha sido adotado de norte a sul do país.

Apesar da adoção generalizada do termo e dos argumentos de Arruda (2020) e de Hodges e colaboradores (2020) de que o que fazemos hoje não é EaD, percebo que houve a troca do termo “distância” por um sinônimo, “remoto”, acrescido de emergencial, sinalizando, assim, a certeza de que, passada a pandemia, tudo será como antes. Se EaD já sofria preconceito, o termo *emergencial* só contribuiu para aumentá-lo. O termo me lembra os setores de emergência hospitalar onde o

paciente recebe atendimento paliativo (ex., soro, remédio para dor), e é submetido a exames de sangue e/ou radiológicos. Só depois de o médico ler os resultados desses exames é que o paciente recebe o tratamento definitivo.

Se é EaD ou ERE, importa pouco. O que importa é que a pandemia fez com que a legislação sobre percentuais de ensino a distância nos cursos presenciais fosse abrandada, e a migração para o mundo virtual foi inevitável, como veremos na próxima seção.

### A EDUCAÇÃO EM ÉPOCA DE PANDEMIA

No Brasil, as soluções adotadas variaram de acordo com as condições de cada estado ou município. Não podemos ignorar que, em alguns casos, o que foi feito não pode ser chamado de ensino. Um exemplo foi a entrega de material impresso nas casas dos alunos, como aconteceu em alguns municípios. Apesar de louvável, isso não poderia ser chamado de ensino, pois não houve nenhum tipo de interação entre alunos e professores e nem processos de avaliação. Se se transfere para a família a responsabilidade de trabalhar o conteúdo com seus filhos e, ainda, se os responsáveis por esses alunos aceitam esse desafio, o que temos na verdade é educação domiciliar ou *homeschooling*, e não EaD ou ERE.

Apesar de muitas secretarias de educação, com maior ou menor agilidade, terem providenciado material na internet, aulas gravadas e transmissão por TV, inúmeros estudantes ficaram totalmente isolados e desvinculados das escolas em todo o país.

Uma das secretarias estaduais de educação que reagiu com agilidade foi

a Secretaria da Educação e Esportes de Pernambuco. Segundo relato no portal da própria secretaria:

As aulas em Pernambuco estão suspensas desde o dia 18 de março por causa da pandemia provocada pelo novo Coronavírus. Nesse período, a Secretaria de Educação e Esportes do Estado criou mecanismos para que os estudantes da Rede Estadual não ficassem sem os conteúdos educacionais. Para ter acesso às aulas, os alunos tiveram a oportunidade de acessar gratuitamente a plataforma Educa-PE, lançada em 6 de abril, que disponibiliza materiais e transmite aulas ao vivo pela internet (YouTube e Facebook) e pela TV aberta, por meio de quatro emissoras parceiras (TV Pernambuco (TVPE), TV Alepe, TV Nova, TV Universitária), alcançando cerca de 80% dos alunos. Na internet, o conteúdo fica disponível para ser acessado a qualquer hora para revisão (PERNAMBUCO, 2020, n. p.).

É louvável o empenho de Pernambuco, mas é lamentável que 20% dos alunos tenham ficado sem acesso à plataforma. O Brasil não estava preparado para a migração de todos os alunos para o mundo virtual. Muitos alunos não têm acesso a computadores ou celulares conectados à internet, e outros têm pacotes de dados limitados.

As iniciativas de Pernambuco merecem ser conhecidas. Grande parte do material de apoio é organizada por meio de uma rica curadoria de recursos diversos disponíveis na *web*. Para *educação infantil*, há *links* para brincadeiras e dicas de filmes, e, a partir do ensino fundamental, as opções se diversificam.

Chamo a atenção para a sensibilidade dessa secretaria ao sugerir a escrita de um diário de bordo. As orientações variam de acordo com o nível de ensino e estimulam os alunos a escreverem sobre

seus sentimentos, suas observações e sua experiência diária com a pandemia e a promessa de que o diário será lido pela professora quando do retorno à escola.

Outro recurso relevante é o “Laboratório de Redação”, em que as atividades se dividem em cinco semanas e cada uma propõe a produção de um texto de gênero diferente. Os textos podem ser enviados para o *e-mail* do laboratório com identificação do aluno, ano e nome da escola e há a promessa de *feedback*, elemento essencial no processo educacional.

A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais demorou mais a reagir e elaborou um “Regime de Estudo não Presencial” para o Ensino Fundamental e o Médio, com um “Plano de Estudo Tutorado (PET)” e um programa de TV, “Se Liga na Educação”.

O PET são apostilas mensais de orientação de estudos enviadas para o *e-mail* e o WhatsApp dos pais cadastrados nas escolas e acessadas no *site* da Secretaria. Essas apostilas começaram a ser distribuídas no dia 4 de maio de 2020, e, no dia 18 do mesmo mês, foi a vez das aulas de forma *on-line* e com transmissão pela Rede Minas de televisão.

Conforme explicação da própria secretaria, o PET impresso é entregue pelos diretores das escolas aos alunos sem acesso à internet. As aulas na televisão são divididas em quatro horas de aulas gravadas (das 7h30 às 11h30), e há uma hora (11h30 às 12h30) ao vivo, quando os alunos podem interagir com os professores no estúdio, por meio de redes sociais, WhatsApp e telefone.

Na rede particular de ensino, em todos os níveis, a reação foi mais rápida, e professores foram obrigados a gravar

aulas e/ou a trabalhar *on-line* em AVAS até então desconhecidos por alunos e professores.

A reação das universidades públicas foi mais lenta, enfrentando resistências de alunos e professores a aderir ao ensino *on-line*, apesar de a internet não ser um mundo estranho a elas. Os serviços administrativos e as bibliotecas já estavam, havia um bom tempo, informatizados; todas as instituições exibiam páginas institucionais na internet e usavam serviços eletrônicos de comunicação e informação para a interação com a comunidade universitária e estavam presentes nas redes sociais. Muitas já tinham repositório de materiais e de periódicos e ministravam alguns cursos e, também, disciplinas *on-line* em cursos regulares. No entanto, o acesso de muitos alunos à internet só acontecia nos laboratórios das instituições, e isso, além do preconceito contra a EaD, impediu a migração imediata para as atividades *on-line*.

Aos poucos, as administrações buscaram recursos financeiros para fornecer computadores e acesso à internet aos alunos socialmente vulneráveis. Os órgãos colegiados foram discutindo o que fazer e vencendo as resistências contra o ensino *on-line*. Currículos foram adaptados e resoluções foram aprovadas para que as atividades educacionais migrassem para o mundo digital.

Como ressalta Mason, “é quando uma escola, ou um sistema escolar, ou uma sociedade enfrenta uma crise que, provavelmente, se abre para a mudança” (MASON, 2008, p. 43).

Entre as decisões das universidades federais, vale destacar a Resolução nº 4 da Universidade Federal de Alfenas (Unifal),

aprovada em 3 de junho de 2020, com sua compreensão de que a pandemia é um momento de aprendizagem. Veja o que diz o artigo 2º:

Durante a vigência do ERE, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) realizará pesquisas junto à comunidade acadêmica para subsidiar a construção de soluções aos problemas identificados, avaliar a experiência acumulada e orientar a construção de propostas para o retorno das atividades acadêmicas presenciais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2020).

De fato, as pesquisas sobre as novas modalidades de ensino estão em andamento na Unifal, como podemos ver na apresentação em vídeo da pedagoga Michelle Cristine da Silva Toti (TOTI, 2020), do Departamento de Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação. Ela apresenta uma pesquisa da instituição com 234 alunos que responderam a um questionário. Entre outras questões, os alunos responderam sobre o uso ou não uso das câmeras. Toti dividiu as respostas em quatro grupos: pessoais e sociais; pedagógicos; técnicos; e outros.

Quanto às questões pessoais e sociais, os resultados demonstram que os alunos não abrem a câmera porque estão sempre desarrumados, de pijama ou despenteados (48,1%); não querem sofrer julgamentos e comparações (24,7%); estão fazendo outras coisas enquanto assistem à aula (21,7%); se envergonham do seu ambiente (10,2%); estão sempre deitados na cama (6,4%); ou seu ambiente é inadequado com pessoas circulando ou com barulho (1,3%).

Em relação ao classificado como pedagógico, os alunos alegam não abrir a câmera para não atrapalhar os professores ou porque acreditam que os professores

preferem a câmera fechada (41,7%). No entanto, 4,3% afirmam deixar a câmera sempre aberta para interagir com professores e colegas; e 0,95%, para ficar mais focados.

Os problemas técnicos foram: não ter câmera (3%); e não sobrecarregar a internet ou gastar o pacote de dados (1,3%). Na categoria outros, Toti (2020) incluiu os que abrem a câmera de vez em quando, quando solicitados (3,4%), e um aluno que respondeu que não abria porque não queria (0,4%).

Os resultados dessa pesquisa nos dizem muito sobre a dita passividade dos alunos. Na verdade, nos dizem que eles não são tão passivos assim. O fato de muitos alunos dizerem que acreditam que os professores preferem que eles fiquem com as câmeras fechadas parece corresponder à etiqueta das “lives”, ou transmissões ao vivo. Nesse tipo de atividade, espera-se que apenas quem fala fique com o microfone ligado e a câmera aberta. Essa “etiqueta” foi seguida na própria gravação do evento onde Toti (2020) fez sua exposição. Durante a apresentação de Toti, os outros participantes desligaram suas câmeras e

microfones para deixar o “palco” apenas para ela e a intérprete de libras.

Parece que as atividades síncronas transferem para o virtual os mesmos rituais que vemos nas salas de aula e nos eventos acadêmicos. A diferença é a ausência do olho no olho e a sensação de desconforto. Se nas aulas ao vivo os professores sentem falta do olhar dos alunos e de seu *feedback*, o mesmo acontece com os alunos nas aulas assíncronas quando se sentem, muitas vezes, sozinhos no ambiente virtual.

Gostaria de apresentar algumas sugestões de como tornar o ensino nessa modalidade mais confortável para nossos alunos. Divido minhas sugestões em três partes, apoiando-me nas categorias de Garrison, Anderson, e Archer (1999), nomeadas de *presença instrucional ou de ensino*, *presença cognitiva* e *presença social*. Duas décadas depois da publicação desse trabalho, ele ainda se mostra muito relevante para nos orientar.

Como os alunos em um AVA não enxergam seus professores, é preciso que eles se façam presentes por meio de instruções, gerenciamento das interações



Parece que as atividades síncronas transferem para o virtual os mesmos rituais que vemos nas salas de aula e nos eventos acadêmicos

e de avaliações. Minha sugestão é que publiquemos o conteúdo, as atividades e tarefas com antecedência, e que as instruções sejam simples e claras. Não é necessário criar todo o material. Uma curadoria de textos, vídeos, exercícios, e objetos de aprendizagem, disponíveis na *web*, enriquece os cursos e mostra o interesse do professor em propiciar experiências diversificadas de aprendizagem. É essencial ter um espaço para tirar dúvidas e estimular os alunos, periodicamente, a usar esse espaço. Criar grupos menores dentro dos AVAs também contribui para a interação entre os alunos. Outra sugestão é um fórum só para “conversa fiada”, um espaço para interação social, marcado pela informalidade, onde os participantes possam falar de si, trocar informações, brincar. Isso contribui para evitar que o foco seja perdido nos fóruns e *chats* com propósito educacional.

Uma forte presença de ensino se dá na avaliação. Os alunos esperam que o professor avalie tudo o que eles produzem no AVA, o que nem sempre é possível. Mas é preciso demonstrar que estamos atentos a eles por meio de *feedback*, nem que seja coletivo. Um texto com comentários gerais sobre as tarefas e uma lista de erros mais frequentes, acompanhada das correções, podem funcionar como *feedback* coletivo e ajudam o aluno sentir que o professor está atento. Além de os alunos verem nesses textos que o professor leu suas produções, eles também aprendem com os erros dos colegas e com as correções. Mas esse palco também pode ser dividido com os estudantes, e eles também podem propor tarefas e problemas.

A presença cognitiva se dá pela projeção do pensamento nas proposições, reflexões, soluções de problemas etc. O professor mostra sua presença cognitiva ao se posicionar criticamente, ao comentar e avaliar as postagens dos alunos. É importante, também, estimular as presenças cognitivas dos alunos, solicitando comentários sobre leituras e vídeos, incentivando as discussões nos fóruns, a postagem de seleção de trechos de textos, a resolução de tarefas e de problemas, a produção de textos colaborativos e individuais, e as respostas às questões propostas.

Finalmente, a presença social acontece quando nos projetamos, em nossas interações nos fóruns e *chats*, como pessoas reais, como seres sociais que se importam com o outro e têm emoções. É uma forma de compensar a ausência do contato visual e reduzir o isolamento. Um pouco de humor ajuda na projeção dessa presença. Mostrar aos alunos que estamos presentes no ambiente virtual, que estamos acompanhando o que eles fazem e que nos importamos com eles lhes dá mais conforto para lidar com as aulas assíncronas. Entrar de vez em quando no espaço da “conversa fiada” e perguntar para os alunos se estão bem, se estão se cuidando, indicar um filme interessante, convidar para um evento nas redes sociais são algumas formas de nos projetarmos socialmente nos AVAs.

## CONCLUSÕES

Recorrendo aos sistemas complexos, podemos dizer que quando um novo elemento entra no sistema ele pode causar turbulência e desorganização, mas, a partir da desordem ou do caos, emerge uma nova ordem, e o sistema se auto-organiza.

Durante a pandemia da Covid-19, muitos foram os obstáculos enfrentados, mas o previsível era que o sistema se auto-organizaria frente ao necessário distanciamento social e fechamento das escolas.

Nesse processo, alguns professores estão se comportando no ensino *on-line* de forma muito semelhante ao que faziam em sala de aula: ministrando aulas expositivas, se apoiando em *slides*, propondo discussões e solicitando textos escritos e aplicando provas. Outros estão aprendendo a fazer vídeos, se valendo da grande quantidade de ferramentas digitais e perdendo o medo de usar a

tecnologia. Há, ainda, quem crie grupos no WhatsApp e salas no Facebook.

As crises são momentos de mudanças intensas, e seria impossível descrever as práticas educacionais que emergiram. Mas é possível prever que nossas práticas educacionais nunca serão as mesmas novamente. É possível afirmar que a internet tornou-se uma necessidade pública e que o acesso precisa ser dado a todos.

Espero que todas as experiências educacionais provocadas pela pandemia sejam úteis para mudar as políticas educacionais e as legislações, tornando mais flexíveis os tempos e currículos escolares.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BACH, S.; HAYNES, P.; SMITH, L. *Online learning and teaching in higher education*. New York: Open University Press/McGraw-Hill Education, 2007.
- HOLMBERG, Börje. *Theory and practice of distance education*. 2nd. ed. London, New York: Routledge, 1995.
- BRADFORD, P.; PORCIELLO, M.; BACKUS, D. The blackboard learning system. *The Journal of Educational Technology Systems*, v. 35, p. 301-314, 2007. Republicado em *Internet Archive. Way Back Machine*, 2018. Disponível em: <http://uupinfo.org/research/working/bradford.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 set. 2020.
- BRASIL. *Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 8o da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24). Acesso em: 27 set. 2020.
- BRASIL. *Decreto 5.662 de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 8o da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm). Acesso em: 27 set. 2020.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 87-105, 1999.
- HART, R. S. (ed.). The PLATO system and language study. *Studies in Language Learning*, v. 3, n. 1, 1981.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>. Acesso em: 10 set. 2020.
- HOLMBERG, B. *Theory and practice of distance education*. London: Routledge, 2005.
- LEVY, M. *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. New York: Oxford University Press, 1997.
- MASON, Mark. *Complexity theory and the Philosophy of Education*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008.
- MASON, Mark. What is complexity theory and what are its implications for educational change? In: MASON, Mark. *Complexity theory and the Philosophy of Education*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008. p. 32-45.

MORRISON, K. Educational philosophy and the challenge of complexity theory. In: MASON, Mark. *Complexity theory and the Philosophy of Education*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008. p. 15-31.

PERNAMBUCO. 2020. *Live: Fred Amancio conversa sobre novo cenário da educação básica pós-pandemia*. 25 jun. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=5640>. Acesso em: 10 set. 2020.

TOMAZINHO, Paulo. *Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar*. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 10 set. 2020.

TOTI, Michelle Cristine da Silva. Abra sua câmara! Por que esse comportamento é tão difícil para os estudantes? *Programa PRODOC: Relações Pedagógicas Professor – Aluno: processos de interação no ERE*. 2020. 122 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rPYB4lkOIVY>. Acesso em: 29 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. Conselho de Ensino e Pesquisa. *Resolução nº 04, de 03 de junho de 2020*. Regulamenta a oferta opcional de componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), por meio de Ensino Remoto Emergencial, em função da pandemia de Covid-19. Alfenas: Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas, 2020. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/wp-content/uploads/sites/94/2020/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-04-de-03-de-junho-de-2020.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.



**Texto de autora convidada. Recebido em:** 4 out. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia.

*Estudos Universitários: revista de cultura*, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. ISSN Edição Digital: 2675-7354.