



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VANESSA PAIM COSTA

**PANDEMIA DA COVID-19 E RETOMADA DAS AULAS NO MODELO NÃO
PRESENCIAL: DESAFIOS IMPOSTOS À UNIRIO, AOS DOCENTES E DISCENTES**

RIO DE JANEIRO

2022

VANESSA PAIM COSTA

**PANDEMIA DA COVID-19 E RETOMADA DAS AULAS NO MODELO NÃO
PRESENCIAL: DESAFIOS IMPOSTOS À UNIRIO, AOS DOCENTES E DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Carmen Irene Correia de Oliveira

RIO DE JANEIRO

2022

C837 Costa, Vanessa Paim
PANDEMIA DA COVID-19 E RETOMADA DAS AULAS NO
MODELO NÃO PRESENCIAL: DESAFIOS IMPOSTOS À UNIRIO,
AOS DOCENTES E DISCENTES / Vanessa Paim Costa. --
Rio de Janeiro, 2022.
119 f.

Orientadora: Carmen Irene Correia de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2022.

1. Plano de Retomada da UNIRIO. 2. Legislação
Educativa brasileira na pandemia. 3. Covid-19. 4.
Ensino Remoto. 5. Educação a Distância. I. Oliveira,
Carmen Irene Correia de , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vanessa Paim Costa

**“Pandemia da Covid-19 e retomada das aulas no modelo não presencial:
desafios impostos à UNIRIO, aos docentes e discentes”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 19/01/22

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

Documento assinado digitalmente
gov.br Carmen Irene Correia de Oliveira
Data: 24/01/2022 13:33:34-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof^a. Dr^a. Carmen Irene Correia de Oliveira
(orientadora)

Prof^a. Dr^a. Lucia Helena Pralon dos Santos
(avaliadora interna)

Prof^a. Dr^a. Edicléa Mascarenhas Fernandes
(avaliadora externa)

DEDICATÓRIA

Aos docentes da educação básica e superior, que precisaram reaprender a exercer seus ofícios com a chegada da pandemia da COVID-19 e adaptar as aulas presenciais, substituindo os encontros diários, olhos nos olhos, calor humano, por aulas mediadas pelas tecnologias digitais. Tiveram que aprender sobre encontros síncronos e assíncronos, novas metodologias de ensino e *home office*. Assumiram a função de *designer* instrucional, conteudista, roteirista, entre outras. E o mais importante: não desistiram frente às dificuldades encontradas! A todos, muito obrigada!

Ao meu marido Arlindo, por compreender minha ausência por diversos momentos da escrita da Dissertação e por me alimentar (rsrs).

Aos meus filhos, Letícia e Giovani, por torcerem sempre por mim.

À minha mãe Vera Lúcia, por ser o espelho de uma mulher guerreira e estudiosa.

À amiga Angela, por me incentivar e não me deixar desanimar, mesmo nos momentos mais difíceis e solitários.

À amiga Emília, da turma do Mestrado, por ser minha companheira nesta jornada longa, pelas conversas no *whatsapp*, pelas risadas nas aulas e nas caronas, pelas orientações e tiradúvidas e pela amizade construída.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por eu e meus familiares termos chegado ao final de 2021 com vida e saúde, conseguindo passar pela COVID-19 sem nenhuma sequela e lamento a partida de muitos que contraíram a doença.

À Professora Dr^a. Maria Alice Ramos, pelo incentivo para que eu cursasse o Mestrado e por todo aprendizado compartilhado durante os anos em que trabalhei como mediadora a distância na disciplina Tópicos em Educação Especial, do consórcio CEDERJ.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Carmen Irene, que aceitou a mudança do meu tema de pesquisa ao final de 2020 e pela confiança em meu potencial, sem exercer pressão e prazos para a minha escrita, o que foi muito importante para a minha saúde mental.

Às Professoras que compuseram a minha banca na Qualificação, e agora na Defesa, contribuindo com sugestões pertinentes à melhoria da pesquisa e pelo carinho e atenção com que se posicionaram, Prof^a Dr^a Lucia Pralon e Prof^a Dr^a Edicléa Mascarenhas.

À professora Dilza Magioli, pelo carinho e pela disponibilidade em realizar a correção ortográfica da dissertação.

Às Diretoras da escola em que trabalho, Beth e Ana Paula, por não se oporem aos dias em que eu precisei me ausentar para as aulas presenciais e pelo apoio e torcida.

À amiga Rosane Fernandez, que contribuiu com os seus conhecimentos da língua inglesa para me auxiliar na escrita do Abstract às vésperas do ano novo.

À minha mãe Vera, que me auxiliou na escrita das Referências.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Diógenes, Celso, Adrienne, Damiro e Pedro, pelas trocas e aprendizagens.

Aos colegas do Mestrado por todo conhecimento produzido e adquirido. Em especial, Emília, Mari e Graci, por tornarem os dias mais leves e as aulas, mais divertidas.

RESUMO

COSTA, Vanessa Paim. PANDEMIA DA COVID-19 E RETOMADA DAS AULAS NO MODELO NÃO PRESENCIAL: desafios impostos à UNIRIO, docentes e discentes. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Com o surgimento da pandemia provocada pela doença COVID-19, todo o planejamento educacional traçado para o ano de 2020 precisou ser revisto. Impossibilitados de manter contato físico com outras pessoas e seguindo as recomendações sanitárias para evitar a propagação do vírus, o afastamento social tornou-se obrigatório. Desafio posto às Instituições de Ensino Superior (IES) presencial, docentes e discentes. Subitamente houve a necessidade de repensar novas possibilidades de prosseguir com o ensino e a aprendizagem. Surge, neste momento, a nomenclatura ensino remoto emergencial (ERE) como solução para a continuidade das aulas. Foi inevitável a comparação do ERE com a Educação a Distância (EaD), termos utilizados, por muitos, como sinônimo, mas que possuem semelhança apenas epistemológica. Essas terminologias foram apresentadas no presente estudo, dialogando com autores que pontuam os prós e contras de cada uma. As aulas não presenciais foram referenciadas por documentos legais que apararam a sua adoção, utilizando a tecnologia digital de informação e comunicação como suporte para a sua realização. No decorrer da pesquisa, as legislações educacionais vigentes emitidas pelo governo federal na pandemia foram elencadas e comentadas. Com a transposição das aulas presenciais para o modelo virtual, tornou-se necessário incorporar novas metodologias de ensino que buscassem proporcionar o protagonismo de docentes e discentes, a fim de manter o estudante interessado e motivado nos estudos. Com o aval do ERE, as IES presenciais públicas e privadas retomaram as atividades letivas, porém, em tempos diferentes. A exclusão digital ficou evidenciada neste momento em que o artefato tecnológico foi crucial para a continuidade das aulas. A presente pesquisa teve como **objetivo geral** analisar as estratégias adotadas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), considerando os aspectos políticos, econômicos e pedagógicos. Como resposta ao questionamento, evidenciou-se que houve preocupação não apenas com o acesso material para a continuidade das atividades não presenciais, como oferta de internet e artefato tecnológico, mas também com o bem-estar psíquico das pessoas que trabalham e estudam na UNIRIO. Foi proposta capacitação aos funcionários e aos estudantes quanto ao uso das ferramentas digitais para o prosseguimento das aulas. Os discentes em vulnerabilidade social, cadastrados nas políticas de assistência estudantil, receberiam apoio financeiro. Apesar dos benefícios oferecidos, notou-se que não houve publicação de documentos que orientassem especificamente o atendimento aos estudantes público alvo da educação especial, quer na adaptação de materiais impressos ou na assistência de dificuldades. Como **objetivos específicos** foram realizados: (a) levantamento da legislação educacional brasileira publicada durante a pandemia do Coronavírus, no ano de 2020; (b) apresentação das terminologias ERE e EAD, examinando as aproximações e distanciamentos entre elas; e (c) análise das estratégias adotadas pela IFES selecionada no enfrentamento ao isolamento social e na manutenção das atividades acadêmicas sob forma remota. Foi realizada como base metodológica para este estudo a análise documental dos instrumentos reguladores emitidos em 2020 pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro durante a pandemia de Covid-19, a partir de procedimentos estabelecidos por Cellard (2012). Dessa forma, a pesquisa apresentada enquadra-se em uma abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Plano de Retomada da UNIRIO; Legislação Educacional brasileira na pandemia; Covid-19; Ensino Remoto; Educação a Distância.

ABSTRACT

COSTA, Vanessa Paim. COVID-19 PANDEMIC AND THE RETURN OF THE CLASSES ON REMOTE LEARNING MODEL: challenges imposed to UNIRIO, faculty and students. 2021, 119 pp. Dissertation (Education Masters) - Federal University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The event of the pandemic caused by the COVID-19 disease brought the need of revising all the educational planning made for the year 2020. People were not able to keep physical touch with each other, following the sanitary recommendations to avoid spreading the virus; social distancing became mandatory. Thus, the challenge had been imposed to classroom Higher Education Institutions (HEI), to both faculty and students. Suddenly, there was the need of rethinking new possibilities of proceeding with teaching and learning. At that moment, the classification Emergency Remote Teaching (ERT) rises as a solution for the continuity of the classes. However, the comparison between ERT with Distance Learning (DL) was inevitable as far as both terms, used by many as synonyms, present only epistemological similarity. At this present study, those terms were thoroughly introduced, keeping a dialogue with authors that point out pros and cons of each of them. The remote classes were referred by legal documents that had supported their adoption, using digital information and communication technology as a basis for their fulfillment. All through this research, the current educational legislation issued by the federal government were listed and commented. The transposition of classroom to remote model made necessary to incorporate new teaching methodologies which should be able to provide protagonism to both faculty and students, in order to keep students interested and motivated to study. Along with the approval of the ERT, the public and private HEIs returned to their academic year, although not at the same time. The digital exclusion was highlighted at that time in which the technological equipment was crucial to the continuity of the classes. The present study mainly aims at the strategies adopted by the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO) during ERT, considering political, economic, and pedagogic aspects. The questioning led to the discovery that there had been a concern, not only with the material access to keep the remote activities working, as the university offered internet and technological equipment; but also, with the psychological well-being of the people who work or study at UNIRIO. Besides, digital tools use training was offered to both staff and students in order to provide for the continuity of the remote classes. Students in social vulnerability, registered in students aid policies, received financial support. Apart from all the offered benefits, it was noted no published documents to guide specifically the students with disabilities, neither on the adaptation of written material, nor on the support for their needs. Specific aims were accomplished as well: (a) collection of the Brazilian Educational Legislation published during the pandemic of the Coronavirus, in 2020; (b) introduction of the terminology concerning ERT and DL, examining the proximities and distances between them; and (c) analysis of the strategies adopted by the selected Federal HEI during the confrontation with social distancing and the maintenance of the academic activities on the remote model. The document analysis of the regulatory documents issued by the UNIRIO during the pandemic of Covid-19 was the methodologic basis for the study, using procedures established by Cellard (2010). Thus, this presented research is framed at a qualitative approach.

Keywords: UNIRIO Return Programme; Brazilian Pandemic Education Legislation; Covid-19; Remote Learning Model; Distance Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro-síntese dos documentos oficiais publicados sobre a retomada das aulas não presenciais durante a pandemia de Covid-19.....	26
Gráfico 1 – Recursos utilizados para acompanhamento de aulas ou atividades remotas.....	34
Gráfico 2 – Acompanhamento das aulas ou atividades remotas ofertadas pela escola ou universidade durante a pandemia, por grau de instrução e classe.....	35
Gráfico 3 – Barreiras para acompanhamento de aulas ou atividades remotas, por classe.....	49
Quadro 2- EaD e as suas gerações.....	62
Gráfico 4 - Motivos para não acompanhar aulas ou atividades remotas.....	68
Quadro 3 – Documentos institucionais publicados para retomada das aulas em formato não-presencial na UNIRIO.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009 – 2019.....	38
Tabela 2 – População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em seu domicílio – Brasil (2018).....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEDERJ - Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

EAD - Educação a Distância

AD - Avaliações a Distância

AP - Avaliações Presenciais

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

PIGEAD - Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

COVID - (CO)rona (VI)rus (D)isease, ou "doença do coronavírus"

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituto Federal de Ensino Superior

ERE - Ensino Remoto Emergencial

GT - Grupos de trabalho

SARS-CoV-2 - Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2

OMS - Organização Mundial de Saúde

MS - Ministério da Saúde

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

MEC - Ministério da Educação e Cultura

CNE - Conselho Nacional de Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

CGI - Comitê Gestor da Internet

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FUST - Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações

TEA – Transtorno do Espectro Autista
AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
PNAD_ Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UAB - Universidade Aberta do Brasil
PIEC - Programa de Inovação Educação Conectada
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
CPC - Conceito Preliminar de Curso
PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil
PADOC - Plano de Atividades Docentes
RADOC - Relatório de Atividades Docentes
ONG - Organização Não Governamental
FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz
CONSEPE - Conselhos Superiores
CONSUNI - Conselho Universitário
PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PPCs - Projetos Pedagógicos do Curso
CEAD - Coordenadoria de Educação a Distância
TA - Tecnologia Assistiva
DTIC - Diretoria de Tecnologia de Informação e Comunicação
NIS - Núcleo de Imagem e Som
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
NDEs - Núcleos Docentes Estruturantes
AE - Auxílio Emergencial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 PANDEMIA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA A RESPEITO DA ADOÇÃO DE AULAS NÃO PRESENCIAIS PARA AS IES PRESENCIAS PÚBLICAS E PRIVADAS.....	25
2 ENSINO NÃO PRESENCIAL: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL OU EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?.....	48
2.1 Ensino Remoto Emergencial.....	53
2.2 Educação a Distância.....	60
2.3 Ponderações sobre Ensino Remoto Emergencial e Educação a Distância	67
3 ESTRATÉGIAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA UNIRIO PARA A RETOMADA DAS AULAS NÃO PRESENCIAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	72
3.1 Plano de Contingência COVID-19, da UNIRIO.....	76
3.2 Boletim Interno UNIRIO N° 05.....	80
3.3 Portaria GR N° 388.....	81
3.4 Relatório dos grupos de trabalho (GT): Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança.....	82
3.4.1 Metodologias Ativas e o Ensino Remoto.....	91
3.5 Resolução N° 5.307, de 17/08/20.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	110

INTRODUÇÃO

Minha história com a Educação a Distância iniciou em 2006 e segue até o atual ano de 2021. Pode-se afirmar que não foi amor à primeira vista! Encontrei obstáculos para lidar com a tecnologia e com a metodologia utilizada no ensino a distância, além de não tirar proveito dos recursos midiáticos disponíveis, pouco conhecidos por mim naquela época.

Sou professora concursada do município do Rio de Janeiro desde 1993. Trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2001 fui aprovada novamente no concurso municipal para professora, obtendo a segunda matrícula. Nesse sentido, minha carga horária de trabalho semanal é de 45 horas.

No ano de 2005, ao retornar de licença maternidade, fui trabalhar na função de Coordenadora Pedagógica em uma escola municipal no Maracanã. Tive como grandes desafios colocar a parte pedagógica “em ordem”, uma vez que os docentes não planejavam nem preparavam suas aulas com antecedência, exercendo suas atividades de maneira improvisada. E, ainda, fazia parte de minha função promover capacitação em serviço a esses profissionais. Apesar de ter sido bem recebida pela equipe, encontrei resistência de alguns professores mais experientes às ideias e às dinâmicas que eu sugeria. Por essa razão, resolvi cursar Pedagogia, a fim de me capacitar para a nova função que desempenhava e ganhar confiança em meu fazer pedagógico, mesmo já sendo graduada em Fonoaudiologia, pela Universidade Estácio de Sá.

Nessa época, 2005, eu estava com dois filhos pequenos e era inviável fazer um curso presencial. Eu já trabalhava nos turnos da manhã e da tarde e se ainda fosse sair para estudar, significaria ficar fora de casa no período da noite. Não havia a mínima possibilidade de me ausentar. Por uma reportagem na televisão, conheci a Fundação CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, que desenvolve variados projetos; dentre eles, a Graduação a Distância, através do Consórcio CEDERJ (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro), em que algumas universidades públicas oferecem o ensino superior à distância. Prestei o vestibular em 2005 e fui aprovada para cursar Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A partir dessa descoberta, fui apresentada ao “mundo” da Educação a Distância (EaD). A faculdade a distância pareceu-me oportuna, pois não teria a obrigação de estar diariamente assistindo a aulas fora de casa, em regime presencial. Confesso que pensei que a faculdade a distância seria fácil, mas equivoquei-me. Além de ter muito conteúdo para assimilar, tive que me acostumar com os prazos das Avaliações a Distância (AD) e Avaliações Presenciais (AP).

No início tive dificuldade em me adaptar à nova sala de aula de cursos a distância: o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Em 1994 formei-me em Fonoaudiologia através do ensino presencial, assim como todo o meu percurso escolar. Na memória, lembranças dos encontros diários com os docentes e os colegas. Atrasos, risadas, trabalhos em grupo, bagunça e até brigas! Quanta recordação maravilhosa do “estar junto”! Mas a EaD...quantos desafios! Estudar de forma solitária foi um embate para mim. Eu não conseguia me organizar, nem estudar diariamente devido à minha carga horária de trabalho exaustiva e depois, à noite, ainda ter que cuidar dos meus filhos. Acabava deixando para estudar às vésperas das provas. Passava a madrugada lendo o material e decorando o conteúdo. As atividades propostas eram baseadas na memorização, não sendo oportunizada a autonomia dos discentes na construção de seu próprio aprendizado. Além desse fato, existia a questão de não haver incentivo dos profissionais que estavam à frente das disciplinas para o encorajamento do protagonismo estudantil.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p. 80-81).

Na educação do século XXI, o protagonismo estudantil deve ser evidenciado. A *web 2.0* surgiu com inúmeras possibilidades de interação entre os pares, redes de colaboração e coautoria, além de novas oportunidades de ensinar de forma inovadora. Porém, não tive durante o meu percurso na graduação em Pedagogia tais recursos explorados de maneira ativa.

Outra percepção que tive ao estudar a distância foi a importância de organizar uma rotina de estudos e contar com uma rede de apoio com mediadores e colegas. Ter com quem compartilhar as aflições, quando o desespero aperta, foi essencial para eu não abandonar o curso no meio do percurso. Também não foi simples nem fácil me adaptar à dinâmica das aulas assíncronas e à metodologia de ensino conteudista.

Foram três anos nessa luta. Sim, foi uma batalha conseguir concluir o curso. Para dificultar mais um pouco, eu não tinha acesso à internet em casa. Precisava fazer as tarefas avaliativas em meu local de trabalho ou em casa de amigas. A internet e o computador não eram tão acessíveis como hoje. Não havia os *smartphones*, que hoje facilitam bastante o acesso à internet e às plataformas de ensino.

Mesmo com os percalços pelo caminho, foi muito positivo todo o aprendizado vivenciado nesse percurso. Em 2008 concluí o curso de Pedagogia. A faculdade contribuiu muito para o meu crescimento e aperfeiçoamento profissional. Senti-me mais segura para poder orientar o grupo de professores no desempenho de minha função como Coordenadora Pedagógica e pensar uma escola onde a aprendizagem fosse, de fato, significativa. A qualidade do curso a distância superou as minhas expectativas e pôde ser evidenciada pelos meus pares em meu fazer pedagógico diário.

Apesar dos obstáculos encontrados e superados, me encantei pela Educação a Distância e suas possibilidades! Conheço os desafios enfrentados pelos discentes, os pontos fracos desta modalidade de ensino, mas também sei o seu potencial. No decorrer desses anos realizei quatro pós-graduações *lato sensu* a distância: Deficiência Auditiva, Deficiência Mental, Coordenação Pedagógica e Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. Todas foram importantes para me fortalecer no meu papel como educadora.

Hoje, avaliando aquele momento da graduação como discente, posso afirmar que a metodologia de ensino empregada na plataforma não exigia nenhum protagonismo dos estudantes. O ensino era totalmente tradicional e unidirecional, sendo o docente o detentor de todo o saber. Os textos e as atividades eram postados no AVA do curso e os discentes tinham que realizar as leituras e as tarefas. Apenas. Não havia nenhuma interação entre estudantes e mediadores. Era muito solitário. Algumas vezes pensei em desistir, pois a falta de afetividade pesa negativamente. O contato e as amizades que aconteceram no decorrer dos anos ocorreram em momentos de encontros presenciais na universidade.

[...]a aprendizagem colaborativa admite que o conhecimento é criado através da interação, não simplificada à transmissão de informação do professor para o aluno. Preconiza que o papel do professor é o de criar um contexto no qual os alunos possam produzir seu próprio material através de um ativo processo de descoberta (GALEMBECK, 2003 apud KENSKI, 2003, p. 55).

Enquanto trabalhava e estudava, surgiu a oportunidade de participar da seleção para mediadora a distância da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), através do consórcio CEDERJ. Era o ano de 2012. Particpei da seleção e fui aprovada. Começou um novo desafio: ser mediadora a distância de uma disciplina eletiva, Tópicos em Educação Especial. Agora os papéis estavam invertidos: passei de estudante da EaD à mediadora a distância. Quanta responsabilidade!

No início da minha função como mediadora a distância, verifiquei que a metodologia adotada pela coordenadora da disciplina para o desenvolvimento das aulas era baseada no ensino tradicional. Isso significava que não havia abertura para o diálogo nem para o

protagonismo discente. A plataforma *Moodle*, utilizada pelo CEDERJ, dispunha de variadas ferramentas de interação, como fórum de discussão e *chats*. Entretanto, era apenas disponibilizado aos estudantes o acesso ao material didático. Era algo bem semelhante ao vivenciado por mim, enquanto estudante da graduação em Pedagogia. Os trabalhos dos discentes eram enviados para o e-mail da disciplina. Os recursos disponíveis no AVA da disciplina não eram aproveitados nem explorados. Era como se fosse um curso a distância por correspondência, só que em formato digital. O discente realmente estava solitário. A disciplina também era conteudista, não oportunizando a interação entre os estudantes, tampouco favorecendo a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem não precisa ser mais apenas um processo solitário de aquisição e domínio de conhecimentos. Ela pode se dar de forma coletiva e integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes e que são de idade, sexo, condições físicas, áreas e níveis diferenciados de formação (KENSKI, 2003, p. 53).

Em 2016, buscando me aperfeiçoar e trazer novidades para o interior da disciplina, fiz uma especialização na Universidade Federal Fluminense (UFF) chamada Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (PIGEAD). Foram dois anos de muito aprendizado. A proposta do curso era atraente. Acredito que o formato de atividades semanais e diferenciadas imprimia um ritmo que empolgava. Havia muita interação entre estudantes e mediadores e, dessa forma, mantive-me motivada do início ao fim do curso. Vale ressaltar que a plataforma utilizada era a *Moodle* também; o que diferia era a metodologia de ensino empregada.

Essa pós-graduação foi de extrema importância para o meu crescimento profissional e provocou mudanças no desempenho de minha função, pois me fez rever o meu papel enquanto professora-mediadora e avaliar o AVA da disciplina. De modo geral, a especialização me fez analisar como a disciplina estava explorando os recursos disponibilizados. Diante de tantas descobertas, a inquietude se fez presente, visto que melhorias metodológicas precisavam ser efetivadas na disciplina em que eu atuava.

Em 2017 sugeri à nova coordenadora da disciplina que adotássemos um fórum de discussão com a intenção de promover interação entre estudantes e mediadores, porém nenhum colega mediador se animou com tal proposta. Sendo assim, apenas eu disponibilizei o fórum para um determinado polo. A adesão dos estudantes não foi grande, pois eles tinham a opção de escolher pela participação no fórum de discussão ou por um trabalho escrito. Senti-me frustrada, uma vez que a experiência não foi coletiva. Apesar disso, fiquei satisfeita em poder oportunizar esse momento de interação. A meu ver, as trocas realizadas entre discentes e

mediadora foram bem significativas, pois além de dar visibilidade aos estudantes, promoveu a interação entre os pares, a oportunidade de se expressarem e participarem da construção de seu próprio aprendizado, ao serem questionados e desafiados a buscar respostas para as suas dúvidas.

Refletindo sobre esses anos em que atuei como estudante e mediadora a distância, constatei que grande parte dos cursos que fiz e mediei não promovia protagonismo aos discentes, tampouco valorizava os diferentes estilos de aprendizagem. Isto devido aos AVA não serem explorados em seus recursos e suas potencialidades, sendo apenas disponibilizados materiais de leitura e atividades individualizadas. Dentro dessa perspectiva, era oferecido apenas um modelo de atividade e de avaliação para os estudantes, levando a crer que todos os indivíduos aprendem da mesma forma. Assim, quando a proposta de atividade não oportuniza diferentes formatos para que o estudante possa escolher a opção que mais o atenda, acredita-se que todos os sujeitos aprendem do mesmo jeito, homogeneizando os processos de aprendizagem e não incentivando o desenvolvimento do protagonismo aos estudantes.

Nas atividades sugeridas pela disciplina em que eu atuava como mediadora a distância, o estudante realizava seu aprendizado de maneira solitária e autodidata. Sobremaneira, essa questão me tem causado bastante indagação: será que houve mudança em relação às metodologias utilizadas nos ambientes virtuais após o avanço tecnológico digital e ao novo perfil de discente que surge no século XXI?

Esses espaços virtuais de aprendizagem oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre seus usuários. A hipertextualidade – funcionando como sequências de textos articulados e interligados, entre si e com outras mídias, sons, fotos, vídeos etc. – facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação de atividades. Essas três características – interatividade, hipertextualidade e conectividade – já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal. No ambiente virtual, a flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação oferecem aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas (KENSKI, 2007, p. 95).

Por ter sido estudante da Educação a Distância, motiva-me retribuir a atenção a mim dispensada. Minha experiência na EaD é significativa, principalmente como discente. Já são 15 anos ininterruptos de aprendizagem. Como professora-mediadora, são oito anos contribuindo para a construção da aprendizagem dos estudantes. Assim, senti-me motivada para tentar o Mestrado e buscar respostas para os meus questionamentos. A coordenadora de disciplina na

qual eu atuava como mediadora a distância me incentivou a fazer a prova em 2018. Tomei coragem e participei da seleção de Mestrado na UNIRIO, sendo aprovada para a turma de 2019.

Assim, inicialmente, pensei em pesquisar sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as metodologias de ensino que estavam sendo, neles, exploradas. Na especialização realizada sobre Planejamento, Implementação e Gestão da EaD, conheci a gamificação e me encantei pelas possibilidades que essa abordagem oferecia. O poder dos jogos é nítido e, usar as suas estratégias para engajar e motivar os estudantes nos estudos, pareceu-me oportuno, uma vez que os índices de evasão também são expressivos. Depois, resolvi modificar a pesquisa sobre os AVA, não focando apenas na gamificação, mas com um olhar mais abrangente sobre as metodologias ativas. Entendendo que o discente deve ser protagonista de seu aprendizado, as metodologias ativas oferecem estratégias para tal e podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem voltado para uma nova época e geração de indivíduos.

Entretanto, no decorrer da escrita desta pesquisa, o mundo foi atravessado por uma epidemia que paralisou a vida de todos: COVID-19. De um momento para o outro, nos vimos presos dentro de nossas residências sem poder sair, confraternizar, manter laços afetivos de forma presencial e tudo mais que fazíamos natural e diariamente. Inclusive ir à escola e à universidade. Fomos obrigados a fazer quarentena e distanciamento social. E quanto sofrimento nos foi imposto! O medo do desconhecido, as inúmeras mortes e o pânico em contrair a Covid-19 rondaram toda a população mundial e acarretaram sobrecarga emocional, trazendo prejuízos à saúde mental de todos nós. A insegurança assolou milhares de nossos lares, tirando-nos a paz e o sorriso e expondo nossas fragilidades e fraquezas. Quem seriam as próximas vítimas? Esta foi uma pergunta sem resposta, pois somos todos vulneráveis, uns mais que outros. Alguns contraíram a doença com sintomas graves, precisando de internação e intubação, mas resistindo ao vírus. Outros ficaram assintomáticos, passando pela doença sem complicações. Porém, milhares de brasileiros não tiveram a mesma sorte, chegando ao inacreditável número de 584 mil óbitos em agosto de 2021.

Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros sem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. Não serão possíveis outras? (SANTOS, 2020, p. 7).

Paradoxo. Estar junto pode provocar a morte do outro pela contaminação do vírus, através do contato físico. Não há o que fazer, a não ser se distanciar. E nesse momento de afastamento, as tecnologias digitais foram cruciais para mitigar a dor da ausência, sendo a

internet essencial para o contato com o mundo exterior. Para os indivíduos que puderam se beneficiar das potencialidades oferecidas pela tecnologia, com acesso à internet e aos artefatos tecnológicos, eles proporcionaram maior conforto ao aproximar quem se encontrava longe, vide as videochamadas, que foram uma das formas de comunicação que substituíram os encontros presenciais. Porém, nem toda a parcela da população brasileira usufruiu de privilégios como a adoção da tecnologia para dar continuidade aos seus afazeres e diminuir distâncias, evidenciando-se as desigualdades socioeconômicas e a exclusão digital entre os indivíduos.

Além de todo o sofrimento causado pela ausência nas relações interpessoais, o distanciamento social impactou os estudos, atingindo diretamente discentes e docentes. Quase que instantaneamente, todos tiveram que se apropriar do aparato tecnológico e vivenciar o ensino não presencial e a distância. Preocupações relativas à aprendizagem, metodologias de ensino, recursos tecnológicos, evasão... comuns na vida de muitos discentes, docentes e gestores de EaD viraram o desafio de toda uma nação.

Diante da nova realidade surgida, e por perceber o potencial da discussão sobre o Ensino Remoto, Educação a Distância e Metodologias Ativas no contexto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19, resolvi mudar o foco da pesquisa, que inicialmente seria sobre Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Por essa razão, acredito que a pesquisa se torna mais relevante e reveladora diante de uma nova realidade educacional imposta por um vírus, principalmente por estar sendo vivenciada e escrita em “tempo real”.

A pandemia trouxe reflexões importantes a respeito do uso da tecnologia nos ambientes educacionais. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) foram essenciais para que as aulas ocorressem remotamente, porém, também trouxe para dentro do debate questões relacionadas às dificuldades de acesso de indivíduos de classes populares e residentes da zona rural, à qualidade do ensino oferecido e à comercialização da educação por empresas de *e-tech*. A educação é um mercado atraente e lucrativo para investimentos de grupos empresariais, principalmente na atualidade do ensino remoto, em que se fez necessária a implementação de plataformas de ensino devido às aulas transcorrerem por meios digitais.

[...]as corporações, como a Google e Microsoft, dominam e fidelizam os clientes professor e aluno na dependência do consumo, agem abertamente para acumular patentes de direitos intelectuais, que são bens de capitais, gastando milhões dentro dessa lógica. Um exemplo disso é a intensificação de empresas que elaboram plataformas de ensino a distância (ALESSI *et al*, 2021, p. 18).

Em decorrência do distanciamento social, essencial para prevenir o contágio da doença Covid-19, houve a necessidade de continuar os estudos a distância. Quem não tinha conhecimento de como era estudar a distância passou a vivenciar, obrigatoriamente, essa

modalidade de forma remota por meio de mediação tecnológica. Muitos encontros síncronos, isto é, ao vivo. Adaptação emergencial e necessária por parte de todos os atores da comunidade acadêmica: gestores, docentes e discentes. Os docentes sendo confrontados com essa modalidade de ensino, se reinventando para criarem conteúdo digital e não perderem o contato e o vínculo com os estudantes, mesmo que muitos não dominassem a tecnologia. Foi necessário ressignificar as práticas pedagógicas para os ambientes digitais. Muitos desafios, entre eles o de manter o discente conectado, ativo e interessado, tentando evitar o abandono e a evasão. Os estudantes tentando permanecer firmes frente ao computador por horas seguidas. Sem esquecer, ainda, dificuldades ao acesso à internet e problemas com a conexão. Quantas aulas foram interrompidas devido a esses problemas?

As Instituições de Ensino Superior presencial (IES), os docentes e os discentes precisaram emergir em um mundo digital sem que houvesse estratégia eficaz e bem planejada para tal. Além desses desafios, ainda, havia a preocupação com o aumento das desigualdades na aprendizagem dos discentes provocadas pela falta de recursos tecnológicos e de acesso à internet, por exemplo.

Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (Parecer CNE/CP Nº 9/2020, p. 3).

Um “novo normal” precisou ser implementado, em que o distanciamento social e uso de máscaras passou a ser obrigatório. Com a suspensão das aulas presenciais, uma realidade totalmente nova e inusitada surgiu, fazendo com que as instituições de ensino superior presenciais criassem estratégias virtuais para o encontro entre docentes e discentes. A questão que se coloca é: De que forma a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), voltada para o ensino presencial, se organizou durante a pandemia para atender aos discentes no ano letivo de 2020, levando em consideração os desafios impostos pelas desigualdades socioeconômicas?

A presente pesquisa teve como **objetivo geral** analisar as estratégias adotadas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), considerando os aspectos políticos, econômicos e pedagógicos.

Como **objetivos específicos** foram elencados: (a) fazer levantamento da legislação educacional brasileira publicada durante a pandemia do Coronavírus, no ano de 2020, e discorrer sobre pontos importantes para a adoção de aulas no formato não presencial; (b) discutir as terminologias ERE e EAD e examinar as aproximações e os distanciamentos entre elas, considerando suas diferenças epistemológicas e (c) analisar as estratégias adotadas pela IFES selecionada no enfrentamento ao isolamento social e na manutenção das atividades acadêmicas sob forma remota, a partir dos documentos institucionais regidos durante o ano de 2020.

Há pouco mais de um século, em 1918, o mundo foi assombrado pela Gripe Espanhola, que levou milhões de indivíduos à morte. Com aquela pandemia, constatou-se que possuir um sistema de saúde público carente de investimentos e recursos é assinar a sentença de morte de uma nação. E pudemos verificar isso na prática com a atual pandemia de Covid-19. Os mesmos males sendo reproduzidos: falta de leitos nos hospitais, insalubridade sanitária, carências socioeconômicas etc. Ressalta-se que a pandemia da Covid-19 ocasionou a paralisação e a modificação das estruturas educacionais vigentes, precisando o ensino presencial ser adaptado para o ensino não presencial. Dessa forma, os materiais de pesquisa para a escrita desta dissertação foram os instrumentos reguladores oficiais publicados pelos órgãos do Governo Federal e pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) durante o ano de 2020, enquanto a pandemia estava sendo vivenciada por todos. Na época da gripe espanhola, segundo historiadores, os estudantes foram aprovados automaticamente. Assim, não há materiais anteriores, para consulta, sobre a paralisação e a retomada de aulas em consequência de uma pandemia. A própria história vivida e escrita durante a pandemia da Covid-19 serve como fonte documental de pesquisa.

De posse dos objetivos propostos, esta pesquisa foi estruturada em três capítulos, além da Introdução e Considerações finais. Na Introdução, encontram-se a apresentação da pesquisadora, a origem do tema, o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa, bem como a organização do estudo.

O primeiro capítulo da pesquisa relacionou as legislações educacionais brasileiras publicadas no ano de 2020, decorrentes do período pandêmico, oferecendo reflexões sobre tais orientações e seus possíveis desdobramentos. Para essa iniciativa, buscou-se a contribuição e o

diálogo com autores como Martins, Kenski, Batalha, Pinto e Van der Linden, a fim de subsidiar aporte teórico para as questões levantadas durante a leitura dos documentos examinados.

O segundo capítulo apresentou os termos adotados para designar as aulas não presenciais, sendo a nomenclatura Ensino Remoto Emergencial a mais utilizada. Foi realizado um panorama sobre o termo e as suas características. Também foi apresentada a Educação a Distância, trazendo breve histórico, características e algumas legislações importantes sobre esta modalidade de ensino, uma vez que o ensino não presencial foi, inclusive, comparado a EaD. Finalizou-se o capítulo com as concepções de diferentes autores, como Maia e Mattar, Litto, Castioni, Pérez Gomes, entre outros, a respeito do ERE e da EaD e com reflexões pertinentes sobre as modalidades de ensino abordadas. Este capítulo torna-se fundamental para a compreensão das diferenças entre ERE e EaD e a dinâmica de ensino adotada para cada uma das modalidades, deixando o leitor concluir o que foi oferecido pelos estabelecimentos de ensino no período de afastamento social, para o enfrentamento da pandemia.

O capítulo terceiro expôs os documentos elaborados pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no período da pandemia de Covid-19, para a retomada às aulas não presenciais. A UNIRIO foi escolhida para análise documental por ser a universidade onde a pesquisadora realizou seu mestrado e vivenciou a retomada às aulas não presenciais. Alguns documentos publicados no período pandêmico foram: Plano de Contingência COVID-19, de 11 de março de 2020; Boletim Interno UNIRIO N° 5, de 13 de março de 2020; Portaria GR N° 388, de 02 de junho de 2020; Relatório dos grupos de trabalho (GT): Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança, de 02 de julho de 2020; Resolução N° 5.307, de 17 de agosto de 2020 e seu anexo, Plano de Atividades Acadêmicas e Administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19. Após a leitura dos documentos citados, foram expostas as estratégias pensadas pela UNIRIO para a viabilização do retorno às aulas não presenciais e identificadas as ações (ou a falta delas) e seus desdobramentos.

Uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes. [...] A experiência pessoal, a consulta exaustiva a trabalhos de outros pesquisadores que se debruçaram sobre objetos e estudo análogos, bem como a iniciativa e a imaginação, também integram adequadamente a constituição desse *corpus*: o exame minucioso de alguns documentos mais reveladores se escondem, às vezes, em locais insuspeitos. De resto, a flexibilidade é também rigor: o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação de interpretações novas ou mesmo a modificações de alguns pressupostos iniciais (CELLARD, 2012, p. 298).

Para realizar a investigação dos documentos emitidos pela UNIRIO no período pandêmico, foi utilizada a análise documental como percurso metodológico da pesquisa. A análise documental seguiu os critérios sugeridos por Cellard (2012): Contexto; Autor(es); Autenticidade e Confiabilidade do Texto; Natureza do Texto; Conceitos-chave e a Lógica interna do texto. A análise documental possui relevância por conter grande potencial de informações e revelar a realidade social da época em que os documentos foram publicados.

Após o último capítulo, encontram-se as Considerações finais e Referências.

1 PANDEMIA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA A RESPEITO DA ADOÇÃO DE AULAS NÃO PRESENCIAIS PARA AS IES PRESENCIAS PÚBLICAS E PRIVADAS

Era final de 2019 quando o mundo se deparou com uma nova doença de proporções graves, surgida em Wuhan, China. Um novo coronavírus, causador da SARS-CoV-2 (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2), também chamado Covid-19, amedronta a população mundial. Em pouco tempo, esta doença foi disseminada em todos os continentes, matando milhares de pessoas ao redor do mundo e ocasionando um surto de contaminação. A doença ainda era um mistério para cientistas e médicos.

Em 30 de janeiro de 2020, o surto de Covid-19 foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

No Brasil, foi editada a Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, pelo Ministério da Saúde (MS), que declarava Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em decorrência da nova doença.

Em 11 de março de 2020, a doença foi caracterizada como pandemia pela OMS. De modo a evitar a sua propagação, a OMS recomendou que houvesse o isolamento das pessoas infectadas e seu tratamento; o distanciamento social entre os indivíduos, acarretando a reclusão em suas residências e afastando-os do trabalho e do estudo presenciais, assim como se iniciaram testagens massivas para detecção do vírus na população (PARECER CNE/CP Nº 5/2020).

No mundo inteiro medidas educacionais foram tomadas, dentre elas, suspender as aulas presenciais enquanto houvesse restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares e atender à orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para que não houvesse ruptura no sistema educacional, foi sugerida a aprendizagem remota, convergindo para o lema “#Aprendizagem nunca para”. Em março, a UNESCO (2020) lançou a “Coalizão Global de Educação, uma parceria multissetorial para atender a urgente necessidade mundial de continuidade da educação em uma escala sem precedentes”.

A Coalizão Global de Educação é uma plataforma de colaboração e intercâmbio para proteger o direito à educação durante e além desta ruptura sem precedentes. Ela reúne mais de 150 membros da família da ONU, sociedade civil, universidades e setor privado para garantir que a aprendizagem nunca pare. Os membros da Coalizão se unem em torno de três eixos principais: conectividade, professores e gênero (UNESCO, 2020).

De acordo com a UNESCO (2020), a pandemia “obrigou, em seu auge, quase 1,6 bilhão de estudantes a deixarem suas salas de aula em mais de 190 países. Isso representa mais de 90% da população estudantil de todo o mundo”. Com esse dado, é perceptível calcular as dificuldades encontradas pelos indivíduos do mundo todo para manter o ensino e a aprendizagem em decorrência dos novos desafios impostos.

Em 6 de fevereiro de 2020, foi sancionada a Lei Nº 13.979, que indica possíveis medidas a serem adotadas, em decorrência do surto pelo coronavírus em 2019, para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, como o distanciamento social, quarentena e exames médicos, entre outras.

Tendo em vista nosso primeiro objetivo, é apresentado a seguir quadro-síntese dos documentos mais relevantes publicados pelo Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação e Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro referentes à retomada das aulas não presenciais no período da pandemia pelo Covid-19.

Quadro 1 – Quadro-síntese dos documentos oficiais publicados sobre a retomada das aulas não presenciais durante a pandemia de Covid-19.

ATOS	EMENTA
Decreto Nº 46.970, de 13/3/2020 (medida com vigência prorrogada pelo Decreto Nº 46.980, de 19/3/2020, pelo Decreto 47.006, de 27/3/2020 e pelo Decreto 47.027, de 13/4/2020)	Das aulas, sem prejuízo da manutenção do calendário recomendado pelo Ministério da Educação, nas unidades da rede pública e privada de ensino, inclusive nas unidades de ensino superior.
Portaria Nº 343, de 17/3/2020 Publicada no DOU de 18/3/2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
Portaria Nº 345, de 19/3/2020	Altera a Portaria MEC Nº 343, de 17 de março de 2020.
Medida Provisória Nº 934, de 1/4/2020 Publicada no DOU de 1/4/2020 – Edição extra – A - Convertida na Lei Nº 14.040, de 2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Decreto Nº 10.312, de 4/4/2020 Publicado no DOU de 4/4/2020 – Edição extra	Amplia, temporariamente, o escopo de multiprogramação com conteúdo específico destinado às atividades de educação, ciência, tecnologia, inovações, cidadania e saúde de entidades executoras de serviço de radiodifusão de sons e imagens em tecnologia digital, com fins exclusivamente educacionais ou de exploração comercial, em razão da pandemia da covid-19.
Parecer CNE/CP Nº 5/2020, de 28/4/2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Portaria Nº 473, de 12/5/2020	Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.
Despacho MEC de 29/5/2020	Homologa parcialmente o Parecer CNE/CP Nº 5/2020 (...) e deixa de homologar o item 2.16 do referido Parecer, o qual submete para reexame do Conselho Nacional de Educação, considerando as razões constantes na Nota Técnica Nº 32/2020/ASSESSORIA – GAB/GM/GM, conforme consta do Processo Nº 23001.000334/2020-21.
Parecer CNE/CP Nº 9/2020, aprovado em 8/6/2020	Reexame do Parecer CNE/CP Nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Portaria Nº 544, de 16/6/2020	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.
Parecer CNE/CP Nº 11/2020, aprovado em 7/7/2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

Retificação parecer CNE-CP, Nº 11, de 15/7/2020	Aprovação de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais, quando definido o retorno gradual às aulas, de acordo com as autoridades sanitárias locais, em razão da pandemia da COVID-19.
Lei Nº 14.040, de 18/8/2020 Publicada no DOU de 19/8/202	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
Parecer CNE/CP Nº 15/2020, aprovado em 6/10/2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP Nº 19/2020, aprovado em 8/12/2020	Reexame do Parecer CNE/CP Nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020.
PL 3477/2020, vetado em 03/2021 ¹ .	Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública.
Lei Nº 14.172, de 10/6/21	Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública.

Fonte: Elaborado pela autora

¹ O Projeto de Lei 3477/2020 sofreu veto em março de 2021 pelo Presidente Jair Bolsonaro e tal veto foi derrubado pelo Congresso Nacional, tornando-se a Lei Nº 14.172, em 10 de junho de 2021. Devido a essa razão, estes documentos aparecem relacionados no quadro-síntese dos documentos expedidos em 2020.

A partir de 13 de março de 2020, o estado do Rio de Janeiro, através do Art. 4º do Decreto Nº 46.970 e seguindo as orientações da OMS, suspendeu as aulas presenciais. Tanto o ensino básico como o ensino superior, das instituições públicas e privadas, interromperam as suas atividades escolares e acadêmicas por um prazo inicial de 15 dias. Depois, vários Decretos foram publicados ampliando, gradativamente, a suspensão das aulas presenciais.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 17 de março de 2020, inicialmente através da Portaria Nº 343 e, depois de alguns ajustes, por meio da Portaria Nº 345, de 19 de março de 2020, sendo elas mais tarde revogadas pela Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, se pronunciou a respeito da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais ou outros meios convencionais para as IES pertencentes ao sistema federal de ensino, durante o isolamento social decorrente do Covid-19 (PARECER CNE/CP Nº 5/2020). Em todo o território nacional, as aulas presenciais ficaram suspensas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de março de 2020, trouxe orientações a respeito da reorganização das atividades acadêmicas, em consequência das medidas preventivas contra a disseminação da Covid-19, a todos os sistemas e redes de ensino. A partir daí, os Conselhos Estaduais de Educação e vários Conselhos Municipais de Educação também se posicionaram a respeito de orientações sobre as aulas não presenciais. Os Estados e Municípios tiveram autonomia para reorganizar seus calendários acadêmicos assim como a oferta das aulas não presenciais.

Em 20 de março de 2020, é reconhecido, pelo Congresso Nacional, o estado de calamidade pública, sendo publicado o Decreto Legislativo Nº 6.

A Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, inicialmente Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020, “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009”. Em seu Art. 3º, relativo ao ensino superior, trata da dispensa de obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico “[...]observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino” mantendo “a carga horária prevista na grade curricular para cada curso; e não havendo prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão”. Para tal, admite-se realizar atividades pedagógicas não presenciais, utilizando as tecnologias da informação e comunicação para desenvolver os conteúdos curriculares de cada curso e atingir a carga horária exigida. Ainda, permite aos estudantes dos cursos superiores de medicina, farmácia, enfermagem, fisioterapia e odontologia concluírem o curso, desde que cumpridas as normas editadas pelo “respectivo sistema de ensino e pelos

órgãos superiores da instituição”, assim como outros cursos da área de saúde poderiam ser contemplados.

Pode-se apontar que a orientação de dar continuidade às aulas “utilizando as tecnologias da informação e comunicação” foi o estopim para a discussão sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos ambientes educacionais e sobre a comparação com a Educação a Distância (EaD). Esse debate acabou sendo inevitável uma vez que as instituições de ensino presencial precisaram aderir ao uso das tecnologias para dar prosseguimento às atividades educativas, evitando a sua ruptura. Estar conectado à rede mundial de computadores é uma realidade tanto das instituições de ensino quanto dos indivíduos. De algum modo fazemos o uso da internet em nossos afazeres diários, seja pagando contas, pesquisando, interagindo em redes sociais ou de outras formas. Mas, no interior de muitas instituições de ensino presencial, a tecnologia é utilizada apenas na parte burocrática, como na realização de matrículas e inscrição em disciplinas, por exemplo, não sendo oportunizada a sua utilização como ferramenta pedagógica nas disciplinas dos cursos ofertados.

Atualmente, muitas das escolas da educação básica e a quase totalidade das instituições de ensino superior estão conectadas à Internet. Houve a naturalização, a incorporação técnica e social dessa tecnologia e mais, houve adaptação cognitiva à sua utilização, nas dimensões intelectual e comportamental, tal como apontam Nicholas Carr (2011), Manuel Castells (1999) e outros estudiosos da área (MARTINS, 2020, p. 244).

Se já nos encontrávamos adaptados cognitivamente ao uso das mídias digitais, como menciona o autor acima, há que se problematizar o porquê da não adoção de seus recursos e suas ferramentas como aporte ao ensino presencial antes da pandemia. Posta essa questão para reflexão, surge outra como desdobramento da primeira: se já houvéssemos avançado no quesito da adoção de meios digitais na educação, será que neste atual momento de distanciamento social teríamos sido “pegos de surpresa” quanto ao uso das TDIC em meios educacionais? Do meu ponto de vista, não teriam tantas perdas significativas na aprendizagem com a atual adoção do ensino remoto, pois haveria uma grande chance de uma parcela maior de docentes e discentes estar preparada para lidar com a tecnologia, fluindo naturalmente entre o presencial e o virtual. O ensino híbrido poderia ter contribuído para tal aquisição de competência tecnológica. Caso a educação presencial tivesse acompanhado as transformações e as incorporações tecnológicas ocorridas no decorrer dos anos pela educação a distância, esse hiato vivenciado hoje com o ensino remoto poderia ter sido superado. É evidente que a adoção das TDIC no processo educativo vai além das dificuldades encontradas pelos docentes e discentes em manuseá-la. A exclusão digital também é um agravante. Fica a dúvida se as políticas públicas poderiam ter caminhado no sentido da universalização de acesso à internet aos estudantes de classe popular

e zona rural, caso as TDIC fossem adotadas há anos, como recurso educacional no ensino presencial.

O fato é que, em 2020, o estranhamento se dá quando nos deparamos com a ausência da conexão internet. Além disso, a falta de acesso a esta tecnologia, e seus inúmeros recursos, gerou um novo tipo de exclusão, a digital. Ela tem demonstrado seus efeitos mais perversos no momento atual, em que uma pandemia nos atingiu e trouxe à tona todas as precariedades e impotências geradas ao longo de décadas de descaso com os pilares do bem-estar social: ciência, educação, saúde, cultura e segurança (MARTINS, 2020, p. 244).

O Decreto Nº 10.312, de 04 de abril de 2020, trata da utilização de recursos de multiprogramação na oferta de conteúdo específico para as atividades de educação, ciência, tecnologia, inovações, cidadania e saúde. Assim, por um período de 12 meses, é permitida a utilização da multiprogramação pelas TVs comerciais e educativas. É fato que não é novidade a oferta de aulas por meios televisivos, como as da TV Educativa, que tem seu início registrado em 1965.

A multiprogramação é um recurso da TV digital que permite a um mesmo canal transmitir programações simultâneas em até quatro faixas de programação. No Sistema Brasileiro de TV Digital esse recurso só é permitido para os canais consignados a órgãos e entidades integrantes dos poderes da União: TV Brasil (EBC), TV Câmara, TV Senado e TV Justiça. O decreto presidencial amplia essa permissão para as todas as emissoras comerciais e educativas do Brasil em razão da pandemia (BATALHA, 2020).

A proposta acima se direciona mais aos estudantes do ensino fundamental e médio sem acesso à internet e aos meios digitais para o cumprimento da carga horária de aulas. No ensino superior ficou mais difícil essa adoção, devido às especificidades de cada curso. Cada IES adotou estratégias para dar continuidade às aulas, como a adoção de aplicativos de comunicação, plataformas *online* e *lives*.

O Parecer CNE/CP Nº 9/2020, de 08 de junho de 2020, que substituiu o Parecer CNE/CP Nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, homologado parcialmente pelo Despacho MEC de 29 de maio de 2020, trata da “reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia de COVID-19”, e ressalta que Estados e Municípios seguirão ritmos diferenciados, a contar pela intensidade da pandemia em cada região. Pontua várias preocupações, tais como: comprometimento do calendário acadêmico dos anos de 2021 e 2022 devido às dificuldades em repor, de forma presencial e em sua totalidade, as aulas suspensas em período indeterminado; perda na aprendizagem dos discentes em consequência da escassez da periodicidade de atividades pedagógicas ofertadas; prejuízo de ordem estrutural e social para

famílias em situação de vulnerabilidade social, com o aumento de desavenças familiares e violência doméstica; além de possível interrupção dos estudos e ampliação da evasão escolar.

O ponto chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares (PARECER CNE/CP Nº 9/2020, p. 6).

Outros pontos relevantes discorridos em tal Parecer dizem respeito às questões socioeconômicas, como o caso da gradação do desemprego e encurtamento da renda familiar. Por todas as questões elencadas, nota-se a preocupação quanto à garantia de direitos e ao cumprimento dos objetivos educacionais para minorar os prejuízos aos estudantes no campo educacional.

Ainda, no decorrer do Parecer CNE/CP Nº 9/2020, são levantados vários pontos preocupantes, todavia será destacado aqui, para reflexão, aquele relativo à adoção da tecnologia, pois é necessário se atentar às desigualdades relacionadas às condições de acesso das famílias aos artefatos tecnológicos. Em seu texto tal parecer pontua, como desafio, a reorganização do calendário acadêmico, de modo que não haja aumento nas desigualdades de aprendizagem já evidenciadas no ensino presencial e sendo mais visíveis quando as TDIC se tornam necessárias para o prosseguimento do calendário acadêmico. Tal preocupação não recai apenas sobre os discentes e suas famílias, mas é estendida aos docentes, instituições acadêmicas e redes de ensino, destacando certos desafios:

- Como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil?
- Como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo?
- Como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação?
- Como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas? (PARECER CNE/CP Nº 9/2020, p. 5-6).

Desafios postos, o CNE traz algumas conclusões sobre 18 temas elencados no documento, trazendo reflexões e diretrizes a respeito deles, sendo destacados e comentados para a presente pesquisa os itens “2.6 Do cômputo de carga horária realizada por meio de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) a fim de minimizar a necessidade de reposição de forma presencial”, “2.13 Sobre Educação Especial” e “2.15 Sobre a Educação Superior”.

O item 2.6, “Do cômputo de carga horária realizada por meio de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) a fim de minimizar a necessidade de reposição de forma presencial”, aborda o efetivo trabalho remoto desenvolvido durante a pandemia como alternativa à redução da quantidade de dias a serem repostos presencialmente - quando houver condições sanitárias para tal – e o de manter os discentes em contato com os estudos, a fim de haver uma rotina pedagógica e evitar que ocorra seu rompimento com a aprendizagem. Naquele momento, é sugerida a educação a distância como forma de promover a continuidade dos estudos de maneira não presencial. São citados o Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a Portaria Normativa MEC Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 e o Decreto-Lei Nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Esses documentos legais preveem a possibilidade de continuidade das aulas fora do ambiente físico escolar, podendo ser utilizada a modalidade EaD, além de afirmar ser competência dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital autorizar o seu uso. Enfatiza, ainda, sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que em seus Art. 32 (ensino fundamental), 36 (ensino médio) e 80 (em todas as modalidades de ensino) dispõe sobre a oferta de EaD.

A EaD é definida pelas normas do CNE como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação” (PARECER CNE/CP Nº 09/2020, p. 10). Assim, tal conceito associa a EaD ao uso de artefato tecnológico, principalmente ao uso da internet para que haja a mediação entre docentes e discentes. Assim fica evidenciada a barreira da democratização de acesso às TDIC, tanto às redes de ensino e seus estabelecimentos como aos estudantes, que também esbarram na dificuldade de acesso às diferentes tecnologias disponíveis. Torna-se essencial buscar alternativas não excludentes que visem não ampliar o *gap* educacional entre os estudantes.

Importante ressaltar que, nos documentos oficiais sobre a oferta de atividades pedagógicas no período pandêmico, os textos apontam para atividades mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, atentando para que possa ocorrer a impossibilidade do uso das TDIC. Mas como este ponto específico foi posto em prática? Será que as universidades conseguiram garantir tal direito aos estudantes impossibilitados de acessar a internet? Que solução as universidades, públicas e privadas do Rio de Janeiro, conseguiram – ou não – assegurar a continuidade dos estudos aos discentes? Em capítulo específico desta pesquisa serão apontadas as soluções ou tentativas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro para resolver tais questões.

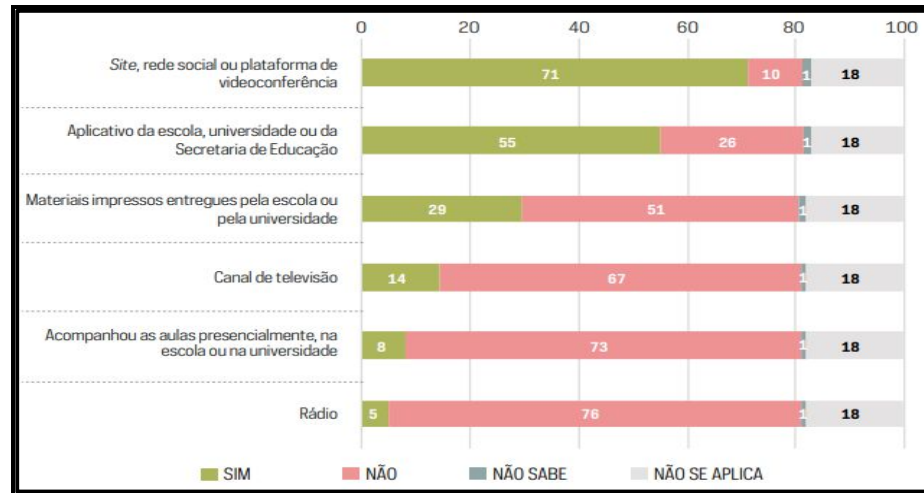
Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (PARECER CNE/CP N° 9/2020, p. 11).

Pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)², implementou o “Painel TIC COVID-19”, sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. A 3ª edição da pesquisa tratou sobre ensino remoto e teletrabalho, publicado em novembro de 2020. No que diz respeito ao ensino remoto, foi investigada “a realização de atividades educacionais no ambiente on-line em decorrência da interrupção das aulas presenciais”, explorando a “realização de aulas ou atividades educacionais remotas, os dispositivos e canais utilizados para a realização dessas atividades, o tempo dedicado a elas e as dificuldades encontradas nesse novo contexto” (PAINEL TIC COVID-19, 2020, p. 8). Outras questões também foram levantadas, porém não serão explanadas nesta pesquisa por não estarem associadas diretamente a ela.

No Gráfico 1, que expõe os “recursos utilizados para acompanhamento de aulas ou atividades remotas”, percebe-se que as opções com maior acesso são as que utilizam as TDIC. A entrega de materiais impressos veio como alternativa ao prosseguimento das aulas não presenciais sem os recursos da tecnologia - uma estratégia importante de ser adotada para contemplar os excluídos digitais, parte da população que se encontra em vulnerabilidade social e econômica - e minimizar os impactos do distanciamento social no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a pesquisa, os estudantes da Região Norte foram os que mais fizeram uso das alternativas que não utilizavam as TDIC para prosseguimento das aulas remotas.

Gráfico 1 – Recursos utilizados para acompanhamento de aulas ou atividades remotas
Total de usuários de Internet com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidade (%)

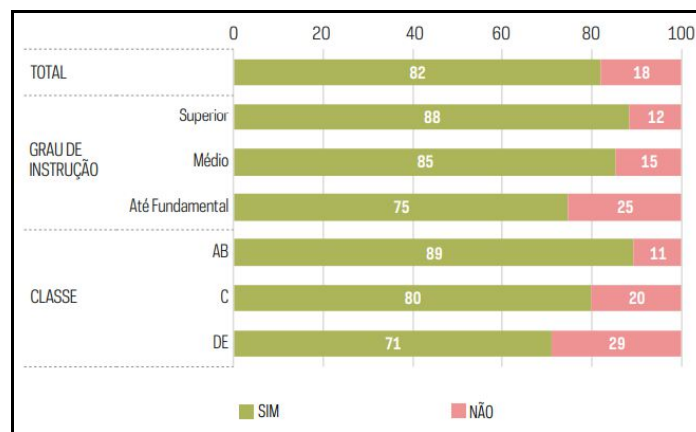
² “Diante das limitações para a coleta de dados por métodos tradicionais, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), implementou, em caráter extraordinário, o Painel TIC COVID-19, uma pesquisa experimental com usuários de Internet, realizada através de um painel web complementado por entrevistas telefônicas” (2020, p. 3).



Fonte: CETIC.BR. Painel TIC COVID-19 (2020, p. 12)

Ainda de acordo com a pesquisa sobre as “estratégias para a continuação das aulas de forma remota”, 87% dos indivíduos participantes da coleta de dados, de 16 anos ou mais, afirmaram que as instituições de ensino onde estudam ofereceram atividades remotas, sendo 96% na rede privada e 84% na rede pública. Cerca de 10% dos entrevistados disseram que a instituição de ensino não ofertou atividades remotas e 3% não souberam dizer. Como aponta a pesquisa, fica o alerta de que houve negligência por parte de algumas instituições de ensino que não ofertaram nenhuma atividade remota e/ou impressa aos discentes, negando-lhes o direito à educação, como preconiza a Constituição Federal. Isso é um agravante, pois contribui com o aumento da evasão e maximiza as diferenças na aprendizagem dos estudantes, acarretando mais desigualdades educacionais e exclusão.

Gráfico 2 – Acompanhamento das aulas ou atividades remotas ofertadas pela escola ou universidade durante a pandemia, por grau de instrução e classe.
Total de usuários de Internet com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidade (%)



Fonte: CETIC.BR. Painel TIC COVID-19 (2020, p. 11).

Observando esse gráfico, dentre os indivíduos que mais acompanharam as atividades remotas, 89% foram das classes AB; 80%, das classes C e 71%, das classes DE. Os estudantes do ensino superior apresentam aproveitamento melhor se comparados aos outros níveis de ensino. A faixa etária de tais estudantes, adolescentes e adultos, pode justificar o aumento da participação devido possuírem maior autonomia para acessar e participar das aulas. A retomada das aulas não presenciais de forma letárgica nas IES públicas também se configura como um agravante ao direito à educação, provocando a ruptura na aprendizagem de milhares de estudantes por meses seguidos.

Retornando ao Parecer CNE/CP N° 9/2020, o documento enfatiza a substituição das aulas presenciais por atividades mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, afirmando ser importante que a condução das atividades planejadas “possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas” (PARECER CNE/CP N° 09/2020, p. 11). É notória a recomendação para que não ocorra o distanciamento das disciplinas ofertadas com as propostas e os objetivos de cada curso, pois há preocupação com a qualidade a ser oferecida no ensino remoto. Todavia, há uma questão que merece reflexão: não basta oferecer aulas em formato digital sem levar em consideração que uma parcela de docentes e discentes, mesmo tendo acesso às TDIC, poderá encontrar dificuldade em fazer uso de tais ferramentas pela falta de habilidade em lidar com o artefato tecnológico.

A utilização de tecnologias de informação e comunicação conduz-nos inevitavelmente a outro tipo de problema. O estudante a distância precisa de aprender não só as matérias objeto do seu estudo, mas também a dominar as tecnologias com que vai trabalhar. Esta tarefa, se executada isoladamente, pode conduzir a uma situação de frustração que acabará por ter repercussões no sucesso, quer do aluno, quer do próprio curso. É assim importante que o aluno se sinta apoiado quer no que toca o conteúdo a aprender, quer na utilização das tecnologias que lhe permitem essa aprendizagem (PINTO, 2002, p. 8).

Após quase duas décadas da publicação dessa citação, a preocupação com o domínio das ferramentas digitais, tanto pelos discentes como docentes, permanece. Desse modo, será rediscutida uma percepção de quase 20 anos que continua vigente. É grave olhar para o passado e constatar que tais demandas não foram superadas. Pode-se afirmar que houve falha na implementação e no acesso às TDIC por parte das políticas públicas, como a falta de estímulo e de recursos para aquisição de artefatos tecnológicos e de adoção de conectividade nos ambientes escolar e acadêmico. Tal inabilidade com o uso de ferramentas digitais pode ter sido mais um agravante no processo de ensino e aprendizagem proposto durante o ensino remoto.

Para o docente foi mais desafiador, uma vez que precisou preparar e disponibilizar as suas aulas em plataformas virtuais, gerando desgaste e preocupação maiores.

O uso inadequado dessas tecnologias compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado. Saber utilizar adequadamente essas tecnologias para fins educacionais é uma nova exigência da sociedade atual em relação ao desempenho dos educadores (KENSKI, 2003, p. 51).

Muitas ferramentas tecnológicas podem auxiliar os docentes na produção de aulas para o meio digital. A capacitação em serviço para o uso de ferramentas digitais, neste momento de aulas não presenciais, foi imprescindível para a adequação das metodologias para o formato remoto. Essa questão será comentada no 2º capítulo, Ensino não presencial: Ensino Remoto Emergencial ou Educação a Distância?

Importante discorrer sobre o tópico “2.13 Educação Especial”, do Parecer CNE/CP Nº 9/2020, uma vez que 48.520 estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação estavam matriculados nas universidades em 2019, de acordo com o Censo da Educação Superior 2019. Neste tópico é garantido o atendimento aos estudantes que fazem jus ao regime especial de ensino, destacando os estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista (TEA), da educação básica e superior, onde se encontram matriculados. Orienta-se adotar medidas de acessibilidade enquanto o regime remoto durar, assegurados pelos sistemas de ensino, havendo a preocupação com o padrão de qualidade dos serviços, recursos e estratégias para que os discentes da educação especial sejam atendidos.

A educação deve promover possibilidades distintas de conhecimento, especializando-se no aluno e promovendo a singularidade, deixando para trás o paradigma da homogeneidade, que se transforma cada vez mais em mito. Dessa forma, quando se permitir ao deficiente o desenvolvimento de instrumentos necessários para adaptação às condições ambientais, considerando suas transformações, o processo de inclusão será exequível (MALDONADO, 2002, p. 20).

Conforme a Tabela 1 do Censo da Educação Superior 2019, verifica-se que a cada ano há aumento significativo no número de matrículas em cursos de graduação, não podendo mais as universidades se eximirem de desenvolver políticas para o atendimento adequado a esses estudantes. Em dez anos, de 2009 a 2019, o número de matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação mais que dobrou. Esses dados são bastante expressivos e evidenciam que é fundamental que a invisibilidade de tais estudantes não ocorra mais no interior das IES, de modo que seja disponível a eles toda a acessibilidade necessária para a inclusão, quer seja na estrutura física e/ou curricular.

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009 - 2019

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Fonte: MEC/INEP, Censo da Educação Superior 2019 (2020, p. 66).

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 11-12).

Se presencialmente a inclusão não é dada em sua totalidade e enfrenta muitas barreiras, os desafios maximizam no ensino remoto. A educação especial passa por um processo de transformação, e mais do que efetivar a matrícula de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, visa garantir o acesso e a permanência delas. Ainda o referido tópico Educação Especial dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser garantido durante o distanciamento social e dá outras orientações ao profissional responsável por esse atendimento. Contudo, a lei não garante o AEE aos estudantes da graduação, o que é mais dificultador para o público alvo da educação especial, aumentando a exclusão de tais estudantes no processo educativo nesse período pandêmico. Dessa forma, apesar de o AEE não contemplar tais discentes, as universidades devem dispor do Programa Incluir, que tem como objetivo principal

fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida

acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p. 3).

Importante que as IES tenham destinado seus planejamentos visando à inclusão desses estudantes, pensando em um trabalho colaborativo junto aos docentes, não ficando tal questão depositada apenas a estes profissionais, que muitas vezes não possuem o conhecimento necessário para disponibilizar suas aulas em outro formato, como no caso dos discentes surdos, que necessitam de acessibilidade sociolinguística, quando usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); dos estudantes com deficiência visual e surdocegueira, que utilizam códigos e linguagens próprias; além de outras estratégias que contemplem outros comprometimentos nas áreas de comunicação e interação (PARECER CNE/CP Nº 9/2020). Lembrando que todos os documentos oficiais relacionados a educação no período pandêmico se referem ao uso de tecnologias de informação e comunicação ou não para a continuidade das aulas. Será que as IES disponibilizaram material impresso adaptado para quem necessitasse de tal recurso? No 3º capítulo serão apresentadas as estratégias que a UNIRIO ofereceu (ou não) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

[...]Precisamos repensar a forma de incluir, tendo em vista que incluir não significa apenas receber, mas aceitar e respeitar o aluno com deficiência, que precisa passar a ser visível aos nossos olhos, ser visível aos olhos dos professores e aos olhos de toda comunidade escolar (DIAS *et al*, 2021, p. 14).

As universidades possuem, também, funcionários e docentes deficientes e/ou com transtornos. No momento em que foi anunciado o distanciamento social, não apenas as aulas tomaram um novo formato, mas as relações de trabalho também tiveram que se adequar à nova realidade. Uma das grandes mudanças na dinâmica das reuniões foi que elas passaram a acontecer com o uso da tecnologia, principalmente através de videochamadas. As IES tiveram como desafio replanejar suas ações para que atendessem a todos os profissionais, mantendo a responsabilidade social junto a eles. Fica a dúvida se essa realidade foi contemplada nas IES e de que forma foi conduzida.

O item 2.15, que trata sobre a “Educação Superior”, traz dados a respeito do crescimento da EaD, mas também pontua a questão da ociosidade de vagas não preenchidas tal qual no ensino presencial. Lembra, ainda, que os cursos presenciais podem oferecer 40% de seus conteúdos na modalidade a distância, conforme disposto na Portaria MEC Nº 2.117/2019. Com toda a experiência e evolução ocorridas na EaD no ensino superior, fica como estímulo utilizar os recursos desta modalidade para dar continuidade ao ensino e à aprendizagem de forma remota, evidenciando que muitas universidades já dispunham de um Ambiente Virtual de Aprendizagem ou ferramenta tecnológica de EaD, o que facilitaria a continuação das aulas.

Também pontua que algumas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), como as de engenharia, já versam sobre a importância do ensino híbrido, em que o aprendizado vai além da sala de aula. O Parecer CNE/CP N° 9/2020 aproveita para destacar o ponto regulatório sobre a EaD, apontando para a obrigatoriedade de encontros presenciais nos polos, “que envolvem avaliação do desempenho do aprendizado, atividades laboratoriais, e atividades de aprendizado em função do projeto pedagógico do curso” (PARECER CNE/CP N° 09/2020, p. 20). Porém, houve a permissão para que esses encontros presenciais fossem substituídos por TDIC, inclusive as práticas profissionais de estágios e laboratórios, conforme texto da Portaria MEC N° 345/2020, incluindo “a substituição para a modalidade a distância das disciplinas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso de Medicina” (PARECER CNE/CP N° 09/2020, p. 20). Também ficam autorizados, na modalidade a distância, processos seletivos e outras atividades não mencionadas no dispositivo. No 14° parágrafo, o documento conclui que os acadêmicos podem se beneficiar do uso da TDIC quando cita “[...]dada sua experiência com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo, nos cursos da modalidade EaD, mas não exclusivamente a eles” (PARECER CNE/CP N° 09/2020, p. 20). Desse modo, o documento dá a entender que os estudantes, mesmo de cursos presenciais, possuem *expertise* com as tecnologias digitais.

Aprender em um ambiente virtual é bem diferente de aprender em uma sala de aula tradicional. É preciso romper barreiras e adquirir hábitos novos como por exemplo, acessar a Internet para estar atualizado com o curso, fazer as atividades semanalmente, participar do fórum e fazer leitura, reflexões e comentários a respeito das mensagens. É importante desenvolver a autonomia e tornar-se um aluno independente, pesquisador crítico e colaborar com os participantes com feedbacks construtivos (VAN DER LINDEN, 2011, p. 107).

Mesmo que o estudante possua habilidade com as TDIC, estudar de forma não presencial requer outras competências, a começar pelo desenvolvimento da autonomia. O discente precisa assumir nova postura, onde a passividade deve ser superada. É necessário desenvolver rotina de estudos, participação em atividades interativas, se atentar aos prazos de atividades e avaliações, respeitar regras de convivência (netiqueta) em espaço virtual, autoaprendizagem etc. Mudanças de hábito podem levar mais tempo para serem internalizadas, por isso, é importante que a IES e os docentes auxiliem os estudantes nesta transição. Essa é uma diferença entre os discentes que migraram para o ensino remoto e os da EaD. Tais competências descritas acima podem ser esperadas dos estudantes da modalidade a distância, que desenvolvem a autoaprendizagem, se relacionam de forma autônoma com os seus pares e com o conteúdo, em uma ação de interatividade (VAN DER LINDEN, 2011).

Apesar de haver uma parcela da população sem acesso à internet, foi registrado crescimento de usuários em 2019, conforme pesquisa TIC Domicílios, realizada pelo Comitê Gestor da Internet (CGI.BR), chegando a 134 milhões de usuários, que representam 74% da população acima de 10 anos de idade. Isso significa que 3 em cada 4 brasileiros acessam a internet. Mesmo com este avanço, encontramos 28% dos domicílios sem acesso à internet. São 47 milhões de indivíduos desconectados, sendo a maioria pertencente às classes DE (quase 26 milhões de pessoas) e 12 milhões em áreas rurais. Dados apontam para o aumento de acesso das classes DE, passando de 30% em 2015 para 57% em 2019 (CETIC.BR, 2020).

O Parecer CNE/CP N° 9/2020 corrobora, ao apontar os benefícios quando adotadas estratégias que utilizam as TDIC, tais como a capacitação ou o treinamento de docentes para a utilização de diferentes metodologias no ensino não presencial, como ocorre na EaD; o favorecimento do contato entre família e instituição, de modo a oportunizar o intercâmbio de saberes produzidos na sociedade, promovendo às IES reflexão e revisão de seus currículos e ações para a promoção de melhorias e contribuições na formação do discente, quando ele participa de programas de extensão, tendo sido enumerados dez benefícios.

Finalizando este item, “Ensino Superior”, há procedimentos que deverão ser adotados e normatizados para “atividades referentes ao TCC, avaliação, extensão, atividades complementares, entre outras” (PARECER CNE/CP N° 09/2020, p. 22); sobre a adoção da modalidade EaD em substituição às aulas presenciais para reposição da carga horária de 800 horas e alinhamento e planejamento da retomada presencial. Termina fazendo as recomendações citadas anteriormente. Outros itens ainda são abordados, mas não caberão, nesta pesquisa, analisá-los, pois não estão ligados diretamente ao cerne do presente estudo.

A Portaria MEC N° 544, de 16 de junho de 2020, que revogou as Portarias MEC N° 343, de 17 de março de 2020, N° 345, de 19 de março de 2020, e N° 473, de 12 de maio de 2020, prorrogou o prazo das aulas não presenciais até 31 de dezembro de 2020 e, dessa forma, sem a necessidade de ir ampliando o prazo para a continuação das aulas remotas mensalmente, como feito anteriormente. No texto evidencia-se que cada instituição de ensino é responsável pela organização dos componentes curriculares, pela realização de avaliações e disponibilização de recursos aos discentes, para que possam acompanhar as atividades ofertadas. Trata sobre a reposição das aulas perdidas e mudança no calendário acadêmico. Ainda, autoriza as práticas que necessitem de laboratórios especializados e estágios por meios digitais ou outros meios convencionais, com ressalva de que tal determinação seja aprovada pela instituição e esteja descrita no plano de trabalho do curso em questão, e alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

O Parecer CNE/CP N° 11/2020, aprovado em 07 de julho de 2020, traz orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Na “Introdução”, seção 1, o documento assegura a importância da educação de qualidade em vários dispositivos legais e reforça que as recomendações presentes neste Parecer objetivam “a preservação da vida, a diminuição das desigualdades e o desenvolvimento de uma sociedade brasileira plural, mas assentada sobre princípios e valores de promoção da cidadania” (PARECER CNE/CP N° 11/2020, p. 1). As redes de ensino pública e privada são orientadas por estados, municípios e federação, a partir de instrumentos legais, a ampliar medidas que busquem aprimorar a qualidade do aprendizado, visto que o ensino remoto vai se estendendo. O ensino híbrido poderá ser adotado, caso o ensino presencial retorne gradativamente. Com o retorno das aulas presenciais, salienta-se para a preocupação pedagógica, visando ampliar ou complementar a aprendizagem, assim como diminuir ou sanar dificuldades advindas durante o ensino remoto. Deverão ser observados os protocolos sanitários, adequação do calendário escolar 2020 e 2021, sugestões e recomendações organizacionais e pedagógicas aos sistemas de ensino. Ainda na Introdução, são retomados alguns pontos do Parecer CNE/CP N° 5/2020, como uma pesquisa³ realizada nos Estados Unidos da América que evidencia os efeitos da perda de aprendizagem quando há interrupção prolongada, sendo mais prejudicados os estudantes de baixa renda. O Parecer CNE/CP N° 11/2020 pontua outros fatores que contribuem para o baixo desempenho durante a pandemia: pouco apoio dos responsáveis; grau de apoio remoto das instituições de ensino para com os discentes; motivação e resiliência para o aprendizado autônomo; implementação de respostas eficazes das redes de ensino e dificuldade de acesso à internet ou mesmo a falta de acesso às aulas síncronas e assíncronas. Outros estudos, artigo e editorial são mencionados no texto e trazem dados preocupantes surgidos, a partir do fechamento das escolas, como o efeito provocado na aprendizagem, principalmente aos discentes em situação mais vulnerável, e relatos das dificuldades encontradas por estudantes de outros países que não possuem aparato tecnológico para acessarem as aulas remotas. E no Brasil? Vários questionamentos são feitos a

³ Cooper, H., *et al.* (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: uma revisão narrativa e meta-analítica. *Revisão Educacional* 66 (3): 227-268.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543066003227> apud Parecer CNE/CP N° 11/2020 (p. 3).
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-ppc011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192

respeito do acesso, do artefato tecnológico, das ofertas de aulas remotas, dos desafios ao retorno presencial entre outros.

A seção 2, “Breve histórico da educação básica no contexto da pandemia”, do Parecer CNE/CP N° 11/2020, inicia com a informação, de acordo com o Censo Escolar de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de que “há no Brasil 47,9 milhões de estudantes na Educação Básica e 8,4 milhões no Ensino Superior” (PARECER CNE/CP N° 11/2020, p. 4). Percebe-se que ainda existe desigualdade de acesso entre a população. Esta seção não será analisada nesta pesquisa por se tratar da educação básica. Importante destacar que, ao final dela, o documento mostrava-se otimista com a possibilidade da utilização dos recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), calculado em R\$ 31 (trinta e um) bilhões de reais, visando à democratização de acesso à internet aos discentes mais vulneráveis e internet de alta velocidade para as escolas públicas, como previa o Projeto de Lei 3477/2020, vetado em março de 2021 pelo Presidente da República, Jair Bolsonaro. Porém, em 21 de junho de 2021, o Plenário aprovou tal projeto, que virou a Lei N° 14.172, de 10 de junho de 2021. Uma conquista para docentes e discentes da educação básica pública.

A seguir, serão apresentadas as outras seções abordadas no Parecer CNE/CP N° 11/2020: a seção 3 traz “Breve Diagnóstico da Educação Superior no Contexto da Pandemia”. Apresenta “os indicadores de desempenho de expansão, apresentados pelo Censo da Educação Superior do Inep, em 2018” (PARECER CNE/CP N° 11/2020, p. 8). Discorre pelo cenário atual no qual “cerca de 90% (noventa por cento) das matrículas são predominantemente a distância” (PARECER CNE/CP N° 11/2020, p. 8). Para tal, diversas ações regulatórias foram adotadas para efetivar esta medida. Cita o texto do Parecer CNE/CP N° 5/2020 e reforça orientação às atividades práticas, de estágio ou extensão, de forma não presencial. A seção 4, “Previsão do Parecer e Condições de Obrigações e Abrangências Referentes às Ofertas Não Presenciais de Disciplinas ou Atividades Práticas e Laboratoriais”, em consonância com o Parecer CNE/CP N° 5/2020, traz fragmentos deste Parecer e orientações relevantes às obrigações das IES, já citadas anteriormente. A seção 5 traz “Algumas Lições da Recente Experiência Internacional” e afirma que as instituições que retornaram presencialmente demandaram de um projeto minucioso e detalhado para esse momento. É um planejamento complexo e deve seguir os rígidos protocolos sanitários locais, além de os sistemas de ensino definirem as diretrizes para o retorno presencial, visando ao bem-estar e à segurança de toda a comunidade escolar. Na experiência citada são apontadas as séries que deverão voltar gradativamente e de forma escalonada a fim de evitar aglomeração. Também há preocupação com a saúde socioemocional

de discentes e de funcionários e com os conteúdos a serem revistos. A seção 6, “Diretrizes e Orientações Pedagógicas do Parecer CNE/CP Nº 5/2020”, reforça o que já havia sido orientado, como a questão da reorganização do calendário escolar e da reposição de carga horária na forma presencial. A seção 7 traz “Recomendações e Orientações Pedagógicas para o Planejamento da Volta às Aulas”, o que não será explanado nesta pesquisa. A seção 8, “Orientações para o Atendimento ao Público da Educação Especial”, recomenda que os estudantes público alvo da Educação Especial seguirão as mesmas orientações gerais destinadas aos sistemas de ensino federal, estadual, do Distrito Federal e municipal. Enquanto durar a pandemia, o retorno presencial ou remoto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) só deverá acontecer caso haja indicação da equipe técnica da escola ou se houver diminuição nos casos de contaminação pela Covid-19. Outras recomendações são pontuadas, porém são voltadas ao público alvo da Educação Básica, não contemplando os estudantes do nível superior.

A última seção, “Considerações finais”, pontua que as orientações contidas no documento servem como sugestões aos sistemas de ensino, redes, escolas, docentes e gestores em consonância com o Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Ainda, que as competências e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sejam priorizadas no replanejamento curricular do biênio 2020-2021, sem perder de vista atividades que visem à recuperação de aprendizagem dos estudantes e os processos avaliativos, de modo a não serem um instrumento excludente, mas, sim, que possam resgatar a autoestima e a confiança deles e apontar para o êxito do percurso escolar. Sinaliza para a importância da definição dos critérios para o retorno seguro das aulas presenciais pelos três níveis de governo e entre os estados e seus municípios. Alerta para os esforços de todos os atores envolvidos na educação para tentar minimizar e reverter os prejuízos na aprendizagem causados pelo afastamento das aulas presenciais, evitando a reprovação e a evasão, que contribuem para o aumento das desigualdades educacionais já vigentes. Finaliza evidenciando a importância da capacitação do docente voltada para o uso de novas tecnologias e a democratização ao acesso à internet gratuita para todas as escolas públicas de ensino, além de afirmar sobre a importância das tecnologias disponíveis como “rádio, TV, internet, plataformas e blogs educacionais, para assegurar maior equidade na formação integral de todas as crianças e jovens para o enfrentamento dos desafios do nosso século” (PARECER CNE/CP Nº 11/2020, p. 27).

O Parecer CNE/CP Nº 15/2020, aprovado em 06 de outubro de 2020, resgata o histórico do início da quarentena e os documentos legais lançados para a continuidade de aulas não presenciais durante a pandemia. Traz o Projeto de Resolução que

Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020 (PARECER CNE/CP Nº15/2020, p. 4).

Algumas orientações deste Conselho, como a reorganização do calendário escolar e autorização das aulas não presenciais para o cômputo dos dias letivos, podem ser encontradas no Parecer CNE/CP Nº 5/2020, e depois sendo retomadas pelo Parecer CNE/CP Nº 9/2020, em 8 de junho 2020. Posteriormente menciona o Parecer CNE/CP Nº 11/2020 que aprovou “Orientações Educacionais Nacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia” (PARECER CNE/CP Nº 15/2020, p. 4), com especificações para a adoção de medidas seguras para o retorno presencial. O presente Projeto de Resolução, em seu Capítulo I, Art. 1º, visa orientar os sistemas de ensino, através das Diretrizes Nacionais, “para a implementação do disposto na Lei Nº 14.040/2020 pelas instituições e redes escolares de Educação Básica e Instituições de Educação Superior, públicas, privadas, comunitárias e confessionais” (CNE/CP Nº 15/2020, p. 5). São referenciadas a Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020; o Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020; os Arts. 206 e 209 da Constituição Federal; o Art. 4º-A e os Arts. 12 a 14 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e os Pareceres CNE/CP Nº 5/2020, CNE/CP Nº 9/2020 e CNE/CP Nº 11/2020.

O Parecer CNE/CP Nº 15/2020 apresenta cinco capítulos: Capítulo I: Do objeto; Capítulo II: Da Educação Básica; Capítulo III: Da Educação Superior; Capítulo IV: Das Avaliações; Capítulo V: Disposições Finais. Será abordado o Capítulo III, que trata do Ensino Superior. Esse capítulo inicia no Art. 24, onde ressalta que as DCN, os projetos pedagógicos e o currículo de cada curso prevejam o desenvolvimento das competências dos estudantes. Os calendários acadêmicos são de competência das próprias IES, que possuem autonomia para tal, respeitando as legislações, DCN e regimentos internos ou estatutos. O Art. 25 especifica o período da pandemia, em que há a dispensa da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos, como proposto pelo Art. 3º, *caput*, da Lei Nº 14.040/2020 e os Pareceres CNE/CP Nº 5/2020 e CNE/CP Nº 11/2020, observadas as DCN e normas editadas pelos sistemas de ensino, desde que se mantenha a carga horária do curso e sem prejuízo ao discente na aquisição de conhecimentos imprescindíveis para o exercício da profissão. O Art. 26 rege sobre as atividades não presenciais, por meio das TDIC, de modo a garantir a integralidade do ensino e

a respectiva carga horária de cada curso. Descreve, ainda, orientações, com base nos Pareceres CNE/CP Nº 5/2020 e CNE/CP Nº 11/2020 e na Lei Nº 14.040/2020, já explanados neste texto.

Em 8 de dezembro de 2020, foi aprovado o Parecer CNE/CP Nº 19/2020, que faz o reexame do Parecer CNE/CP Nº 15, de 6 de outubro de 2020. Altera o Art. 31, do Capítulo V, “Das Disposições Finais”, nas quais reforça que as atividades pedagógicas não presenciais, em decorrência da pandemia da COVID-19, podem ser ofertadas excepcionalmente neste momento para compor a carga horária das atividades pedagógicas.

O presente capítulo desta pesquisa abordou os instrumentos reguladores mais relevantes direcionados à educação e expedidos durante a pandemia da COVID-19, no ano de 2020, pelos órgãos do governo federal, para orientar as instituições de ensino e a sociedade civil nos encaminhamentos para a continuação das aulas de forma não presencial. Após a explanação de tais documentos, evidencia-se a preocupação com a manutenção da qualidade de ensino ofertado por meios digitais ou não, de modo a não maximizar o prejuízo aos discentes na aquisição de conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão; a garantia da continuidade das aulas não presenciais com o uso das TDIC, a fim de que o ensino e a carga horária de cada curso fossem realizados em sua integralidade; a atenção aos estudantes que não possuem acesso à internet, de forma a refrear a exclusão deles ao sistema educacional, evitando perda de aprendizagem, principalmente aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica; a preservação da carga horária dos cursos prevista na grade curricular, dispensando a obrigatoriedade de cumprimento do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico; a orientação às IES para a reorganização de: calendário acadêmico, currículo, avaliação e reposição de aulas perdidas e, mais recente, o cumprimento do protocolo sanitário para a volta gradativa às aulas presenciais. Porém, faltou orientação às IES sobre o atendimento aos estudantes público alvo da educação especial, uma vez que, para a educação básica, houve recomendações para que não fosse interrompido o atendimento educacional especializado aos discentes que fizessem jus. Acredito serem estes os pontos mais significativos elencados em tais documentos e os que deram subsídios às IES para a retomada das aulas em formato não presencial.

Esses marcos legais foram importantes para dar diretrizes às IES quanto ao prosseguimento das atividades acadêmicas, legalizando práticas não validadas no ensino presencial, como: aulas virtuais, laboratório e estágio de forma não presencial, e avaliações de forma remota, autorizadas até o final do ano de 2020 (sendo estendidas até 2021).

Por fim, nota-se que, apesar de toda a preocupação com a continuidade do ensino e a manutenção de sua qualidade, não houve nenhum documento que apresentasse orientações específicas ao fornecimento de artefato tecnológico, como *chip*, celular ou *tablet*, aos excluídos

digitais, deixando tais questões a cargo das próprias universidades, o que não garantia aos discentes que faziam jus ao auxílio, que o recebessem. Esses fatos podem ter contribuído para a morosidade do reinício das atividades pedagógicas nas IES públicas, como será abordado em capítulo deste estudo.

2 ENSINO NÃO PRESENCIAL: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL OU EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?

Com o isolamento social imposto pelo Ministério da Saúde (MS), as instituições de ensino presencial se viram obrigadas a ofertar suas aulas de modo não presencial, isto é, sem o contato físico diário entre docentes e discentes. Quase que instantaneamente, e de forma improvisada, as redes de ensino se reinventaram para atender estudantes de todas as faixas etárias e níveis de ensino (creche, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, graduação e pós-graduação), de modo a evitar a ruptura na aprendizagem. Foi inevitável a comparação com a EaD, uma vez que as aulas passaram a ser disponibilizadas através das mídias digitais. Isso se deve porque, de acordo com Martins (2020, p. 242), “no início de 2020, o efeito da pandemia Covid-19 jogou por terra todas as barreiras legais que separavam o sistema educacional em presencial e a distância”.

[...]a adoção durante a quarentena, em muitos casos de forma atabalhoada, despreparada e não planejada, da metodologia própria da EaD para dar continuidade a atividades letivas, está gerando efeitos perversos. Na compreensão do cidadão leigo tais efeitos são imputados, injustamente, à Educação a Distância. Por outro lado, tal adoção reforça, de forma cristalina, que todo fazer na área educacional, seja para superar barreiras geográficas, mentais ou comportamentais, requer aplicação de conhecimento especialista, formação adequada dos profissionais, planejamento, preparação institucional, materiais e recursos didáticos apropriados, enfim, tudo que é precário e que fica disfarçado nas improvisações do dia a dia em muitas escolas “normais” (MARTINS, 2020, p. 251).

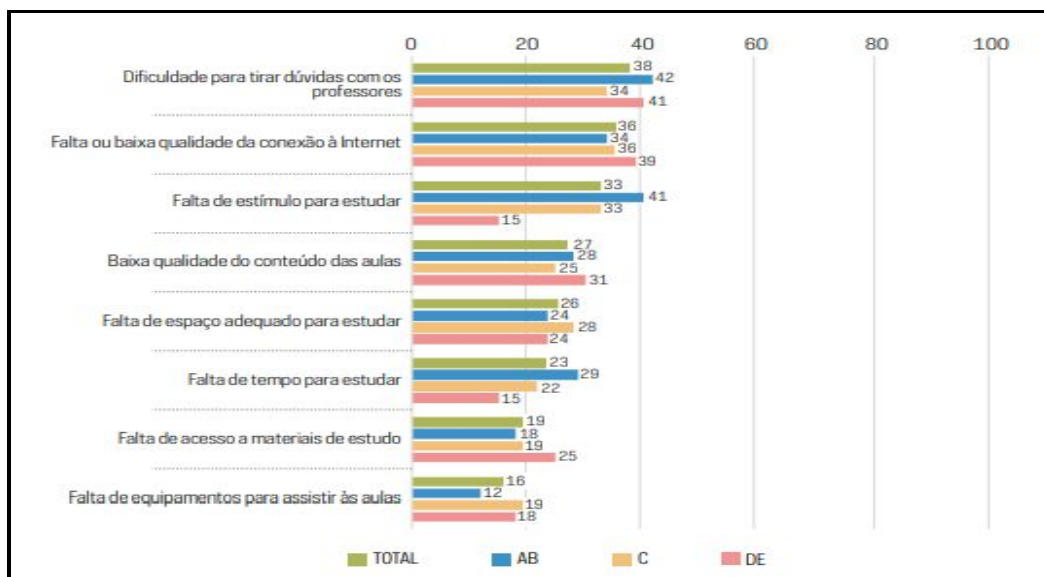
A princípio, a Portaria N° 343, de 17 de março de 2020, previa a adoção temporária de 30 dias para substituição de aulas presenciais por aulas não presenciais, através de meios digitais, para que se conseguisse dar prosseguimento aos estudos dos discentes. Com o prolongamento do distanciamento social, a Portaria N° 544, de 16 de junho de 2020, estendeu as aulas não presenciais até o final do ano de 2020. Assim, algo que inicialmente seria provisório e de curto prazo de execução tornou-se definitivo até dezembro de 2020. Esse aumento de duração das aulas remotas, em decorrência do distanciamento social ainda vigente, ocasiona graves consequências na aprendizagem dos estudantes, como sugerem Reimers e Schleicher (2020, p. 4):

Essas limitações na capacidade de se encontrar durante uma pandemia prolongada provavelmente limitarão as oportunidades de aprendizagem dos alunos durante o período de distanciamento social. Sabemos que o tempo gasto no aprendizado, ou tempo de aprendizado, é um dos preditores mais confiáveis de oportunidades de aprendizado. Nos Estados Unidos,

pesquisadores têm documentado os efeitos da “perda de aprendizagem nas férias de verão” demonstrando que a interrupção prolongada dos estudos não só causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, como também uma perda de conhecimento e habilidades adquiridas. [...] A perda também é maior para os estudantes de menor renda.

Os discentes mais carentes são também os mais atingidos quando se pensa em perda de aprendizagem em decorrência do afastamento das aulas presenciais, conforme descrito pelos autores acima. Se formos pensar nas IES públicas, a retomada às aulas foi mais morosa, criando, assim, um *gap* maior no tempo de aprendizado desses estudantes. Ainda, dificuldades relacionadas à compreensão do conteúdo a ser aprendido devido à maior concentração de leituras de textos e ao acesso à internet limitado podem ter contribuído em prejuízo na aquisição de conhecimentos de muitos estudantes. Podemos observar, conforme pesquisa realizada em 2020 pelo Cetic.br, que as questões relacionadas à dificuldade em esclarecer dúvidas e conexão com a internet são as dificuldades mais apontadas, sendo nas classes C e DE, também, a falta de acesso aos materiais de estudo.

Gráfico 3 – Barreiras para acompanhamento de aulas ou atividades remotas, por classe.
Total de usuários de Internet com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidade (%)



Fonte: CETIC.BR. Painel TIC COVID-19 (2020, p. 13).

Outra questão a ser abordada é de que maneira as IES se organizaram para atender a seus discentes. As propostas não foram unificadas. Estratégias diferenciadas foram adotadas por cada IES. Na prática, as IES públicas do Rio de Janeiro demoraram alguns meses para se reorganizar e dar continuidade ao período letivo, o que resulta na diminuição do tempo de aprendizado.

Já no ensino público, prevaleceu a resistência à solução *on-line* e a percepção das aulas remotas como adesão indesejável à educação a distância, agravamento das desigualdades socioeconômicas dos alunos (dada a disparidade das condições de acesso à internet) e a possível precarização do trabalho do docente. Poucas instituições de ensino superior públicas aderiram às chamadas aulas remotas no primeiro semestre de 2020 (SALDANHA, 2020, p. 125).

Entretanto, as IES privadas saíram na frente e a retomada às aulas foi mais rápida. Nesse momento, é nítido perceber os entraves enfrentados pelas instituições públicas uma vez que carecem de verbas e não dispõem da mesma autonomia das instituições privadas para tomada imediata de soluções.

Com as estratégias de ensino, sendo gradativamente adotadas para a retomada das aulas pelas IES, logo se associou o ensino não presencial à EaD. Houve um grande debate entre estudiosos da Educação como Gusso (2020) e Saldanha (2020), que afirmavam que o ensino não presencial que estava sendo ofertado pelas instituições de ensino presencial nada tinha a ver com a EaD. Surgiram muitas nomenclaturas para o que estava sendo vivenciado: Ensino Remoto, Ensino Remoto Emergencial, Ensino não presencial, Ensino virtualizado, Aprendizagem remota, Aprendizagem a distância, Ensino mediado pelas tecnologias, Aulas em meios digitais... essas foram algumas.

EaD e Ensino Remoto Emergencial não são categorias dicotômicas, com fronteiras definidas. Em algumas instituições, o que tem sido feito como resposta emergencial talvez se aproxime mais do que é entendido por EaD, ao passo que, em outras instituições - onde faltam infraestrutura, recursos financeiros, materiais e humanos, suporte, formação de professores e estudantes, condições de acesso dos estudantes e professores aos recursos ou plano pedagógico emergencial adequado -, esteja sendo implementado Ensino Remoto Emergencial mal-estruturado. Há exemplos de universidades, em diferentes regiões do mundo, que viabilizaram condições adequadas para a transição do ensino presencial para EaD (GUSSO *et al*, 2020).

Há diferentes olhares e percepções sobre a comparação entre EaD e ensino remoto. De acordo com Saldanha (2020, p. 130), o que distingue o ensino remoto da educação a distância é “o caráter de provisoriedade, destituído, portanto, de projeto e planejamento pedagógicos próprios, destinados a embasar e orientar institucional, teórica e metodologicamente a prática das atividades pedagógicas”. Com a urgência na adoção de estratégias para ofertar propostas para a continuação dos estudos, a percepção que se tem é que as alternativas sugeridas e adotadas não foram coerentes, equitativas e efetivas, tanto em relação aos docentes quanto aos discentes. A falta de planejamento para as atividades a serem desenvolvidas, as dificuldades encontradas pelos docentes em transpor as aulas presenciais para o modelo digital e em buscar novas metodologias mais condizentes com o novo modelo de ensino, além da sobrecarga de

trabalho para este profissional, somadas às desigualdades sociais e de acesso pelos estudantes, podem ter contribuído para a exaustão docente e para rupturas significativas na continuidade dos estudos pelos discentes.

A incorporação da tecnologia em meios educacionais ainda é desigual. Com a pandemia, foi nítido perceber a falta de recursos ofertados pelas universidades públicas, saindo seus estudantes em desvantagem no que diz respeito à letargia pela retomada das aulas, se comparadas às IES privadas. Nas IES privadas, as atividades acadêmicas retornaram de forma mais instantânea, tendo como justificativa o fato de muitas de estas instituições já terem instituído práticas de ensino híbrido, ofertando AVA e metodologias de ensino híbridas, apropriadas aos estudantes. Nas universidades públicas, o retorno aconteceu a partir de agosto de 2020, o que contabiliza mais de 150 dias após iniciada a quarentena. Mas o que justificou tal inércia? Segundo Castioni *et al* (2020, p. 400), com base em pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2020), as IES públicas argumentaram que “nem todos os estudantes teriam acesso à internet, nem equipamentos ou letramento digital necessário, que possibilitassem a realização de atividades remotas” e também a “falta de formação docente e discente não permitiria transpor as disciplinas do ensino presencial para o ensino remoto.” Os autores questionam se a justificativa da dificuldade de acesso à tecnologia procederia uma vez que “desde 2019 a maior parte dos ingressantes já utilizava a modalidade a distância” (CASTIONI *et al*, 2020, p. 401), além de, conforme dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Pnad_ Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2018, 98% dos discentes do ensino superior encontrarem-se conectados, sendo 2% os excluídos digitais (CASTIONI *et al*, 2020).

Tabela 2 – População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em seu domicílio – Brasil (2018)

Nível ou etapa de escolarização	População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa	População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa		Fontes dos dados
		Total (aprox.) de pessoas	Em instituições públicas de ensino	
Pré-escola	14% a 15%	Até 800 mil	Cerca de 720 mil	PNAD Contínua e CEB
Ensino fundamental – anos iniciais	Cerca de 16%	2,40 milhões	2,32 milhões	PNAD Contínua e CEB
Ensino fundamental – anos finais	Cerca de 16%	1,95 milhão	1,91 milhão	PNAD Contínua e CEB
Ensino médio	Cerca de 10%	Até 780 mil	Cerca de 740 mil	PNAD Contínua e CEB
Graduação	Cerca de 2%	150 a 190 mil	51 a 72 mil	PNAD Contínua e CES
Pós-graduação – <i>stricto sensu</i>	Menos de 1%	Menos de 2 mil	Cerca de mil	PNAD Contínua e GeoCapes
Da pré-escola à pós-graduação	12%	6 milhões	5,80 milhões	Todas as quatro
População em geral	Cerca de 17%	34,5 a 35,7 milhões		PNAD Contínua

Fonte: NASCIMENTO *et al* (2020, p. 8).

De posse de tais resultados, evidencia-se que o maior número de estudantes sem acesso à internet pertence aos estudantes do ensino fundamental (anos iniciais e finais), tendo os estudantes do ensino superior maior acesso.

No ensino superior, o problema mostra-se bem menor. Afinal, há quase cinco vezes menos matrículas e cerca de sete vezes menos casos de falta de acesso domiciliar à internet entre estudantes de graduação e de pós-graduação do que entre estudantes de educação básica. Somando graduação e pós-graduação stricto sensu, não chega a 200 mil o número de estudantes que não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G em 2018. Essa dimensão reduzida não deve ser interpretada como se fosse inexistente o problema do acesso em nível superior. O problema já existia em 2018 e é possível que tenha se tornado maior ao longo de 2020. Isto porque os campi de instituições de ensino superior localizam-se majoritariamente em espaços urbanos e é possível que parte de seus estudantes, que migram mais para estudar do que os da educação básica, tenham retornado a seus domicílios de origem durante a pandemia – hipótese que pode significar maiores proporções sem acesso adequado à internet em 2020 do que em 2018 (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 11).

A partir desse dado, questiona-se a morosidade das IES públicas para a retomada às aulas, mesmo havendo uma parcela menor de estudantes excluídos do processo. Também fica evidenciado que as políticas públicas falharam ao não providenciarem a universalização da inclusão digital aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, refletindo as desigualdades vivenciadas em nossa sociedade, não apenas neste momento pandêmico, mas principalmente, onde as aulas não presenciais têm ocorrido majoritariamente através das TDIC. Mesmo não sendo um percentual exorbitante de estudantes sem acesso à internet, todos têm direito a educação e se esta está ocorrendo com auxílio da tecnologia, o ideal seria que nenhum discente ficasse de fora do processo educativo.

Outro ponto relatado por Castioni *et al.* (2020, p. 3) para a morosidade ao retorno às aulas não presenciais seria o preconceito que a EaD sofre no meio acadêmico.

No Brasil, as universidades públicas se viram em presença de dois dilemas. Em primeiro lugar, a rejeição histórica da modalidade a distância, sua baixa utilização entre elas e sua associação negativa à oferta massiva do setor privado, cuja modalidade superou, em 2019, pela primeira vez na história, a matrícula presencial dos ingressantes (INEP, 2020). Em segundo lugar, um conhecimento precário sobre as condições sociais de seus alunos, associado à dificuldade de fazer com eles contato individual[...].

Muitos docentes e pesquisadores fizeram críticas pesadas à EaD, não apenas sobre as dificuldades de acesso dos discentes, mas por acreditarem que com a pandemia há perdas significativas na aprendizagem e desmonte da educação pública, além da mercantilização da educação. Santos Neto e Araújo (2021, p. 32) afirmam que “a imposição do Ensino a Distância (EaD) e do trabalho remoto na esfera da educação pública representa a destruição do ensino

presencial e a economia de recursos com a educação”. Em relação ao ensino remoto, Saviani e Galvão (2021, p. 38) ressaltam que

de início, salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do “ensino” remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições.

Quando o ensino não presencial foi adotado, eclodiram muitas ofertas de aplicativos e plataformas educacionais oferecidas por *startups*⁴ para a continuidade das aulas, principalmente na educação básica. Houve muita propaganda que “vendia a educação” como mercadoria atrativa, quando adotados determinados aplicativos ou plataformas educacionais, dando a ideia de que nunca fora tão fácil aprender.

Em dimensões variadas, a oferta de soluções inovadoras é o que diferencia uma *startup* de um empreendimento tradicional. Adotam tecnologia disruptiva, ou seja, o ato de incorporar, a um produto ou serviço, inovações capazes de superar os modelos estabelecidos. Na educação, *startups* recebem o nome de *edtechs*, um acrônimo das palavras *education* e *technology*. Oferecem novas formas de abordagem do aprendizado, para simplificar e gerenciar com maior eficiência os processos burocráticos, permitindo a professores, tutores e educadores mais tempo para se concentrar nas necessidades específicas de cada estudante (MARINI, 2020).

O termo Ensino Remoto Emergencial (ERE) se popularizou com o afastamento social, sendo empregado por autores e mídia em geral. É importante ressaltar que, conforme o levantamento realizado pela pesquisadora sobre a legislação educacional brasileira vigente no período pandêmico, as Leis, os Decretos, as Portarias ou os Ofícios do Governo Federal publicados em 2020 não se referiram ao ensino não presencial como EaD ou ERE. Alguns termos utilizados foram “aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação”, “atividades não presenciais”, “recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais”, entre outros. O Parecer CNE/CP N° 5, de 28 de abril de 2020, sugere a adoção da EaD, uma vez que essa modalidade de ensino tem muito a contribuir, pelo tempo de existência e histórico de sucesso, além de estar associada ao uso das TDIC.

2.1 Ensino Remoto Emergencial

⁴ *Startup* significa o ato de começar algo. No universo das corporações e empresas, são negócios jovens, com pouco tempo de atividade e compromisso indispensável de incorporar inovação na oferta de soluções. (MARINI, 2020)

A fim de minorar os impactos na aprendizagem dos discentes que estudam através do ensino presencial e, naquele momento, não podiam estar juntos fisicamente, no mesmo tempo e no mesmo espaço, foi sugerido que as aulas prosseguissem, utilizando-se de outros meios para a sua continuidade. Dessa forma, surge o termo Ensino Remoto Emergencial, que prevê a realização temporária das aulas presenciais por aulas não presenciais.

“A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 28). O ensino remoto surge pela não possibilidade dos encontros presenciais e pela necessidade de evitar a interrupção do ensino por meses seguidos, buscando evitar perdas significativas no aprendizado dos estudantes.

Assim, “ensino remoto” são atividades síncronas e assíncronas que meramente permitem, sem nenhum apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, a transposição de aulas presenciais para virtuais. Exemplo disso é que os calendários de semestres especiais, virtuais, complementares etc. seguem a mesma lógica do calendário presencial. O resultado é a mera “digitalização” das aulas presenciais em vídeos de longa duração, compartilhamento de apresentações de PowerPoint de aulas e textos *online* que seriam indicados para leitura no formato presencial, assumindo-se como “a mesma coisa”. Preocupações com qualidade da educação, inclusão social e igualdade de acesso são secundarizadas e convertidas em problemas meramente técnicos (ANDES-SN, 2020, p. 13).

Essa afirmativa traz uma visão bastante radical do trabalho desenvolvido de forma remota pelos docentes. Não se pode generalizar que todos os profissionais apenas transpuseram suas aulas presenciais para o formato digital, não havendo qualidade nas propostas pedagógicas oferecidas por eles. Posso afirmar, pelo que vivi e vivenciei neste período pandêmico, os esforços dos docentes em realizar cursos de capacitação para aprenderem a utilizar a tecnologia e buscar novas metodologias que abarcassem o novo modelo de ensino e contemplassem com qualidade as suas aulas. É consabido que muitos discentes ficaram excluídos do processo educativo devido à falta de acesso à internet ou de aparatos tecnológicos, mas, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelo docente, houve superação no manuseio das tecnologias digitais e na incorporação de novas metodologias para ensinar através da tela de celular ou do computador. Este profissional precisou rever suas práticas pedagógicas. “[...]O professor necessita (re)ordenar a intensificação de seu trabalho, com a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital e, para isso, incorporar novos recursos que abalam a prática e a rotina já estabelecidas em sua carreira” (AMORIM, 2020, p. 67). Evidencia-se que o docente ficou

sobrecarregado, pois precisou se apropriar da tecnologia, aprender novas metodologias de ensino e adaptar suas aulas para o meio digital.

Saviani e Galvão (2021) e Santos Neto e Araújo (2021) são contrários ao ERE. Alegam a imposição do governo a esta modalidade de ensino sem oferecer alternativas, contribuindo com a comercialização da educação, o aumento das desigualdades e a exclusão de discentes, a elitização do ensino superior, uma vez que a população de baixa renda não possui as mesmas facilidades nem condições de acesso às aulas remotas, a precarização do ensino, além do aumento de trabalho para os docentes. Outra questão levantada é o corte de verbas e o barateamento da educação quando um mesmo docente pode ser aproveitado em várias turmas, diminuindo com os custos de profissionais.

Adotado rapidamente pelo capital educacional, o ensino remoto emergiu como solução mágica para flexibilizar currículos, aligeirar cursos, precarizar ainda mais a qualidade do ensino e seguir o calendário a despeito da tragédia vivenciada pela humanidade e sob uma pretensa aparência de normalidade (MENEZES *et al*, 2021, p. 55).

Além de todas as questões expostas à adoção do ERE, Alessi *et al* (2021, p. 18) salientam para o enfraquecimento dos sindicatos, das relações entre os indivíduos, o adoecimento dos docentes entre outros agravantes.

O impacto nas transformações das relações do trabalho gera diminuição entre o tempo da atividade laboral e privada, aumento da individualização do trabalho, redução de relações solidárias e coletivas no espaço de trabalho, distanciamento sindical e desmonte da legislação trabalhista. Esse processo de mudanças fortalece a informalidade, a intermitência, a terceirização, o teletrabalho, a EaD e o ensino remoto. A precarização das condições de trabalho e as formas de contratação da força de trabalho dificultam a fiscalização e a regulação do trabalho e se expressam em adoecimento por problemas osteomusculares, distúrbios gastrointestinais, alterações cardiovasculares, distúrbios de saúde mental e acidentes de trabalho.

Souza e Evangelista (2020) atentam para pontos importantes sobre a adoção do ensino remoto durante o distanciamento social, tais como: possível adoção da EaD em todos os níveis de ensino, como proposto pelo então candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro, em 2018, favorecendo aos grandes empresários da Educação; justificativa da pandemia para “mudanças profundas que se pretende impingir à rede pública de ensino, não apenas durante ela mas, especialmente, após” (SOUZA; EVANGELISTA, 2020). De acordo com as autoras, “a OCDE (2020) e a UNESCO (2020) sugerem aos países em quarentena que revejam seus marcos legais para que as alterações possam ser ‘operacionalizadas’ já e possibilitem sua permanência em seguida” e, assim, haja as flexibilizações: “dos currículos, da avaliação, dos métodos de ensino, da jornada letiva, das certificações, dos materiais didáticos”. Ainda, tratam sobre a questão da capacitação dos docentes devido à “incapacidade dos professores para

lidarem com a situação” e a formação dos gestores e famílias, que se tornaram “auxiliares de ensino”. Para todo esse movimento, as empresas de tecnologia ofertarão e cobrarão pelos serviços prestados. E não apenas isso, “está em causa o fortalecimento de um mercado educativo que – consolidado em nível superior – busca novas fronteiras de investimento e enriquecimento” (SOUZA; EVANGELISTA, 2020), e que teve sua entrada em outros níveis de ensino com a pandemia.

Uma vez migrado para o ERE, já que alternativas não foram adotadas, é importante refletir sobre o papel do docente nesse espaço. O desafio foi posto para esse profissional com a pandemia. O docente teve que assumir múltiplos papéis, como mediador, conteudista, *designer* instrucional entre outras funções. Estudos afirmam que muitos docentes adoeceram devido à sobrecarga de trabalho, pela dificuldade em utilizar a tecnologia, pelos resultados indesejados, entre outras causas. Assim como muitos discentes não possuem conexão de internet de qualidade, docentes também sofreram com isso. Há quem não possua um computador para desenvolver o trabalho remoto. E o que as IES contribuiriam nesse sentido? Será que foi ofertado aos docentes auxílio financeiro para a compra de equipamento ou para a instalação ou aumento de velocidade de internet? Além de ter o trabalho dobrado, ainda foi preciso arcar com aumento nas despesas. Sem esquecer que, em muitos casos, o número de celular do docente foi compartilhado com os estudantes a fim de auxiliá-los no que fosse preciso. Trabalhar em *home office* também foi desafiador. A fronteira entre a privacidade e o público ficou tênue. A sala de casa virou a sala de aula, expondo aos estudantes a intimidade do docente que, por hora, deixou de ser preservada. Muitos docentes, me incluo nesse *hall*, adentravam por horas em reuniões de trabalho, na assistência aos estudantes ou na criação de aulas digitais, após o cumprimento de sua carga horária diária laboral. Sem esquecer que ainda tinham que dar conta dos seus afazeres domésticos. Para quem acredita que trabalhar em casa foi melhor ou mais fácil, preciso refutar tal afirmativa.

Falta estrutura de internet na quase totalidade das casas dos estudantes das escolas públicas e, como não poderia deixar de ser, falta estrutura adequada na casa da maioria dos professores. E aí veio o grande problema: como dar aulas on-line com esta situação? Para quem olha de fora, talvez não perceba, mas os professores sofrem quando o resultado do seu trabalho não é adequado, não é próximo daquilo que colocou como objetivo, quando não atinge a todos, enfim, quando o resultado do trabalho causa frustração. E este sofrimento e frustração podem representar geradores também de adoecimento (SOLDATELLI, 2020).

Além dessas situações descritas, há ainda questões relevantes como as apontadas por Menezes *et al* (2021, p. 56) em relação aos docentes: “[...]a superexposição de sua imagem e apropriação pelos empresários educacionais do conteúdo de suas aulas (aulas gravadas que

podem ser replicadas a qualquer tempo a um sem-número de estudantes)”. Isso ocorre no momento atual da pandemia, mas é importante salientar que, antes mesmo da crise sanitária ocorrida em 2020, os docentes vêm perdendo a credibilidade ano após ano. Além de receberem baixa remuneração, estão sendo perseguidos por um discurso que os compara a doutrinadores e, assim, querem silenciá-los. Acabam trabalhando na pressão, temendo serem denunciados, já que o governo vigente do presidente Jair Bolsonaro incentiva tal prática.

Observa-se, pois, a continuidade de uma ofensiva histórica de perda da autonomia docente e liberdade de cátedra, a qual está prevista no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O professor se encontra coagido, submetido a constante vigilância e controle por parte de gestores, familiares dos estudantes e, sobretudo, a empresários da educação que capturam até a subjetividade do trabalhador (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002 apud MENEZES *et al*, 2021, p. 56).

Nesse sentido, os autores relatam que há a falsa sensação de autonomia dos docentes no ERE e maior responsabilidade em adaptar as aulas às necessidades dos estudantes, visto que muitos não possuem acesso à internet ou encontram dificuldades em lidar com as TDIC. Assim, ficou sob a incumbência do profissional buscar meios de incluir todos os estudantes. Coube a ele a tarefa de buscar metodologias de fácil acesso quando, na verdade, deveria ser papel da própria instituição de ensino preparar esse ambiente educacional para que as aulas ocorressem e oferecer toda estrutura e apoio aos docentes e aos discentes mais necessitados e limitados em relação ao uso das TDIC.

Além de todos esses percalços encontrados, muitos docentes são imigrantes digitais, isto é, tiveram contato tardiamente com a tecnologia. Para muitos, a relação com a tecnologia é apenas como usuários, não enxergando o grande potencial de produção que há nela. Todavia, essa relação pode avançar com a oferta de capacitações para que os profissionais aprendam a intervir sobre as TDIC e produzam aulas nos espaços digitais com menos dificuldades. A aquisição de competências digitais urge para esse novo cenário que se manifesta.

Alguns autores, como os citados anteriormente, reportam suas críticas para o enfraquecimento na qualidade de ensino quando o ERE ou a EaD são adotados. Com a promoção de uma alfabetização digital para os docentes, tais competências poderão favorecer a construção de cenários educativos de maior qualidade e interatividade. O investimento na formação docente pode contribuir com a transformação do imigrante digital para possível fluente digital, que significa ter “a capacidade não só de saber fazer o quê com a tecnologia digital para atingir determinado objetivo, mas também saber como o fazer da melhor forma possível” (OTA; DIAS-TRINDADE, 2020, p. 214) e é essencial para o êxito das propostas de

aprendizagem através das TDIC. Desenvolver competências digitais nessa nova era é mais do que essencial.

Por competências digitais, entendemos a necessidade de o professor ser flexível, para compreender e acompanhar o mundo do trabalho, incorporar tecnologias às experiências de aprendizagem; selecionar e criar recursos digitais que contribuam com o ensino, a aprendizagem e a gestão da aula; usar recursos tecnológicos que promovam a inclusão e a equidade educativa. A competência digital vai além de manusear dispositivos eletrônicos (REIS *et al*, 2020).

É importante ressaltar que nas aulas presenciais o docente pode adotar uma metodologia de ensino tradicional, isto é, com base em ensino conteudista e aulas expositivas. O mesmo pode ocorrer nas aulas não presenciais. Práticas tradicionais ainda são muito comuns. Saviani (2005, p. 2) aponta que as concepções tradicionais estão ancoradas em uma “teoria do ensino” em que a preocupação é como ensinar e não como aprender. Dessa forma, a escola é vista “[...]como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos”. De acordo com o autor, na tendência educacional tradicional, a preocupação “se centra nas teorias de ensino”, priorizando “a teoria sobre a prática”.

[...]a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX. A característica própria do século XX é exatamente o deslocamento para a segunda tendência que veio a se tornar predominante o que, entretanto, não exclui a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas (SAVIANI, 2005, p. 1).

A segunda tendência educacional, “pedagogia nova”, se preocupa em “como aprender”. Assim, ‘a ênfase é posta nas ‘teorias da aprendizagem’” (SAVIANI, 2005, p. 1). Nessa tendência, valorizam-se as experiências dos estudantes e o papel central deles na construção do conhecimento, promovendo a interação entre eles e os docentes, de modo a favorecer o processo de aprendizagem. É importante salientar que os estudantes de nível superior são adolescentes ou adultos e, por essa razão, há que se pensar em metodologias condizentes com esse perfil de indivíduo, adequando as estratégias de ensino e orientação de aprendizagem. Então, a Andragogia pode contribuir com uma outra concepção de ensino, diferente da Pedagogia. Coelho M. *et al* (2016, p. 97) afirmam que “esses indivíduos com suas particularidades na aprendizagem têm características que a pedagogia não considera: a forma como os adultos aprendem”. Dessa forma, é importante que os discentes sejam desafiados a pensar e a buscar soluções, promovendo uma aprendizagem ativa e baseada em experiências práticas, que dialoguem com a realidade vivida por eles, a fim de que a aprendizagem faça sentido.

Confúcio e Lao Tse na China; Aristóteles, Sócrates e Platão na Grécia antiga; Cícero, Evelid e Quintillian na antiga Roma foram também exclusivos educadores de adultos. A percepção desses grandes pensadores quanto à aprendizagem era de que ela é um processo de ativa indagação e não de passiva recepção de conteúdos transmitidos. Por isso suas técnicas educacionais desafiavam o aprendiz para a indagação (OLIVEIRA, 2011 apud COELHO M. *et al*, 2016, p. 98).

Estamos em pleno século XXI e o quanto avançamos a respeito das práticas pedagógicas inovadoras? A minha experiência como docente aponta que o modelo de ensino que se utiliza da memorização não acrescenta aprendizado aos estudantes, pois o conhecimento que é incorporado através da decoreba tende a ser esquecido rapidamente. Deve-se evidenciar a bagagem cultural dos indivíduos, suas vivências e seus interesses. Quando não há significado no aprendizado, não há construção do conhecimento. Práticas educativas que não evidenciam o protagonismo dos discentes devem ser superadas, principalmente na atualidade provocada pela pandemia, visto que as atividades remotas dependem de maior autonomia dos discentes para administrar suas tarefas, visando à construção de uma perspectiva de estudo individual para realizar os estudos a distância.

As aulas expositivas infundáveis, a tática docente de despejar conteúdo por meio do projetor multimídia ou na lousa e deixar os estudantes se virarem; a apatia dos alunos e seus Smartphones, utilizados à exaustão, enquanto o professor se desdobra para tentar ensinar; as aulas cabuladas; os esquemas de “colas”; o bullying; as provas temidas; serão todos replicados utilizando-se os recursos educacionais digitais? É momento de reflexão sobre que valoração qualitativa atribuímos a cada aspecto que compõe o que chamamos de educação escolar (MARTINS, 2020, p. 251-252).

Nesse sentido, Filatro e Cavalcanti (2018) afirmam que, segundo pesquisas realizadas por Sanders *et al* (2017), as metodologias ativas surgem como um contraponto da metodologia tradicional de transmissão, sendo que a primeira permite ao estudante estar à frente do processo ensino-aprendizagem, abandonando o papel de coadjuvante e assumindo o de protagonista. Isso se deve pelo “fato de as metodologias ativas terem surgido de raízes teóricas que questionam os modelos tradicionais centrados no ensino” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 20). Assim, as metodologias ativas podem corroborar com uma prática pedagógica mais envolvente e estimulante que poderá promover a autonomia e o empenho dos estudantes no processo de aprendizagem, principalmente nesse momento não presencial.

As formas de produção e de gestão de conhecimento realizadas pela Educação Superior sofreram grandes rupturas desde o final do século passado e as questões relativas às novas formas de aprendizagem mais centradas no sujeito que aprende, assim como as metodologias ativas de ensino, que voltam com novas roupagens para ajudar a pensar as necessidades contemporâneas da Educação Superior (TEODORO; VASCONCELOS, 2005). No século XXI, as questões que envolvem a *blended learning*, ou Educação Mista ou Híbrida,

estão relacionadas ao conceito de *lifelong learning*, ou aprendizagem ao longo da vida, e buscam superar, na Educação Superior, o *lecture-based paradigm*, paradigma baseado em conferências e em aulas expositivas (CASTIONI et al, 2020, p. 404).

Apesar de os indivíduos nascidos no final da década de 90 serem considerados como a geração de nativos digitais, que segundo Prensky (2006; 2001, *apud* Coelho *et al*, 2018) são os indivíduos que cresceram imersos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, especialmente as digitais como *smartphone*, *pen drive*, televisão digital, internet sem fio, dentre outros, não podemos criar a expectativa de que esses indivíduos também não encontrem dificuldades em lidar com as TDIC. Há uma parcela desses usuários, assim como de docentes, que fazem o uso da tecnologia digital apenas como consumidora, utilizando-a para ouvir música, jogar e acessar as redes sociais, enxergando-a como entretenimento e lazer. Nem todos os usuários entreveem a internet como um meio potencial para a aquisição de conhecimento, estudos e produção.

Para a adoção das aulas remotas, em caráter excepcional, cada instituição de ensino pôde escolher a estratégia que buscasse minorar os prejuízos ocasionados pelo distanciamento social e dispor suas aulas para os discentes. Algumas instituições de ensino optaram pelas aulas síncronas, que ocorrem simultaneamente, como em uma aula presencial, mas essa estratégia pode ter trazido entraves aos discentes por motivos como o gasto do uso do pacote de dados da internet, o horário atribuído às aulas ser arbitrário para o estudante acompanhá-las ou por outros fatores. Essas questões devem ser levadas em consideração ao planejar uma atividade síncrona. As atividades assíncronas são mais democráticas, uma vez que o estudante realiza seus estudos no momento mais conveniente para si. Ofertar o equilíbrio entre momentos síncronos e assíncronos parece ser o modelo mais justo a ser oferecido.

2.2 Educação a Distância

Diferente do ensino remoto emergencial, surgido durante a pandemia e regulamentado pela Portaria N° 343, de 17/03/20, a educação a distância possui uma história a ser contada. A EaD passou por muitas transformações desde seu surgimento: correspondência, rádio, televisão, videocassete, multimeios e computador. Com a chegada da internet e a evolução da tecnologia digital esse campo ganhou maior visibilidade.

Apesar de toda a sua história marcada em mais de um século de existência, a EaD ainda inspira desconfiança e preconceito. Martins (2020) alega que esse preconceito não ocorre apenas com pessoas leigas, mas também com a própria academia. Ele atribui essa discriminação aos marcos legais que regem a EaD, como o “decreto 5.622/2005, de 19 de dezembro, que

regulamentou o Art. 80 da LDB Nº 9394/1996”, sendo atualizado pelo decreto Nº 9.057/2017, vigente, ao se referir a EaD como “modalidade de ensino apartada da educação presencial, com regras específicas e restrições de aplicação” e com isso “a posiciona como exceção ao sistema de ensino tipo como ‘normal’”, além de a categorizar como “Modalidade de ensino” (MARTINS, 2020, p. 245). Assim, tais questões provocam a dúvida quanto à qualidade no ensino, gerando desconfiança de leigos e acadêmicos, que veem a educação presencial como a de maior qualidade. Dividir a educação em modalidades distintas não deveria ser a forma ideal de abordar o ensino, visto que ambas têm o mesmo objetivo final: promover a aprendizagem dos indivíduos.

Criticar a EAD, sem oferecer evidência concreta de que a modalidade é menos eficaz do que o ineficiente ensino presencial no país, é próprio dos educadores brasileiros que nem sequer sugerem alternativas para aumentar o acesso ao conhecimento, além de suas propostas serem ingênuas e utópicas, tendo em vista as urgências da sociedade nesse setor (LITTO, 2009, p. 115).

Contrariando os que não veem com bons olhos a EaD, pode-se constatar que a incorporação de novos suportes midiáticos e recursos digitais proporcionou maior valorização a esta modalidade de ensino e relevância no mundo contemporâneo digital, sendo uma opção qualitativa de educação. Porém, a EaD não é algo simples de executar. São necessários planejamento e acompanhamento cuidadosos.

[...]educar a distância é um processo bastante complexo. Sua implementação exige a escolha cuidadosa dos meios tecnológicos, a observância do acesso dos aprendizes às tecnologias escolhidas, a definição de métodos pedagógicos que viabilizem a interação e a interatividade necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, considerando a autonomia do aprendiz e, sobretudo, a escolha de conteúdos que permitam problematizar o saber, contextualizando conhecimentos, de modo que possam ser apropriados pelos aprendizes e que tenham funções informativas e formativas para o trabalho e para a vida (VAN DER LINDEN, 2011, p. 14).

Alguns autores, como Maia e Mattar (2007), dividem a EaD em três gerações, de acordo com a tecnologia predominante da época, a saber:

- Primeira geração: de 1850 a 1960, em que predominava a produção textual e o compartilhamento feito através do correio.
- Segunda geração: de 1960 a 1985, conhecida como geração analógica ou de teledifusão. Predominavam o uso da televisão, das fitas cassetes de áudio e, depois, das fitas de vídeo cassete.
- Terceira geração: de 1985 até os dias atuais, chamada de geração digital, predominando o uso do computador e tecnologias de informática e demais recursos.

Há autores, como Van Der Linden, que citam uma quarta geração: dos computadores em rede, da Internet, dos ambientes virtuais de educação – os AVA.

Vale ressaltar que a incorporação de novos recursos em cada geração não invalida o uso dos anteriores nas gerações seguintes.

Quadro 2- EaD e as suas gerações

Geração	Período	Características
1ª	1840 - 1950	Cursos por correspondência Os instrutores passaram a produzir textos, guias de estudo com tarefas e exercícios e outros materiais impressos que eram enviados pelo correio aos estudantes. A comunicação se fazia através da interação entre o estudante e a instituição, e os alunos podiam estudar em casa.
2ª	1950 - 1960	Universidades Abertas Surtem as primeiras Universidades Abertas com novos veículos de disseminação de conteúdos como o rádio, televisão, fax, com interação por telefone, além do material impresso. Leituras ao vivo em sala de aula eram capturadas e transmitidas a outros grupos de alunos, que poderiam seguir a lição de uma sala de aula distante por meio da televisão ou do rádio. A interação continuava apenas entre o estudante e a instituição.
3ª	1960 – 1995	Multimídia Nessa geração temos os recursos da primeira e da segunda fases juntos, em uma abordagem multimídia, com base em textos, áudio e televisão. Mas esses meios eram suplementares ao material impresso. A computação como meio de acessar bancos de dados foi sendo incorporada aos processos de ensino à medida que se desenvolvia.
4ª	A partir de 1995	Múltiplas Tecnologias Múltiplas tecnologias incluindo os computadores e as redes de comunicação. Houve a integração das telecomunicações com outros meios educativos, mediante a informática (correio eletrônico, CDs, Internet, audioconferência, videoconferência, redes de computadores, telefone, fax, papel impresso etc). As redes de comunicação, além de prover o acesso a uma gama de informações nunca antes existente, possibilitaram a comunicação interativa em dois sentidos, síncrona e assíncrona, entre a instituição e os estudantes, entre os estudantes e os professores ou tutores e entre os próprios estudantes, provocando mudanças consideráveis nos processos educacionais. Também destacamos nessa fase a ideia de educação virtual.

Fonte: VAN DER LINDEN (2011, p. 15).

Aretio (2001) *apud* Van Der Linden (2011, p. 16) apresenta uma 5ª Geração que “possibilita experiências personalizadas com efetivos serviços pedagógicos e administrativos de apoio ao estudante e uma melhor qualidade da tutoria, com custos *per-capita* significativamente menores”. Dentro do contexto da pandemia, onde as aulas estão na modalidade não presencial, podemos inferir que as gerações descritas acima da EaD estão sendo revividas. Quando há opção de o material impresso ser retirado pelo estudante para o acompanhamento das atividades, isso remete à 1ª geração, em que a produção textual era o foco da disseminação da aprendizagem. A 2ª geração, analógica, também está sendo vivenciada, pois o rádio e a televisão estão sendo utilizados para o compartilhamento do ensino e da aprendizagem. As outras gerações, digital, multimídia, ensino personalizado, são as mais utilizadas neste momento de isolamento social. Todas as gerações acabaram confluindo para o ensino híbrido, estando em uso no atual momento de afastamento social.

Legalmente, no Brasil, a Educação a Distância surgiu como possibilidade de ensino em todos os níveis e modalidades através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - em seu Artigo 80.

Art. 80. 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.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

(LDB 9394/96, Capítulo V, título VIII)

Depois, o Art. 80 foi regulamentado pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998 e revogados pelo Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005. Porém, em 25 de maio de 2017, regulamentou-se o Decreto 9.057, revogando, assim, o Decreto do ano de 2005.

Pelo Decreto 9.057, em seu Art. 1º, a Educação a Distância fica caracterizada como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, envolvendo estudantes e profissionais da educação que desenvolvem atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Em 2005 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que previa a oferta de vagas para a formação continuada de professores da educação básica de ensino e/ou a graduação deles. Também tinha o intuito de diminuir com a desigualdade de acesso de estudantes ao ensino superior. Com a sua criação, houve uma expansão da EaD no Brasil.

Através do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, foi criado o Consórcio Universidade Aberta do Brasil objetivando:

I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV – ampliar o acesso à educação superior pública;

V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A EaD, entre muitas vantagens, promove ao estudante uma flexibilidade maior no horário e local de estudo, levando-o a otimizar o tempo disponível e a impor seu próprio ritmo de aprendizagem. Além disso, a EaD permite o rompimento com a distância pois, por muitos anos, as pessoas que moravam longe dos centros acadêmicos ficavam impossibilitadas de estudar e, assim, viabiliza a inserção delas ao processo educacional superior. De acordo com Silva (2005), *apud* Silva *et al* (2014, p. 14), outras vantagens são elencadas:

- Interatividade: em salas de aula, a interatividade fica restrita ao limite físico e temporal, o que não ocorre com os recursos pela Web, em que não há restrições de localização e, quanto ao fator temporal, o estudante pode acessar a Internet a qualquer horário.
- Ensino independente de tempo e lugar: o treinamento pode ser feito em qualquer lugar a qualquer momento, como explicado no item anterior. O alcance é limitado pelo alcance da Internet.
- Minimização de deslocamentos: não há necessidades de deslocamentos frequentes para locais físicos predeterminados, o que também determina uma redução de custos sobre o transporte, alimentação e hospedagem.
- Economia de tempo: por haver uma minimização de deslocamentos, há, conseqüentemente, uma redução de tempo.
- Atendimento em massa personalizado: é a possibilidade de oferecimento de ensino em massa com a adequação às características dos alunos.
- Possibilidade de determinação, pelo aluno, de seu ritmo de aprendizagem: o que faz com que o indivíduo possa ter um papel ativo sobre o ritmo e necessidades de aprendizagem.
- Network: possibilita e promove a troca de experiências, criando uma comunidade virtual. Essa troca enriquece, estimula e dinamiza o aprendizado dos alunos.

Estimula também a inclusão dos indivíduos com deficiências graves, fazendo valer o direito à Educação, como preconiza a Constituição Federal.

Uma característica especial da educação a distância e talvez daquilo que a maioria das pessoas considera quando pensa sobre educação a distância é a capacidade de uma instituição ou organização proporcionar acesso à educação a alguns alunos que, de outra forma, não poderia obtê-la. [...] O acesso é até mais importante para determinados tipos de alunos: deficientes, idosos ou que moram em áreas rurais ou remotas (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 178).

Na educação a distância, os encontros presenciais ocorrem com menor assiduidade do que no ensino presencial. É no ambiente virtual que as aulas são apresentadas, onde se utiliza uma plataforma virtual para conectar os discentes e os docentes ao curso, conhecida como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nos cursos que realizei, esses encontros ocorriam de forma assíncrona, ou seja, não aconteciam ao vivo, ao mesmo tempo com outros discentes e docentes. Dessa maneira, o discente acessa os materiais e os conteúdos do seu curso a qualquer hora do dia e de qualquer lugar, utilizando a internet.

O salto de estudantes que aderiram à EaD foi maximizado com a incorporação das TDIC. Pode-se pensar que um dos motivos pela crescente matrícula de novos discentes notada a cada ano deve-se, também, pela maior facilidade em se conectar a internet, uma vez que os AVA das instituições de ensino possibilitam ser acessados através dos *smartphones*, não necessitando assim de computador ou *laptop*, dispositivos mais caros e menos acessíveis.

Se a escola e a universidade ainda não exploram devidamente a internet na formação das novas gerações, estão na contramão da história, alheias ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social e exclusão cibercultural. Quando o professor convida o aprendiz a um *site*, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz no espírito do nosso tempo sociotécnico (SILVA, 2010, p. 38).

Contudo, mais que permitir essa interação por meio de inúmeras ferramentas no AVA, a qualidade do processo educativo depende também de outros fatores como o envolvimento do aprendiz, a proposta pedagógica, os materiais disponibilizados, a preparação dos docentes, tutores, assim como, os recursos disponibilizados no ambiente (COSTA; LIMA, 2014). Não adianta termos um ambiente com alto potencial tecnológico se o estudante não for capaz de usá-lo de forma proveitosa, efetiva e contínua, assim como também a apropriação desses ambientes pelos docentes, que se faz necessária para a continuidade positiva de todo o processo de aprendizado.

É fundamental ressaltar a importância do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem: a aprendizagem deve ser vista como um processo ativo de indagação, investigação e intervenção. Qualquer aplicação do conhecimento é uma nova oportunidade para aprender e toda nova aprendizagem abre uma nova oportunidade de aplicação (PERÉZ GOMÉZ, 2015, p. 111).

Envolver o estudante no processo de aprendizagem, a partir dos seus interesses e conhecimentos, pode contribuir para sua participação mais efetiva no curso. O envolvimento também tem relação com a autonomia que o discente desenvolve no percurso das aulas. Muitas pessoas acabam abandonando a EaD por não se adaptarem à autogestão do tempo e da aprendizagem. Além disso, metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes podem trazer mais motivação e empenho na aprendizagem, contribuindo para a permanência dos indivíduos durante o percurso acadêmico.

Pode-se dizer que o “calcanhar de aquiles” na educação a distância é a situação de aprendizagem individual. O estudar sem a presença regular de colegas e professores desafia o cursista a superar suas limitações pessoais e a desenvolver sua capacidade de aprender autonomamente, de aprender a aprender. Esse processo exige envolvimento tanto da instituição como do cursista inscrito. A instituição coloca à disposição do cursista todo o seu sistema (recursos humanos, materiais, redes de comunicação) para dar suporte à caminhada. Por outro lado, o cursista deve mergulhar, assumindo para si,

também a responsabilidade de sua formação” (PRETTI, 2000, *apud* VAN DER LINDEN, 2011, p. 108).

Percebe-se que a EaD promoveu muitos aprendizados durante essas décadas de existência, inclusive sendo fundamental para a minha formação. Eu não poderia realizar graduação e especializações de forma presencial. Porém, é fundamental que cursos de EaD que ainda se utilizam do ensino centrado no docente e na comunicação unidirecional (um para todos) rompam com metodologias conteudistas e promovam mudanças no fazer pedagógico. É preciso incorporar novas práticas educativas, oferecer atualização aos docentes, trazer inovações para esta modalidade de ensino e propiciar espaço para a comunicação bidirecional (interação docente-discente) e multidirecional (interação docente-discente e discente-discente) com vista a desenvolver um ambiente virtual interativo e colaborativo.

Na realidade, as tecnologias digitais introduziram modelos e práticas de inovação no ensino superior de natureza disruptiva, nomeadamente com as cenarizações virtuais e a desmaterialização dos ambientes de aprendizagem. De uma forma muito diferente do pensamento tradicional da EaD, de aprendizagem individual, estes ambientes educacionais assentam em processos de aprendizagem colaborativa, e altamente sociais. Com efeito, a EaD não é mais um processo de aprendizagem realizado de forma isolada e solitária, com distância, mas sim um processo colaborativo realizado em salas de aula virtuais sustentado pela emergência de comunidades de aprendizagem (MOREIRA; VIEIRA, 2017, p. 9).

É evidente que as aulas expositivas com a mera transmissão de conhecimento já não são mais compatíveis com a nova geração de discentes que pulsa por desafios e tecnologia, acarretando, assim, em falta de estímulo e desinteresse pelo ensino tradicional e arcaico. Percebe-se que novas metodologias de ensino devem ser incorporadas para engajar os estudantes. Diversas competências são necessárias à formação do discente, mas elas não obterão êxito apenas com aulas expositivas. É necessário experimentar o conhecimento.

Portanto, precisamos examinar particularmente as raízes de nossos sistemas educacionais modernos, porque atualmente o ensino e a aprendizagem estão fortemente influenciados pelas estruturas institucionais desenvolvidas há muitos anos. Conseqüentemente, precisamos examinar a extensão pela qual nossos modelos tradicionais de ensino presencial continuam adequados à era digital (BATES, 2017, p. 109).

O saber institucionalizado ultrapassou os muros das instituições de ensino. Aprender sobre qualquer assunto está nas palmas de nossas mãos, literalmente. Importante proporcionar aprendizagem significativa a partir das potencialidades encontradas na tecnologia. Mas para isso, é imperioso olhar para o futuro, desvinculando-se do passado. Aprender com os erros é um passo para o acerto.

A sociedade se transforma e se moderniza. Nossa cultura, costumes e formas de aprender também vão se modificando e se enquadrando nessa nova sociedade que se configura.

Os tempos são outros. Os indivíduos são outros. Assim, as metodologias de ensino também devem e precisam ser outras.

Para os estudantes de hoje, qual é o sentido da escola ou da universidade diante da facilidade de acesso à informação, da participação em redes com pessoas com as quais partilham interesses, práticas, conhecimentos e valores, sem limitações espaciais, temporais e institucionais, bem como diante da possibilidade de trocar ideias e desenvolver pesquisas colaborativas com especialistas de todas as partes do mundo? (ALMEIDA, 2018, p. 15).

O mundo contemporâneo pede novos perfis de estudantes. Indivíduos tecnológicos, pensantes, ativos, que estejam no centro do processo de sua aprendizagem, capazes de resolver situações-problemas e exercer seu senso crítico. E a EaD tem potencial para formar esse cidadão.

Apesar de o ensino tradicional estar ainda enraizado em muitas práticas pedagógicas, tanto no ensino presencial como no virtual, fica o alerta sobre as metodologias de ensino adotadas nas modalidades EaD e ERE. Evidencia-se que o ensino tradicional não oportuniza espaços de trocas e diálogos entre o corpo estudantil e docentes. Outras metodologias oferecem uma dinâmica mais ativa na aprendizagem, permitindo protagonismo aos estudantes. É compreensível que, no início das aulas não presenciais, muitos docentes adotassem no ERE posturas tradicionais devido à inabilidade com a tecnologia contribuir para tal iniciativa. Todavia, na EaD essa adoção não deve ser mais validada, uma vez que os profissionais que lidam com tal modalidade de ensino recebem capacitação para produzir ambiente virtual que promova interação entre os pares e engajamento dos discentes, proporcionando aprendizagem significativa e problematizadora.

2.3 Ponderações sobre ensino remoto emergencial e educação a distância

Após a leitura das legislações publicadas no período de pandemia visando à continuidade das aulas em formato não presencial e do histórico sobre a EaD, com suas legislações e avanços, fica perceptível que o ensino remoto foi uma ação necessária e extraordinária para evitar a ruptura do ensino e aprendizagem de milhares de estudantes. Apesar de os documentos oficiais demonstrarem preocupação com a qualidade do ensino a ser ofertado no ensino remoto e com o aumento das desigualdades no aprendizado devido à exclusão digital, o que foi observado através de relatos de estudantes, docentes e responsáveis, e também vivenciado por mim, enquanto mediadora da EaD e professora do ensino básico, foi a maneira abrupta pela qual o processo das aulas presenciais foi conduzido para as aulas não presenciais. Essa passagem ocorreu de forma improvisada, sem planejamento e sem conhecimento das ferramentas a serem utilizadas por docentes e discentes. O que já evidencia

a diferença com a EaD. O fato de não haver presença física nos espaços acadêmicos fez com que muitos indivíduos comparassem o ERE com a EaD.

Do ponto de vista epistemológico, a palavra Teleducação ou “Educação à Distância” vem do grego tele (longe, ao longe), e pode ser conceituada como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos ficam “separados” espacial e/ou temporalmente. Pode envolver atividades presenciais e outros momentos de “contatos” conjuntos, porém, conectados ou intermediados através de recursos tecnológicos (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 168).

EaD e ERE, epistemologicamente, possuem semelhanças: ambas podem ser mediadas por tecnologias, não estando docentes e discentes juntos no mesmo espaço e tempo. Porém, o que ficou evidenciado com as aulas não presenciais no ERE foi a adoção de encontros síncronos com frequência constante, o que difere da EaD, e a falta de planejamento e metodologias apropriadas para a transposição das aulas para o formato digital, sem esquecer da oferta de capacitação dos profissionais para o trabalho com as TDIC, o que foi uma constante para mim, enquanto mediadora a distância da graduação em Pedagogia da EaD.

O ensino remoto realizado através das TDIC acabou sendo, inicialmente, a transposição das aulas presenciais para as plataformas digitais e isso não é EaD. As aulas presenciais foram virtualizadas. Muitos docentes transpuseram as suas aulas para encontros síncronos, com horário definido, seguindo, muitas vezes, o mesmo horário de aula da grade curricular presencial. Essa alternativa já desconsidera as dificuldades dos discentes. Não se pode esperar que, naquele dia da semana e horário reservados para tal disciplina, o estudante esteja disponível, uma vez que com a pandemia a rotina dentro de casa também ficou alterada, comprometendo a participação dos estudantes nas aulas. De acordo com a pesquisa Cetic.br, de 2020, a busca por emprego foi a condição mais mencionada para o não acesso às aulas. Sabemos que com a quarentena imposta para diminuir a propagação do vírus, e depois com o *lockdown*, muitos trabalhadores informais ficaram sem sustento, dependendo do auxílio emergencial oferecido pelo governo, que em muitos casos, não chegou às mãos dos trabalhadores que faziam jus ao auxílio. Outra situação relatada para o não acesso às atividades foi ter mais pessoas em casa, acarretando maior sobrecarga de trabalho doméstico, e cuidados com terceiros. Esses motivos, mais frequentes durante a pandemia, tiraram muitos estudantes do convívio com colegas e docentes e do espaço acadêmico, ocasionando a desistência dos estudos e, conseqüentemente, a evasão e o aumento das desigualdades educacionais.

Gráfico 4 - Motivos para não acompanhar aulas ou atividades remotas
 Usuários de internet com 16 anos ou mais que não acompanharam as aulas ou atividades ofertadas pela escola e universidade, considerando o período total da pandemia ou os 30 dias anteriores à pesquisa.



Fonte: CETIC.BR. Painel TIC COVID-19 (2020, p. 14).

Já na EaD, o estudante possui flexibilidade para estudar no momento mais conveniente para ele, sendo uma modalidade adaptável às diferentes realidades e necessidades. Há planejamento voltado para esta modalidade, capacitação dos docentes para o uso das tecnologias e metodologias mais adequadas, um AVA pensado para receber o curso. Porém, com as experiências vividas por mim nesses anos na EaD, ainda são encontradas metodologias de ensino conteudistas, AVA mal aproveitado, docentes com dificuldades no uso das TDIC e falta de interação entre discentes e mediadores.

É ilusório, para não dizer enganoso, esperar que uma atividade educacional que privilegie a transmissão de informação tenha como produto a construção de conhecimento. Esta construção pode até acontecer, mas ela é mais o produto de um ato de fé do que do trabalho intencional que o educador realiza para propiciar ao aluno condições de construir o conhecimento! (VALENTE, 2003, p. 139).

Importante salientar a pouca valorização dada ao profissional que exerce o ofício na EaD, a começar pela baixa remuneração, que acaba comprometendo a qualidade do trabalho do docente, uma vez que necessita complementar sua carga horária com outros compromissos profissionais, e pela quantidade, muitas vezes excessiva, de estudantes pelos quais é responsável.

No ERE, muitas IES não dispunham de um AVA, improvisando a nova sala de aula por meio de plataformas de videoconferência, aplicativos de mensagens e redes sociais; não promoveram auxílio aos docentes e discentes com o uso das tecnologias e sobrecarregaram os docentes no planejamento e na execução das atividades, ocasionando exaustão devido ao excesso de trabalho.

Este capítulo abordou as diferenças entre o ERE e a EaD, trazendo a opinião de diferentes autores sobre ambas as formas de promover a educação. A partir das explicações

trazidas sobre cada uma, buscou-se evidenciar as especificidades do ERE e da EaD, mostrando ser possível a adoção do ERE, quando adotados os princípios que regem a EaD: planejamento, capacitação dos docentes, ambiente próprio para as aulas e equipe especializada.

Nesse momento de afastamento social, fez-se importante a não ruptura do ensino para que os estudantes não tivessem perda de aprendizagem com a suspensão das aulas, o que acarretaria o aumento das desigualdades educacionais. Para promover a continuidade dos estudos, a tecnologia foi necessária, porém, também trouxe à tona os excluídos digitais que, sem acesso à internet ou sem o artefato tecnológico necessário, ficaram impossibilitados de manter os estudos. Então, surge o questionamento do papel das políticas públicas quanto à promoção da universalização da internet, que já deveria ter avançado há bastante tempo, mas que agora tornou-se crucial para o acompanhamento das aulas não presenciais. E o que foi feito neste sentido? Muito pouco. Há projetos, como Programa de Inovação Educação Conectada, lançado em 2017, “criado para ampliar o acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (BRASIL, 2020), que visa democratizar o acesso à internet e estimular o uso das TDIC entre os docentes. Porém, foi lançada, em 2 de julho de 2020, a Portaria Nº 9 que “Define critérios do Programa de Inovação Educação Conectada - PIEC, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2020”. É um tanto questionável essa Portaria ter sido lançada em plena pandemia, uma vez que escolas e universidades se encontravam esvaziadas. Não seria mais coerente se tal verba fosse destinada para compra de artefatos tecnológicos a serem oferecidos aos estudantes excluídos digitais para que dessem continuidade aos estudos durante o afastamento social? O Projeto de Lei 3477/2020, que garantiria acesso à internet, com fins educacionais, aos discentes e docentes da educação básica pública, não foi aprovado em um primeiro momento, e tirou a esperança da democratização do acesso aos discentes nas aulas não presenciais no período de afastamento social. Só em 10 de junho de 2021, foi rejeitado o veto presidencial total do Projeto de Lei, sendo o mesmo transformado na Lei Ordinária Nº 14172/2021 pelo Congresso Nacional. Assim, a União tem prazo de 30 dias para fazer a transferência dos recursos destinados à garantia do acesso à internet, para fins educacionais, aos discentes e docentes da rede pública de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em virtude da pandemia provocada pela Covid-19.

Outro ponto a ser destacado, quanto ao uso da tecnologia para fins pedagógicos, foi a urgência em promover capacitação aos docentes, considerados imigrantes digitais. A competência digital é imprescindível na educação do século XXI e se mostrou de suma importância nesses tempos de pandemia. A adoção de metodologias de ensino que evidenciam

o protagonismo dos estudantes é atual e importante para a formação de indivíduos atuantes, deixando de serem reprodutores e oprimidos por um sistema que reforça esses papéis ao não promover uma educação reflexiva, crítica e interativa. O ensino tradicional mantém o *status quo* da passividade, por isso urge o emprego de metodologias ativas que transformem os indivíduos em seres pensantes, preocupados com o mundo a sua volta e com poder em transformá-lo.

A questão abordada por alguns autores neste capítulo sobre o sucateamento da educação, quando adotada a modalidade a distância de ensino, parece-me falta de argumento e aprofundamento sobre a EaD. Não é de hoje que as universidades têm perdido autonomia e verbas para o prosseguimento de diversas atividades no ensino presencial, acarretando dificuldades na gestão e o seu sucateamento. Segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2021), a verba destinada à Educação foi de R\$ 4,49 bilhões em 2021, uma redução de 18% comparada ao ano anterior. Porém, é sabido que sem orçamento adequado não se pode manter uma universidade funcionando, pois há custos e gastos para mantê-la “de pé”. Assim, caso uma IES pública precise fechar suas portas, como será dada a continuidade das atividades administrativas e pedagógicas, se não for a distância? Existe o preconceito com a modalidade de ensino a distância, mas o que deveria ser realizado pelos gestores e educadores seria a união em prol da melhoria das condições de trabalho dos profissionais; fortalecimento dos sindicatos e das relações entre as pessoas; garantia de acesso às aulas e luta para o enfraquecimento da comercialização da educação. A eficiência desta modalidade de ensino já foi comprovada, visto que no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) muitos cursos da modalidade a distância superaram as notas de cursos presenciais. Segundo APUFSC SINDICAL, 2019, o ano de 2018 foi superior: “Dados do Enade de 2017 indicam que 54% dos cursos EAD obtiveram conceitos satisfatórios (3, 4 e 5). Nos cursos presenciais, esse percentual foi maior (68%). Já no Enade de 2018, 73% dos cursos EAD tiveram conceitos satisfatórios contra 71% dos presenciais.”

Os cursos do ensino a distância (EaD) superaram as notas do ensino presencial no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Foram 2,7% dos cursos EaD com conceito 5 e 1,6% dos presenciais com o mesmo índice. A modalidade a distância também ganhou destaque no conceito 3, com 94,5% das instituições com essa nota (EDUCA MAIS BRASIL, 2019).

Fica atestada a qualidade de ensino oferecida pelas IES de EaD. Deficiências são encontradas tanto no ensino presencial como na EaD. Devemos lutar para modificar os estigmas criados a respeito dos profissionais formados pela modalidade a distância e não perpetuar com os estereótipos de falta de qualidade da educação a distância.

3 ESTRATÉGIAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA UNIRIO PARA A RETOMADA DAS AULAS NÃO PRESENCIAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

O presente capítulo irá apresentar os documentos regidos pela UNIRIO durante o período de afastamento social quando ficou impossibilitado o retorno às aulas presenciais. Os documentos que serão comentados e analisados: Plano de Contingência COVID-19, de 11 de março de 2020; Boletim Interno UNIRIO N° 5, de 13 de março de 2020; Portaria GR N° 388, de 02 de junho de 2020; Relatório dos grupos de trabalho (GT): Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança, de 02 de julho de 2020; Resolução N° 5.307, de 17 de agosto de 2020 e seu anexo, Plano de Atividades Acadêmicas e Administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de COVID-19.

Para estruturar o *corpus* da pesquisa, empregou-se a análise desses documentos, seguindo os critérios sugeridos por Cellard (2012). Segundo o autor, é preciso executar uma análise preliminar do documento, em que é empreendido o seu exame e crítica. Assim, “[...]continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. Essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental” (CELLARD, 2012, p. 299). O autor afirma que a análise crítica é aplicada em cinco dimensões, a saber:

✓ O contexto: importante conhecer em qual época o documento foi elaborado e em que contexto. “O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito” (CELLARD, 2012, p. 299). No caso da presente pesquisa, o contexto da pandemia de COVID-19, que originou os documentos reguladores elaborados e publicados pela UNIRIO, faz parte de um passado recente, sendo tal contexto ainda vivenciado em 2021. Importante frisar que o contexto das normativas produzidas pela UNIRIO está em consonância com todos os eventos e os documentos em nível nacional apresentados nos Capítulos 1 e 2. Neste cenário de incertezas sobre o futuro, uma vez que uma nova variante (Ômicron) ameaça ser tão contagiosa quanto a primeira, ainda nos vemos presos nesse passado/presente assustador. Até o final do ano de 2021, as universidades públicas não retornaram ao ensino presencial.

✓ O autor ou os autores: “Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever” (CELLARD, 2012, p. 300). Devido à pandemia ter provocado mudanças na vida social, laboral e acadêmica dos indivíduos, os interesses e os motivos que ocasionaram

a elaboração da documentação pela UNIRIO sobre o afastamento e o enfretamento da doença se tornam evidentes. Os autores são institucionais, englobando Gestão Superior (Reitoria, Vice-Reitoria, Pró-Reitorias); Grupos de Trabalhos e Conselhos Superiores. Todos constituídos por agentes institucionais de todos os segmentos da Instituição.

✓ A autenticidade e a confiabilidade do texto: “É também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida. Por exemplo, ainda que a questão da autenticidade raramente se coloque, não se deve esquecer de verificar a procedência do documento” (CELLARD, 2012, p. 301). Algo bem peculiar a esta pesquisa refere-se à questão temporal e espacial, uma vez que a pesquisadora foi testemunha dos fatos ocorridos, acompanhando a paralisação e a retomada das atividades acadêmicas e a publicação da documentação, em tempo real. “É importante estar sempre atento à relação existente entre o autor ou os autores e o que eles descrevem. Eles foram testemunhas diretas ou indiretas do que eles relatam? Quanto tempo decorreu entre o acontecimento e a sua descrição?” (CELLARD, 2012, p. 301).

✓ A natureza do texto: Cellard (2012, p. 302) pontua para a importância da compreensão do contexto, pois “[...]deve-se levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões. Efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido”. Segundo o autor (2012, p. 302), há outros elementos válidos, “assim, uma pessoa pode narrar a verdade, mesmo sem ser diretamente testemunha de um fato, ou estar em condição de fazer uma observação de qualidade.[...]” Esta pesquisa apresenta como fontes documentais, além dos documentos publicados durante a pandemia, relatos e vivência da pesquisadora enquanto cidadã, discente de mestrado e docente da rede pública da rede municipal do Rio de Janeiro.

✓ Conceitos-chave e a lógica interna do texto: “Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados” (CELLARD, 2012, p. 303).

A seguir, a análise crítica dos documentos emitidos pela UNIRIO, seguindo as cinco dimensões sugeridas por Cellard (2012).

Quadro 3 – Documentos institucionais para retomada das aulas em formato não presencial na UNIRIO

Documento	Plano de Contingência COVID-19
O contexto	Início da pandemia de Covid-19 no Brasil. A princípio, período de quarentena de 15 dias para a população brasileira. Aulas presenciais suspensas em todo o território

	nacional. Terceiro ano de mandato do presidente Jair Bolsonaro. Crise econômica e sanitária no país. Rejeição ⁵ de 48% ao governo de Jair Bolsonaro
Os autores	Comunidade acadêmica da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: - Força-tarefa: Reitor Prof. Dr. Ricardo Silva Cardoso e Vice-Reitor Prof. Dr. Benedito Fonseca e Souza Adeodato - Grupo consultivo: Docentes e técnicos especialistas nas mais diversas áreas de saúde, médicos, enfermeiros, nutricionistas e biomédicos de Departamento de Ensino
A autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto	Elaborado pelo Grupo de Trabalho Consultivo COVID-19, instituído pela Portaria GR N° 251/2020, de 10 de março de 2020 Documento público emitido em 11/03/20, no <i>site</i> da instituição: http://www.unirio.br/arquivos/noticias/plano_contingencia_covid19_UNIRIO.pdf . A natureza do texto é servir de referência para a adoção de medidas preventivas, especialmente, e alternativas para impactar o mínimo possível o andamento das atividades laborais e acadêmicas da comunidade da UNIRIO.
Os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto	Trata-se de um plano que objetiva orientar discentes, servidores técnico-administrativos e docentes, com atividades compatíveis proporcionais ao nível de risco definido pelas instituições de referência (OMS e MS).
Documento	Boletim Interno UNIRIO N° 5, de 13 de março de 2020
O contexto	Início da pandemia de Covid-19 no Brasil. A princípio, período de quarentena de 15 dias para a população brasileira. Aulas presenciais suspensas em todo o território nacional. Terceiro ano de mandato do presidente Jair Bolsonaro. Crise econômica e sanitária no país. Rejeição de 48% ao governo de Jair Bolsonaro
O autor	Reitor da UNIRIO, Ricardo Silva Cardoso
A autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto	Documento público emitido em 11/03/20, no <i>site</i> da instituição: http://www.unirio.br/boletins/2019-2023/boletins-2020/bol-05-2020-mar-1 . A autenticidade é inquestionável, uma vez que a natureza do texto advém do próprio Reitor em designar servidores para compor Grupo de Trabalho.
Os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto	O referido documento dispõe das resoluções deliberadas pelo Reitor da UNIRIO, Ricardo Silva Cardoso, que apresenta entre outras, a Portaria N° 251, de 10.03.20, que institui o Grupo de Trabalho Consultivo Covid-19 e nomeia os servidores que o compõem, descrevendo os objetivos e atribuições do Grupo de Trabalho. Ainda, publica a Ordem de Serviço GR N° 03, de 13/03/20, que suspende as atividades presenciais ou de outras normas de conteúdo similar em funcionamento da UNIRIO e dá outras providências.
Documento	Portaria GR N° 388, de 02 de junho de 2020

⁵ Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/poderdata/rejeicao-ao-trabalho-de-bolsonaro-volta-a-48-o-recorde-na-pandemia/>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

O contexto	Quase três meses de quarentena imposta à população brasileira devido à alta contaminação de pessoas ao coronavírus. Contabilizados mais de 29 mil óbitos ⁶ . A UNIRIO ainda não havia retornado com as aulas não presenciais.
O autor	Reitor da UNIRIO, Ricardo Silva Cardoso
A autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto	Documento público emitido em 02/06/20, no <i>site</i> da instituição: http://www.unirio.br/arquivos/noticias/PORTARIA388.2020GruposdeTrabalhoG Ts.pdf . A autenticidade é inquestionável, uma vez que a natureza do texto advém do próprio Reitor em instituir os Grupos de Trabalho: Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança e seus respectivos membros.
Os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto	O documento visa discutir e elaborar um Plano de Continuidade das Atividades Acadêmicas e Administrativas da Universidade.
Documento	Relatório dos grupos de trabalho (GT): Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança, de 02 de julho de 2020
O contexto	Quase quatro meses de quarentena imposta à população brasileira devido à alta contaminação de pessoas ao coronavírus. Contabilizados 32.912 óbitos ⁷ apenas no mês de julho de 2020. A UNIRIO ainda não havia retornado com as aulas não presenciais.
Os autores	Reitor, Ricardo Silva Cardoso e Pró-Reitores: Prof. Alcides Wagner Serpa Guarino (PROGRAD), Prof ^a Evelyn Goyannes Dill Orrico (PROPGPI), Prof. Jorge de Paula Costa Avila (PROEXC), Prof ^a Carmen Irene Correa de Oliveira (PRAE), Prof ^a Loreine Hermida da Silva e Silva (PROPLAN), Thiago da Silva Lima (PROAD), Prof. Daniel Aragão Machado (PROGEPE), Roberto Vianna (Chefe de gabinete).
A autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto	Documento público emitido em 02/07/20, no <i>site</i> da instituição: http://www.unirio.br/arquivos/noticias/RelatoriodosGruposdeTrabalhoVERSAOFI NAL.pdf A autenticidade é inquestionável, uma vez que a natureza do texto advém do próprio Reitor e Pró-Reitores em divulgar o relatório elaborado pelos Grupos de Trabalho: Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança.
Os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto	O Relatório apresenta as principais avaliações, recomendações e demandas elencadas pelos Grupos de Trabalho. Como principal recomendação, sugere investimento em assistência estudantil, garantindo a inclusão digital e condições materiais aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Orienta atividades remotas às presenciais, tanto administrativas quanto acadêmicas.
Documento	Resolução N° 5.307, de 17 de agosto de 2020 e seu anexo, Plano de Atividades Acadêmicas e Administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de COVID-19.

⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/07/28/covid-mortes-julho-de-2021-julho-de-2020.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 21.

⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/07/28/brasil-registra-mais-mortes-por-covid-em-julho-deste-ano-do-que-no-pior-mes-de-2020.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2021.

O contexto	Cinco meses de quarentena imposta à população brasileira devido à alta contaminação de pessoas ao coronavírus. Contabilizados 83.603 óbitos ⁸ desde o início da pandemia no Brasil. A UNIRIO ainda não havia retornado com as aulas não presenciais, ocasionando em cinco meses de interrupção de aprendizagem de milhares de estudantes desta instituição.
Os autores	A Resolução Nº 5.307, de 17 de agosto de 2020, foi sancionada pelo Reitor, Ricardo Silva Cardoso. O Plano de Atividades Acadêmicas e Administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de COVID-19 foi elaborado pelo Grupo de Trabalho: Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança.
A autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto	Documento público emitido em 02/07/20, no <i>site</i> da instituição: http://www.unirio.br/arquivos/noticias/Res.5.30717.08.2020.pdf/view . A autenticidade é inquestionável, uma vez que a natureza do texto advém do próprio Reitor, Ricardo Silva Cardoso. A Resolução Nº 5.307, de 17 de agosto de 2020, dispõe sobre o Plano de Atividades Acadêmicas e Administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de COVID-19, aprovando-o. O Plano de Atividades Acadêmicas e Administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de COVID-19, publicado em 19/08/20, encontra-se no <i>site</i> da instituição: http://www.unirio.br/news/unirio-apresenta-plano-de-atividades-academicas-e-administrativas-para-o-periodo-de-excepcionalidade-em-virtude-da-pandemia De acordo com o Plano, a previsão para o início das atividades na graduação acontece no dia 8 de setembro. Na pós-graduação, conforme calendário suplementar aprovado pelos Conselhos, o retorno ao primeiro período letivo 2020.1 acontece no dia 10 de agosto.
Os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto	O Plano de Atividades Acadêmicas e Administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19 estabelece diretrizes, ações e recomendações para o contexto de excepcionalidade. Ainda, apresenta estratégias de ensino-aprendizagem e trabalho remoto por meio de Tecnologia de Informação e Comunicação ou outros instrumentos.

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora

Realizada a análise documental sugerida por Cellard (2012), seguem problematizações aos dados apresentados nos documentos emitidos pela UNIRIO durante o afastamento social. Toda a documentação descrita acima e publicada pela UNIRIO possui natureza legal.

3.1 Plano de Contingência COVID-19, da UNIRIO

Em 11 de março de 2020, foi publicado o Plano de Contingência COVID-19, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, formulado pelo Grupo de Trabalho Consultivo COVID-19, instituído pela Portaria GR Nº 251/2020, de 10 de março de 2020. Este plano está dividido em 13 tópicos, além das referências. No primeiro tópico, encontra-se a

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/07/28/covid-mortes-julho-de-2021-julho-de-2020.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 20.

“Introdução”. Ela discorre um pouco sobre a doença causada pelo SARS-COV-2: surgimento, transmissão, sintomas, características clínicas e tratamento. Explica o que é um plano de contingência e comunica a elaboração de tal documento, seguindo as orientações nacionais e internacionais. O tópico 2 se refere ao “Público alvo”, comunidade da UNIRIO, que compreende docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e colaboradores contratados. Os “Objetivos” são o tópico 3. São apresentados 5 objetivos, sendo o objetivo 4 direcionado à garantia de continuidade do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o nível de risco de contaminação pelo coronavírus. No tópico 4, “Modelo de Governança”, encontram-se os coordenadores da força-tarefa da UNIRIO (Reitor e Vice-reitor). No tópico seguinte, “Grupo Consultivo”, são apresentados os componentes que fazem parte desse grupo, sendo eles docentes e técnicos especialistas em diferentes áreas de saúde de Departamentos de Ensino, contando com o apoio da Coordenadoria da Comunicação Social, além de descrever as atribuições do grupo. O tópico 6 apresenta o “*Framework* do Plano de Contingência”, com as áreas de atuação e o mapeamento dos níveis e as fases de respostas que se referem ao nível de risco de contaminação local e nacional e seus respectivos desdobramentos. São exibidos 5 níveis de risco, a descrição de cada um deles e a resposta a ser apresentada para cada nível. O tópico 7 trata das “Medidas por área de atuação e medidas de proteção da saúde”. Descreve as medidas gerais para os níveis de 1 a 4, com dez orientações para as medidas básicas de higiene e seis medidas de higiene ambiental, além das medidas específicas para os níveis 1 a 4, como perante um caso suspeito e para pessoa assintomática regressa de um ambiente com transmissão comunitária ativa, no período de 14 dias. Depois, traz as medidas excepcionais para os níveis 2 e 3, que apontam quatro novas medidas que podem ser adotadas, caso necessário seja. O tópico 8 aborda as questões sobre “Recursos e Infraestruturas”. Traz cinco medidas relativas às instalações e aos equipamentos, como a higienização, a ventilação de ambientes e o fornecimento de máscaras do tipo PFF2 ou N95, além de óculos de proteção e capotes descartáveis. Os acessórios mencionados são destinados ao Hospital Universitário Graffêe e Guinle. Este item também traz as medidas de segurança das pessoas e das instalações da UNIRIO. O tópico 9 refere-se especificamente ao ensino e à aprendizagem. Denominado “Ensino e Investigação”, está subdividido em três itens. O primeiro, Medidas relativas à continuidade das atividades pedagógicas e serviços da UNIRIO, reforça a garantia da continuação do processo ensino-aprendizagem, caso haja restrição ao acesso às dependências da universidade, onde “devem ser desenvolvidos, testados e disseminados procedimentos pedagógicos alternativos[...]” (PLANO DE CONTINGÊNCIA COVID-19, 2020, p. 13). Assim, cada disciplina deve estimular “o uso de estratégias de prática de ensino na forma

alternativa em todas as atividades letivas[...]” (PLANO DE CONTINGÊNCIA COVID-19, 2020, p.13). Havendo a interrupção das aulas presenciais, “[...]as atividades letivas deverão, sempre que possível, ser asseguradas por meio de estratégias alternativas (preferencialmente de forma remota)” (PLANO DE CONTINGÊNCIA COVID-19, 2020, p. 13). Alerta para o planejamento de reposição de atividades pedagógicas, no qual cada disciplina deverá repostar novas medidas que se façam necessárias, quando afetados o curso normal do período letivo, a saber: “[...]alterações de cronogramas, readaptação dos conteúdos programáticos (caso necessário), ou alterações de períodos de avaliação” (PLANO DE CONTINGÊNCIA COVID-19, 2020, p. 14). O segundo subitem, intitulado Medidas relativas às atividades de investigação, solicita que cada entidade realize “[...]levantamento dos serviços e/ou equipamentos críticos dos centros de investigação para garantir a biossegurança dos mesmos” (PLANO DE CONTINGÊNCIA COVID-19, 2020, p. 14). Ainda que se planeje o funcionamento dos centros de investigação, principalmente havendo restrição ao acesso às dependências. Especial atenção aos biotérios. O último subitem, Medidas relativas à continuidade dos serviços da UNIRIO, traz especificações sobre o atendimento ao público, evitando o contato presencial e optando por e-mail, telefone ou outros, caso sejam atingidos os níveis 2 e 3; e a constante preocupação com as medidas básicas de higiene. Ainda são mantidas as funções essenciais das Unidades de Ensino e Gestão, como os meios de tecnologia de informação, o salário dos funcionários, a permanência da comunicação entre a instituição de ensino e a comunidade acadêmica e a manutenção dos serviços das Unidades da UNIRIO. Poderá não haver nenhum tipo de sanção acadêmica, profissional e financeira aos discentes e funcionários da UNIRIO que desejem se afastar de forma profilática ou por cuidar de terceiros, ou devido ao fechamento do centro acadêmico. Deve ser oferecido o regime do teletrabalho a todos. O tópico 10, “Comunicação”, trata sobre a aplicabilidade do plano em questão de acordo com as medidas passíveis de serem adotadas e maior alcance exequível pela comunidade acadêmica. O tópico 11 aborda a “Criação de ponto de contato com a força-tarefa”, em que é disponibilizado o *e-mail* covid19@unirio.br para a comunicação com o público-alvo em caso de dúvidas e/ou sugestões sobre o Plano de Contingência. O penúltimo tópico, “Definição dos meios de distribuição de informação ao público-alvo”, informa o e-mail como primordial para a comunicação interna, além das páginas oficiais do Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde, e das redes sociais da instituição para a comunicação externa. Finalizando, o tópico 13, denominado “Desenvolvimento de campanhas internas de informação e sensibilização”, sugere o reforço de campanhas sobre os cuidados e meios de transmissão do vírus da COVID-19, utilizando os meios digitais da universidade para isso, além do desenvolvimento de materiais informativos.

Percebe-se, ao longo da leitura do Plano de Contingência COVID-19, que o documento abrange vários pontos importantes sobre a nova doença, orientando a comunidade acadêmica quanto às atividades possíveis de serem executadas durante o início do afastamento social, conforme os níveis de risco determinado pelas instituições de referência. Traz informações a respeito das medidas a serem adotadas para a proteção da saúde da comunidade acadêmica, tanto no que diz respeito às medidas básicas de higiene, ambientais como perante casos suspeitos de contaminação pelo coronavírus; levantamento dos recursos e infraestruturas necessárias para a continuidade dos serviços e atividades pedagógicas de forma segura, respeitando as orientações nacionais e internacionais; criação de *e-mail* para divulgação de informações sobre a doença e para comunicação de dúvidas e/ou sugestões, além de campanhas sobre transmissão, forma de contágio e prevenção do coronavírus. Analisando especificamente o tópico 9, “Ensino e Investigação”, é importante olhar criticamente para as seguintes questões:

- 1- Quando apontado que “procedimentos pedagógicos alternativos” devem ser realizados para evitar a ruptura com o ensino e a aprendizagem, não são especificados quais seriam os procedimentos alternativos. Fica bastante vago e nada elucidativo o que esperar dos docentes para com os estudantes e de que maneira as atividades serão retomadas.
- 2- Não havendo possibilidades do retorno presencial devido ao fechamento da unidade de ensino, as atividades devem, “sempre que possível”, ser oferecidas por estratégias alternativas (quais?), de forma remota. “Sempre que possível” é uma expressão que pode dar brechas aos dirigentes e aos docentes para que nada seja feito, dando a impressão de que não há obrigatoriedade em oferecer os conteúdos da disciplina, principalmente porque as “estratégias alternativas” não são esmiuçadas.

Segundo este documento, “planos de contingência são instrumentos para as medidas, em especial as preventivas, a serem adotadas, de acordo com áreas de intervenção, o nível de risco e as especificidades das organizações onde serão ativados” (PLANO DE CONTINGÊNCIA COVID-19, 2020, p. 4). Este plano foi produzido no início da pandemia no Brasil, em março de 2020. Assim, verifica-se que o Plano de Contingência COVID-19, da UNIRIO, foi o ponto de partida para se pensar em estratégias para evitar o contágio dos indivíduos pela doença Covid-19 e respaldar a continuidade dos serviços e das aulas durante a quarentena. Por ter sido elaborado e publicado antes do fechamento de escolas e universidades, muitos pontos não ficaram bem especificados. Expressões que acompanharam o texto do documento como “procedimentos pedagógicos alternativos” e assegurar as atividades letivas “sempre que possível” podem ter contribuído para um entendimento errôneo de que esse período de quarentena fosse um período curto. A princípio é o que se imaginava, e que seriam

necessárias estratégias possíveis de serem adotadas para a não interrupção das atividades pedagógicas, sendo essas estratégias não mencionadas no documento.

3.2 Boletim Interno UNIRIO N° 05

No dia 13 de março de 2020 foi divulgado o Boletim Interno UNIRIO N° 05, Atos da Reitoria, em que, na Resolução 251 de 10 de março de 2020, em seu Art. 1º, institui o Grupo de Trabalho Consultivo Covid-19, da UNIRIO, composto por treze servidores mais o Vice-Reitor. Neste Artigo são apresentados os cinco objetivos do plano, a saber:

- a) Determinar as necessidades e recursos para uma resposta efetiva proporcional ao nível de risco;
- b) Comunicar e capacitar a comunidade da UNIRIO com informações e conhecimentos atualizados de autoridades de saúde do Brasil e do mundo;
- c) Implementar medidas de prevenção primária adequadas ao nível de risco;
- d) Assegurar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem na UNIRIO, conforme com o nível de risco;
- e) Minimizar um possível efeito da epidemia na comunidade da Unirio. (BOLETIM INTERNO UNIRIO N° 05, 2020, p. 9).

O Art. 2º determina as atribuições, no total de seis, do Grupo de Trabalho. Ainda, neste Boletim Interno N° 05 foi publicado, em anexo, a Ordem de Serviço GR N° 03/2020, que “Suspende as atividades presenciais ou de outras normas de conteúdo similar em funcionamento da UNIRIO e determina providências” (BOLETIM INTERNO UNIRIO N° 05, 2020, p. 11). Em sua redação, o Reitor da UNIRIO, de acordo com o Plano de Contingência Covid-19 e posicionamento de órgãos oficiais como Ministério da Saúde e Secretarias de Saúde ou órgão equivalente do Estado e Município do Rio de Janeiro, resolve, em seu Art. 1º, “Suspender, no período de 16 a 30 de março de 2020, as atividades presenciais ou de outras normas de conteúdo similar em funcionamento na UNIRIO; Art. 2º, interromper as atividades acadêmicas presenciais dos cursos de graduação e pós-graduação”. Relacionado às atividades pedagógicas, “Art. 3º, autorizar a realização do funcionamento acadêmico dos cursos de graduação e pós-graduação por meio de Trabalho Remoto, no que couber” (BOLETIM INTERNO UNIRIO N° 05, 2020, p. 11). Os 10 Artigos posteriores tratam sobre: evitar aglomerações, como em eventos, sendo eles suspensos; fechar o restaurante universitário; cancelar viagens; determinar horário parcial para atividades administrativas consideradas essenciais; definir, por parte dos gestores administrativos e acadêmicos, as atividades essenciais e divulgar horários de atendimento pelo *site* da respectiva unidade; diminuir acesso à UNIRIO, mantendo apenas às atividades essenciais; comunicar à chefia imediata e ao serviço de perícia o afastamento do servidor, havendo a necessidade, de suas atividades empregatícias; excluir esta Ordem de Serviço às atividades essenciais do Hospital Graffrée e Guinle; responsabilizar a Comunicação Social

(COMSO) em divulgar os dados relativos a Ordem de Serviço GR N° 03 e ao Plano de Contingência Covid-19, passando essa Ordem de Serviço a vigorar no dia 13 de março de 2020.

Analisando a Ordem de Serviço N° 05, verificou-se que a primeira tratativa foi suspender as aulas presenciais da graduação e pós-graduação por 15 dias e autorizar o trabalho remoto acadêmico, “no que couber”. Assim como o Plano de Contingência Covid-19, não ficou esclarecido de que forma seria dada a continuidade das aulas de forma remota e a partir de quando deveria ser adotado o novo modelo de ensino.

Acompanhar a nova dinâmica da educação a distância tem sido uma verdadeira dor de cabeça para pais, professores, escolas e sistemas educacionais que, em geral, não estavam preparados para uma ruptura tão acelerada e radical com a cultura tradicional de aprendizagem, baseada, principalmente, no ensino presencial (CAF, 2021).

Os estudantes da graduação da UNIRIO ficaram o mês de março e os seis meses subsequentes ao plano de contingência sem nenhuma perspectiva de retorno às aulas, o que maximiza o abismo social e intelectual entre eles e os discentes de universidades privadas, que retomaram as aulas não presenciais poucos dias após o anúncio da suspensão das aulas presenciais.

3.3 Portaria GR N° 388

Em 02 de junho de 2020, foi publicada a Portaria GR N° 388, com seus respectivos membros nomeados, a partir da reunião com o grupo gestor e as Decanias dos Centros Acadêmicos, para instituir três grupos de trabalho (GT), com o prazo de 15 dias para a elaboração dos relatórios para serem submetidos ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), com vistas à elaboração do Plano de Continuidade das Atividades Acadêmicas e Administrativas. Os objetivos de cada GT eram:

- 1- Reordenamento social: “redimensionar a execução das atividades de ensino e administrativas de acordo com as unidades acadêmicas e administrativas, protocolos setoriais e ações de prevenção à saúde” (PORTARIA GR N° 388, 2020, p. 2);
- 2- Acadêmicas e Pedagógicas:

planejar a oferta dos componentes curriculares, analisar práticas que promovam a aprendizagem tendo como orientações os possíveis diagnósticos realizados e propor ações interdisciplinares com a possibilidade de compartilhamento de práticas e novas plataformas, entre outras condicionantes” (PORTARIA GR N° 388, 2020, p. 2).
- 3- Governança: “precisar, entre outros determinantes, um conjunto de atos vinculantes a serem normatizados com o propósito de ampliar e dar conformidade aos processos de natureza funcional ou acadêmica” (PORTARIA GR N° 388, 2020, p. 2).

Essa portaria teve a intenção de elaborar um Plano de Continuidade das Atividades Acadêmicas e Administrativas da Universidade.

3.4 Relatório dos grupos de trabalho (GT): Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança

Um mês após a Portaria GR 388, de 02 de junho de 2020, foi publicado o “Relatório dos grupos de trabalho (GT): Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança”, em 02 de julho de 2020. Ele está dividido em 4 itens: introdução, reordenamento social, GT acadêmicas e pedagógicas e GT governança, além das referências, glossário, três apêndices e anexos. A Introdução visa apresentar as orientações dos GT, após a diagnose da infraestrutura da UNIRIO, em que foram produzidos relatórios com vistas às possibilidades para contribuir com as decisões dos Conselhos Superiores da UNIRIO. Apresenta os eixos/objetivos de cada GT, já mencionados na Portaria GR N° 388. Revela que o foco das discussões foi voltado ao primeiro semestre de 2020, como a viabilidade do ensino remoto, a partir de calendário suplementar a ser elaborado e desafios ao retorno presencial, em período de contágio da Covid-19. Explica, ainda, como foram realizados os encontros dos GT e as contribuições recebidas da comunidade acadêmica para a elaboração do Relatório Final. O Relatório Final se encontra em compatibilidade com o que foi discutido e aprovado pelos GT, visando compor o Plano de Continuidade das Atividades Acadêmicas e Administrativas da Universidade.

O item sobre o Reordenamento Social inicia explicando como foi a dinâmica de encontros e discussões, leituras de documentos (leis, resoluções, instruções normativas), cartas, manifestos dos discentes, propostas de outras IES, para que houvesse um panorama real e possível da realidade. O GT aproveita o momento para salientar que é oportuno ousar, não apenas no campo educativo, mas também na “reinvenção de modos e processos de vida” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA, 2020, p. 8). Este item apresenta quatro subitens:

2.1 Redimensionamento das atividades de ensino: sugerem a adoção de atividades remotas emergenciais, partindo de calendário suplementar, retomando as atividades de ensino para discentes da graduação e pós-graduação. Deve-se prosseguir com o calendário existente antes da pandemia, com a finalidade de aprovação em disciplinas, cômputo de presença e avaliação, principalmente para concluintes e/ou grupos específicos de estudantes; computar créditos aos discentes e carga horária obrigatória aos docentes a partir de atividades em novos formatos ou aproveitamento de disciplinas optativas; autonomia aos diferentes cursos

oferecidos pela UNIRIO para a questão do estágio obrigatório, pois cada um possui suas especificidades e particularidades; visando maior proximidade entre universidade e sociedade é sugerida a “[...]readaptação da oferta de atividades de pesquisa e extensão[...]” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA, 2020, p. 9); promover um período adaptativo, opcional aos docentes, discentes e técnicos, para familiarização de plataformas remotas e ajustes às metodologias, além de produção de diferentes materiais pedagógicos a serem utilizados nesse novo formato; e, finalizando, a sugestão da criação de uma plataforma de ensino própria ou a utilizada em outras instituições de ensino, a Plataforma Moodle, como instrumento de apoio ao ensino e à aprendizagem. Porém, esse GT considera arriscada a dependência de plataformas ou material produzido por corporações privadas, pois considera haver “[...]grave potencial disruptivo sobre a soberania das Universidades Públicas e Gratuitas nacionais” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA, 2020, p. 10). Ressalta que não devem ser excluídas as mídias tradicionais, para além das mídias digitais, tais como a TV e rádio comunitárias e educativas, e envio de material impresso aos estudantes. Analisando o subitem 2.1, evidencia-se que muitas frentes ainda deveriam ser abertas, após decorrido o período de quase seis meses sem atividades letivas, como a criação de plataforma para aulas remotas, produção de material adequado às metodologias de ensino remoto entre outros desafios. Tal morosidade traz a impressão de que esperaram demais para propor iniciativas que já poderiam ter sido pensadas e postas em prática anteriormente, para que houvesse tempo de ambiência para docentes e discentes se adaptarem à nova realidade educacional, sem que isso fosse proposto apenas no início do 2º semestre.

2.2 Redimensionamento das atividades administrativas: este item aborda a oferta de recursos materiais para a concretização do acompanhamento do discente às aulas através do ensino remoto, de modo a manter a missão das universidades públicas brasileiras de democratização ao acesso à educação superior. Para isso, menciona a importância das políticas de permanência aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, começando pela inserção de um Auxílio Emergencial como parte de ações de Assistência Estudantil, dentro dos dispositivos legais do PNAES. Este subitem, 2.2, apresenta onze tópicos: 1. para o recebimento de tal auxílio, estudantes já inscritos em espera de bolsas e auxílios já disponíveis, abrindo inscrição para outros que tenham sido afetados socioeconomicamente com a crise pandêmica; 2. que o novo provento surja através da economia dos recursos destinados ao Restaurante Escola, a partir das observâncias das médias históricas de valores. Caso se encontre

algun impedimento contratual que obligue o repasse ao Restaurante, destinar verba para custear cestas básicas aos discentes cadastrados para essa finalidade. O próximo tópico, 3, é de grande relevância para proporcionar o acesso dos estudantes às aulas remotas: contratação de pacotes de dados, com acesso gratuito à web com banda larga, e equipamentos adequados para o acompanhamento das atividades acadêmicas, de modo a promover a permanência dos excluídos digitais na universidade. Sugerem-se equipamentos como *tablets* ou *notebooks*, mais adequados para o acompanhamento das atividades do que os *smartphones*, aos estudantes que não possuam tal aparato tecnológico. Além disso, há a preocupação com o isolamento social, que pode trazer a sensação de invisibilidade aos indivíduos, sendo as ferramentas digitais promotoras do encurtamento da barreira da distância. Assim, com essa iniciativa, espera-se evitar a evasão, promover rodas de conversa, encontros com colegas e consulta aos docentes;

4. a captação de recursos para dar andamento às demandas citadas devem ser encontradas. Citam o FUST (Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações, instituído pela Lei Nº. 9998/2000, mencionando os Art. 1º e 5º, que têm o propósito de destinar recursos para o “[...]cumprimento das obrigações de universalização de serviços de telecomunicações[...]” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA, 2020, p. 12). O tópico 5 dispõe sobre a prioridade da UNIRIO em atender às necessidades dos estudantes e não de sanar dívidas já existentes, entendendo que há redução de despesas no trabalho remoto, uma vez que os gastos com luz, água, telefone e almoçarifado estão reduzidos;

6. após enquetes e levantamentos realizados junto aos discentes, observou-se que há estudantes em sofrimento psíquico, o que torna necessária a ampliação de alternativas de acolhimento a esses indivíduos, quer por convênios e encaminhamentos para serviços ou através de estratégias tais como o intercâmbio entre os Psiquiatras do Hospital Graffée e Guinle e os docentes da UNIRIO formados em Psicologia;

7. flexibilização da oferta de disciplinas de modo que o mesmo componente curricular possa ser ofertado por mais de um docente sem que isso cause prejuízo da carga horária do professor;

8. acompanhamento, através do Plano de Atividades Docentes (PADOC) e do Relatório de Atividades Docentes (RADO) Nº 4.723, de 16/11/16, das atividades elaboradas pelo professor a partir do reordenamento de instrumentos para essa função;

9. elaboração de medidas de proteção institucionais aos docentes, discentes e técnico-administrativos que aderirem às atividades remotas e aos que não aderirem, sem que haja prejuízo a eles;

10. contratação emergencial de empresa especializada em higienização através do redirecionamento de verbas;

11. cooperação entre outras instituições (universidades, bibliotecas, ONGs etc) para o compartilhamento de salas de estudos e laboratórios de

informática aos docentes e discentes, de acordo com a vigilância sanitária, para o uso seguro desses espaços. Este subitem 2.2, foi bem específico quanto às questões acadêmicas. É notória a preocupação da instituição com os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, não apenas com a questão da exclusão digital, mas também com a saúde emocional e o comportamento psíquico dos indivíduos. As tratativas como remanejamento de verba do restaurante para a aquisição de cestas básicas, auxílio emergencial, contratação de pacote de dados para acesso à internet e equipamentos tecnológicos são ações essenciais para oferecer uma estrutura mínima aos discentes mais necessitados. Entretanto, tais iniciativas não ocorrem de forma imediata, requerendo um tempo para as aquisições delas, o que acabou atrasando mais o retorno das atividades letivas.

2.3, Protocolos Setoriais, traz uma análise da FIOCRUZ quanto à pandemia pelo SARS-coV-2 e recomenda o não retorno presencial no referido período (julho de 2020). Assim, a UNIRIO segue as determinações do Ministério da Saúde e das Secretarias de Saúde Estadual e Municipal, além das recomendações do Grupo de Trabalho Consultivo COVID-19. Depois, o texto aponta seis ações importantes, relacionadas à organização administrativa.

2.4, Ações de Prevenção a Doenças e Promoção de Saúde: destaque, entre os pontos levantados, a preocupação com a saúde mental dos profissionais e discentes da universidade. Também revela que estudos recentes apontam queda na produtividade e sobrecarga de trabalho, principalmente em mulheres, que cuidam de filhos pequenos e/ou idosos em casa, sendo as mulheres em vulnerabilidade socioeconômica as mais afetadas devido à falta de rede de apoio por conta do isolamento social. Assim, há o pensamento de buscar estratégias quanto ao retorno às atividades remotas ou híbridas para esse grupo sobrecarregado. Para os profissionais da UNIRIO são sugeridas: atenção quanto à carga horária mínima regulamentada para o planejamento da carga laboral e programação de reuniões ou atividades administrativas remotamente, levando em conta o apoio pedagógico das crianças, se possível. Aos discentes, da graduação e da pós-graduação, de acordo com as normas da instituição, “flexibilizar prazos e modos de atendimento às atividades acadêmicas, [...] ampliar as políticas de permanência, considerando de maneira especial as discentes-mães em situação de vulnerabilidade socioeconômica[...]” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA, 2020, p. 17) e estabelecer parcerias com instituições que ofereçam serviço psicológico e psicopedagógico, além de apoio psiquiátrico.

O GT Acadêmicas e Pedagógicas, item 3, é iniciado com a citação da composição do GT e com a ideia de realizar o diagnóstico situacional da instituição. Houve reuniões com outros

GTs e convidados para listar propostas para a reorganização acadêmica a serem debatidas e regulamentadas nos Conselhos Superiores da Universidade. Por não haver previsão da retomada das aulas para os meses seguintes, em formato presencial, as propostas levantadas por este GT possuem caráter emergencial. Todas as propostas, recomendações e sugestões apresentadas no relatório se baseiam nas “portarias, notas técnicas, cartilhas e ordens de serviço que regulam o momento atual” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA, 2020, p. 18). São apresentados oito subitens, sendo o 3.1 Objetivos do Grupo de Trabalho Acadêmicas e Pedagógicas, relacionado aos objetivos desse GT, que são o planejamento da oferta de disciplinas, análise de práticas, de acordo com possível diagnose realizada, que possibilitem aprendizagem e proposta de ações interdisciplinares que visem à divulgação de práticas e plataformas, entre outros. As Premissas/Fundamentação, 3.2, estabelecem que a qualidade do ensino público seja garantida através da educação pública e laica durante a quarentena em decorrência da Covid-19; criação de uma Resolução UNIRIO, através de discussões realizadas pelos Conselhos Superiores (CONSEPE e CONSUNI) para a regulação das atividades acadêmicas. enquanto não houver permissão para o retorno presencial; dar prioridade aos estudantes concluintes, aos com cadastros na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e aos cotistas, em regime de *home office*, a inclusão digital, garantindo acesso à internet, com ações como distribuição de chips e auxílio financeiro, através de contratação de planos aos excluídos digitais, além de outros itens fundamentais. Ainda podem ser distribuídos, em regime de comodato, *tablets* ou *laptops*, sendo devolvidos ao término do plano pedagógico emergencial; caso não haja equipamentos para contemplar todos, que sejam priorizados os estudantes concluintes, estudantes cadastrados na PRAE e cotistas. Assim, as ofertas de atividades devem levar em consideração tais questões; garantir suporte da instituição às cerimônias de colação de grau remota; os colegiados de graduação e pós-graduação devem deliberar as atividades e componentes curriculares, de caráter provisório, a serem oferecidos de acordo com suas particularidades e necessidades, no período em que estiver vigente o plano pedagógico emergencial. O subitem 3.3, Oferta de Componentes Curriculares, aponta para as seguintes sugestões: elaboração de plano pedagógico emergencial para as atividades curriculares, com calendário suplementar, nos moldes de Regime Excepcional de Aprendizagem; o oferecimento de componentes curriculares, aprovada em Resolução(ões) da instituição, deve seguir com explicação conceitual clara a respeito dos significados de “[...]“ensino remoto”, “atividades curriculares emergenciais”, “calendário suplementar”, “concluinte/provável formando”, “modificações nos PPCs” etc, para efeito do Regime Letivo

Especial” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA, 2020, p. 20); garantir que os Projetos Pedagógicos de Curso não sejam modificados de forma permanente, sendo aceitos apenas nesse momento emergencial; dar autonomia de escolha aos cursos e aos docentes quanto ao uso da ferramenta pedagógica digital a ser utilizada, de modo que atenda às suas necessidades e especificidades, orientando esses profissionais sobre as características das principais, Moodle e Google, sendo estas passíveis de serem complementadas com outras ferramentas interativas *online*; qualificar docentes, discentes e técnico-administrativos e técnicos em assuntos educacionais quanto ao uso dessas ferramentas de TDIC, sendo que elas contarão como atividades acadêmicas curriculares; proporcionar capacitação aos docentes sobre **metodologias ativas e ensino *online*** (grifo nosso), podendo ser computada como atividade acadêmica curricular; apresentar prós e contras das abordagens síncronas, adequadas a determinadas disciplinas, e assíncronas; propiciar um período adaptativo para o plano pedagógico emergencial e demais ações resultantes do período emergencial; orientar docentes e discentes para acesso às bases digitais e acervo disponíveis para os componentes curriculares, pelo Sistema de Bibliotecas da UNIRIO; monitorar, junto às pró-reitorias, quantitativa e qualitativamente as atividades remotas desenvolvidas no período de quarentena; divulgar amplamente informações relativas ao plano de contingenciamento e as ações relacionadas ao plano pedagógico emergencial; disponibilizar equipe para apoio e suporte técnico-pedagógico aos docentes e discentes; flexibilizar a frequência estudantil levando em conta o período pedagógico emergencial, considerando as atividades remotas realizadas, tanto síncronas quanto assíncronas; propiciar avaliações formativas no AVA, de acordo com as características da turma e dos discentes, além de disponibilizar tempo adequado para o retorno delas e oferecer, a partir de novo edital, monitoria ou outro programa específico, aos componentes curriculares que não dispõem de monitores. Analisando este subitem, 3.3, encontram-se orientações bastante valiosas a respeito do prosseguimento das aulas, a começar pela oferta de capacitação aos docentes, discentes e técnico-administrativos e período adaptativo para a familiarização com a nova demanda. Aprender a usar a ferramenta digital é imperioso nesse momento. A inclusão digital destinada aos discentes é fundamental para o prosseguimento das atividades pedagógicas.

Na sociedade atual, em constante atualização e reciclagem, as pessoas nunca se encontram plenamente “formadas”. Ao contrário, o processo dinâmico de interações cotidianas com novas informações coloca-as em estado de permanentes aprendizagens. Esse movimento constante leva-nos à redefinição do processo de aquisição de conhecimentos, caracterizados como saberes

personalizados, flexíveis e articulados em permanente construção individual e social (KENSKI, 2003, p. 53).

Percebe-se que há preocupação, inclusive, com o aparato tecnológico a ser utilizado pelo estudante, recomendando o uso de *notebook* ou *tablet* para melhor visualização. Oferecer equipe especializada para apoiar e dar suporte técnico-pedagógico é fundamental para que não haja desmotivação dos docentes e dos discentes, quando uma dificuldade for encontrada. Outro ponto importante é sobre a autonomia do docente quanto à ferramenta digital a ser adotada. Ter confiança no que se faz é importante para dar ao profissional, tranquilidade maior no trabalho a ser desenvolvido. Sendo as circunstâncias de pandemia e de trabalho remoto vivenciadas concomitantemente, o profissional aprende a usar os recursos digitais ao mesmo tempo em que põe em prática os conhecimentos adquiridos. Desse jeito, quanto menor dificuldade em usar a tecnologia, menor será a frustração e o sentimento de impotência para o docente. Além da autonomia na escolha da ferramenta para disponibilizar as aulas, há também a opção em promover aulas de forma assíncrona e/ou síncrona. A partir do momento em que o docente conhece as características de cada formato, síncrono e assíncrono, ele poderá eleger aquela que atenda melhor à demanda de suas aulas e avaliar as dificuldades que os discentes poderão ter, já que no próprio subitem 3.3 é pontuada a questão da flexibilização da frequência. Entendo que aulas assíncronas sejam mais democráticas ao que se referem ao acesso de aulas gravadas e material didático, pois tendo a opção de assistir à aula, no momento em que o estudante julgue ser o mais oportuno, há menor chance de que ele não consiga acessá-la, uma vez que outras circunstâncias (como queda da conexão de internet, afazeres domésticos, cuidado com terceiros etc) podem inviabilizar o acesso às aulas em horários pré-determinados. Nesse sentido, há recomendação de que as avaliações sejam realizadas em período adequado para isso. É importante o docente compreender que, assim como para ele novas funções foram incorporadas ao seu trabalho (produtor, editor, *designer* instrucional...), também houve sobrecarga de tarefas para o discente. Dentre os pontos destacados no documento, o que mais chamou a minha atenção foi quanto à “capacitação dos docentes para o uso de metodologias ativas e ensino *online*” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA, 2020, p. 21). As práticas pedagógicas e as metodologias de ensino empregadas no ensino presencial podem não ser adequadas para o ensino remoto, predominantemente digital. Transpor as aulas presenciais para as plataformas digitais não seria recomendado, visto que há docentes que optam por aulas mais expositivas. Quando há orientação para a necessidade de ressignificar as práticas de ensino ao oferecer capacitação em metodologias ativas e ensino *online* (que apresenta uma gama de

possibilidades junto à internet), percebe-se que a instituição está preocupada com a dinâmica das aulas a serem disponibilizadas. Ainda neste capítulo, serão aprofundados o conceito e as abordagens relacionados às metodologias ativas.

O subitem 3.4, Componentes Curriculares de forma remota, trata, de forma geral, da oferta dos componentes curriculares no calendário suplementar: caráter não obrigatório; trancamento total ou parcial de disciplinas no período remoto; oferta de disciplinas do primeiro semestre de 2020 em semestres subsequentes; prioridade de reinscrição aos estudantes não contemplados com a realização de disciplinas, independente do calendário, referente ao 1º semestre de 2020; componentes curriculares serem ministrados por outros docentes, caso o docente responsável apresente algum impedimento, ou ainda ser cancelado pela Coordenação do curso; não considerar os semestres cursados na graduação referentes a prazos de jubileamento ou trancamento; os Departamentos de Ensino, Núcleos Docentes Estruturantes e colegiados de curso deverão aprovar as atividades remotas; garantir equivalência dos componentes curriculares ofertados no período de excepcionalidade com os componentes curriculares regulares, devendo ser avaliados e aprovados pelos departamentos de ensino; devem ser consideradas e avaliadas a execução de atividades no horário das aulas presenciais semanalmente, ou de forma intensiva, ou não semanal, respeitando a carga horária mínima exigida e a disponibilidade de discentes e docentes; oferta de componentes curriculares por mais de um docente, de acordo com sua área de atuação, de forma remota (síncrona-assíncronas), sendo as atividades síncronas responsáveis por 50% da carga horária total, no máximo, complementadas com atividades assíncronas. Programas de pós-graduação podem ter o limite aumentado, caso decidido pelo colegiado do curso; devem ser consideradas as dificuldades de frequência do discente em atividades síncronas em calendário suplementar; e, finalizando, que sejam oferecidos, por mais de um curso, componentes curriculares de acordo com a conveniência dos cursos.

O subitem 3.5, Componentes Curriculares obrigatórios e Atividades práticas, apresenta três subitens: 3.5.1, nomeado Estágio Curricular Obrigatório e Atividades práticas, que devem ser oferecidos exclusivamente aos discentes concluintes, apresentando Normas e Regulamento para a sua execução, com prioridade no desenvolvimento de competências e habilidades; estas poderão sofrer ajustes, caso o estágio ocorra em ambiente de infecção SARS-COV 2 para o profissional. No período emergencial, devem ser observadas “as Diretrizes Curriculares Nacionais, as propostas pedagógicas dos cursos de Graduação e as normativas gerais e específicas de cada área” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA,

2020, p. 25) para a realização das atividades práticas e do estágio curricular obrigatório. O subitem 3.5.2 direciona-se aos Ingressantes, onde é recomendada, para evitar a evasão, a oferta de componentes curriculares, incluso no calendário suplementar; se possível aproveitar/integrar os discentes ingressantes em atividades desenvolvidas em projetos, ações, laboratórios e núcleos, com vistas de solicitação e oferta de bolsas. O subitem 3.5.3 refere-se aos discentes concluintes dos cursos de graduação, visando garantir a oferta dos componentes curriculares obrigatórios, optativos e eletivos a eles e autorizar a “entrega de TCCs/Monografias ao longo do período do plano pedagógico emergencial, com apresentação/defesas de TCCs podendo ocorrer em formato virtual” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA, 2020, p. 26).

O subitem 3.6, Promoção de Aprendizagem, sugere que sejam apresentados planos que promovam integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão pelos cursos. Promoção de Interdisciplinaridade, 3.7, sugere eixos de discussão, a partir da criação de “componentes curriculares eletivos inter-multi-transdisciplinares” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA, 2020, p. 16), como “COVID-19, Educação Online (Ensino Remoto), Papel da Universidade Pública em contexto de pandemia/crise, Extensão e Pesquisa Universitária” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA, 2020, p. 26) e o incentivo de “atividades curriculares emergenciais remotas multiprofissionais, consideradas as características dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e a intenção de adesão voluntária” (RELATÓRIO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT): REORDENAMENTO SOCIAL; ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS; GOVERNANÇA, 2020, p. 27). O último subitem, Outros Condicionantes, 3.8, demonstra preocupação com o aspecto psicológico de discentes, docentes e técnico-administrativos, ao que se referem a quadros sugestivos de depressão, ansiedade e afins, de modo a ser estabelecido um plano de acompanhamento para tais casos; oferecer plano psicopedagógico *online* para docentes e discentes; **dar suporte a discentes e docentes com deficiência ao que se refere ao atendimento pedagógico e metodológico, apresentando estratégias a eles** (grifo nosso); e, finalmente, fornecer rede de apoio aos estudantes residentes fora da cidade do Rio de Janeiro, no que tange à disponibilização de laboratórios de informática e salas seguras para tal, a partir de parcerias com outras universidades, bibliotecas, ONGs e polos ligados à CEAD. Este item levou como base a enquete realizada com estudantes que relataram dificuldades em realizar os estudos *online* em ambiente familiar. Ao analisar o

subitem 3.8 é importante questionar qual seria o suporte a ser dado às pessoas com deficiência e a quem caberia a elaboração de estratégias pedagógicas e metodológicas. Percebe-se que este tópico foi pouco explorado e aprofundado, passando a impressão de descaso para com esses docentes e estudantes. Não foi abordada nenhuma flexibilização e adaptação curricular. Não é mencionado o Programa Incluir, o que deixa dúvidas se existe um planejamento voltado para a inclusão. A invisibilidade das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades, que ocorre inúmeras vezes no ensino presencial, não pode ser reproduzida no ambiente virtual, visto que a tecnologia pode ser favorável para auxiliar determinadas deficiências, oferecendo, por exemplo, teclados especiais, *softwares* com acessibilidade e tecnologia assistiva.

Tecnologia Assistiva (TA) é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão social e educacional. [...] A TA deve ser então entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento (MENEGUETE; ROSS, 2010, p. 5).

O item 4, GT Governança, não será comentado pois refere-se à área administrativa. Após este item, segue o glossário com sete termos e seus significados, acompanhado da legislação que os ampara. Há ainda, os Apêndices A, B e C, tendo o Apêndice A o levantamento das análises dos fatores positivos e negativos de aspectos internos e externos (matriz SWOT: *strengths* (força), *weaknesses* (fraquezas), *opportunities* (oportunidades), *threats* (ameaças)) dos Grupos de Trabalhos com as Pró-Reitorias e suas Direções. O apêndice B traz os dados técnicos das reuniões, com a data, o início do vídeo (participantes) e a pauta. O Apêndice C traz a descrição das Portarias UNIRIO, totalizando-as em dez.

3.4.1 Metodologias Ativas e o Ensino Remoto

Durante a escrita da pesquisa foi pontuada, ao longo do texto, a importância do protagonismo estudantil. O incentivo ao protagonismo estudantil não é uma novidade no meio educacional. No Brasil, o educador Paulo Freire era contrário às práticas que tinham apenas o docente no centro do processo de ensino e aprendizagem e questionava a educação como forma de transmissão de conhecimento, nomeada por ele como educação bancária. Nos Estados Unidos, o filósofo John Dewey defendia a prática “*learning-by-doing*”, que significa “aprender fazendo”, evidenciando o protagonismo dos estudantes no aprendizado (MATTAR, 2018). Práticas que colocam os discentes participando ativamente da construção do conhecimento

ganharam maior visibilidade, a partir da segunda década do século XXI, e foram denominadas como metodologias ativas.

Metodologias ativas de aprendizagem são mecanismos didáticos que colocam o aluno direta e ativamente no centro do processo de aquisição do conhecimento, pois concentram o ensino e a aprendizagem no “fazer para aprofundar o saber”. [...]As metodologias ativas aprofundam os conhecimentos, estimulam a comunicação, ampliam a capacidade de ouvir a outra pessoa falar, estimulam os trabalhos de equipes, desenvolvem a motivação individual e coletiva, bem como diversificam os estilos individuais de aprendizagem (NEVES, 2018, p. 13).

No “Relatório dos grupos de trabalho (GT): Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança”, em 02 de julho de 2020, o documento menciona a capacitação dos docentes para a utilização de metodologias ativas e ensino *online*. Isso sugere que a universidade considera importante a instrumentalização dos docentes para contribuir na formação de sujeitos emancipados e ativos, levando-os a reverem suas práticas e se adaptarem à nova realidade educacional que desponta junto aos recursos tecnológicos disponíveis.

As metodologias ativas não necessitam das tecnologias digitais para serem adotadas, visto que elas antecedem ao uso das tecnologias em meios educacionais. A tecnologia digital pode potencializar as dinâmicas de aulas, quer seja através de metodologias ativas ou não. As TDIC contribuem para mudança de paradigmas no ato de ensinar e na adoção de metodologias que envolvam os estudantes, oportunizando o diálogo e a aprendizagem colaborativa. De acordo com Kenski (2003, p. 54),

uma nova metodologia de ensino que tenha como pressuposto a cooperação e a participação intensa de todos os envolvidos. Que seja criado um clima de aprendizagem que envolva e motive os alunos para a expressão de suas opiniões. Um procedimento de ensino que se preocupe mais em fazer perguntas e deixar que os alunos as respondam livremente e cheguem aos seus resultados por muitos e diferenciados caminhos. Uma nova educação que proporcione constantes desafios, que possam ser superados a partir do trabalho coletivo e da troca de informações e opiniões.

Quando é oportunizado ao discente experimentar, vivenciar uma questão e encontrar soluções para um problema, seu aprendizado torna-se mais efetivo, pois o estudante internaliza esse conhecimento. Desse modo, o indivíduo se apropria daquilo que foi estudado, diferente das aulas expositivas que levam apenas à memorização de conceitos, nem sempre à compreensão. “Embora imprescindíveis, as informações em si teriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo” (BERBEL, 2011, p. 25).

Pode-se apontar que a educação libertadora, defendida por Paulo Freire, ainda não é exercida em sua totalidade, mesmo com toda mudança pelo qual o mundo passou nessas últimas

décadas. “Os caminhos da educação libertadora resultam em sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de se descobrir e de se conquistar como sujeito de sua própria história” (ROCHA, 2021, p. 97). O docente deve estimular o posicionamento dos discentes como agentes transformadores de uma sociedade excludente e opressora a partir da percepção e conscientização do problema existente, para que se possa conhecer e intervir sobre ele. Devido a isso, práticas que não oportunizam esse protagonismo contribuem para a reprodução de indivíduos silenciados e oprimidos. Assim, devemos romper com essa aprendizagem passiva, mecânica e bancária.

Agora, as preocupações e cuidados precisam se deslocar para o que realmente importa: as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante, o necessário resgate das responsabilidades do aprendente sobre o seu processo de aprendizagem, o envolvimento das famílias no processo de formação das crianças e jovens (MARTINS, 2020, p. 251).

Uma pergunta que ecoa é o porquê de muitas práticas pedagógicas permanecerem tal qual antes da chegada da tecnologia. É inevitável propor modificações na forma de ensinar e aprender. Oferecer experiências reais no espaço educacional e confrontá-las com as teorias estudadas tornam o aprendizado mais significativo. O discente tem a capacidade de inferir o que aprendeu para dentro de seu contexto de vida. Filatro e Cavalcanti (2018) salientam que esse tipo de aprendizado é nomeado como Aprendizagem Experiencial, sendo que teóricos como Dewey e David Kolb justificavam que não deveria haver separação entre o vivido e o estudado. Dito isso, propostas educacionais que tenham esse objetivo devem ser implementadas, tendo a tecnologia uma aliada para tal promoção em tempos de ensino remoto.

Nesse sentido, oportunizar práticas pedagógicas que dialoguem com a interação entre os pares e viabilizem propostas problematizadoras, desafiadoras e questionadoras, convergindo para a construção coletiva de aprendizagem, devem ser pensadas. A tecnologia por si só não será capaz de promover tais mudanças. Estas dependem do papel que o docente quer que os estudantes assumam.

O papel do professor é fundamental nos projetos de inovações, até porque a qualidade de um ambiente tecnológico de ensino depende muito mais de como ele é explorado didaticamente, do que de suas características técnicas. A simples presença de novas tecnologias não é por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a modernidade pode mascarar um ensino tradicional, baseado na recepção e na memorização de informações (MORAN, 2000, p. 107).

Pesquisas realizadas por Filatro e Cavalcanti (2018) mostram que as metodologias ativas e imersivas têm apresentado favorável envolvimento dos estudantes e resultado significativo na

aprendizagem. Bonwell e Eison (1991) *apud* Filatro e Cavalcanti (2018, p. 20) consideram que as metodologias ativas são compostas de ação e reflexão, significando que

Nos contextos que as metodologias ativas são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve tanto envolver-se de forma em seu processo de aprendizagem quanto refletir sobre aquilo que está fazendo. Na verdade, nesse processo as ferramentas tecnológicas podem ser usadas para desenvolver a autonomia dos aprendizes e possibilitar a agilidade e personalização das experiências de aprendizagem, além da experimentação e comunicação rápida de pessoas separadas por tempo e espaço.

Importante destacar que o estudante deve assumir uma postura de comprometimento e autonomia pelo seu aprendizado. De nada adianta mudanças nas práticas educativas se o discente não ousar pesquisar novas fontes de consulta para além do que é sugerido pelo docente, compartilhar conhecimento com seus pares e buscar soluções para as problematizações postas. Dito isso, o momento do ensino remoto pode ter contribuído para a adoção de novas práticas pedagógicas, principalmente ao que diz respeito ao uso da tecnologia e do desenvolvimento da autonomia do discente.

3.5 Resolução N° 5.307, de 17/08/20

Em 17 de agosto de 2020 foi promulgada pelo Reitor da UNIRIO, Ricardo Silva Cardoso, e aprovada pelos Conselhos Superiores, a Resolução N° 5.307, que “Dispõe sobre o Plano de Atividades Acadêmicas e Administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de COVID-19”. A Resolução N° 5.307 leva em consideração as normativas internas da UNIRIO e do MEC, o Parecer CNE/CP N° 5, de 28 de abril de 2020 e pareceres dos órgãos de saúde federal, estadual e municipal. Em seu anexo, encontra-se o “Plano de Atividades Acadêmicas e Administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de COVID-19”. Este Plano apresenta oito tópicos, além da referência, glossário e apêndices A, B e C e será apresentado a seguir. O tópico 1, “Introdução”, esclarece a finalidade do documento que “[...]estabelece diretrizes, ações e apresenta recomendações para o atual contexto de excepcionalidade” (RESOLUÇÃO N° 5.307, 2020, p. 4). Também enfatiza as estratégias para a retomada de aulas e para o trabalho remoto, através das Tecnologias de Informação e Comunicação ou “outros instrumentos disponíveis” (RESOLUÇÃO N° 5.307, 2020, p. 4). O Plano enumera alguns documentos legais do MS, MEC, CNE e normativas da UNIRIO. Traz os conceitos e a referência dos documentos oficiais sobre calendário extraordinário emergencial e ensino remoto para compreensão de todos.

Após a Introdução, encontram-se VI seções: a Seção I, “Disposições gerais”, afirma que a continuidade das atividades acadêmicas e administrativas deve ocorrer através de recursos

tecnológicos que sejam oportunos para a comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnicos-administrativos) e garantida pela universidade, através de políticas de assistência estudantil e apoio ao trabalho remoto para o corpo técnico e o docente da instituição. Ressalta que as atividades presenciais só ocorrerão, caso haja condições para a retomada, de acordo com os protocolos sanitários disponíveis no período e sendo avaliado pelo Grupo de Trabalho do Comitê Covid-19. Analisando esta seção, fica evidenciado que só há a opção de trabalho remoto com o auxílio da TDIC e não sendo mencionada a oferta de material impresso para o acompanhamento das atividades, conforme alguns documentos oficiais sugerem, como o Parecer CNE/CP N° 9/2020, que em seu texto ratifica a substituição das aulas presenciais por atividades mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação. Importante ressaltar a disponibilidade de suporte que a instituição propõe oportunizar o trabalho remoto ao docente e técnico-administrativo, visto que há pessoas que não possuem habilidade com as tecnologias digitais.

A seção II, “Calendário extraordinário emergencial”, deve atender a ações mínimas descritas para a graduação e pós-graduação, conforme cronograma disponibilizado com as atividades/semanas, seguindo as orientações dispostas no Apêndice B deste plano. Explica que as atividades/semanas organizadas no cronograma não precisam seguir a ordem em que estão dispostas, podendo, inclusive, ser sobrepostas. Também a retomada das aulas pela graduação, pesquisa, pós-graduação e extensão pode ocorrer em momentos diferentes. As atividades da graduação preveem o início para o dia 8 de setembro de 2020, com um mínimo de 15 semanas letivas. Após o término das atividades letivas, será realizada avaliação das vivências e ações oferecidas durante o período letivo, por parte dos colegiados dos cursos. Para o acompanhamento e monitoramento deste plano será formada uma Comissão composta por membros dos Conselhos Superiores. Nesta seção observa-se a atenção ao período que antecede o início das aulas remotas, pois é proposta, no cronograma, a formação continuada em meios digitais, oferecendo aos docentes instrumentalização para apreender novos recursos e ferramentas tecnológicas para o trabalho a ser desenvolvido. Também é sugerido o período de uma semana aos discentes para a ambientação às atividades por meios digitais. Mesmo que o discente possua *expertise* com as tecnologias, o ambiente virtual de aprendizagem pode causar estranhamento, uma vez que a dinâmica das aulas presenciais difere da remota. É imperioso conhecer a plataforma e os recursos oferecidos para o maior proveito delas. O período de um mínimo de 15 semanas de atividades letivas e acadêmicas deverá contar com duas semanas avaliativas para o acompanhamento das vivências e ações realizadas. O processo de implementação e cumprimento do cronograma será acompanhado por uma comissão, que

deverá monitorar as atividades planejadas. Assim, esse acompanhamento mais próximo pode contribuir para a adoção de propostas assertivas e para a manutenção de qualidade do ensino.

A seção III, “Das ações remotas”, destina-se à Graduação, Pós-graduação, pesquisa e extensão. Traz orientações quanto às ações remotas, como: priorizar a oferta de componentes curriculares aos estudantes concluintes e ingressantes; contar com o apoio da Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), Diretoria de Tecnologia de Informação e Comunicação (DTIC-PROPLAN) e do Núcleo de Imagem e Som (NIS – PROExC), para a elaboração de atividades de ensino remotas, como filmagem e edição de aulas; capacitar os docentes da UNIRIO; promover a inclusão digital dos discentes; dar prioridade aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e garantir que os discentes sem CADÚnico também sejam beneficiados; viabilizar os AVAs através das plataformas digitais da instituição, com preferência ao Moodle e Google Classroom, mas dando autonomia de escolha aos docentes e às unidades acadêmicas; validar como registro de frequências as atividades síncronas e assíncronas; assegurar aos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo a adesão facultativa; manter, para as aulas síncronas, o horário das aulas presenciais, podendo as mesmas serem gravadas e disponibilizadas aos discentes, com a devida autorização do docente; aos impeditivos que possam ocorrer aos docentes da graduação e/ou pós-graduação quanto ao desenvolvimento de aulas remotas ou presenciais, deverá ser elaborado um plano de trabalho alternativo, vinculando a carga horária mínima de sala de aula a outra atividade acadêmica ou declarar impossibilidade, de próprio punho, para ficar arquivada no Departamento de Ensino; garantir reposição de atividades em formato assíncrono aos estudantes que não puderem participar das aulas síncronas, justificando-as; avaliar os conteúdos trabalhados em atividades assíncronas, exceto para TCC, estágios supervisionados, componentes teórico-práticos, práticos; considerar para vínculo estudantil institucional a inscrição em uma disciplina do calendário extraordinário, pelo menos, ou inscrição automática em atividades complementares criada pela PROGRAD; a critério do curso; atividades remotas realizadas na suspensão do calendário poderão ser consideradas como atividades complementares, legitimadas através de certificados ou declarações; não haverá prejuízo em termos de acesso a políticas de Assistência Estudantil, jubramento e coeficiente de rendimento aos discentes que não realizarem matrícula no calendário extraordinário emergencial mesmo matriculados no calendário 2020.1; será assegurado o trabalho remoto ao corpo técnico-administrativo e terceirizado com dependentes em idade escolar, e definidas as atividades essenciais e seu funcionamento através de planejamento coletivo, tendo os determinantes de saúde e condições de vida como principais critérios de permanência de trabalho remoto; ofertar material bibliográfico digital para o uso de

docentes e de discentes, devendo os docentes revisarem suas bibliografias, adequando-as aos recursos disponíveis. A abrangência desta seção é extensa e pontua aspectos importantes: ao propor o desenvolvimento de atividades remotas, torna-se imprescindível efetivar a inclusão digital dos estudantes para que não haja exclusão dos que não tenham acesso às tecnologias e à internet. Mesmo com tal suporte tecnológico é necessário que haja flexibilização quanto à presença dos estudantes em aulas síncronas, mesmo que as mesmas mantenham o horário das aulas presenciais, pois, a dinâmica de vida das pessoas mudou com a pandemia e o fato de estarem em casa não significa que há disponibilidade para assistir às aulas. Outro aspecto relacionado aos estudantes é o fato de priorizar, aos concluintes e ingressantes, os componentes curriculares do calendário regular, principalmente aos discentes que estão prestes a se formarem, de modo que não sejam prejudicados na conclusão da graduação. A manutenção do vínculo estudantil, mesmo aos discentes que se inscrevam em uma disciplina, é importante, pois pode haver insegurança quanto ao uso das tecnologias e ao novo estilo de estudo. Também o fato de o estudante não ser prejudicado em seu coeficiente de rendimento, acesso à política de Assistência Estudantil e jubramento por não se matricular no calendário emergencial, uma vez matriculado no calendário 2020.1, é uma ação da universidade favorável ao corpo discente. Em relação ao docente, contar com o apoio da CEAD, DTIC-PROPLAN e NIS-PROExC para a execução de suas aulas gravadas demonstra acolhimento por parte da instituição, uma vez que, para muitos profissionais, esse cenário educativo com as mídias digitais é completamente novo. Ainda há a oferta de curso de capacitação, primordial para esse momento. Ter a opção de usar o AVA institucional e o Google Classroom acaba por oferecer maior segurança ao docente quando ele opta pelo modelo que mais o contempla. Quanto à questão de manter o mesmo horário das aulas remotas que o das aulas presenciais, isso é algo que merece uma atenção especial devido à nova dinâmica imposta pelo afastamento social em nossas vidas. Estar em casa não significa que naquele horário antes usado para as aulas presenciais o estudante esteja livre. As creches e as escolas também fecharam, significando que os pais precisam cuidar dos filhos em tempo integral, além de dar assistência às crianças nas aulas remotas. Sendo assim, fica inviável para um docente que tenha bebê ou criança em fase escolar ter disponibilidade em determinado horário. O ideal é que as aulas assíncronas tenham maior frequência, pois não necessitam de horário específico para acontecer. Outro fator importante a ser destacado é que um mesmo aparato tecnológico pode ser compartilhado entre os membros da família, uma vez que todos passam a trabalhar/estudar remotamente e precisam da internet para se conectar com o ambiente virtual. Outros fatores também dificultam as aulas síncronas: falta de luz, queda da internet, conexão lenta etc. Como o documento assegura a adesão facultativa ao docente, cabe

a ele, no impedimento de seu trabalho remoto, elaborar um plano de trabalho alternativo vinculado a outra atividade acadêmica ou emitir declaração de impossibilidade. Porém, não fica claro se haverá alguma sanção futura ou corte/diminuição em seu orçamento.

A seção IV, “Das atividades acadêmicas”, apresenta oito itens. Trata em seu item 1, da oferta das disciplinas, que cabe aos Colegiados de Cursos de Graduação, com auxílio dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), dos Departamentos de Ensino e aos Colegiados dos Programas e Cursos de Pós-Graduação, a aprovação de oferta de atividades de forma remota. Nos cursos de Graduação deverá ser aprovado o Plano de Curso dos componentes curriculares pelo Departamento de Ensino. Esse plano deve especificar a metodologia, o cronograma, a carga horária, as ferramentas digitais utilizadas, os exames de avaliação e a bibliografia, devendo ser elaborado e realizado por um ou mais docentes. As disciplinas prioritárias serão elencadas pelos NDEs. Essas disciplinas cursadas na forma remota serão validadas para integralização do curso do estudante. Os estudantes concluintes e ingressantes deverão ser priorizados, tanto no formato remoto ou, excepcionalmente, presencial, nos cursos de graduação. Sugere-se que parte da carga horária prática seja ajustada para o ensino remoto e a parte remanescente seja ofertada como curso complementar em momento oportuno, fora da grade horária das disciplinas. As disciplinas teórico-práticas, cujas especificidades necessitem ser cursadas presencialmente, serão apenas ofertadas aos concluintes, seguindo as recomendações de biossegurança elaboradas pelo Grupo de Trabalho Consultivo Covid-19. Fica vedada a oferta presencial para disciplina teórica. Fica facultativa a inscrição de discentes ingressantes nas disciplinas e atividades de ensino remoto, incluindo as de extensão. Deve ser oferecida aos estudantes que não possam acessar remotamente ou mesmo presencialmente às atividades, prioridade quando ocorra o retorno presencial. Deve haver equivalência entre os componentes curriculares ofertados no período pandêmico com os componentes curriculares regulares explicitados no plano de curso emergencial, devendo 75% das ementas coincidirem e cabendo avaliação da Comissão de Matrícula a casos específicos de estudantes concluintes. Poderão ser ofertadas na graduação disciplinas em formato remoto síncronas, respeitando o limite de 50% e assíncronas, orientadas por mais de um docente de áreas afins. Finalizando, um mesmo componente curricular oferecido no ensino remoto pode abranger mais de um curso, levando em consideração a convivência e a viabilidade dos cursos e dos departamentos proponentes. Este tópico apresenta as estratégias para a oferta das disciplinas de forma remota. Na graduação, cabe ao docente elaborar o plano de curso e encaminhá-lo para a aprovação posterior do Departamento de Ensino. A aprovação fica condicionada à possibilidade de a

disciplina poder ser viabilizada de forma remota e o docente tiver disponibilidade para lecioná-la. Para o docente, fica o desafio de adaptar o conteúdo para o modelo digital.

O tópico 2 do Plano de Atividades Acadêmicas e Administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de COVID-19, abrange as matrículas, inscrições, trancamentos e jubilações. O texto aborda as disciplinas iniciadas antes do fechamento das universidades e sem continuidade, que podem ser oferecidas remotamente, com o mesmo docente ou por um substituto ou canceladas pelos colegiados dos cursos. Dá o prazo de uma semana, antes do período de inclusão de notas, para o estudante cancelar a inscrição das disciplinas e o trancamento total do curso, durante as aulas não presenciais, não causando jubilação. Não haverá obrigatoriedade de cursar o mínimo de três componentes curriculares sem desvincular o discente da universidade, mantendo o acesso às políticas da PRAE e em atividades complementares, estágios, projetos de extensão e de pesquisa e representação estudantil. Caso o estudante não realize a exclusão de disciplina durante o calendário emergencial, a mesma poderá ser realizada em momento oportuno sem prejuízo do seu Coeficiente de Rendimento. Este tópico considera as dificuldades que possam ser encontradas pelos discentes quanto à retomada das aulas não presenciais. Oportuniza o trancamento das disciplinas sem desvincular o discente da instituição ou prejudicar seu histórico acadêmico.

O tópico 3 versa sobre os estágios. Os estágios em cursos de bacharelado deverão ser analisados pelos colegiados de cursos, levando em conta a Lei de Estágio N° 11.788/2008. Deverá ser realizada vigilância epidemiológica pela universidade e havendo presença de agravo à saúde pessoal ou familiar em até 24 horas, as medidas sanitárias deverão ser tomadas. Nos cursos de Licenciatura, podem ser realizados, de forma remota, os estágios relacionados às práticas na escola, considerando as especificidades de cada curso.

O tópico 4 refere-se aos trabalhos de conclusão de curso, dissertações e tese e as formaturas. As defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado ficam possibilitadas de forma remota, seguindo as normas das câmaras de graduação e pós-graduação. Os trabalhos de TCC devem ser elaborados de forma remota, prioritariamente; caso se opte por atividades presenciais devido à especificidade do curso, as mesmas devem seguir as recomendações sanitárias; o orientando deverá receber orientações de forma remota de seu orientador para o desenvolvimento de seu trabalho; serão consideradas as normas vigentes para elaboração do TCC, das Dissertações e Teses. As defesas deverão ocorrer através de plataformas virtuais e serem gravadas e arquivadas para registro provisório, com assinatura de ata por meio eletrônico, ou atestado pelo presidente da banca ou, se presencialmente, seguindo as recomendações de segurança. A colação de grau também deverá

ser de forma remota, tendo a ata assinada presencialmente. Evidencia-se neste tópico que os prosseguimentos para a conclusão dos cursos seguem, apenas sendo adaptados aos novos tempos de pandemia. Assim, é fundamental o acompanhamento do orientador aos seus orientandos, pois o momento final de conclusão do curso, principalmente a distância, requer mais incentivo do docente e persistência e superação dos obstáculos pelo discente.

O tópico 5, avaliação de aprendizagem, deverá discriminar no Plano de Curso Emergencial instrumentos para avaliação qualitativa e quantitativa, de forma assíncrona, do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, exceto para TCC, componentes teórico-práticos, práticos e estágios supervisionados. Deve-se levar em conta o perfil do egresso e as especificidades do curso para o planejamento das avaliações. Devem ser consideradas, para a avaliação da frequência estudantil síncrona, as dificuldades encontradas pelos discentes no acesso, de acordo com os dispositivos legais vigentes, além de abono de atividades por outras causas, definidas por instâncias superiores da universidade ou pelos departamentos proponentes. Fica evidente neste tópico o cuidado e o olhar para com o estudante ao que se referem a avaliação e a frequência.

O tópico 6 aborda as atividades de pesquisa e o tópico 7, atividades de extensão. Esses tópicos não serão abordados por não tratarem especificamente da graduação.

O tópico 8 trata da assistência estudantil. As Bolsas de Incentivo Acadêmico, Auxílios Alimentação e Moradia serão garantidos, caso o Governo Federal mantenha a verba, pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e tais auxílios terão o valor majorado até 2020. A verba prevista ao Restaurante Escola deverá ser direcionada para o Auxílio Emergencial (AE). Para este auxílio, os discentes devem estar com a matrícula ativa e regular em 2020.1 e terá vigência até dezembro de 2020. Não poderá ser exigido o CADÚnico dos bolsistas para nenhum edital que seja aberto durante o ensino remoto. Está prevista uma Política de Saúde Mental que realize ações de apoio psicológico de forma remota, contando com parceria de outras universidades e instituições públicas, através da PRAE. Ações de divulgação de apoio psicológico, nutricional, pedagógico e de assistência estudantil serão continuadas e ampliadas pelo *site* da UNIRIO e outros aplicativos da rede social. A preocupação da instituição em oferecer assistência financeira aos discentes em vulnerabilidade socioeconômica e excluídos digitalmente fica evidenciada neste item, além da acolhida relacionada à saúde mental.

A Seção V, “Das Atividades Administrativas”, afirma que todos os Atos Normativos, Acadêmicos e Administrativos serão revistos nesse momento de excepcionalidade, priorizando as atividades acadêmicas, administrativas e de assistência.

Na Seção VI, “Do suporte ao trabalho remoto”, fica proposta bolsa no valor de mil reais aos discentes para aquisição de equipamentos, como computadores e *tablets*, para o uso em suas residências, sendo catalogados como patrimônio da UNIRIO, no período de vigência do Plano de Retomada das Atividades Administrativas e Acadêmicas, sem que haja prejuízo das políticas de Assistência Estudantil. Serão contemplados prioritariamente os discentes cadastrados nas políticas de assistência estudantil da PRAE, com recurso PNAES e complementado com recursos do orçamento próprio. Para os docentes, serão utilizados os recursos da universidade para a aquisição de equipamentos, sendo priorizados os servidores técnico-administrativos. Caso não seja liberado repasse financeiro e/ou de bens aos discentes, a data de início das atividades remotas poderá ser postergada, mesmo aprovada data de início das aulas, devendo haver um período de cinco dias úteis entre o repasse do depósito bancário e/ou entrega de bens e início do período. Prevê, ainda, incluir recursos suplementares para contratar recursos digitais relativos a bibliografias equivalentes. Neste tópico são discriminadas as verbas e ações, a partir delas. A seção é finalizada com citação do Relatório dos Grupos de Trabalho (GTs): Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança, (2020, p. 19), que procura realizar o seguinte princípio:

Assegurar ao máximo de membros da Comunidade Acadêmica que atuem em situação de home office, com atendimento prioritário aos estudantes concluintes, aos cadastrados na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e aos cotistas, a inclusão digital em todos os seus níveis e necessidades. Para isso, deve-se garantir acesso à internet através de ações voltadas, por exemplo, à distribuição de chips e ao auxílio financeiro para aquisição de planos para todos que não possuem internet, bem como a todos os demais itens necessários. Além disso, podem ser fornecidos equipamentos em regime de comodato, como *tablets* ou *laptops*, que seriam devolvidos pelos estudantes, professores e técnicos administrativos atendidos, ao final do período do plano pedagógico emergencial.

Encerrada a seção VI, seguem as Referências, o Glossário, o Apêndice A (Plano de curso emergencial – Graduação), Apêndice B (calendário extraordinário emergencial Graduação) e o Apêndice C (calendário extraordinário emergencial Pós-graduação). Muitos pontos que aparecem neste documento já foram abordados em documentos anteriores,

Considero importante que os conceitos “ensino remoto”, “atividades curriculares emergenciais”, “calendário suplementar” tenham aparecido de forma clara e objetiva no glossário, de modo que não houvesse brecha para entendimentos diferenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma nova história foi reescrita em 2020 para a população mundial. Um vírus letal se apropriou de nossas vidas pessoal e profissional. Tivemos que reaprender a (con)viver com privações. Na educação, a nova demanda assumida pelas comunidades escolar e acadêmica foi sem precedentes. Precisamos conhecer sobre coronavírus, distanciamento social, quarentena, ensino remoto. O ensino presencial virou ensino não presencial, mediado pelas tecnologias que fazem uso da *web 2.0*. Através da tecnologia digital, foi possível dar continuidade aos estudos e recuperar o contato pessoal, mesmo a distância e através de uma tela de celular ou de computador.

Como consequência da inviabilidade de prosseguir com as aulas de forma presencial e da necessidade de adaptar o ensino e a aprendizagem ao modelo *online*, surgiu a terminologia Ensino Remoto Emergencial (ERE). A adaptação ao novo formato de ensino precisou ser urgente. Comparações com a Educação a Distância surgiram e houve muitas críticas à adoção do novo modelo educacional em substituição aos encontros presenciais.

A presente pesquisa abordou em seu capítulo 1 o percurso das legislações educacionais publicadas pelos órgãos oficiais brasileiro no período pandêmico, visando orientar e oferecer subsídios à adoção de práticas educacionais não referenciadas no ensino presencial. Concomitante com as orientações das publicações legais descritas na pesquisa, foram problematizadas questões pertinentes aos tópicos pautados nas legislações e, assim, oportunizaram-se diferentes visões de educadores e pesquisadores a respeito dos questionamentos levantados. Destaco questões que foram colocadas em evidência nesse período de afastamento social e merecem ser priorizadas com o retorno das atividades presenciais:

1- Utilização das tecnologias digitais no ensino: a partir do momento em que os docentes precisaram se capacitar de repente para o uso das TDIC, pois muitos não a utilizavam em seu fazer pedagógico, um novo mundo de oportunidades surgiu para docentes e discentes. As práticas pedagógicas precisaram ser ressignificadas e incorporadas à tecnologia. Ficou comprovada que a competência digital é real e necessária. Oportunizar espaços para o investimento formativo do docente deve ser constante, visando ao maior aperfeiçoamento e domínio das ferramentas tecnológicas disponíveis, além de apontar para a construção de novos saberes e metodologias educacionais digitais.

No caso concreto do Ensino Superior, a aposta numa formação pedagógica não tem estado entre as principais preocupações das instituições universitárias, simplesmente por se considerar que a docência é uma atividade eminentemente prática para a qual não serão necessários conhecimentos muito específicos (ZABALZA, 2004; PRETTO; RICCIO, 2010). Porém, novos desafios têm surgido, colocando em perspectiva a forma como se ensina nas universidades, que cada vez mais precisam rever as suas pedagogias e a sua didática, proporcionando novas formas de acesso ao conhecimento e à formação por parte dos seus estudantes com a adição de metodologias e práticas de ensino que fomentem a criatividade, o espírito crítico e a capacidade de trabalho efetivo por parte dos seus estudantes (OTA; DIAS-TRINDADE, 2020, p. 214).

Fica a sugestão para que práticas híbridas sejam inseridas ao cotidiano das aulas, pois o ensino híbrido implica ao discente a responsabilidade pelo seu aprendizado e contribui para que o *locus* de ensino seja um espaço de discussão e apropriação do conhecimento.

O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas (VALENTE, 2015, p. 21).

Outro motivo para a adoção do hibridismo na educação presencial se refere ao fato de vivermos em um mundo conectado, onde a mobilidade está presente na palma de nossas mãos. “Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado” (MORAN, 2015, p. 41). A geração de indivíduos nascida no século XXI vivencia a conectividade, recebe informação instantaneamente e produz conhecimento a todo o momento.

A mistura mais complexa é integrar o que vale a pena aprender, para que e como fazê-lo. O que vale a pena? Que conteúdos, competências e valores escolher em uma sociedade tão multicultural? O que faz sentido aprender em um mundo tão heterogêneo e mutante? Podemos ensinar a mudar se nós mesmos, os gestores e docentes, temos tantas dificuldades em tomar decisões, em evoluir e em ser coerentes, livres, realizados? (MORAN, 2015, p. 41).

Desafio acima posto para reflexão. A mudança precisa iniciar em nós, docentes e gestores. E não é uma mudança fácil, uma vez que somos de outra época, onde nossas experiências não eram compartilhadas automaticamente com o nosso ciclo de amigos e desconhecidos e precisávamos buscar informação em fontes materiais impressas, sem a mesma velocidade com que ela é produzida e divulgada hoje. Os desafios são muitos para quem forma

os indivíduos em um mundo em constante transformação. Fica o convite para a tentativa da mudança, a abertura ao novo, ao desconhecido. Só muda quem se aventura!

Outra questão relevante de ser implementada é quanto à urgência da democratização de acesso à internet aos estudantes, além da oferta de artefatos tecnológicos para os usuários que necessitem. Não há como pensar em recorrer à tecnologia para meios educacionais sem que os discentes tenham acesso a esses recursos.

2 - Atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades: Na legislação publicada pelo CNE/CP ficou visível a preocupação com os estudantes do ensino básico, que mesmo a distância deveriam ter o acompanhamento do atendimento educacional especializado (AEE). Porém, para os discentes do nível superior não houve orientação a respeito. Sabe-se que as universidades devem oferecer estratégias para atender aos estudantes alvo da educação especial, com ações planejadas dentro do Programa Incluir. Porém, sem orientação e fiscalização, fica dificultoso saber se os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades foram atendidos em seus direitos ao acesso e à permanência à educação. Ainda, assim, tornar-se-á imprescindível que o Programa Incluir seja implementado efetivamente nas práticas diárias das universidades públicas. Lembrando que além de estudantes, há também funcionários e docentes que necessitam de atendimento especial.

Uma Instituição inclusiva precisa passar por modificações de pensamentos e reestruturação de seus conceitos sobre o público da Educação Especial, oportunizando a elaboração de propostas de políticas internas que atendam a esse público (DIAS *et al*, 2021, p. 26).

O capítulo 2 abordou as nomenclaturas usadas para designar o período de aulas não presenciais e traçar os pontos convergentes e divergentes entre ensino remoto emergencial e educação a distância. Trouxe para dentro do debate diferentes pontos de vista e opiniões sobre a adoção de tais modalidades de ensino para o prosseguimento das atividades acadêmicas durante o afastamento social. Também foi abordado o papel exercido pelo discente, quando se trata de protagonismo estudantil, rompendo com a visão do ensino tradicional. Relevância para a adoção de metodologias ativas que evidenciam os estudantes como protagonistas da aprendizagem. Estudar a distância pode proporcionar aos estudantes a aquisição de novos hábitos e habilidades, pois desenvolver a autonomia para os estudos não é algo simples e instantâneo. Importante pontuar que estudar de forma não presencial não deve ser visto como um momento solitário, no qual as tarefas são realizadas de maneira autodidata. Pensa-se em promover, através da adoção de práticas na era digital, a aprendizagem compartilhada, em que

o docente se insere como mediador/provocador do processo de ensino e aprendizagem, conduzindo o estudante ao conhecimento.

Quando falamos de **autodidatismo**, estamos falando de um indivíduo que, sozinho, consegue buscar e entender um material e/ou conteúdo necessário para a sua aprendizagem em determinada área. Lê um texto, segue as instruções de um curso e consegue, sozinho, identificar dúvidas e buscar fontes de esclarecimento. O **protagonismo** está associado ao recebimento de orientações, à presença de alguém que o instigue a aprender, apresentando situações, desafios, problemas, mediando os percursos de aprendizagem e, principalmente, dando *feedbacks* sobre o que está sendo feito. O estudante conseguirá protagonizar o caminho de sua aprendizagem desde que tenha alguém para **mediar** esse processo. Ou seja, não adianta pensar que a responsabilidade do professor é disponibilizar um material e a do aluno é fazer tudo sozinho depois que o material estiver disponível. Essa mediação envolve um abandono da gestão paternalista de organização das aulas em que tudo está pronto para ser “consumido” e absorvido pelo aluno e um trabalho árduo com a criatividade, a colaboração, a investigação, pensamento crítico (LENHARDT, 2020).

O capítulo 3 buscou responder ao questionamento da pesquisa: De que maneira a UNIRIO se organizou durante a pandemia para atender aos discentes do ensino presencial, no ano letivo de 2020, levando em consideração os desafios impostos pelas desigualdades socioeconômicas? A partir dos documentos publicados pela universidade no decorrer de 2020, que buscaram traçar o plano de retomada às atividades não presenciais, pode-se constatar que todo o processo foi moroso. Mesmo com toda urgência que a pandemia impôs ao sistema educacional, a UNIRIO precisou de mais de cinco meses para se organizar e retomar as aulas, iniciadas presencialmente em fevereiro de 2020 e interrompida no mês seguinte. Sabe-se que o serviço público demanda de uma burocracia que deve ser seguida, em geral: reuniões, eleição de comissão, aprovação e publicação das demandas discutidas. Diferente das universidades privadas, que possuem capital próprio e autonomia para decidir mais rapidamente o destino de suas verbas, o mesmo não acontece com as universidades públicas, que dependem do repasse orçamentário do governo para pôr em prática as demandas elencadas. Esse atraso na retomada das aulas pode ter corroborado para a perda de aprendizagem pelos discentes durante a pandemia e aumentado com as desigualdades educacionais. Esse prejuízo provocado aos estudantes já era alertado nos Pareceres CNE/CP N° 5/2020 e CNE/CP N° 9/2020, como evidenciado nos trechos destacados a seguir: “[...]retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; [...]abandono e aumento da evasão escolar” (PARECER CNE/CP N° 9/2020, p. 5). Ainda, complementa:

Da mesma forma, prejuízos de ordem pedagógica se imporiam, como a defasagem a ser acarretada pela ausência de atividades escolares por um longo

período de tempo, conforme indicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em seu documento: “A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020”, que cita estudos que demonstram que a interrupção prolongada dos estudos não só causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, como também, perda de conhecimento e habilidades adquiridas (Parecer CNE/CP Nº 9/2020, p. 9).

Outro ponto evidenciado foi a preocupação não apenas com o acesso material para a continuidade das atividades não presenciais, como a oferta de internet e artefato tecnológico, mas também com o bem-estar psíquico das pessoas que trabalham e estudam na UNIRIO, uma vez que tal condição apareceu em todas as enquetes e pesquisas realizadas. Assim, pensou-se nas seguintes situações: contatar convênios, realizar encaminhamentos para serviços especializados, promover intercâmbio oficial com psiquiatras do Hospital Universitário Gaffrée e Guinle e mobilizar os docentes da UNIRIO formados em Psicologia. Esta última ação deve ser repensada pela universidade, visto que nem sempre o docente formado em psicologia atua como analista e pode estar distanciado das práticas terapêuticas, não se encontrando preparado para atender a situações calamitosas, como as vivenciadas durante a pandemia. Essas ações tinham como intuito acolher os estudantes em sofrimento psíquico. Também foi cogitado propor rodas de conversa, encontros com colegas e consulta aos docentes, tudo através do uso das ferramentas digitais, para evitar a evasão, de modo que os estudantes tivessem uma rede de apoio e não se sentissem isolados e invisíveis.

De acordo com o Relatório dos Grupos de Trabalho (GT): Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança, algumas verbas seriam remanejadas, como a verba do restaurante. Outros montantes poderiam ser repassados, como os que se referem à economia de gastos como luz, água, telefonia e material de almoxarifado. A universidade realizou levantamento para averiguar dificuldades e necessidades encontradas pelos estudantes, tendo como propósito oferecer os recursos para solucioná-las. Propôs apoio institucional aos funcionários e estudantes quanto ao uso das ferramentas digitais para o prosseguimento das aulas, promovendo capacitação para o uso delas. As políticas de permanência aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica foram destacadas, visando ampliar as ações de Assistência Estudantil, como a implantação do auxílio emergencial, atendimento aos estudantes em filas de espera de Bolsas e Auxílios já disponíveis anteriormente e inscrição de novos estudantes. Ainda, ações voltadas à desigualdade de gênero, em que as mulheres acabaram sofrendo com a sobrecarga de trabalho, provocando queda na produtividade. Um olhar especial para as discentes-mães em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Finalizando, observou-se que não foi publicado em nenhum documento da UNIRIO a respeito de material impresso para estudantes que tivessem dificuldade com acesso digital,

dando a entender que a falta de internet e artefatos tecnológicos estariam garantidos aos estudantes que necessitassem através das políticas de assistência estudantil, o que pode ter sido um dos entraves para maior agilidade ao retorno às aulas. Também ficou evidenciada a falta de programa voltado para auxiliar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação durante as atividades não presenciais e não foi mencionada nenhuma adaptação ou recurso para o atendimento aos funcionários com deficiência ou transtornos.

Para a realização de um ensino inclusivo precisamos de propostas que busquem trabalhar soluções que tangem a compreensão de determinada diversidade em um espaço. Por isso, precisamos de políticas públicas de equidade, de igualdade social, e não de soluções paliativas para situações desrespeitosas. O ensino inclusivo requer comprometimento, formação de redes de apoio, dos espaços micros e macros com propostas públicas legitimadas pela legislação, com direitos assegurados e garantia de acesso a todos aos espaços e processos de formação (DIAS et al, 2021, p. 14).

Não apenas na escola regular, mas na universidade também. A inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação tem que acontecer efetivamente, principalmente em sala de aula. Quanto ao retorno presencial, há que se proporem recursos para minorar os prejuízos causados pelo atraso em reiniciar as atividades educativas no período pandêmico e avaliar se as alternativas propostas para atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação obtiveram êxito, caso haja tido esse planejamento, além de verificar se foram implementadas/adotadas metodologias de ensino que beneficiassem esses estudantes. Fica o alerta para a implementação e/ou ampliação de ações que atendam às necessidades das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na universidade.

Contextualizando o cenário da pandemia, ao final da escrita desta dissertação de mestrado, 2021, registra-se que o sistema educacional universitário no Rio de Janeiro, tanto as redes privadas quanto as públicas, não retornou presencialmente suas atividades de ensino, continuando os estudantes com aulas remotas desde 2020. Ao fim do ano de 2021, fomos surpreendidos com a Ômicron, uma variante do vírus que apresenta muitas mutações. Infelizmente muitos países não aderiram às vacinas de combate a Covid-19, o que acarreta a transmissão e a mutação do vírus. No Brasil, até início de dezembro de 2021, 64,52% da

população brasileira estava totalmente imunizada⁹, segundo Portal de notícias G1. Assim, nosso país encontra-se acima da média global de vacinação.

Seria interessante que houvesse pesquisas futuras que investigassem se os estudantes da UNIRIO em vulnerabilidade socioeconômica e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação apresentaram perda de aprendizagem no ano seguinte ao término do distanciamento social, devido à letargia ao retorno das atividades não presenciais. Também, verificar se as diretrizes pensadas nas propostas elencadas pela UNIRIO foram postas em prática.

Acredito que, após a nova realidade surgida e vivida, os docentes buscarão integrar a tecnologia digital e as novas metodologias de ensino ao cotidiano das aulas presenciais, tornando o ensino híbrido possível. Vale destacar o quão importantes e guerreiros foram os docentes. Mesmo sem entender muito de tecnologia, buscaram aprender rapidamente como utilizá-la, principalmente os docentes da educação básica. Profissionais desvalorizados e desacreditados, mas que não desistiram de seus estudantes. Um viva para todos!

Para o ano de 2022, espera-se que a rotina presencial de trabalho e estudos retorne gradativamente. Tudo depende do surgimento de novas variantes do coronavírus. Que a população possa ter paz e sanidade mental para voltar à normalidade. Que a ciência vença sempre o negacionismo e combata todo o mal e as *fakenews*, através de informações e produção de conhecimento. Vacina para todos! Fica a esperança por dias melhores!

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992).

Deixo aqui a letra de uma canção que representa a beleza da vida e, infelizmente, muitos não tiveram a chance de continuar vivos. Tivemos mais de 619 mil óbitos¹⁰ por COVID-19, até dezembro de 2021, no Brasil. Olho para trás e vejo que não foi fácil chegar até aqui com saúde e sanidade mental, mas sempre vale a pena correr o risco.

Eu fico com a pureza das respostas das crianças:
É a vida! É bonita e é bonita!
Viver e não ter a vergonha de ser feliz,

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/vacinas/noticia/2021/12/04/vacinacao-contr-a-covid-mais-de-64percent-da-populacao-esta-totalmente-imunizada-sao-mais-de-136-milhoes-de-pessoas.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2021.

¹⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/12/30/brasil-registra-154-mortes-por-covid-em-24-horas-e-total-passa-de-619-mil.ghtml>>. Acesso em: 30 dez. 21.

Cantar,
A beleza de ser um eterno aprendiz
Eu sei
Que a vida devia ser bem melhor e será,
Mas isso não impede que eu repita:
É bonita, é bonita e é bonita!
E a vida? E a vida o que é, diga lá, meu irmão?
Ela é a batida de um coração?
Ela é uma doce ilusão?
Mas e a vida? Ela é amar a vida ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é, meu irmão?
Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo,
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo,
Há quem fale que é um divino mistério profundo,
É o sopro do criador numa atitude repleta de amor.
Você diz que é luto e prazer,
Ele diz que a vida é viver,
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é, e o inferno é sofrer.
Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé,
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser,
Sempre desejada por mais que esteja errada,
Ninguém quer a morte, só saúde e sorte,
E a pergunta roda, e a cabeça agita.
Fico com a pureza das respostas das crianças:
É a vida! É bonita e é bonita!
É a vida! É bonita e é bonita!

(Gonzaguinha, 1982)

REFERÊNCIAS

ALESSI, Sandra Mara *et al.* A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. In: **Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente**. Pag. 8 – 21. Universidade e Sociedade. Ano XXI, Nº 67, Janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Apresentação. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.

AMORIM, Andrea Gabriela do Prado. Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle: possibilidades de autoria, gestão e colaboração na educação básica e pós-graduação. In: **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível** / Organizadores: Fernanda Coelho Liberali, Valdite Pereira Fuga, Ulysses Camargo Corrêa Diegues e Márcia Pereira de Carvalho.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Fernanda-Liberali-2/publication/342611734_Educacao_em_tempos_de_pandemia_brincando_com_um_mundo_possivel/links/5efcf47d299bf18816f69b09/Educacao-em-tempos-de-pandemia-brincando-com-um-mundo-possivel.pdf>. Acesso em: 18 ago. 21.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação**, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto>. Acesso em: 08 jan. 2021.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Orçamento previsto para 2021 pode inviabilizar universidades e parar pesquisas**. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/?p=87467>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

APUFSC SINDICATO. Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina. **EaD ou presencial?** Disponível em: <<https://www.apufsc.org.br/2020/10/21/ead-ou-presencial/>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BATALHA, Ricardo. **Governo autoriza o uso de multiprogramação na TV Digital**. Disponível em: <<https://panoramaaudiovisual.com.br/governo-autoriza-o-uso-de-multiprogramacao-na-tv-digital/#:~:text=O%20Decreto%20n%C2%BA%2010.312%2C%20da,estados%2C%20Distrito%20Federal%20e%20munic%C3%ADpios>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BATES, Tony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. [tradução João Mattar]. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (Coleção tecnologia educacional; 8). Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In: **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em 06 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 9.204**, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 10.312**, de 25 de maio de 2017. Amplia, temporariamente, o escopo de multiprogramação com conteúdo específico destinado às atividades de educação, ciência, tecnologia, inovações, cidadania e saúde de entidades executoras de serviço de radiodifusão de sons e imagens em tecnologia digital, com fins exclusivamente educacionais ou de exploração comercial, em razão da pandemia da covid-19. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.312-de-4-de-abril-de-2020-251139882>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1994. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União. Publicado em: 19/08/2020, Edição 159, Seção 1, Página 4. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 9**, de 2 de julho de 2020. Define critérios do Programa de Inovação Educação Conectada - PIEC, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-9-de-2-de-julho-de-2020-265058940>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP Nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 15/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP N° 19/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP N° 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei N° 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo N° 6, de 20 de março de 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Inovação Educação Conectada 2020**. Disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/todas-noticias/218-mec-divulga-criterios-para-repasse-do-programa-educacao-conectada>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior SECADI/SESU – 2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CAF. Banco de desenvolvimento da América Latina. **Educação em uma pandemia: um ano perdido para a América Latina?** Disponível em: <<https://www.caf.com/pt/presente/noticias/2021/03/educacao-em-uma-pandemia-um-ano-perdido-para-a-america-latina/>>. Acesso em: 28 jul. 21.

CASTIONI, Remi *et al.* **Universidades federais na pandemia da Covid-19: a falta de acesso à internet interdita mesmo o ensino?** Brasília: Ipea. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/2021nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362021002903108.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2021.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1932953/mod_resource/content/1/CELLARD%20%20Andr%C3%A9_An%C3%A1lise%20documental.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – **Painel COVID – 19: Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do Coronavírus** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <www.cetic.br>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CGI.BR. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC DOMICÍLIOS 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <http://twixar.me/DhIT>. Acesso em: 28 abr. 2021.

COELHO, Marcos Antônio *et al.* **Andragogia e Heutagogia: práticas emergentes na educação**. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/viewFile/87/83>>. Acesso em 27 fev. 2021.

COELHO, Patrícia Margarida *et al.* Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MWjfN6dGG6bbz4WsJKHpmLN/?lang=pt>>. Acesso em: 18 out. 2020.

DIAS, Kátia Arruda *et al.* **Práticas pedagógicas na educação especial: um suporte para a promoção do acesso, permanência e êxito**. Rio de Janeiro: Conectar Editora (Sela Hypatia), 2021.

EDUCA MAIS BRASIL. **Cursos EaD superam as notas dos presenciais**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/cursos-ead-superam-as-notas-dos-presenciais>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUSSO, Helder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**. Vol. 41. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2020.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas**. Revista HistedBR on-line, Campinas, 2006. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Contínua**, edição de 2018, trimestre 4 (questionário suplementar de TIC). Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=microdados>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**. Campinas: Editora Papirus, 2007.

LENHARDT, Thaís. **E agora?** Qual é o papel do professor em tempos de pandemia? Disponível em: <<https://scaffoldeducation.com.br/e-agora-qual-o-papel-do-professor-em-tempos-de-pandemia/>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LITTO, Fredric. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.108-122, jun. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/980/995>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. Pearson Prentice Hall, 2008.

MALDONADO, Vanessa. **Educação inclusiva: formação de cidadãos para uma vida plena**. Disponível em:

<<https://www.google.com/search?q=Educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva%3A+forma%C3%A7%C3%A3o+de+cidad%C3%A3os+para+uma+vida+plena.&oq=Educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva%3A+forma%C3%A7%C3%A3o+de+cidad%C3%A3os+para+uma+vida+plena.&aqs=chrome..69i57.2109j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 15 fev. 21.

MARINI, Eduardo. **Covid-19 e o isolamento social impulsionam as startups de educação.** Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/05/23/edtechs-educacao-covid/>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MARTINS, Ronei Ximenes. A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede** – Revista De Educação a Distância, 7, 242-256. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MATTAR, João. Prefácio. In: **Metodologias ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior.** Orgs: Neves; Mercanti; Lima. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2019.** Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MENEGUETE, Dulcélia; ROSS, Paulo Ricardo. Recursos tecnológicos na aprendizagem do aluno com baixa visão. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paraense.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_edespecial_artigo_dulcelia_meneguete.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MENEZES, Kelly Maria Gomes *et al.* Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. In: **Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente.** Pag. 22 – 35. Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XXXI, Nº 67 (jan. 2021) Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada.** Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José. **As novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Organizadores: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, J. Antônio; VIEIRA, Cristina. **eLearning no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2017.

NASCIMENTO, Paulo Meyer *et al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020 (Nota Técnica Disoc n. 88/2020). Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36561>. Acesso em: 25 mar. 2021.

NEVES, Vander José das. Introdução. In: **Metodologias ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior**. Orgs: Neves; Mercanti; Lima. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

OTA, Marcos Andrei; DIAS-TRINDADE, Sara. Ambientes Digitais de Aprendizagem e Competências Digitais: conhecer o presente para agir num futuro pós-covid. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 10, N.1, p. 211 – 226, Número Temático, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344196733_AMBIENTES_DIGITAIS_DE_APRENDIZAGEM_E_COMPETENCIAS_DIGITAIS_CONHECER_O_PRESENTE_PARA_AGIR_NUM_FUTURO_POS-COVID_DIGITAL_LEARNING_ENVIRONMENTS_AND_DIGITAL_SKILLS_KNOWING_THE_PRESENT_TO_ACT_IN_A_POST-COVI>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PÉREZ GOMÉZ, Ángel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PINTO, C. A. S. Ensino a distância utilizando TICs: uma perspectiva global. In: **Internet e educação a distância**. Othon Jambeiro, Fernando Ramos (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2002. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/27446>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

REIMERS, Fernando; SCHLEICHER, Andreas. **Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020.** Disponível em: <https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/um_roteiro_para_guiar_a_resposta_educacional_a_pandemia_da_covid-19_reimersschleicher_ceipe_30032020_1.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

REIS, Ana Valeria S. A. et al. **Sim, nós fomos avisados: é preciso ter competências digitais.** Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/assessoria-educacional/noticias/sim-nos-fomos-avisados-e-preciso-ter-competencias-digitais/>>. Acesso 10 fev. 2021.

ROCHA, Danielle. A teoria de Paulo Freire e o debate em direitos humanos. In: **Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente.** Pag. 94 – 105. Universidade e Sociedade. Ano XXI, Nº 67, Janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

SALDANHA, Luis Claudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, volume 17, número 50, 2020, PPGE/UNESA. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/8701/47967205>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do vírus.** Edições Almedina, 2020. Disponível em: <https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos; ARAÚJO, Lorraine Marie Farias de. Ensino a Distância (EaD) e destruição da Universidade Pública. In: **Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente.** Pag. 22 – 35. Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XXXI, Nº 67 (jan. 2021) Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf>. Acesso em 12 nov. 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente**. Pag. 36 – 49. Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XXXI, Nº 67 (jan. 2021) Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SILVA, Fernando *et al.* Ambientes virtuais de aprendizagem: o uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica. In: **Revista Itinerarius Reflectionis** – UFG. Volume 10, Nº 2, págs 5-24, julho-dezembro, 2014, Jataí-GO. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/28880/pdf>>. Acesso em: 06 out. 2020.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. Nº 3, janeiro a junho, 2010. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/educacao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SOLDATELLI, Rosangela. **Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia**. Esquerda Marxista. Corrente Marxista Internacional, 2020. Disponível em: <<https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-amplia-durante-pandemia/>>. Acesso em: 24 set. 2020.

SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. – **Contrapoder**. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/#_ftn1>. Acesso em: 20 out. 2020.

UNESCO. **COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história**. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da#:~:text=%C3%89%20tamb%C3%A9m%20o%20ano%20em,estudantil%20de%20todo%20o%20mundo>>. Acesso em: 15 out. 2020.

UNIRIO. **Plano de Contingência COVID-19**, de 11 de março de 2020. Disponível em: <http://www.unirio.br/arquivos/noticias/plano_contingencia_covid19_UNIRIO.pdf>. Acesso em: 10 jun. 21.

UNIRIO. **Boletim Interno UNIRIO N° 5**, de 13 de março de 2020. Disponível em: <http://www.unirio.br/boletins/2019-2023/boletins-2020/bol-05-2020-mar-1>. Acesso em: 10 jun. 21.

UNIRIO. **Portaria GR N° 388**, de 02 de junho de 2020. Disponível em: <<http://www.unirio.br/arquivos/noticias/PORTARIA388.2020GruposdeTrabalhoGTs.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 21.

UNIRIO. **Relatório dos grupos de trabalho (GT):** Reordenamento Social; Acadêmicas e Pedagógicas; Governança, de 02 de julho de 2020. Disponível em: <<http://www.unirio.br/arquivos/noticias/RelatoriodosGruposdeTrabalhoVERSAOFINAL.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 21.

UNIRIO. **Resolução N° 5.307**, de 17 de agosto de 2020. Disponível em: <<http://www.unirio.br/arquivos/noticias/Res.5.30717.08.2020.pdf/view>>. Acesso em: 10 jun. 21.

UNIRIO. **Plano de Atividades Acadêmicas e Administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de COVID-19.** Disponível em: <<http://www.unirio.br/arquivos/noticias/PlanodeatividadesacademicaseadministrativasUNIRIO.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 21.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2003, v. 7, n. 12, p. 139-142. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/hpmXvYTD5kxZ3RGjLv5MgFP/?lang=pt#>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar (Prefácio). In: **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Organizadores: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. Porto Alegre: Penso, 2015.

VAN der LINDEN, Marta Maria Gomes. O aluno virtual. In: **Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/4463146/educaao_a_distancia_coletanea_de_textos_para_subsi_diar_a_docancia_online_1341416829>. Acesso em 15 mar. 2021.