

CONCEPÇÕES SOBRE EAD E O FUTURO DA EDUCAÇÃO ENTRE DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

CONCEPTIONS ABOUT DISTANCE EDUCATION AND THE FUTURE OF EDUCATION AMONG TEACHERS OF THE FEDERAL INSTITUTE OF BRASÍLIA

Sônia Cristina Hamid¹
Cândida Beatriz Alvez²
Silvia Marcela de Oliveira Magalhães³

RESUMO: Com a suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia de Covid-19, docentes tiveram que se adaptar à nova proposta de ensino e refletir sobre suas características e potenciais, colocando também em perspectiva suas visões sobre Educação a Distância (EaD). Diante disso, o objetivo deste trabalho é discutir as concepções, prévias e posteriores ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), de professores de licenciaturas do Instituto Federal de Brasília, sobre EaD e sobre o futuro da educação. Realizamos seis entrevistas semiestruturadas com docentes, cujas falas, submetidas à análise de conteúdo, foram agrupadas em três categorias temáticas, nas quais discutimos como as concepções sobre EaD foram modificadas a partir da experiência do ERE. Além disso, mostramos de que forma, para os docentes, o uso de tecnologias e a alternância entre propostas síncronas e assíncronas passarão a fazer cada vez mais parte de sua prática, podendo inclusive haver propostas de dissolução da dicotomia presencial/a distância.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Educação a Distância; Futuro da Educação.

ABSTRACT: With the suspension of face-to-face classes due to the Covid-19 pandemic, teachers had to adapt to the new teaching proposal and reflect on its characteristics and potential, also putting their views on Distance Education (EaD) into perspective. Therefore, the objective of this work is to discuss the conceptions, before and after the Emergency Remote Teaching (ERE), of teachers of degrees at the Federal Institute of Brasília, about distance education and about the future of education. We carried out six semi-structured interviews with professors, whose statements, submitted to content analysis, were grouped into three thematic categories, in which we discussed how conceptions about distance education were modified based on the ERE experience. In addition, we show how, for teachers, the use of technologies and the alternation between synchronous and asynchronous proposals will become increasingly part of their practice, and there may even be proposals to dissolve the face-to-face/distance dichotomy.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Distance Education; Future of Education.

¹ Doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília
Docente do Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6553366267023299>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5572-2412>
Email: sonia.hamid@ifb.edu.br

² Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília
Docente do Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9321950620549034>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7318-5398>
Email: candida.alves@ifb.edu.br

³ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília
Docente do Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3844399716548072>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5293-8346>
Email: marcela.magalhaes@etfbsb.edu.br

INTRODUÇÃO

O mundo ainda precisará de décadas para entender o que representou a pandemia de Covid-19, iniciada em 2020, que teve impactos nas mais diversas áreas da vida em sociedade, incluindo a educação. A obrigatoriedade do isolamento social impôs que meios não presenciais e ferramentas digitais fossem adotados para a continuidade do processo educativo. Essa utilização deu centralidade a um debate antigo na área da educação: a Educação a Distância (EaD) e seu *status* como alternativa válida para processos educativos. É sobre as consequências sentidas na educação que este texto pretende se centrar, especificamente na vivência de professores de Licenciatura que subitamente passaram a cumprir suas atividades letivas em modo remoto, o assim chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Professores encarregados de formar futuros professores, tendo também que reaprender a dar aulas, refletir e discutir sobre os efeitos da pandemia nas relações de ensino-aprendizagem e repensar a sua própria identidade. Quais foram as reflexões tecidas acerca desse momento e sobre a modalidade não presencial? Quais foram suas dificuldades? De que modo lidaram com as adversidades? De que modo pensaram as transformações no futuro da educação?

A partir desses questionamentos, estabelecemos como objetivo deste trabalho discutir as concepções, prévias e posteriores ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), de professores de licenciaturas do Instituto Federal de Brasília (IFB) sobre Educação a Distância (EaD) e sobre o futuro da educação. Esta pesquisa é um recorte de um estudo mais abrangente sobre o período do ERE no Instituto Federal de Brasília e tem como foco compreender as duas dimensões acima mencionadas: concepções sobre EaD e sobre o futuro da educação.

Para dar conta desse objetivo, este trabalho está assim estruturado: inicialmente, tecemos algumas considerações teóricas e contextuais tanto sobre a EaD quanto sobre o ERE, além de levantar o debate sobre o futuro da educação e a presença das tecnologias. Em seguida, apresentaremos o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa, que se baseou em uma perspectiva qualitativa, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com docentes de cursos de Licenciatura do IFB. Na seção dos resultados e discussão, debateremos as três categorias de análise aqui propostas: percepções sobre Educação a Distância; percepções sobre Ensino Remoto Emergencial; mudanças da educação no futuro. Por fim, trataremos nossas considerações finais, refletindo sobre as contribuições deste estudo, bem como apontando para futuras e necessárias pesquisas sobre o tema.

Algumas considerações sobre a educação a distância

A pandemia de Covid-19 – e o ritmo assustador com que se alastrou pelo mundo e no interior dos países – impôs uma nova realidade a todos: com o isolamento, as pessoas deixaram de trabalhar fora de casa e diminuíram as atividades externas, o deslocamento até o trabalho, a convivência social, dentre tantas outras mudanças. No âmbito da educação, as transformações também foram muitas, já que, com a impossibilidade de aglomeração de pessoas, as salas de aula se tornaram lugares impróprios para o trabalho pedagógico. Isso representou uma quase imposição de que meios remotos fossem adotados para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem e a principal forma encontrada de continuar as atividades foi a utilização das ferramentas digitais.

Essa realidade reavivou discussões sobre a Educação a Distância (EaD), com foco na validade dos processos de ensino-aprendizagem aí estabelecidos, bem como nas diferenças entre a EaD e o que se estava então vivenciando no contexto pandêmico. Essa modalidade de ensino tem despertado, historicamente, sentimentos e pontos de vista diversos. Um deles é de que ela é dominada por grandes empresas que tem por interesse o lucro e não o compromisso com a educação de todos, se utilizando de modelos prontos produzidos fora da escola que não atendem às necessidades educativas da maioria dos estudantes que precisam de uma formação básica de qualidade e cada vez mais personalizada (NASCIMENTO; CRUZ, 2021). Outra opinião fortemente presente no senso comum de educadores e estudantes é a de que se trata de uma modalidade fraca se comparada ao presencial, na qual estudantes vivem apartados de professores, cumprindo isoladamente atividades pouco significativas para o alcance da aprendizagem (MUGNOL, 2009).

Sem desconsiderar que essas críticas façam sentido em muitos contextos, não sendo exclusivas da EaD, autores diversos (MUGNOL, 2009; KENSKI, 2003, dentre outros) têm complexificado a compreensão referente à modalidade de educação a distância, apontando o impacto das tecnologias de informação e comunicação em nossa relação com o conhecimento, as metodologias e interações possíveis nas relações de ensino e aprendizagem e seu potencial para a democratização do ensino. Além disso, reforçam que modalidades de ensino e tecnologias devem ser compreendidas dentro de projetos políticos e educacionais.

A história da Educação a Distância pode ser remontada há séculos, com o envio de materiais educativos por correspon-

dência, bem como, já no século XX, a cursos veiculados por televisão. O advento da internet e as mudanças que essa trouxe às mais diversas áreas da vida humana no final do século XX e início do século XXI, entretanto, representaram tamanha transformação na maneira como a sociedade passou a lidar com a distância física, que, atualmente, dificilmente pode-se conceber a EaD fora do contexto da internet e das assim denominadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), conforme nos esclarecem Almeida (2003) e Guri-Rosenblit (2009).

Partindo para a análise do contexto brasileiro, são diferentes as vias pelas quais o percurso da EaD no país pode ser analisado. Selecionando a via das legislações, observamos que a EaD recebeu atenção na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394 de 1996, porém ainda de uma forma algo genérica, ao se estabelecer que programas desenhados de acordo com essa modalidade deveriam receber incentivo do Estado em diferentes níveis (BRASIL, 1996). Novas legislações consolidaram a EaD no Brasil, entendendo-a como uma modalidade própria da educação, sendo uma das mais recentes o decreto de 25 de maio de 2017, de número 9.057, que visou regulamentar o artigo 80 da LDB. De acordo com esse, a EaD pode ser conceituada como:

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

Assim, a despeito das críticas e questionamentos recebidos pela modalidade, processos educacionais mediados por tecnologias de informação e comunicação são uma realidade já reconhecida pela legislação brasileira. Na definição apresentada pelo decreto, destacam-se aspectos que nos interessam enfatizar, haja visto o objetivo deste trabalho: o uso imprescindível de tecnologias da informação e comunicação, o envolvimento de profissionais qualificados e a aplicação de políticas de acesso que envolvam formas adequadas de acompanhar e avaliar. Rocha (2013) acrescenta, ainda, a exigência de que se elaborem materiais próprios, visando contemplar as singularidades da modalidade EaD.

Entretanto, quando observamos essa definição, vemos o quão distante esteve o ensino remoto adotado em boa parte do país durante o período da pandemia das recomendações sobre a EaD. É sobre esse tema que nos debruçaremos na próxima seção.

○ ensino remoto emergencial

Falta de qualificação, falta de políticas de acesso e falta de acompanhamento ou avaliação compatíveis, com o agravante da ausência de políticas públicas à altura do caos social e econômico trazido pela pandemia, deixaram alunos e professores desamparados. Por esse motivo, evitou-se utilizar o termo EaD – modalidade de ensino, como vimos, com parâmetros consolidados e próprios – preferindo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para adentrarmos um pouco mais a discussão sobre a nomenclatura, é importante mencionar que há divergências na literatura da área sobre como deveria ser nomeado o conjunto de práticas adotado ao longo da pandemia do vírus Sars-Cov-2. Aderimos aqui ao termo ERE em concordância com autores como Castioni *et al.* (2021), que enfatizam o caráter emergencial das medidas adotadas quando as atividades presenciais foram suspensas.

No contexto do IFB, que enfocaremos neste trabalho, observamos o uso da expressão “atividades pedagógicas não presenciais”, que, conforme veremos, foi aquela adotada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no seu parecer no 5 de 2020. Assim, independentemente do nome utilizado, vários foram os modos de buscar enfatizar que não se tratava, no contexto de suspensão das aulas em decorrência do período pandêmico, de uma modalidade de educação consolidada como a EaD, mas de uma solução emergencial e repleta de problemas para lidar com, de um lado, o necessário isolamento social e, de outro, a necessidade de dar continuidade aos processos educacionais.

Duas medidas foram essenciais para o estabelecimento do ensino não presencial no contexto da pandemia. A primeira delas foi a Medida Provisória nº 934/2020, de 1º de abril de 2020, posteriormente convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu que instituições de ensino ficavam, a partir daquele momento e em caráter excepcional, desobrigadas de cumprirem o mínimo de dias letivos estipulados em lei.

Outro passo fundamental foi dado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no já mencionado parecer no 05/2020, que definiu atividades pedagógicas não presenciais como: “aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (BRASIL, 2020, p. 6), mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação.

A mudança súbita trouxe inúmeros desafios para todos os atores envolvidos nos processos educacionais (RONDINI *et al.*, 2020) e, nesse contexto, a modalidade de Educação a Dis-

tância apareceu como uma importante referência do que seria vivenciado, de modo que as concepções e experiências dos docentes sobre a EaD informariam inicialmente a visão sobre o ERE.

Por outro lado, o parecer no 05/2020 do CNE, ao contrário da definição que já vimos da modalidade EaD, expandiu as possibilidades do estabelecimento de relações de ensino-aprendizagem para além do uso das tecnologias da informação e da comunicação, esclarecendo que aquelas poderiam se dar, inclusive, com a “adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; (...) orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos” (BRASIL, 2020). Tais flexibilizações buscavam contornar a falta de acesso às TDICs, vivenciada por grande parte da população (BARROS; VIEIRA, 2021).

O futuro da educação

Apesar das diferenças entre a modalidade EaD, definida em legislação e já estabelecida no cenário educacional nacional, e o ERE, alternativa emergencial encontrada para tentar solucionar o entrave à presencialidade imposto pela pandemia, inúmeras associações foram firmadas entre ambas as formas de viabilizar o ensino e a aprendizagem. Martins (2020) é um dos autores que se destacam nesse debate, ao compreender que a pandemia acelerou um processo já em curso de diluição das diferenças entre a EaD e a modalidade presencial da educação, até então dominante. Para esse autor, a pandemia apontou para um caminho sem volta, em que o uso de TDICs para mediar processos educacionais distantes no tempo e no espaço se tornaria uma realidade corriqueira, argumentação também expressa por Ivenicki (2021).

Por outro lado, autores como o próprio Martins e outros, como Hermes-Lück (2008) e Pesce (2008), que já se debruçavam sobre o tema antes do período pandêmico, defendem que a não presencialidade não deve significar a ausência de diálogo e de trabalho coletivo, criticando, assim, práticas alienantes em EaD, baseadas, dentre outros pontos, em materiais didáticos massificados e rígidos. Ao contrário, esses autores defendem uma EaD emancipatória, em que a dialogicidade e a coletividade sejam incentivadas, bem como a diversificação de práticas pedagógicas, o trabalho transdisciplinar, o estímulo à criatividade e à construção do conhecimento na busca de solucionar problemas.

É em alerta para os riscos envolvidos na massificação de processos educativos via EaD que Nascimento e Cruz (2021) afirmam:

Os efeitos da pandemia de Covid-19 ainda serão sentidos por muitas décadas, seja no âmbito social, político ou econômico. Ao deslocarmos a questão para o campo educacional, constatamos que a pandemia aumentou o fosso de oportunidades entre ricos e pobres, em especial num país de capitalismo dependente como o Brasil. Por outro lado, apesar dos seus efeitos nefastos, a pandemia tem sido uma “oportunidade” para os inovadores empreendedores que enriqueceram ainda mais, pois dominam o uso de novas tecnologias. Ao contrário do que os pesquisadores apontavam, o período da pandemia tem sido de grande crescimento para as IES, que vêm acumulando ainda mais territórios; vimos também o avanço da EAD em virtude da pandemia, porém esta expansão é consequência do processo privatista do ensino superior brasileiro (NASCIMENTO; CRUZ, 2021, p. 272).

Trata-se de importantes alertas, que, entretanto, não podem ser imputados a EaD ou ao uso de TDICs em si. A partir de Guri-Rosenblit (2009), podemos afirmar que as tecnologias digitais não podem ser tidas como boas ou más *a priori*, uma vez que são antes veículos do que rígidos pontos de chegada. Assim, aspectos negativos frequentemente associados às tecnologias derivam, antes, do uso que se faz delas. Em razão disso, destaca-se, nos tempos atuais, a importância de docentes implicarem-se com intencionalidade em seu trabalho, de modo que possam assumir uma postura crítica e reflexiva em face dos desafios que se lhes apresentam, sobretudo quando se trata de professores encarregados da formação de novos professores, que atuarão no contexto educacional transformado pela pandemia que o mundo viveu a partir de 2020.

MÉTODO

Esta pesquisa está fundada em uma perspectiva qualitativa e foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas, no âmbito do Instituto Federal de Brasília. Os Institutos Federais, apesar de terem uma história que remonta ao início do século XX, foram constituídos em sua forma atual por meio da lei 11.892 de 2008. Dentre os seus inúmeros objetivos – ligados à educação profissional –, está o de ofertar cursos de licenciatura, com foco na formação de professores para a educação básica, especialmente nas áreas de ciências e matemática (BRASIL, 2008). Inaugurado em dezembro de 2008, o IFB contava, no ano de 2021, com 10 campi, distribuídos por diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Para este estudo, foram entrevistados 6 docentes do Instituto

Federal de Brasília, 4 mulheres e 2 homens envolvidos com cursos de Licenciatura em seus respectivos Campi, não havendo seleção por faixa etária, sexo ou formação acadêmica. De todo modo, cabe mencionar aqui as áreas de atuação: Letras - Português (3); Letras - Inglês (1); Pedagogia (1); Sociologia (1).

As entrevistas foram realizadas pelo Google Meet em dezembro de 2020, gravadas e posteriormente transcritas. Para a análise dos resultados, nos pautamos na análise de conteúdo de Bardin (2010), segundo a qual os pesquisadores devem se familiarizar intensivamente com os resultados obtidos, de modo a organizá-los em categorias temáticas que facilitem sua compreensão e interpretação à luz das considerações teóricas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do objetivo desta pesquisa, as falas dos participantes foram agrupadas em três categorias de análise, quais sejam: Percepções sobre a Educação a Distância, Percepções sobre o Ensino Remoto Emergencial e Mudanças da educação no futuro.

Percepções sobre educação a distância

Com relação a esta primeira categoria analítica, os professores teceram considerações sobre suas visões e experiências com a EaD, além das características desta modalidade. Cinco dos professores entrevistados afirmaram ter tido algum contato com a EaD ao longo de sua experiência formativa ou profissional, tendo esta sido fundamental para desconstruir uma visão prévia de que se tratava de uma modalidade inferior à presencial. L., por exemplo, afirma que, embora nunca tenha gostado de EaD, dado seu desinteresse pelas “chamadas novas tecnologias”, um rápido curso formativo após a conclusão de sua graduação a ajudou minimamente a desconstruir uma visão “de senso comum” sobre a modalidade:

As primeiras tentativas a gente via com uma certa desconfiança, de ser pouco eficaz, de ser tipo “miguê”, coisa de gente que não queria se comprometer muito, queria ter um diploma fácil. Essa era a visão que não só eu tinha na época, mas que era como um senso comum, era como se fosse uma alternativa “facilitada”. Só que lá dentro do CEAD eu já comecei a desconstruir essa ideia e depois tendo mais informação a respeito, vendo cursos à distância funcionando, inclusive na UnB, ainda que não participando disso. E fora outros cursos dessa modalidade, eu vi que era possível fazer isso com seriedade, e que exigia na verdade até uma disciplina maior do que uma modalidade presencial, em termos de organização de horários, de organização de recursos, de materiais, tanto por quem tá fazendo o curso a distância quanto

pra quem tá promovendo, executando, então eu passei a ver isso com mais seriedade. Eu tinha um preconceito, umas desconfiança, e depois fui vendo que era possível (L.)

Longe de se apresentar como algo novo, a visão da EaD como uma modalidade inferior, existiria, segundo Mugnol (2009), desde o período de surgimento dos cursos de correspondência, em geral voltados para a educação básica e de formação profissional.

(...) as iniciativas de EAD eram tidas como de baixo nível, faziam parte dos ideais de democratização do ensino, mas sofriam preconceitos e tinham o estigma de ser um ensino destinado às massas, à população marginalizada, para compensar os atrasos educativos (...) (MUGNOL, 2009, p. 337).

Embora os docentes inicialmente compartilhassem dessa visão de EaD, ela se transformou na medida em que a conheceram mais de perto, o que permitiu, inclusive, que pudessem perceber suas especificidades, estando estas em consonância com a definição constante na legislação brasileira (BRASIL, 2017). De acordo com A., foi possível compreender rapidamente que o ensino a distância não se configurava como uma mera transposição do ensino presencial, exigindo toda uma estrutura, organização e preparação de materiais específicos. Esta compreensão também é compartilhada por M.:

A ideia que tenho de EaD é que você se organiza muito tempo antes, prepara um material com um grupo de pessoas, porque não é só você. (...) A gente não tem condição de fazer tudo, então tem o *design*, o outro que faz editoração, tem uma equipe pra produzir todo um material a distância. (M.)

Além dos processos envolvidos na preparação dos materiais, a possibilidade de alcançar lugares distantes dos grandes centros, a flexibilidade de organização dos próprios estudos, a não necessidade de deslocamentos e a exigência de envolvimento e participação dos estudantes nas aulas por meio das atividades perdidas foram elencadas como características da EaD a serem valorizadas. Estas exigiriam, inclusive, um perfil de estudante diferenciado, com capacidade de organização e autonomia. Segundo L. “Eu vi que exigia até uma disciplina maior do que uma modalidade presencial (...) tanto por quem tá fazendo o curso a distância quanto pra quem tá promovendo, então eu passei a ver isso com mais seriedade”. Como ponto negativo, por outro lado, docentes apontaram que há uma diferença na qualidade da interação e formação de vínculos entre as modalidades. No presencial, segundo A, haveria maiores possibilidades de interação com professores, colegas, outros cursos e com o próprio espaço institucional.

A despeito dos aprendizados advindos com as experiências prévias com a EaD, os docentes afirmaram nunca ter trabalhado com esta modalidade no IFB. O uso das plataformas digitais, como o *Moodle*, quando utilizadas, serviam apenas como suporte para disponibilizar textos, vídeos, atividades e avaliações. Assim, embora houvesse o contato e alguma familiaridade com plataformas e recursos tecnológicos, havia, como aponta A. “desde a ignorância da máquina, a ignorância do software, a rotina de ficar na frente do computador, até o desconhecimento dos conteúdos em si” (A.). Se, com o início da pandemia e a transformação do ensino presencial em ensino remoto emergencial, as experiências prévias com a EAD não deixaram de informar minimamente como seria a experiência do ensino remoto, os professores estavam longe de pisar em um chão já conhecido.

Percepções sobre ensino remoto emergencial

Com relação à segunda categoria temática, os professores identificaram que os elementos elencados por eles como caracterizadores da EaD não estavam presentes no Ensino Remoto Emergencial. Ou seja, as disciplinas que eles elaboraram não foram criadas inicialmente para serem ministradas de forma não presencial, com o devido planejamento e preparo de um material de fato apropriado para o contexto remoto. Inicialmente, inclusive, os professores não contaram com formação ou tempo suficientes para fazer essa adaptação de modo qualificado. Da mesma forma, ao contrário da equipe multidisciplinar responsável pelo preparo do material no contexto da EaD, no ERE todas as funções foram acumuladas pelo professor, conforme destacado pelos docentes L. e A, gerando uma sobrecarga também apontada por outras pesquisas (RONDINI *et al.*, 2020).

o tanto que eu tava lascada como professora que iria acumular todas as etapas, todas as funções de todos os profissionais do ensino a distância, me deu alguma dimensão do que me esperava, e me deu uma ideia de como não daria para transpor o ensino presencial nos mesmos moldes para o ensino a distância. (L.)

Assim, a adaptação ao ensino remoto foi um período de grande angústia, relataram B., L. e M. Simultaneamente às incertezas e medos vividos em função do contexto da pandemia de Covid-19, bem como às dificuldades de conciliar exigências referentes às tarefas domésticas e de cuidados com o trabalho docente, os professores precisaram planejar suas aulas de um modo inteiramente diferente do que estavam acostumados.

Eu achei muito ruim, foi muito difícil. Porque como a gente começou presencial e teve que terminar a distância, parece que teve

uma ruptura e foi a primeira vez que eu tava dando um curso de graduação, de licenciatura a distância. Não foi uma boa experiência o primeiro semestre. Agora o segundo eu tô achando muito bom, mas isso foi depois de muito sofrimento (Bl.)

Por outro lado, vários professores, como Bl., A. P e M., relataram também importantes aprendizados, que, segundo eles, certamente serão levados para suas experiências futuras mesmo após o retorno das aulas presenciais, conforme aprofundaremos na próxima categoria. Esse novo contexto exigiu, por um lado, que eles repensassem o que de fato era essencial nas relações de ensino aprendizagem, com adaptações referentes ao tempo da aula, aos conteúdos e à metodologia.

esse novo momento exigia soluções excepcionais, que nesse caso implicava cortes dramáticos de conteúdos, de atividades, de formas de interação com alunos. Por N razões: porque o tempo do semestre diminuiu, porque a forma de interação sofreu alteração, porque não era possível garantir que os alunos teriam todos as mesmas condições de acessar as soluções encaminhadas, né? (A.)

O planejamento, eu acabei adotando um planejamento mais simples e, por incrível que pareça, acho que acabou sendo os cursos mais bem planejados que eu dei desde que eu entrei no IFB, em 2018. Porque eu tentei enxugar ao máximo e deixar o que eu julgava ser importante. Então eram avaliações que talvez não demandassem uma minúcia, um tempo que os alunos não teriam (P.)

Com a redução do tempo dos cursos e o esforço de minimizar o tempo de tela, os encontros síncronos passaram a ser pensados de forma diferenciada. De acordo com A., “Eu não queria fazer a aula expositiva, porque eu não achava que era assim que a gente ia ter ganhos. Eles já estavam fazendo leituras e atividades sem a minha participação, então aquele era o momento de propiciar o debate, a dúvida, a discussão”. Além disso, no campus de A, o ERE catalisou mudanças nas propostas de ensino-aprendizagem há tempos discutidas em reuniões de colegiado, mas que não haviam sido colocadas em prática, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (do inglês, *Problem Based Learning* - PBL) e a Sala de Aula Invertida (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019), as quais exigiram trabalho interdisciplinar por parte dos docentes e maior autonomia pelos estudantes.

Essas metodologias, classificadas como ativas, implicariam, segundo Moran (2018, p 4), em maior protagonismo e autonomia do aluno no processo de aprendizagem, na medida em que este se envolveria de forma direta, participativa e reflexiva em todas as

etapas. Estas, preferencialmente, teriam como base as realidades e experiências práticas para o alcance de percepções mais abstratas. O PBL e a Sala de Aula invertida são exemplos de metodologias ativas que estabelecem diferentes papéis para professores e alunos, mas que, de modo semelhante, visam romper com o lugar passivo do aluno diante de sua aprendizagem (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019).

Na fala dos professores, portanto, a adaptação do ensino presencial para o remoto contribuiu para uma reflexão sobre a necessidade de mudança de postura de professores e alunos nas aulas, tendo sido a busca por maior autonomia um dos principais desafios iniciais.

É, por exemplo, os estudantes terem que mudar a postura receptiva, passiva que eles costumavam ter, só o fato de eles estarem presentes na aula presencial já contava, já tavam salvos ali, entendeu? Boa parte da carga horária tava compensada nisso. No entanto, tudo aquilo que eles faziam de maneira receptiva e “descansada” ali em termos de sala de aula, eles acabariam, por ser presencial, dobrando a carga horária pra poder ler, fazer as atividades”. Num primeiro momento do ensino remoto, eles permaneceram numa posição meio passiva, a gente ter que fazer o que passou a ser papel deles ou seja, aquela velha ideia de transpor o presencial pra situação a distância, por mais que eu dissesse que eles que tivessem que me comunicar as dúvidas porque não dava pra eu supor a partir da interação que era menos do que mínima, eles não compreenderam isso (L.)

Porque no presencial você planeja, chega em sala e fala, você monta os grupos, entrega material, etc. E agora? Não tem isso... isso é uma das grandes dificuldades desse ensino remoto, porque a gente não tem o que fazer, porque o outro lado não interage. Porque em sala quando não interage você chega perto, você pergunta o que tá acontecendo, e o outro que nem abre a câmera, que você nem sabe se está lá, câmera fechada, você vai interagir como com uma pessoa dessas, você não interage (M.)

No segundo semestre não presencial, por sua vez, os professores já conseguiram visualizar avanços em suas próprias posturas como professores, e também na organização da rotina escolar pelos próprios alunos.

Eu acho que o desenvolvimento da autonomia, eu acho que a principal vantagem é o desenvolvimento da aprendizagem deles, porque se eles não se comunicarem, se eles não correrem atrás, se eles não assumirem um certo protagonismo na produção de conteúdo deles, por mais youtuber que a gente vire, a gente não vai fazer no lugar deles, então eu acho que esse é o maior ganho

que eles vão ter desse período, essa proatividade (L.).

Eu vi que foi um processo de descoberta e de autoconhecimento deles né, de verem que eles são capazes” (Br.). E a vantagem foi que os alunos que menos participavam tinha mais oportunidade de participar, por isso que eu acho que a demanda de trabalho triplicou, enquanto na sala de aula sempre falavam os que normalmente falavam, tinham os quietinhos... os quietinhos começaram a fazer as atividades, então esse eu acho que foi o grande benefício...é... trazer pra dentro a responsabilidade deles de aprender, porque se eles não se esforçarem, se eles não se interessarem na realidade o processo não acontece pra eles (Br.).

É importante frisar, por outro lado, as singularidades vividas em função de diferentes contextos sociais e econômicos, de modo que não se pode atribuir meramente a uma vontade individual a possibilidade de se organizar para dar conta das exigências do ensino remoto.

Acho que o mais importante é a gente entender que a EaD (sic) apareceu agora para apagar um incêndio e tentar minimamente garantir algumas coisas da nossa educação. Mas é sabido que a gente não conseguiu incorporar, trazer, contemplar todos os nossos estudantes. Os estudantes mais vulneráveis eles não conseguiram se integrar ainda que as instituições tenham pensado em estratégias de impressão de material, fornecimento de tablets, chips, do jeito que tá só o ministério da educação, não consegue (P.)

Como bem demonstra a pesquisa de Macedo (2021), as desigualdades de acesso à educação se intensificaram no período da pandemia de covid-19, sendo marcadas por questões de classe e raça. Essa realidade, por exemplo, padecia de ausência de políticas educacionais federais que garantissem conectividade, ficando a cargo das escolas e famílias a busca por soluções.

Mudanças da educação no futuro

Não [vai voltar a ser como era antes]. Na verdade, já existe um movimento bem forte aí, do MEC, dos governos, de aumentar a carga dos cursos superiores a distância. Porque atualmente a gente podia fazer 20% e eu acho que vai passar pra 40%. Então, eu acho que é um caminho sem volta no bom sentido, inclusive, eu penso que muitas atividades a gente pode realmente fazer a distância, otimizar o nosso tempo e o dos alunos. E usar o nosso tempo presencial pro que realmente importa. Saídas de campo, enfim, atividades que a gente realmente precisa estar presencial. (Bl.)

De aprendizado eu já te falei: a gente descobriu que dá pra fazer muitas coisas de forma remota - como reuniões, algumas aulas podem ser assim sem maiores prejuízos - e isso serve pra gente eliminar um certo preconceito que havia. (...) E tem muita coisa boa, e eu acho que serviu pra gente se dar conta disso. Nesse sentido, eu acho que falta mesmo a gente ter essa coisa do conhecimento técnico, das ferramentas, e aí a gente dar vazão à criatividade a partir disso, né? Porque a ideia de usar tais ferramentas não é que a gente congele, mas que a gente multiplique as estratégias que a gente tem hoje. Nesse sentido, eu acho que foi extremamente positivo. Coisas que eu nunca teria me dado conta de que tem ali, de que são ferramentas possíveis, foram experiências que eu só tive por causa de um contexto que me obrigou a trabalhar. Então eu vejo esse aspecto como um aspecto positivo também” (A.)

Então, essa coisa de facilitar, de dispor recursos, inventar recursos, inventar maneiras, eu acho que é uma coisa que vamos levar, que pode transformar um pouquinho nossa educação tão engessada (L.)

Acerca da terceira e última categoria, intitulada “Mudanças da educação no futuro”, os professores avaliam que a tecnologia se fará muito mais presente que antes. Assim, foram bastante observadas as potencialidades desses usos, associadas a novas metodologias descobertas ou aprofundadas pelos docentes durante o período do ERE. Isso está de acordo com a visão de Guri-Rosenblit (2009), que argumenta que as TDICs não podem ser vistas como boas ou ruins *a priori*, uma vez que são meios e não fins em si mesmas, o que corrobora a ideia de que esse uso deve ser intencional e crítico.

Além disso, vários professores, como B., A. e M., falaram de suas descobertas de que diversas atividades docentes podiam ser feitas a distância, como reuniões, orientações e atividades letivas, devendo as atividades presenciais ser reservadas para o que de fato importa: debates; trabalhos de campo; atividades práticas; atividades em grupo; projetos etc. Tais observações estão em consonância com as colocações de Martins (2020), acerca da aproximação crescente entre as modalidades presencial e a distância da educação, mediadas pelo uso de tecnologias.

Por outro lado, como também é apontado por Britto (2016), docentes como A. relatam seu receio de que avance sobre a educação uma ideologia de que as aulas de um professor podem ser multiplicadas de modo a produzir materiais prontos, dificultando o diálogo e a interação: “Acho que essa situação vai dar munição pra visões (...) de que o investimento tem que ser mínimo ou tem que ser apenas nesse aspecto de tecnologias, no sentido de que

na verdade então eu posso pegar um professor e multiplicar as suas aulas, pré-elaboradas a qualquer custo” (A.). Esse mesmo docente enfatiza, porém, o potencial de uma educação a distância crítica, o que é destacado também por P.: “o ensino público pode sim ganhar com modelos de educação a distância. Contudo, é necessário um planejamento muito consistente e orçamentos cada vez maiores” (P.). Tais receios estão em acordo com o que foi apontado por Nascimento e Cruz (2021) que sinalizam o aumento de oferta de EaD por instituições privadas durante a pandemia, as quais não necessariamente têm como objetivo promover uma educação de qualidade. Na visão dos professores, o uso de tecnologias ou possibilidades de menor rigidez entre presencial e a distância só fazem sentido a partir das críticas propostas por Hermes-Lück (2008) e Pesce (2008), para quem é preciso garantir práticas emancipatórias pautadas na dialogicidade, coletividade, criatividade e garantia de construção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam que, não obstante os desafios, houve a percepção de que várias ações podiam ser bem realizadas remotamente. O que foi possível observar é que a experiência do Ensino Remoto Emergencial levou a uma ressignificação do uso das tecnologias, do potencial das atividades presenciais e não presenciais, das abordagens e metodologias possíveis, impactando as concepções sobre Educação a Distância e sobre o futuro da educação, lugar em que as fronteiras entre atividades presenciais/a distância poderão estar cada vez mais diluídas.

A partir das entrevistas e adotando, como autoras, uma postura também crítica, defendemos que, sejam quais forem os caminhos percorridos pelos diversos atores e processos envolvidos no cenário educacional no contexto pós-pandêmico, é indispensável que a educação assuma o compromisso da luta emancipatória, atenta às demandas sociais e à realidade de estudantes e suas famílias. Nesse sentido, esta pesquisa, apesar de suas limitações em termos de número de participantes e de não haver contemplado docentes de diferentes áreas, por exemplo da área de exatas, lança um pequeno feixe de luz sobre as possibilidades que se apresentam no futuro da educação, chamando a atenção para a necessidade de mais estudos na área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, v. 70, 2010.

BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. P. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 826-849, jan. 2021. Disponível em: <ps://doi.org/10.34117/bjdv7n1-056>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRITTO, L. C. et al. Motivos da escolha da Educação a Distância: o aluno como consumidor. **RAIMED - Revista de Administração IMED**, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 206-220, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5911134>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 52, p. 1-29, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762>. Acesso em: 11 mai. 2022.

GURI-ROSENBLIT, S. Distance Education in the Digital Age: Common Misconceptions and Challenging Tasks. **Journal Of Distance Education**, Austrália, v. 23, n. 2, p. 105-122, 2009. Disponível em: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/627/886>. Acesso em: 20 mai. 2021.

IVENICKI, Ana. A Educação permanente e a formação continuada docente: questões urgentes para um mundo pós-pandêmico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 849-856, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-4036202100290113000>. Acesso em: 04 mai. 2022.

KENSKY, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, p. 262-280, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em:

MARTINS, R. X. A Covid-19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **EmRede**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.620>. Acesso em:

10 jun. 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, J.; BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MUGNOL, M. A Educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117298008>. Acesso em: 11 mai. 2022.

NASCIMENTO, L. da S.; DA CRUZ, A. G. Educação em tempos de pandemia e o fortalecimento da educação a distância no ensino superior: as oportunidades do lucrativo mercado educacional. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 258-276, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43565>. Acesso em: 16 dez. 2021.

PESCE, L. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 26, p. 183-208, 2007. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4991/art11_26.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ROCHA, E. M. A produção de material didático para a Educação a Distância e os impactos na formação docente: entre práticas e reflexões. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 319-341, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i2.422>. Acesso em 19 mai. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DOS SANTOS DUARTE, C. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Acesso em 27 out. 2021.