

ENSINO REMOTO: UMA NOVA DISTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR?

REMOTE EDUCATION: A NEW DISTANCE FOR HIGHER EDUCATION?

EDUCACIÓN A DISTANCIA: ¿UNA NUEVA DISTANCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Julio Cesar Oliveira Bernardo

Doutorando em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

<https://orcid.org/0000-0002-7401-1218>

E-mail: julio.bernardo@uftm.edu.br

Acir Mario Karwoski

Doutorado em Letras (UFPR). Pós-doutorado em Educação (Universidade da Califórnia Santa Barbara - UCSB). Professor Associado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

<https://orcid.org/0000-0001-6548-4243>

E-mail: acir.karwoski@uftm.edu.br

RESUMO

O Ensino Remoto (ER), uma modalidade aproximada de educação a distância, tornou-se, na maior parte das instituições escolares, a única possibilidade para práticas de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Destarte, este estudo propõe a seguinte questão problema: como os sistemas de ensino se adaptaram à adoção emergencial do ensino remoto? O objetivo principal foi investigar as disposições iniciais do ER em instituições públicas de educação superior. Já os objetivos específicos foram os seguintes: (a) elencar ações pedagógico-institucionais em relação ao ER; e (b) analisar contextos de aplicabilidade desse ensino. Para tal, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. Cinco plataformas de ER de universidades públicas foram analisadas. A análise delas possibilitou constatar diversidade de ações e práticas pedagógicas das instituições no contexto do ER e repensar alguns conceitos. Os resultados indicaram conquistas e desafios relevantes, em especial no planejamento das plataformas, formação de professores e avaliação.

Palavras-chave: Ensino remoto; Multiletramentos; Educação superior.

ABSTRACT

Remote Learning (RL), an approximate modality of distance education, has become, in most school institutions, the only possibility for teaching and learning practices during the pandemic. Thus, this study proposes the following problem question: how have education systems adapted to the emergencial adoption of remote learning? The main objective was to investigate the initial dispositions of the RL in public institutions of higher education. The specific objectives were the following: (a) to list pedagogical-institutional actions in relation to RL; and (b) to analyze contexts of applicability of this modality of teaching. To this end, a bibliographic and documentary research was carried out, with a qualitative approach. Five RL platforms from public universities were analyzed. Those analyzes made possible to verify the diversity of pedagogical actions and practices of the institutions in the context of RL and to rethink some concepts. The results indicated relevant achievements and challenges, especially in the planning of platforms, teacher education and evaluation.

Keywords: Remote Learning; Multiliteracies; Higher education.

RESUMEN

La Enseñanza Remota (ER), una modalidad aproximada de la educación a distancia, se ha convertido, en la mayoría de las instituciones escolares, a la única posibilidad de prácticas de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia. A partir de esto, este estudio plantea el siguiente problema: ¿cómo se adaptarán los sistemas educativos a la adopción de emergencia del aprendizaje remoto? El objetivo principal fue investigar las disposiciones iniciais de ER en instituciones públicas de educación superior. Los objetivos específicos son

los siguientes: (a) enumerar las acciones pedagógico-institucionales en relación a las ER; y (b) analizar contextos de aplicabilidad de esta enseñanza. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica y documental, con un enfoque cualitativo. Se analizaron cinco plataformas de ER de universidades públicas. Su análisis permitió constatar la diversidad de acciones y prácticas pedagógicas de las instituciones en el contexto de las ER y repensar algunos conceptos. Los resultados indicarán logros y desafíos relevantes, especialmente en la planificación de plataformas, la formación de docentes y evaluación.

Palabras-clave: Enseñanza remota; Multialfabetizaciones; Educación superior.

INTRODUÇÃO

No âmbito da aprendizagem e do ensino institucionalizado, um fator de significativa importância se relaciona às mudanças que passaram a fazer parte da evolução dos métodos de transmissão de informações. Os indivíduos, no decorrer da história, transformaram as formas de ensinar, à medida que percebiam que outros métodos e abordagens poderiam alcançar resultados melhores. Em vista disso, vive-se, atualmente, em um contexto de “valorização do conhecimento como fator de produção” (PIMENTA; PRATA-LINHARES, 2013, p. 809).

Com a evolução do processo educativo, despontaram inúmeros recursos de aprendizagem, como a lousa, o giz, o papel, os computadores e, mais recentemente, os Dispositivos Móveis Digitais (DMD). Ao longo desse processo de ensino-aprendizagem, surgiram metodologias inovadoras. A Educação a Distância (EaD), por exemplo, é um marco importante relativo às abordagens de ensino. As tecnologias utilizadas pela EaD trouxeram um novo ritmo: em pouco tempo, o mapa-múndi migrou do livro para o computador, com cores, interação e informações constantemente atualizadas. Tais mudanças possibilitaram processos de aprendizagem mais abertos, “espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes” (SANTAELLA, 2010, p. 19).

Logo, o contexto educacional (escolas, alunos, professores, sistemas de ensino) renovou-se, por intermédio das tecnologias que permeiam as práticas da formação escolar. De escolas de educação básica a centros de pós-graduação, as tecnologias impuseram novas abordagens, amalgamaram métodos de pesquisa e aguçaram novas maneiras de acessar a informação. A interação passou a ser o ponto central dos sistemas *online* de ensino. As instituições se adaptaram à medida em que os sistemas de ensino a distância passaram a se hibridizar com sistemas presenciais e vice-versa. O mundo dos *bytes* e do *touchscreen* passou a se inserir permanentemente no contexto escolar.

No início de 2020, no entanto, a questão da Covid-19 impôs um novo contexto ao mundo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de coronavírus (SARS-CoV-2), apontando uma situação emergencial na saúde pública internacional. Essa situação se traduziu como o mais alto nível de alerta da OMS, uma ocorrência extraordinária e com risco iminente de disseminação (OPAS/OMS, 2020).

A letalidade e o alto poder de transmissão do coronavírus afetaram todo o mundo; contudo, alguns países sofreram mais que outros. No primeiro trimestre de 2020, escolas e universidades do mundo precisaram, em questão de semanas, suspender as aulas presenciais e buscar abordagens alternativas — marcando a chegada disruptiva do Ensino Remoto (ER). Segundo a Unesco (2020), mais de 1,5 bilhão de estudantes foram afetados pela pandemia em todo o mundo; ou seja, cerca de 87% da população mundial de discentes, o que criou uma crise sem precedentes.

Com relação à resposta educacional aos entraves provocados pela pandemia, Reimers e Schleicher (2020) apontaram, por meio de um relatório envolvendo 330 respondentes de 98 países, os dilemas para a educação diante da necessidade de um isolamento social inesperado, capaz de impor relevantes prejuízos aos sistemas educacionais. Quanto a essa questão, evidenciou-se o fato de que “apesar de estarem no mesmo planeta, países têm condições diferentes e desiguais, o que os faz reagirem de forma diferente à pandemia” (PRATA-LINHARES; CARDOSO; LOPES-JR; ZUKOWSKY-TAVARES, 2020, p. 554-555, tradução nossa)¹.

O contexto pandêmico criou uma realidade desafiadora, demonstrando as lacunas ainda renitentes nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse âmbito, o ER surgiu como possibilidade única de organização escolar e, de certo modo, com um caráter de ruptura em muitas realidades que já enfrentavam mudanças no contexto das tecnologias de informação e comunicação, relacionadas à promoção do ensino. Foi necessário expandir e transformar as práticas pedagógicas tradicionais, observando que isso, entretanto, “é apenas parte de um contexto mais amplo de mudanças educacionais” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

¹ “Despite being on the same planet, countries have differing and unequal conditions, which makes them react differently to the pandemic” in social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching. *Journal of Education for Teaching*, v. 46, p. 554-564, 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2020.1800406>

Esta investigação propõe o seguinte problema: como os sistemas de ensino se adaptaram à adoção emergencial do ensino remoto? Assim, o *objetivo principal* foi investigar as disposições iniciais do Ensino Remoto em instituições públicas de educação superior. Os objetivos específicos foram elencar as ações pedagógico-institucionais em relação ao Ensino Remoto e analisar os contextos de aplicabilidade desse ensino.

Contexto do ensino remoto: uma pandemia no meio do caminho

A pandemia de 2020 provocou reações imediatas. Ordens e recomendações da OMS vieram em tom de advertência e alerta extremos; logo, não houve tempo para os países se organizarem economicamente e, tão pouco, educacionalmente. O ponto mais marcante na adoção do ER em práticas escolares pelo mundo e na realidade brasileira foi justamente o inesperado, bem como a falta de planejamento.

No Brasil, considerando as condições de transmissão comunitária do coronavírus (Covid-19) e a necessidade se empreenderem esforços para “reduzir a transmissibilidade e oportunizar manejo adequado dos casos leves na rede de atenção primária à saúde e dos casos graves na rede de urgência/emergência e hospitalar” (BRASIL, 2020a, n.p.), instituiu-se a Portaria nº 454, de 20 de março de 2020, que declarou, em todo território nacional, o estado de transmissão do coronavírus, estabelecendo e disciplinando medidas de isolamento social.

Para a educação, sobretudo brasileira, os maiores entraves foram a ausência de acesso por parte de alunos carentes e a falta de capacitação docente ante a abrupta mudança de suportes de ensino. Em vista disso, centenas de ações foram implementadas em caráter de urgência pelo Ministério da Educação (MEC), como orientações sobre metodologias ativas, uso de tecnologias digitais de comunicação, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros treinamentos, bem como ações de inclusão digital, como, por exemplo, a doação de 145.868 *chips* para a obtenção de dados móveis de internet para alunos em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2021).

A ausência de norteamento institucional célere também foi um transtorno para os sistemas brasileiros de ensino. A princípio, deu-se pouca ênfase às adaptações e reestruturações nos planos de ensino e documentos norteadores relacionados, como Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e, até mesmo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Em 16 de junho de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 544, tratando sobre a

substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais “enquanto durar” (BRASIL, 2020b) o quadro pandêmico, mais especificamente até o dia 31 de dezembro de 2020 — o que tornou as instituições os órgãos responsáveis pela definição dos componentes curriculares a serem substituídos.

De maneira abrupta, o Governo Federal, em 16 de agosto de 2020, publicou a Lei nº 14.040, com o intuito de flexibilizar a exigência quanto ao número de dias efetivos de trabalho letivo, possibilitando a antecipação de conclusão de alguns cursos da área da saúde, entre eles “medicina, farmácia, enfermagem, fisioterapia e odontologia” (BRASIL, 2020c, n. p.). Em 1º de dezembro, o MEC também publicou a Portaria nº 1.030, dispendo sobre retorno às aulas presenciais, o que só tumultuou o cenário de pandemia com índices de contaminação desfavoráveis, na época.

Ainda na sequência de publicação de dispositivos legais, em 10 de dezembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP nº 2, instituindo diretrizes nacionais orientadoras, ratificando e disciplinando a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais. Nessa resolução, destacaram-se o retorno presencial e o atrelamento de considerações e condições, conforme o Art. 9º:

Art. 9.º A volta às aulas presenciais deve ser gradual, por grupos de estudantes, etapas ou níveis educacionais, em conformidade com protocolos produzidos pelas autoridades sanitárias locais, pelos sistemas de ensino, secretarias de educação e instituições escolares, com participação das comunidades escolares, considerando as características de cada unidade educacional, observando regras de gestão, de higiene e de distanciamento físico de estudantes, de funcionários e profissionais da educação, com escalonamento de horários de entrada e saída para evitar aglomerações, e outras medidas de segurança recomendadas (BRASIL, 2020d, n.p.).

Destarte, após quase dois anos de pandemia, já chegaram às universidades as duas primeiras turmas de concluintes do ensino médio em sistema remoto ou outro sistema adotado para diplomação no último ciclo da educação básica; conseqüentemente, esse cenário foi fomentado por inúmeros desafios e dificuldades. Isto posto, um possível potencializador dessa situação foi a conjectura de que a pandemia era algo passageiro; entretanto, ela perdurou, como a pandemia de gripe espanhola de 1918.

Segundo Reimers e Schleicher (2020, p. 3), observou-se uma questão de saúde pública cuja mitigação passou a depender de cientistas e iniciativas de instituições

farmacêuticas com capacidade de atuação em grande escala. A opção, diante da espera de soluções nesse sentido, levou, irrefutavelmente, à necessidade do distanciamento social, traduzindo-se em escolas fechadas para o ensino presencial.

Diante disso, o ambiente *online* passou de abordagem opcional ao meio de comunicação e interação mais empregado. Professores e alunos precisaram, em muitas ocasiões, aprender juntos a lidar com um arcabouço de recursos digitais e plataformas *online*, adaptando os conteúdos e transmissão de informações. Ensinar tornou-se missão de aprendiz; aprender despontou como prática colaborativa instigante, vindo ao encontro da profética assertiva de que:

[...] estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que novos postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Conforme observado, o ER trouxe um conjunto de desafios e ações emergenciais necessárias. Reimers e Schleicher (2020, p. 5-6) destacaram 25 itens que serviam como respostas para o enfrentamento da pandemia; entre eles, a necessidade de se estabelecerem comitês de enfrentamento (organizações colegiadas), priorizar/ajustar metas curriculares sobre o que ensinar nesse período, garantir a disponibilização de dispositivos aos alunos carentes, orientar os professores de maneira efetiva, favorecer a interação e a aprendizagem mútua entre os alunos, desenvolver sistemas de contato e checagem diária com professores, garantir recursos para gestão e, até mesmo, estabelecer logística para a entrega de alimentos a alunos em estado de carência.

No contexto inesperado do ER, a internet, enquanto um “ecossistema” com vida própria, comportou as relações em rede para que atingissem, pedagogicamente, uma dinâmica baseada na quantidade significativa de relações entre professores, alunos e comunidades, bem como as informações que aí são partilhadas (ORTIZ; CORREA, 2020, p. 12).

Em contraposição, Goleman (2012, p. 81), sobre a super exposição às tecnologias e à internet e abordando o cérebro social *online*, afirmou que “a natureza desenhou o cérebro social para interações cara a cara – não para o mundo on-line”, questionando como

esses cérebros sociais podem interagir com as telas. Por conseguinte, percebemos que, além da pandemia de Covid-19, outro desafio também se apresentou: o próprio ensino remoto.

O ER fomentou a inserção de boa parte da sociedade em um ambiente de letramentos digitais enquanto “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Tais características estão familiarizadas com a EaD, porém, com algumas práticas diferentes. Na EaD, por exemplo, atividades de ensino presencial ainda podem ser uma opção complementar; contudo, o distanciamento social imposto pela pandemia impossibilitou essa opção para o ER.

A EaD, no início do terceiro milênio, já estava presente no contexto educacional, sendo relativamente bem desenvolvida enquanto opção de modalidade de ensino. No Brasil, por exemplo, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, veio disciplinar, de maneira mais satisfatória, suas conjecturas de funcionamento e estabelecimento.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

[...]

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, *serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional*, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, n.p., grifos nossos).

Mesmo com certa familiaridade com a EaD, o ER veio marcado por um processo de imprevisibilidade. A capacidade de se adaptar foi forçada, potencializada pela necessidade igualmente emergencial de os sujeitos envolvidos manterem total distância e se adequarem cognitivamente por meio de processos interativos *online*. Logo, não houve escolha: quem não se adequasse, ao menos minimamente, seria excluído do processo educativo. Sobre essa necessidade de customização de aprendizagem, Christensen, Horn e Johnson (2012) já versaram sobre a educação disruptiva, quando inferiram que a inovação

tecnológica é conveniente e potencializadora da aprendizagem em ambiente caracterizado por transformações.

Feenberg (2017, p. 10) já havia advertido sobre os tempos em que “o professor não mais se dirige para o conjunto da sala do alto de sua tribuna”, o que vem ao encontro de Rojo (2013, p. 8), que apontou que a escola deve promover habilidades e desenvolver “letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos”.

Evidentemente, um contexto de conectividade digital alicerçado e fomentado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) demanda viabilidade e ocasiona desafios a serem observados. Existem pontos positivos e negativos como, por exemplo, a acessibilidade difundida e a aprendizagem versátil e coletiva, possível de ser potencializada de um lado e, de outro, a necessidade de cuidado para com a maneira de abstrair o conhecimento, sem cair em risco de “volatização” e superficialidade da aprendizagem (DOWNES, 2019).

Portanto, os desafios da EaD ainda são inúmeros e os do ER, ainda maiores. Ambas as modalidades convergem no ambiente *online*, ocasião em que se pode perder ou ganhar significado e otimizar aprendizagem. Esse é um contexto que, sem dúvidas, inspira reflexões e contínuas mudanças:

A evolução das práticas de ensino envolve, portanto, uma grande mudança na identidade profissional, uma vez que o ato de ensinar é cada vez menos expositivo, tornando-se progressivamente uma profissão híbrida de documentação e geração de dados. Nesse sentido, o ambiente *online* expande o alcance da aprendizagem e do espaço, para além das paredes que confinam alunos em uma sala de aula e do sino que restringe os horários de aprendizagem a um determinado número de minutos para cada “aula” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 28).

Considerações metodológicas

Esta pesquisa surgiu a partir de reflexões instigadas em uma disciplina ministrada em um programa de pós-graduação em educação de uma universidade pública, baseada no ensino de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, no contexto da formação de professores. Essas reflexões foram devidamente associadas ao projeto de tese em desenvolvimento, no cerne da influência das novas tecnologias no comportamento de estudantes. Subsidiado por referencial bibliográfico quanto às TDIC e reflexões sobre EaD, propôs-se realizar um estudo a partir dos documentos norteadores

do ER adotado em cinco universidades públicas brasileiras. Esses documentos foram disponibilizados nos portais das seguintes instituições: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e Universidade Federal do Acre (UFAC).

Escolhemos cinco instituições de ensino superior públicas da rede federal de ensino por reconhecer que: (a) são instituições que usufruem de autonomia universitária; (b) possuem algum nível de experiência com EaD; (c) estão sujeitas aos mesmos dispositivos de legislação educacional; e (d) foram igualmente surpreendidas pelo ER no primeiro trimestre de 2020.

Esta pesquisa analisou as minúcias da pesquisa documental; Gil (2002, p. 47), por exemplo, adverte que é preciso considerar as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular conclusões definitivas. Complementando essa assertiva, o autor também destaca que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a uma questão, mas porque proporcionam uma visão mais ampla de um problema e de hipóteses que fomentam o entendimento do objeto de pesquisa — por meio da respectiva análise e interpretação dos dados levantados.

Com o objetivo de consolidar uma visão panorâmica sobre o ensino remoto no país, empreendeu-se uma busca sistematizada na Plataforma de Periódicos da Capes. Foi utilizado o termo “ensino remoto”, o que possibilitou identificar como o tema vem sendo abordado nas pesquisas brasileiras de educação.

A abordagem da pesquisa conflui para um caráter qualitativo, visto que, embora contenha dados quantitativos, contextualizados com a realidade social e educacional, possui maior ênfase na observação de relações, percepções e opiniões em uma complexidade analítica “dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2008, p. 57).

O Ensino Remoto nas universidades

Inicialmente, é preciso contextualizar e ratificar que os sistemas educacionais do mundo foram surpreendidos com a pandemia; logo, não se imaginou, *a priori*, que a

circunstância atravessaria bimestres, semestres e, praticamente, os próprios anos letivos de 2020 e 2021. Aportes tecnológicos já utilizados na EaD tiveram papel relevante, mas outros percalços também ocorreram nas instituições. A maioria dos pontos de análise convergem e fazem parte de uma realidade nacional, com relação às universidades brasileiras pesquisadas.

a) *Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)*

A UFTM² criou uma plataforma para o ER, conforme ilustrado na Figura 1. Com design funcional e básico, a plataforma, denominada pela instituição como “Central de Ensino Remoto”, foi iniciada, aparentemente, em 4 de julho de 2020.

Figura 1: Ensino Remoto na UFTM



ENSINO REMOTO - APRESENTAÇÃO

Central do Ensino Remoto

A Central do Ensino Remoto foi criada com o intuito de servir como um local comum onde docentes e acadêmicos possam encontrar orientações, sugestões e dicas sobre as ferramentas tecnológicas e recursos pedagógicos disponíveis para serem utilizados durante o **Período Suplementar Emergencial - PSE**.

Essa central está em constante construção e a comunidade está convidada a colaborar em sua construção sugerindo tecnologias de informação e comunicação, recursos educacionais abertos, repositórios de acesso público, tutoriais e materiais diversos que digam respeito ao ensino remoto emergencial.

Fonte: Site/UFTM. Disponível em <http://www.uftm.edu.br/ensinoremoto> . Acesso em: 28 set. 2021.

² A Universidade Federal do Triângulo Mineiro, com sede na cidade de Uberaba MG e com campus na cidade de Iturama MG, ambos municípios na região do Triângulo Mineiro MG, conforme dados obtidos pelo e-Sic, referente a maio de 2021, possui 695 alunos de pós-graduação stricto sensu, 533 de pós-graduação lato sensu e 6.697 de graduação. Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/falabr.html> Acesso em: 11 maio 2021.

De fato, a plataforma transpareceu como acervo de ferramentas e recursos pedagógicos, objetivando a instrução da comunidade universitária, com a orientação a discentes, mas com destaque para o segmento docente.

O espaço *online* para o ER na UFTM é composto por oito abas de acesso, cada uma abordando um tema específico. A aba “Regulamentação” traz o percurso de implementação, desde o dispositivo legal (resolução) sobre a suspensão das aulas presenciais, em 15 de março de 2020, perpassando a adoção de um Período Suplementar Emergencial, caracterizado pela oferta emergencial de componentes curriculares não presenciais e com caráter opcional, como prática efetivada antes da retomada do calendário acadêmico de maneira *online*. Há também um acervo de documentos normativos do MEC, permitindo uma ampla contextualização para o leitor/usuário.

A aba “Recursos Tecnológicos” traz um arcabouço de ferramentas com tutoriais e aulas gravadas. Google Meet, Moodle, Microsoft Teams e Conferência *Web* via Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) estão entre os recursos amplamente orientados e explicados.

A aba “Apoio ao Ensino” traz considerável número de fontes de pesquisas externas como USP, Portal EduCapes, UFSC entre outras. A aba “Acessibilidade” apresenta informações pontuais sobre as práticas de inclusão e acesso para os portadores de necessidades especiais. A aba “Saúde e Bem-Estar” traz tópicos acerca do tema da saúde mental — inclusive, com disponibilização de canal de atendimento.

A aba “Fórum”, possivelmente dedicada para ser um espaço de interação entre os membros da comunidade universitária, encontrava-se inativada até a data desta pesquisa. A “Central de Atendimento Remoto” da UFTM não menciona a pós-graduação; encontram-se informações acerca do ensino técnico, mas a maior parte de suas proposições foram com foco no nível de graduação. Por outro lado, os recursos e os benefícios apontados podem, possivelmente, atender todos os níveis de formação.

b) *Universidade Federal de Goiás (UFG)*

No espaço *online* da UFG³, denominado “UFG em casa”, observou-se um local de pluriatendimento relativo ao ER, com todos os segmentos demarcados para atendimento em suas especificidades. A subdivisão atende aos discentes, docentes e pessoal técnico-administrativo, contando, ainda, com distinção entre educação básica, graduação e pós-graduação, conforme ilustra a Figura 2, com múltiplas janelas e abas de acesso a conteúdos relacionados a tutoriais, dicas de recursos e ferramentas em geral.

Observa-se, além disso, menção a links para normativas legais internas; entre elas, a que deu, possivelmente, origem à suspensão de atividades presenciais e ao espaço *online*, de 22 de maio de 2020. Há normativas que discorrem sobre as mudanças nos planos de ensino e fluxogramas de ações institucionais diante do contexto pandêmico.

Figura 2: UFG em casa



Fonte: Site/UFG. Disponível em <https://ufgemcasa.ufg.br/>. Acesso em 28 set. 2021.

Assim como na UFTM, há também espaço referente à assistência estudantil com disponibilização de atendimento psicológico facilitada. Nessa mesma área, há um esquema pormenorizado que instrui sobre a obtenção de plano de dados móveis (internet) e outras orientações para aquisição de equipamentos de informática, práticas louváveis e que podem fazer toda a diferença. Não se observou espaço de interação, apenas um “Fale

³ A Universidade Federal de Goiás, entre várias unidades e campi, possui, conforme informações em seu portal, 20.892 alunos de graduação e 66 programas de pós-graduação stricto-sensu. Disponível em: <https://analisa.ufg.br/>. Acesso em: 7 jun. 2021.

conosco”, a princípio para “Ouvidoria UFG em casa” na opção “Sugestão e comentários” da área “Apoio”, área análoga ao “Fórum” da UFTM e igualmente sem conteúdo de interação. Em uma primeira análise, o espaço UFG se apresentou com quantidade relevante de acesso a informações relacionadas ao Ensino Remoto.

c) *Universidade de Brasília (UNB)*

O espaço online da UNB⁴ (Figura 3) se subdivide para as opções “Estudantes” e “Docentes”. Com design diferente, destoante das duas plataformas analisadas anteriormente, a área do estudante se organiza em torno do Ambiente Virtual de Aprendizagem “Aprender 3”, uma plataforma Moodle customizada pela instituição, aparentemente já utilizada anteriormente. Observou-se destaque para o “Microsoft Teams”, além de outras ferramentas elencadas no decorrer do acesso.

Figura 3: Ensino Remoto – UNB



Fonte: Site/UNB. Disponível em <https://www.cead.unb.br/ensino-remoto>. Acesso em: 28 set. 2021.

De maneira bem didática, todos os passos para acesso à Plataforma Aprender 3 e ao Microsoft Teams são pormenorizados e ricamente exemplificados aos alunos por meio de abas que interagem entre si, com uma interface modernamente otimizada. Há

⁴ A Universidade de Brasília (UNB), conforme dados obtidos pelo e-Sic, em abril de 2021, possui 37.036 alunos de graduação e 8.798 de pós-graduação. Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/falabr.html> Acesso em 27 abril 2021.

orientações para obtenção de dicas e acesso a material de apoio, motivando-se para a utilização das ferramentas disponibilizadas.

Para docentes, a UnB apresenta uma subplataforma, a “Rotas de Inovação Universitária”, que, na verdade, é outra plataforma, muito ampla; por essa razão, pode parecer um pouco difusa, mas conta com um amplo conjunto de recursos com informações sobre adequações, aplicação, metodologias, experiências e opções de uso. Diferentemente, na UNB, tanto para discentes quanto docentes, há a possibilidade de interagir em um *chat* para consultar dúvidas, ainda que com funcionamento em horário restrito.

d) *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*

Na plataforma da UFRGS, dedicada ao ER (Figura 4), há uma ampla coletânea de categorias dispostas em *sublinks* e janelas de acesso. A primeira delas, por exemplo, “Ambientes Virtuais de Aprendizagem”, desdobra-se para diversos vídeos tutoriais sobre as potencialidades do Moodle, cuja utilização se demonstra relevantemente incentivada na IFES.

Figura 4: Ensino Remoto na UFRGS



Fonte: Site/UGRS. Disponível em <https://www.ufrgs.br/ensinoremoto/>, acesso em 5 out. 2021

Outras categorias de acesso na UFRGS trazem tópicos sobre “Webconferências”, “Produção de vídeos”, “Portais de conteúdo” e “Cursos Online”, categoria marcada por trazer várias opções de Moocs (cursos abertos). Um destaque a se considerar na UFRGS são ainda as categorias “Dicas de Alunos” e “Estratégias Pedagógicas”, com extensa lista de orientações e tutoriais atualizados e oportunos para a execução do trabalho docente.

A plataforma da UFRGS sobre o ER se notabiliza pelo vasto acervo de categorias, que se desdobram em sublinks, todos com relevante utilidade no contexto das práticas pedagógicas de multiletramentos. Sobre o espaço para interação entre comunidade e instituição, encontrou-se, expresso por escrito, que o “Fórum” foi temporariamente desativado.

e) *Universidade Federal do Acre (UFAC)*

Na plataforma da UFAC, ilustrada pela Figura 5, observou-se a delimitação dos subespaços “Sou professor” e “Sou estudante”. No espaço destinado a docentes, dois guias disponibilizados merecem destaque, um com informações direcionadas para funcionamento de cursos de graduação durante a pandemia e outro específico sobre acessibilidade no contexto do ER, com diversificada abordagem sobre como auxiliar alunos com deficiência em tempos de ER.

Figura 5: Ensino Remoto na UFAC



Fonte: Site/UFAC. Disponível em <https://ensinoremoto.ufac.br/>, acesso em 5 out. 2021

Tanto para discentes quanto para docentes, o ER na UFAC se divide entre atividades nas plataformas G Suite e Moodle, trazendo, com maior predominância, os recursos

gratuitos do Google, como postagens diversas sobre a utilização do YouTube, Meet, Google Drive e, sobretudo, o Google Classroom.

Assim como a plataforma da UFTM, a da UFAC é concisa, porém otimizada de maneira eficiente com o mínimo necessário. Observaram-se, também, links direcionados a pesquisas complementares externas, sobre conteúdos relacionados ao ER. Entretanto, não há espaço visível voltado para interação entre plataforma e usuário.

Discussão

Pesquisa realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), implementando a busca pelo termo “ensino remoto” com as palavras concomitantes e nessa ordem, limitada a ocorrência ao título, sem limitar fontes de pesquisa, data e nível de ensino, encontrou 38 artigos. Essa busca, realizada na 2ª quinzena do mês de junho de 2021, encontrou apenas artigos publicados a partir de 2020, comprovando que o termo é relativamente novo no contexto da investigação e produção científica brasileira.

De modo geral, as cinco plataformas analisadas e seus respectivos conteúdos apresentam-se como relevantes repositórios de informações, com potencial de orientação e colaboração para docentes e discentes. As ferramentas, os tutoriais e vídeos relacionados com aporte técnico contribuem, satisfatoriamente, para suprir demandas e implementar práticas de ensino no contexto do ER.

No entanto, é fulcral observar que os conteúdos expostos e disponibilizados nessas plataformas percorrem itinerários e arcabouços familiares, o que nos leva a considerar, sob o amparo das fontes de pesquisa consultadas e referenciadas, preferências do público-alvo dessas plataformas.

Contudo, não é o excesso de conteúdo e informações que garantem êxito no processo de ensino e aprendizagem ambientado no ER. Tanto os portais de ER da UFTM e da UFAC — mais sintetizados e enxutos — quanto os portais da UFRGS e da UNB, bem mais amplos, podem oferecer, suficientemente, os quesitos necessários, pois, como supracitado, o diferencial está na promoção do entendimento e da facilitação do acesso às diversas ferramentas. Por outro lado, portais de ER, ou outros modelos de ensino, repletos de conteúdos e informações atinentes, se não forem bem organizados e distribuídos didaticamente podem gerar efeito contrário: confusão, perda de tempo e estresse; porém,

não foi o caso de nenhum dos cinco portais observados, embora as plataformas com maior expansão de conteúdo requeiram um pouco mais de atenção na navegação.

Isto posto, as cinco instituições investigadas merecem considerações positivas por terem, em tão curto espaço de tempo, implementado ou adaptado suas plataformas de ER, de modo a garantir um conjunto útil e necessário de aporte técnico. Observamos, também, a adoção do suporte de plataforma Moodle e do Google Classroom como ferramentas em comum, assim como o Google Meet e o Microsoft Teams, enquanto plataformas de transmissão mais difundidas.

Notam-se, todavia, dois desafios a serem superados: (i) a ainda tímida capacidade de interação entre os usuários das plataformas com os gestores delas, algo já um pouco melhorado na UnB, com a possibilidade de *chat*, mesmo que limitado a horário reduzido — interação que está alinhada com a advertência de Rojo (2013, p.15), quando afirma que a escola deve buscar “um pluralismo integrativo, antídoto necessário à fragmentação”; e (ii) a orientação pedagógica mais específica, quanto à ‘avaliação’ no contexto do ER.

Sobre a avaliação, considerando que não seja necessariamente responsabilidade de uma plataforma de ER, encontramos poucas orientações delimitadas para o ER. Na UnB, na plataforma “Rotas de Inovação Universitária”, há ricas contribuições para avaliação em contexto digital, com convergência aproximada, porém não no âmbito ensino remoto; todavia, concebemos essas orientações como uma oportuna colaboração pedagógica.

As instituições de ensino, evidentemente, consideraram que o distanciamento social seria algo temporário, em torno de meses e não de semestres. Em vista disso, as avaliações ficaram a cargo de docentes, que se desdobraram para implementá-las, conforme suas concepções e entendimentos. Essa conta, como tantas outras, recaiu na essencialidade do professor, como também vemos:

O papel dos professores é essencial para o sucesso da aprendizagem, mais ainda do que o ambiente físico das escolas ou a infraestrutura tecnológica. Quando o poder estruturante de tempo e de lugar que as escolas proporcionam se dissolve e a aprendizagem *online* se torna o modo dominante, o papel dos professores não diminui, muito pelo contrário. Por meio da instrução direta ou da orientação dada na aprendizagem autodirigida, em modo síncrono ou assíncrono, o professor continua sendo essencial na orientação da aprendizagem dos alunos (REIMERS; SCHLEICHER, 2020, p. 8, tradução nossa).⁵

⁵ The role of teachers is essential to the success of the learning experience, even more so than the physical environment of schools or the technological infrastructure. When the structuring power of time and place that schools provide, dissolves and online learning becomes the dominant mode, the role of teachers does not diminish, quite on the contrary.

É fundamental se atentar também para o fato de que o tema avaliação se insere integralmente na subjetividade da docência. Depende de concepções, posturas, reflexões sobre práticas, entendimentos e análises diversas do processo cognitivo de aprendizagem; isto é, uma questão pedagogicamente complexa, e sua orientação pode ou deve partir de vários atores da área pedagógica.

Assim, não é exclusividade da realidade do ER ser “preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital” (ROJO, 2013, p. 7), porém, essa responsabilidade não deve ser apenas do docente. São tempos de informação e tecnologias da comunicação dominando a “economia do conhecimento” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 199). O ER demanda o envolvimento entre todos os atores do complexo da educação, atentando-se para as lacunas encontradas — como a ampla interatividade institucional e a qualificação para o pleno processo formativo de avaliação— em uma realidade em que professores sejam ouvidos e atendidos.

Avaliar em contexto remoto, de fato, é um grande desafio, ainda mais se as conclusões apresentadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) forem observadas. A organização aponta que, embora os sujeitos de pesquisa sejam adolescentes, o fato de ser nativo em uma era digital não habilita, automaticamente, esses indivíduos “para compreender, distinguir e usar de modo eficiente o conhecimento disponível na internet” (BBC NEWS, 2021).

A competência global reivindicada pela OCDE para o século XXI traz um desafio, pois a pandemia impôs novas maneiras de ensinar e de aprender. Muitas dessas abordagens empregam ensino remoto e apresentam situações singulares que, em certos casos, são adversas. Assim, a capacidade de examinar questões globais e interculturais para entender e analisar as perspectivas das outras pessoas — com o intuito de criar interações abertas, apropriadas e efetivas com pessoas de diferentes culturas — foi colocada em xeque. Logo, propõem-se as seguintes questões: por que nem todos podem abrir suas câmeras em casa? Por que nem todos podem permanecer logados na sala de aula durante todo o tempo previsto para aquela atividade? Por que o índice de absenteísmo, em algumas situações, é

Through direct instruction or through guidance provided in self-directed learning, in synchronous or asynchronous modes, the teacher remains essential in steering students' learning (REIMERS; SCHLEICHER, 2020, p. 8)

tão elevado? O que aconteceu com a empatia, uma qualidade tão importante para os relacionamentos interpessoais, especialmente em situação de emergência mundial?

A capacidade de as universidades fornecerem ferramentas tecnológicas e possibilitarem acesso a redes e softwares é imprescindível. Porém, também é preciso levar em conta a capacidade que os docentes e discentes possuem para gerir informações em espaços digitais e, sobretudo, fomentarem conhecimentos na realidade imposta pelo ER. Avaliar, nessa condição, requer que professores estimulem as responsabilidades e a postura crítica dos alunos. A avaliação se torna um compromisso, um desafio ético, libertário, muito além de um simples instrumento de aferição de aprendizagem.

O ER objetiva dar suporte aos atores envolvidos com a informação. Essa formação, apesar de seu caráter disruptivo e emergencial, deve considerar, sobretudo, as individualidades e conjecturas pessoais. É uma situação em que no “mundo de conectividade difusa e de informação abundante, cada vez mais a aprendizagem se dá de fora dos espaços e tempos formais de educação, e há demandas crescentes de customização da educação segundo as necessidades individuais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 47).

Certamente, as instituições analisadas acreditam no potencial de seus docentes e têm consciência da capacidade de adaptação e plasticidade pedagógica da classe profissional. Logo, “do ponto de vista educacional, há poucas dúvidas de que professores bem preparados, sob boas condições de trabalho, são capazes de proporcionar uma verdadeira interação, equivalente a que tem lugar em uma sala de aula” (FEENBERG, 2017, p. 5). No entanto, vale propor a seguinte questão: “E caso o professor não esteja preparado?”. Essa indagação se relaciona com o argumento de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27), quando afirmam que:

Se queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos do que “novos professores”, que sejam designers de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo dos livros didáticos; profissionais capazes de criar condições nas quais os aprendizes assumirão mais responsabilidade pelo próprio aprendizado; [...]

Na apresentação da plataforma da UFTM, afirma-se que a “central” está em permanente construção e, embora sem indicar o canal para participação, convida-se a comunidade a colaborar em sua construção através de sugestões de ferramentas, recursos

educacionais abertos, repositórios de acesso público, tutoriais e materiais diversos que facilitem a execução das práticas do ER “emergencial” — o que se configura como uma postura institucional positiva. Assegurar que essas sugestões tenham trânsito livre e sejam objeto de análise, avaliação e aplicabilidade atribuem ainda mais significado à força-tarefa dedicada ao ER.

As plataformas analisadas entre os meses de abril e outubro de 2021 — inseridas em um espaço fluido e dinâmico de redes — podem passar por alterações, reestruturações de metodologias e conteúdos ou até mesmo deixarem de existir neste novo contexto pedagógico. Por outro lado, esse fato não interfere no conjunto deste estudo, uma vez que a proposta é traçar um panorama inicial. O ER é uma realidade contemporânea, passível de análise, capaz de enriquecer os processos educacionais, mas com projeção ainda desconhecida. Esse cenário corrobora os argumentos de Santaella (2010, p. 21) sobre o fato das formas de aprendizagem apresentarem, constantemente, potenciais e limites próprios.

É importante considerar, também, que as plataformas são apenas um suporte de natureza limitada, pois não são capazes de refletir todo o trabalho executado pelas instituições e não ilustram a complexidade de seus respectivos portais institucionais. Os sites foram escolhidos aleatoriamente, considerando-se apenas o fato de possuírem plataformas colaborativas de fácil acesso.

Feenberg (2017, p. 10) afirma, categoricamente, que “está nas mãos do corpo docente e do corpo discente orientar a tecnologia educacional em uma direção que conduza ao aprimoramento, e não à degradação do ensino superior”. Assim, evidencia-se que a maior responsabilidade recai, de fato, sobre o professor. Resta saber quem deseja colaborar com os professores nesses novos tempos, que demonstram que “não se pode voltar como se nada tivesse acontecido” (SCHLEICHER, 2020, n.p).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Momentos de crise podem se configurar como oportunidades para reinventar e renovar os processos de educação (PRATA-LINHARES; CARDOSO; LOPES-JR; ZUKOWSKY-TAVARES, 2020). O ensino remoto tem caráter disruptivo, ao menos na maioria dos contextos escolares. As instituições que administram as plataformas observadas — considerando o curto espaço de tempo que tiveram para se adequar a uma realidade

inesperada — fizeram um bom trabalho, foram capazes de instituir o mínimo necessário para colaboração técnica eficaz entre os sujeitos envolvidos. Além disso, tais plataformas se destacaram com *designs* de aprendizagem eficientes e com a oferta de bons tutoriais. Como exemplo, cita-se o Guia de Acessibilidade produzido pela UFAC, que é um importante referencial no contexto da inclusão. A análise das cinco plataformas aponta que é possível promover práticas de fomento ao ensino e à aprendizagem em conjecturas inesperadas.

É importante observar que tanto as escolas quanto a sociedade igualmente foram surpreendidas com a adversidade da pandemia, e a universidade não deixa de se configurar como um importante lócus de reflexão dessa sociedade em crise. Quanto às consequências do distanciamento social, observou-se que a prática docente auxiliada pelas tecnologias evidenciou significativas desigualdades sociais. Ademais, o panorama demonstrou que tanto os discentes quanto os docentes apresentaram dificuldades de adaptação em um contexto de imprevisibilidade.

Outra situação que demanda reflexão é o processo de avaliação no contexto de ER. Mesmo que existam docentes com expertise para implementarem procedimentos eficazes de avaliação, alguns profissionais podem necessitar de qualificação, orientação e suporte específico. A análise do ER, em um contexto geral, demonstrou que sua complexidade merece e demanda análises mais aprofundadas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p.3, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503 Acesso em: 18 maio 2021.
- BRASIL. Portaria nº 454, de 20 de março de 2020. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária da corona vírus (Covid-19). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345,

de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 62, 16 jun. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> . Acesso em: 10 set. 2021.

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 11947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 19 ago. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525> . Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e rede escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 52, 11 dez. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006> . Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (org.). **Rede Federal de Ensino**: ações de inclusão digital. Ministério da Educação, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/rede-federal> . Acesso em: 15 ago. 2021.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Tradução: Rodrigo Sardenberg. Ed. atual. e ampl. Porto Alegre: Bookman, 2012.

DOWNES, Stephen. Recent Work in Connectivism. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**, [S.l.], v. 22, n. 2, p.113-132, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338830631_Recent_Work_in_Connectivism Acesso em: 8 jun. 2021.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FEENBERG, Andrew. **A polêmica Educação online e o futuro da universidade**. Tradução de Maureen Mourning. Tradução do artigo The Online Education Controversy and the Future of the University. 2017. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/a%20polemica.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional**: novas perspectivas. São Paulo: Objetiva, 2012.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy H. (org.) **Encyclopedia of Language and Education**. Language Policy and Political Issues in Education. Boston: Springer, 2008. v.1, p. 195-211.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramento**. Campinas: Unicamp, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NATIVOS DIGITAIS não sabem buscar conhecimento na internet, diz OCDE. **BBC news**, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57286155> . Acesso em: 13 jun. 2021.

OPAS/OMS Brasil. Folha informativa sobre COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). **OPAS**, [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 20 maio 2021.

ORTIZ, Jaime Andrés Torres; CORREA, Thiago Henrique Barnabé. Aspectos pedagógicos del conectivismo y su relación con redes sociales y ecologías del aprendizaje. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 25, e250026, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100221 Acesso em: 5 jun. 2021.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Conhecimento e Consumo: desafios para a educação na era da cultura midiática. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), [S.l.], v. 11, p. 794-812, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/11452/13293> . Acesso em: 15 ago. 2021.

PRATA-LINHARES, Martha Maria; CARDOSO, Thiago da Silva Gusmão.; LOPES-JUNIOR, Derson S.; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching. **Journal of Education for Teaching**, [S.l.], v. 46, p. 554-564, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2020.1800406>. Acesso em: 15 ago. 2021.

REIMERS, Fernando M.; SCHLEICHER, Andreas. **A framework to guide an education response to the Covid-19 Pandemic of 2020**. 2020. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf Acesso em: 20 maio 2021.

ROJO, Roxane. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2010.

SCHLEICHER, Andreas. Professores terão que mudar seu jeito de ensinar depois da quarentena. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598332-professores-terao-que-mudar-seu-jeito-de-ensinar-depois-da-quarentena> Acesso em: 25 maio 2021.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). No Dia da Educação, UNESCO chama atenção para a urgência de ações de enfrentamento após impacto da COVID-19. **Unesco**, [S.l.], 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/no-dia-da-educacao-unesco-chama-atencao-urgencia-aco-es-enfrentamento-apos-impacto-da-covid-19>. Acesso em: 15 ago. 2021