

SERIA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A RESPOSTA PARA UMA ÉPOCA DE PANDEMIA?

WOULD DISTANCE EDUCATION BE THE ANSWER TO A TIME OF PANDEMIC?

¿SERÍA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA LA RESPUESTA PARA UNA ÉPOCA DE PANDEMIA?

Luciana dos Santos Rosenau

Doutora em Educação e Comunicação (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Docente do Instituto Federal do Paraná – IFPR. Coordenadora do Curso de Pedagogia do IFPR no Campus Curitiba. luciana.rosenau@ifpr.edu.br.

 0000-0002-1728-1262

Michele Simonian Dyck

Doutorado e Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná - UFPR). Docente do Instituto Federal do Paraná – IFPR, campus Curitiba - Colegiado da Licenciatura em Pedagogia. Pesquisadora do GEPPETE - Grupo de Pesquisa Escola Professor e Tecnologias Educacionais da UFPR. Michele.simonian@ifpr.edu.br.

 0000-0002-4785-0075

Diana Gurgel Pegorini

Doutora e mestre em Educação (Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PR). Docente do Instituto Federal do Paraná – IFPR. Ministra aulas no curso Tecnólogo em Secretariado, no curso de Pedagogia e na especialização em gestão e negócios. Diana.pegorini@ifpr.edu.br.

 0000-0001-8080-054X

Sandra Terezinha Urbanetz

Doutorado e Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná – UFPR). Professora concursada do Instituto Federal do Paraná no Curso de Pedagogia e Docente da Pós Graduação em Educação Profissional Técnica em Nível Médio e do Programa de Mestrado em Educação Profissional - ProfEPT. Sandra.urbanetz@ifpr.edu.br.

 0000-0003-0425-8538

Correspondência: Instituto Federal do Paraná, IFPR. Campus Curitiba. Rua João Negrão 1285, Rebouças, 80230150- Curitiba, PR – Brasil.

Recebido em: 15.03.2020

Aceito em: 03.04.2020.

Publicado em: 01.05.2020.

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as políticas educacionais, para o ensino superior, decretadas em período de pandemia de Coronavírus e as condições para a oferta da Educação a Distância (EaD) em caráter emergencial da melhor qualidade. As pesquisadoras buscam refletir neste trabalho se seria a EaD a resposta para uma época de pandemia. A metodologia está baseada em Bogdan e Biklen (1994) e Creswell (2010; 2014) sendo o paradigma qualitativo. Gil (2008) contribui com a abordagem exploratória. Como fonte de dados têm-se as bases legais educacionais, pesquisas já consolidadas em EaD e o cotidiano do trabalho das autoras como docentes em instituições públicas federais, bem como, o processo por elas vivenciado no enfrentamento da pandemia do coronavírus no que se refere às práticas de educação remota/online/ a distância, criadas a partir da legislação que permitiu que atividades a distância pudessem ser substituídas pelas aulas presenciais.

PALAVRAS-CHAVES: Educação a Distância Emergencial; Políticas Educacionais; Formação Docente.

Introdução e Metodologia

Escrever um artigo durante o processo de enfrentamento da pandemia do Coronavírus acerca das práticas de educação remota/online/ a distância oriundas das permissões legais primeiro é um desafio, pois estamos no processo. Segundo, necessitamos de cautela em nossas análises e proposições uma vez que estamos “no olho

do furacão” posto que o tempo, o espaço e a mediação na educação presencial diferem da Educação a Distância (EaD).

Como pesquisadoras qualitativas, sabemos que analisaremos apenas uma parte de um todo ainda em ocorrência, qual sejam: as ações de EaD permitidas pelas leis e decretos nacionais, bem como a realidade dos estudantes com a qual convivemos.

Com o objetivo de refletir sobre as políticas recém decretadas e as condições concretas de ofertar uma EaD (emergencial) da melhor qualidade em tempo de pandemia, questionamos: seria a EaD a resposta para uma época de pandemia?

A metodologia de pesquisa selecionada para responder a questão está baseada no paradigma qualitativo de Bogdan e Biklen (1994) e Creswell (2010; 2014). Sendo a abordagem exploratória baseada em Gil (2008).

A pesquisa qualitativa segundo Creswell (2010) é um meio de explorar e entender o significado dado por um indivíduo ou grupo a um problema social. Para ele a pesquisa qualitativa envolve fazer a interpretação do significado dos dados.

Bogdan e Biklen (1994), consideram que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Na pesquisa qualitativa os dados tendem a ser analisados pelas investigadoras de forma indutiva e o significado é de importância vital nesse paradigma de pesquisa.

Para Gil (2008) a abordagem exploratória permite adentrar no campo de pesquisa com uma certa flexibilidade. Essa utiliza-se inicialmente de fontes bibliográficas para permitir uma análise prévia do objeto de pesquisa. Tal abordagem revelou-se adequada a essa pesquisa, pois como afirmamos anteriormente estamos no processo das ações de EaD de forma emergencial. Figueiredo (2020) utiliza o termo EaD Emergencial uma vez que as práticas atualmente em realização podem ocorrer em um processo de transposição da educação presencial para a distância sem de fato existir um planejamento e uma prática que respeite suas características.

Dessa forma, nosso ambiente de pesquisa está em nossa prática docente no momento atual. Como fonte de dados utilizamos: as bases legais atuais, as pesquisas sobre EaD, a pesquisa de Urbanetz e Guimarães (2018), dados públicos de instituições públicas federais de ensino, e os dados sobre acesso em domicílios brasileiros quanto à Tecnologias de Informação e Comunicação oriundos do Comitê Gestor da Internet no Brasil e Censo IBGE.

Contextualização: as bases legais

Apesar das portarias governamentais que autorizam e até incentivam o trabalho escolar remoto, as Instituições Federais têm sido cautelosas em desenvolver EaD em caráter emergencial, cabe então reflexões sobre esta escolha. Nesse contexto buscamos inicialmente refletir acerca das bases legais da EaD que são:

Quadro 1 Bases legais da EaD.

DOCUMENTO	SÍNTESE DO DOCUMENTO
Lei nº. 9.394 de 20/12/1996	Estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. A EaD é contemplada no Art. 80.
Decreto nº 9.057 de 25/05/2017	Nova regulamentação do art. 80 da Lei nº 9.394/96 apresentando as disposições gerais; as condições de oferta de cursos na educação básica (ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA e educação especial) e ensino superior; e as disposições finais. Para a avaliação, regulação e supervisão da oferta no ensino superior foi criada a Lei nº 10.861 de 14/04/2004.
Decreto nº 9.235 de 15/12/2017	Estabeleceu as funções de regulação, supervisão e avaliação nas IES e nos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema de ensino. Apresenta as condições de oferta para os cursos superiores de graduação e de pós-graduação, nas modalidades presenciais e a distância.
Lei nº 10.861 de 14/04/2004	Criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, estabelecendo os processos para a avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes.

Fonte: Adaptado da Lei nº 9.394 (1996) e 10.861 (2004) e dos Decretos nº 9.057 (2017) e 9.235 (2017).

A regulação do Art. 80 da Leis de Diretrizes e Base (LDB) ocorreu em três momentos distintos. No primeiro, o Decreto nº. 2.494 (1998) proposto era muito enxuto e, por consequência, não atendeu a todas as especificidades da oferta de EaD. No segundo momento, o Decreto nº. 5.622 (2005) cresceu consideravelmente em quantidade: passou de 13 (treze) artigos para 37 (trinta e sete) artigos, explicitando como as IES (públicas e privadas) deveriam proceder para: credenciamento das instituições de ensino, autorização e o reconhecimento de programas a distância para a Educação Profissional e Educação Superior, autorização dos cursos, apontando o Ministério da Educação (MEC) como órgão responsável pela EaD.

No terceiro a regulamentação do Art. 80 da LDB, por meio do Decreto nº 9.057 (2017), o Governo Federal justificou a atualização da legislação, uma vez que a

regulamentação anterior não incorporava “[...] as atualizações nas tecnologias de comunicação e informação, nem os modelos didáticos, pedagógicos e tecnológicos consolidados no momento presente.” (MEC, 2017, p. 1).

O decreto em vigor está dividido em 4 (quatro) partes: a primeira as disposições gerais (capítulo I), a oferta de cursos em EaD na educação básica (Capítulo II), a oferta de cursos em EaD na educação superior (Capítulo III) e por fim as disposições finais e transitórias (capítulo IV). Segundo o MEC (2017, p. 1), o Decreto n.º 9.057 “[...] também regulamenta a oferta de cursos a distância para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio.”

Com relação aos Decretos de números 5.773/2006 e 6.303/2007 eles foram contemplados no Decreto n.º 9.235/2017 e por isso, foram revogados, perdendo a sua validade. Em síntese, a legislação que fundamenta a educação a distância são: Lei n.º 9.394/96, Lei n.º 10.861/2004, Decreto n.º 9.057/2017 e Decreto n.º 9.235/2017.

Em nossa análise, esta legislação é extensa, complexa e possui elevado grau de exigência. As políticas educativas brasileiras são políticas regulatórias uma vez que o Estado Regulador é quem define as regras, as normas e as condições concretas de oferta da educação.

Apesar da extensão da legislação da educação brasileira, para atender a Portaria n.º 454 (2020) em que o Ministério da Saúde (MS) declara o estado de transmissão comunitária do Coronavírus em todo o território brasileiro, ela foi significativamente ampliada se considerarmos os níveis federal, estadual e municipal.

A primeira providência tomada pelo MEC, foi a publicação da Portaria n.º 343 (2020), datada de 17 de março e publicada no Diário Oficial da União (D.O.U) no dia seguinte. Com as aulas suspensas em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) federal o MEC, conforme Art. 1º, autorizava a substituição das aulas presenciais pelas aulas a distância por um período de trinta dias que poderia ser prorrogável em caso de determinação do MS. O prazo foi prorrogado por mais trinta dias por meio da Portaria n.º 395 (2020), de 15 de abril de 2020.

No dia seguinte da publicação da portaria acima mencionada, dia 19 de março de 2020, a Portaria n.º 343 já sofria alteração. Nova redação foi dada ao Art. 1º:

Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (PORTARIA n.º 345, 2020, p. 01).

Esta retirou a exigência para as IES comunicarem ao MEC em caso de adesão a substituição das aulas presenciais pelas a distância. Deu nova redação para a proibição da EaD para as práticas profissionais de estágios e de laboratório. Para os cursos de medicina, as aulas a distância ficaram limitadas “[...] às disciplinas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso” (PORTARIA n.º 345, 2020, p. 01).

É importante destacar que a inclusão do curso de Medicina na oferta EaD emergencial foi para atender a uma solicitação da Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU), conforme informação da própria entidade em seu site (ANACEU, 2020, p. 1). Isso explica o motivo de uma portaria sofrer alteração no dia seguinte a sua publicação no DOU.

A Medida Provisória (MP) n.º 934, de 1º de abril de 2020, o MEC dispensou as IES da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico (200 dias letivos) “[...] desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino” (MP n.º 934, 2020, p. 1).

As principais IES privadas do Estado do Paraná suspenderam as atividades letivas presenciais mas, estão ofertando as aulas à distância, ainda que com desenho instrucional, concepção de EaD, encaminhamentos pedagógicos e metodológicos diferentes. Todas visivelmente enfrentando desafios com as tecnologias (uso e acesso) por parte de professores e estudantes. A formação de toda a comunidade escolar vem sendo realizada no processo.

Nas IES públicas a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) e o Instituto Federal do Paraná (IFPR) suspenderam as atividades letivas presenciais a partir do dia 16 de março de 2020, suspendendo o calendário acadêmico, ou seja, as aulas não estão acontecendo de forma presencial nem à distância. Inicialmente para retorno no dia 30 de março que depois foi prorrogado até 02 de maio. Há a previsão de que esse prazo seja novamente postergado.

Na UFPR (2020), nos cursos de licenciatura ofertados no segundo semestre de 2019, os alunos foram questionados se as disciplinas ofertadas presencialmente possuíam carga horária EaD. Apenas 10,07% das disciplinas ofertadas presencialmente ofereciam carga horária EaD e 89,93% não ofereciam qualquer carga horária em EaD.

No IFPR (2020), em pesquisa realizada internamente em período de pandemia, os professores foram questionados se utilizavam alguma plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em suas disciplinas. Como resultado, verificou-se que 56,59% afirmaram que sim, que utilizam o AVA para a oferta de suas disciplinas. Assim sendo,

imagina-se que como o AVA é utilizado para a oferta de conteúdo a distância, há carga horária EaD nesta instituição.

Na UTFPR não foi possível o acesso aos resultados da avaliação de desempenho institucional à comunidade externa. De toda forma, com os resultados apresentados pelas pesquisas realizadas na UFPR (2020) e no IFPR (2020) é possível vislumbrar a dificuldade dos professores com a EaD.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019), em 2018 tínhamos no país 110 instituições públicas federais assim distribuídas: 66 estavam localizadas nas capitais dos Estados e 44 no interior dos Estados.

Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2019) em 2018, o número total de docentes no Brasil é de 397.893 e estão nas Instituições Públicas Federais 123.761 docentes, o que equivale a 31,10% do número total de professores que atuam no país. Deste percentual 91,74% são mestres e doutores. O índice de mestres e doutores é alto ainda que pese o fato de haver 3 professores sem graduação e 3.056 apenas com a graduação, o equivalente a 2,47%. Assim sendo, é possível afirmar a partir dos números apresentados que o corpo docente das Instituições Públicas Federais é altamente qualificado.

Prática pedagógica em época de Pandemia: condições desiguais de acesso à internet, uso das TDIC e concepção de EaD

As primeiras experiências que deram origem a EaD ocorreram de modo analógico, por meio de materiais didáticos enviados pelos correios. Com a evolução das tecnologias o modo de comunicação nesta modalidade também evoluiu e atualmente ocorre por meios digitais, sendo os computadores e smartphones os principais instrumentos utilizados como meio de comunicação e estes dependem do acesso à internet.

Diante disso, ao adotarmos EaD em tempo de pandemia temos diversas problemáticas, sendo uma delas o acesso a internet para todos os estudantes.

Conforme dados do Cetic.br (2018), até o ano de 2018, aproximadamente 46,5 milhões de domicílios tinham acesso a internet no Brasil, colocando o país em uma posição intermediária, significando que 67% das casas no país têm acesso a rede. A pesquisa do Cetic.br (2018) explica que nos países desenvolvidos, cerca de 80% da população têm acesso à internet e nas nações em desenvolvimento, o percentual gira entre 50% e 60%. Apesar dos números não serem ruins é importante considerar as formas e condições de acesso, pois esta mesma pesquisa indicou que o celular é a principal tecnologia de acesso à internet no Brasil, com 97% dos usuários, seguido pelo

computador, com 43%, e as smart tvs, com 30%. Sobre o conteúdo mais buscado pelos usuários na internet está o pedido de meios de transporte (32%), os serviços de filmes e séries (28%) e o pedido de refeições (12%).

Ao ler os dados sobre o acesso à internet é relevante relacioná-los ao contexto e condições sociais da população brasileira. O IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2016) apresenta gráficos explicando porque os números de acesso ainda são baixos e mostra que é preciso compará-los ao panorama geral, pois há altas diferenças de acesso entre população urbana e rural, graus de instrução e faixas etárias.

Diante deste cenário e seguindo a diretriz de inclusão, no IFPR desde 2010 são oferecidas vagas dentro das políticas de cotas, da seguinte forma:

Em 2010, 50% das vagas eram reservadas para as cotas. No processo seletivo para ingresso no ano letivo de 2012, foram reservados 70% para essas cotas, assim distribuídas: 20% para inclusão racial (candidatos pretos ou pardos), 40% para inclusão social (estudantes cuja escolaridade tivesse se dado exclusivamente em escolas públicas), 5% para pessoas com deficiência e 5% para indígenas (IFPR, 2014a), percentual que foi mantido até 2015. Naquele ano (IFPR, 2014b), o percentual de vagas de inclusão foi de 80%, assim distribuídas: 60% para estudantes cuja escolaridade anterior tenha se dado exclusivamente em estabelecimentos da rede pública (metade desse percentual foi destinado a candidatos com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos), 10% para candidatos pretos ou pardos, 5% para candidatos indígenas e 5% para pessoas com deficiência. Tal distribuição foi mantida nas seleções para ingresso em 2016 (IFPR, 2015) e 2017 (IFPR 2016). (URBANETZ e GUIMARÃES, 2018, p. 41 -9).

Essa opção institucional nos mostra que a realidade dos estudantes não atende a uma possibilidade de estudos em EaD da melhor qualidade, visto que as condições de acesso são precárias e limitadas.

No levantamento realizado em 2017, utilizando-se a informação da faixa de renda familiar per capita em salários mínimos (SM), conforme parâmetros definidos pela SETEC/MEC, encontra-se no IFPR a seguinte distribuição. Cerca de 80% dos estudantes matriculados em 2016 possuíam renda familiar per capita inferior a 1,5 SM. Quando se considera a renda familiar inferior a 1 SM, constata-se que mais de 50% dos estudantes situam-se nessa faixa de renda nos cursos técnicos de nível médio do IFPR. E a partir das nossas observações cotidianas em sala de aula, percebemos que nos cursos superiores essa realidade não é muito diferente. Os estudantes relatam o acesso à internet para fins de estudos e pesquisas de forma mais intensa dentro da instituição. Possuem pacotes de

dados restritos, o que dificulta o acesso aos AVA que exigem uma maior capacidade de dados.

Assim sendo, uma proposta emergencial de oferta de EaD precisará considerar as formas de acesso. Portanto, os aplicativos de celulares são o meio de comunicação que está mais próximo da realidade da maioria da população brasileira. Isso nos leva a um paradoxo, pois o MEC recomenda o uso de AVA como ambiente para uma educação formal em EaD, pois este permite uma comprovação em caráter documental mais completa de todo processo educacional realizado, desde os materiais e atividades disponibilizadas até registro de todo o processo avaliativo.

Um AVA consiste em um conjunto de meios de comunicação organizados pedagogicamente com a intenção de mediar o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Almeida (2003, p. 331), “permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos”. Assim, o uso do AVA tem por objetivo fornecer diferentes canais de comunicação com o estudante, sendo necessário que a IES avalie os seus requisitos básicos.

Schlemmer, Saccol e Garrido (2006, p. 480) ressaltam os requisitos a considerar: 1. A Perspectiva Técnica das ferramentas disponibilizadas para autoria, trabalho individual e coletivo, suporte tecnológico e serviços diversos; 2. A Perspectiva Didático-pedagógica que analisa as questões epistemológicas e os paradigmas educacionais que fundamentam a criação de um AVA; 3. A Perspectiva Comunicacional-social que analisa a dinâmica nas interações comunicacionais e sociais que um AVA possibilita; 4. A Perspectiva Administrativa que considera questões referentes à administração das comunidades dentro do AVA e o papel dos diferentes atores, com gestores, docentes, alunos, secretários, entre outros.

Contudo, neste momento emergencial não há tempo hábil para uma instituição investigar com qualidade a arquitetura dos AVAs disponíveis quanto à estruturação, à disponibilização de ferramentas e seu potencial interativo para viabilizar uma comunicação síncrona e assíncrona de forma que esta contenha os meios essenciais para a mediação entre docentes, conteúdos e estudantes.

Em situação emergencial recomenda-se o uso do que se tem disponível e com suporte técnico para tal. Isso provavelmente explica porque a rede pública e particular do estado do Paraná adotaram o Google Classroom como um AVA. Apesar deste ter sido criado inicialmente com o objetivo de ser um repositório de tarefas, está tornando-se um

AVA emergencial. Destaca-se que o Google Classroom está em vantagem em relação a outros sistemas no quesito “acesso” pois pode ocorrer por meio de aplicativo de celular e possui o suporte técnico fornecido por uma grande empresa como a Google.

Na atualidade, ter informação, comunicação e acesso aos dados que refletem a psicologia das multidões por meio de acompanhamentos estratégicos acionados por computadores significa ter poder. Portanto, não deve ser por acaso que temos no momento à nossa disposição as tecnologias educacionais que precisamos na forma de aplicativos para celulares. Esta observação não tem o objetivo de aprofundar a discussão sobre o poder das grandes empresas em relação às demais, mas é um exemplo concreto da capacidade de dominação de uma tecnologia privada em relação a uma tecnologia de código aberto como o moodle.

Ao termos conhecimento de que a população brasileira em sua maioria tem acesso a internet por meio do celular e ainda com um pacote de dados limitado, tomamos consciência de que uma IES não poderá utilizar neste momento um AVA que não possua acesso por meio de aplicativos em celulares. O risco de não ser uma prática educacional inclusiva aumenta se a instituição não adotar uma tecnologia educacional que permita a comunicação por meio de aplicativos em celulares e que tenha contínuo suporte técnico para corrigir possíveis falhas/bugs.

Considera-se que qualquer modo de oferta de educação on-line adotado para complementar a educação presencial, neste momento vai proporcionar uma exclusão digital, pois o acesso à internet não atinge 100% dos estudantes. Mesmo com a transmissão de aulas por meio dos canais da televisão aberta utilizados pelas redes estadual e municipal (Curitiba) de ensino do Paraná, ainda há atividades a serem realizadas via aplicativo do Classroom. A solução para estas redes de ensino foi orientar que os estudantes sem acesso serão atendidos no retorno das aulas presenciais, e que estes terão mais prazo para a entrega das atividades que foram propostas no aplicativo.

Explicitado, portanto, as condições de acesso à internet, nos cabe refletir sobre os aspectos qualitativos desta oferta em modo remoto. A escola e a universidade são locais de educação formal para acesso ao conhecimento elaborado, na qual o professor é o mediador no processo de ensino e aprendizagem do estudante. Apesar de não haver na LDB n.º 9394/96 o uso da palavra formal para referir-se à educação que ocorre por meio das instituições regulares de ensino que são as escolas e universidades fica explícito o caráter regular que está implicado na oferta de uma educação formal. Nessa perspectiva, ressalta-se que para viabilizar condições da melhor qualidade objetivando a

aprendizagem em níveis conceituais mais aprofundados, é necessário intenso trabalho educacional prévio para planejamento e execução de ações mediadoras.

Moore e Kearsley (2013) definem a EaD como ação planejada que ocorre em um lugar diferente do ensino, sendo uma prática pedagógica que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial. A modalidade EaD possui especificidades próprias, as quais envolvem a separação física entre professor e estudantes, material didático dialógico, ambientes virtuais de aprendizagem para oportunizar diversas formas de estudo e o uso constante das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como meio interativo, além de requerer todo o planejamento prévio e design educacional dos conteúdos a serem ensinados.

Então, antes de irmos para a execução prática, é preciso compreender que a prática pedagógica é sustentada por ideologias culturais e teorias de aprendizagem que são fundamentadas em campos epistemológicos diferentes. Mesmo sem consciência disso a prática é norteada por alguma ideologia que deriva uma concepção pedagógica. Behar (2009) afirma que a reflexão e compreensão prévia destas concepções antes da constituição de um modelo pedagógico para a EaD é necessária, pois a mediação pedagógica é influenciada pelas teorias de aprendizagem em qualquer modalidade de ensino.

O planejamento prévio do modelo pedagógico sobre o quê, e como será desenvolvido no decorrer dos cursos é fundamental em qualquer ato educativo, contudo na EaD é considerado imprescindível porque a mediação docente depende de vários outros recursos mediadores que o contato presencial dispensa.

Como existe na ciência da informação o desenvolvimento de softwares com equipes multidisciplinares para avaliação e análise de qualidade, existe também nas instituições de EaD equipes multidisciplinares para realizar o design instrucional na construção dos materiais didáticos (Rosenau, 2017). Todos os profissionais que já atuaram com EaD reconhecem a importância do planejamento e execução com muita antecedência para articular os conhecimentos desses diversos profissionais na criação e estruturação das aulas e materiais didáticos conforme o contexto de cada curso. É salutar reconhecer a importância deste planejamento no processo de comunicação e mediação visando a aprendizagem dos conteúdos.

A complexidade deste planejamento é maior na EaD porque está vinculado ao uso das TICs, e na atualidade, principalmente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Levy (2010) e Valente (2014) utilizam a sigla TDIC para referirem-se ao processo de comunicação digital no ciberespaço.

As TDIC são utilizadas em cursos de EaD, pois tornaram-se um conjunto de recursos pedagógicos para a mediação do conhecimento a distância, ocorrendo principalmente por meio dos AVA.

Tais tecnologias são relevantes para a mediação pedagógica, porém considera-se um equívoco quando um modelo pedagógico de EaD se autodenomina a partir de termos que indicam o uso de um tipo de tecnologia, por exemplo, Videoconferência, AVA, Google Classroom, E-book, etc.

O modelo refere-se à metodologia de ensino que estrutura as ações para a aprendizagem. Isso significa que o nome de um recurso tecnológico não deveria representar o modelo pedagógico de EaD.

Behar (2009) analisou que os modelos pedagógicos para a EaD são compostos por elementos da Arquitetura Pedagógica (AP) e da Estratégia para aplicação desta AP. Ela explica que a AP é um trabalho de intenso planejamento prévio, constituída por aspectos organizacionais, objeto de estudo, aspectos metodológicos e tecnológicos.

A título de exemplo da complexidade que é definir e planejar um modelo pedagógico de EaD elege-se aqui o aspecto metodológico que é o terceiro mencionado por Behar (2009). Conforme Becker (1993) a metodologia de ensino é estruturada pelo docente a partir de sua epistemologia subjacente. Isso significa que ele vai reproduzir o que traz em essência. Por exemplo, para um docente deixar de realizar uma prática pedagógica empirista e trabalhar na perspectiva de uma prática pedagógica interacionista, será necessário ampla e aprofundada formação docente sobre o modelo pedagógico interacionista. Sem a reflexão e compreensão do paradigma epistemológico quanto às concepções de modelo pedagógico (apriorista, empirista e interacionista-construtivista) que uma possível proposta de EaD estará alicerçada, é bem possível que vejamos práticas pedagógicas "reprodutoras" sendo divulgadas como práticas pedagógicas "ativas". Por isso a constituição de um modelo pedagógico de EaD requer tempo e estudo, pois de forma aligeirada pode gerar confusões quando chamamos de "ativa" uma metodologia que é simplesmente "reprodutora", e a tendência de considerar que há uma inovação quando se utiliza tecnologias educacionais é maior ainda.

Sobre a falta de oportunidades criativas no uso das TDIC, Jenkins (2007) faz uma crítica ao afirmar que as instituições educacionais têm demorado a propor atividades que mobilizem uma nova cultura participativa, pois as oportunidades para produções de mídia são mais encontradas em programas fora da escola e em comunidades informais de aprendizagem. Jenkins (2007) alerta para a necessidade de uma política e de intervenções pedagógicas que possam ir além da discussão de acesso desigual à internet,

preocupando-se com a lacuna de participação quanto às experiências, habilidades e conhecimentos que oportunizem preparar os jovens para a participação fluente no uso das TDIC, deixando de ser apenas um consumidor passivo para ser também um produtor de mídia crítico e ético.

Sabe-se que as TDIC serão neste momento de pandemia o principal meio adotado pelas instituições educacionais para estabelecer contato com os estudantes. Temos com isso mais uma oportunidade de alfabetização, letramento e até mesmo ampliação da fluência no uso das TDIC com os estudantes, porém conscientes de que somente usar recursos tecnológicos não garante a aprendizagem, a mediação pedagógica contínua e da melhor qualidade será imprescindível.

Nessa perspectiva, Behar (2009) ressalta o quanto é importante definir os pressupostos de um modelo pedagógico específico para a modalidade de ensino a distância, principalmente no que se refere às teorias de aprendizagem que são fundamentadas em campos epistemológicos diferentes.

A partir do estudo realizado por Behar (2009), afirmamos que a educação formal na EaD é diferente do que poderá ocorrer em situações emergenciais de pandemia, onde é muito provável que as instituições tenderão a replicar o modelo pedagógico utilizado no ensino presencial por meio das TDIC; inclusive porque não possuem tempo hábil de planejamento prévio.

É fundamental enfatizar que quando uma instituição educacional oferta um curso on-line, é necessária uma linguagem dialógica em todos os materiais, sistemas e mensagens que serão disponibilizados aos estudantes. Portanto, o que nós estamos vendo atualmente não é uma EaD formal. Estas atividades adicionais ofertadas no modo on-line são apenas um complemento da educação presencial, um "ensino remoto", uma "blended learning" que utiliza as TDIC para viabilizar o contato com os estudantes.

Inferese-se que uma "adaptação" apressada da educação presencial para a oferta a distância não pode ser denominada como EaD no modo formal e sim uma hibridização necessária para adaptar a educação presencial no modo remoto, porém sem o mesmo tempo de planejamento prévio que ocorre em cursos a de EaD formal, cursos híbridos ou mesmo em cursos on-line abertos. Por isso, também não podemos simplesmente nomeá-la de blended learning sob o risco de cometer um reducionismo do conceito. Valente (2014, p. 84) explica que blended learning é "como um programa de educação formal que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos on-line, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor". Neste modelo há uma ênfase no aspecto formal com o

objetivo de diferenciar as situações de aprendizagem que acontecem informalmente. Assim, se o blended learning requer o momento presencial que necessita da supervisão do professor, valorizando as interações interpessoais e sendo complemento das atividades on-line, também não é a definição do modelo pedagógico do que temos em épocas de pandemia em que não ocorrem os encontros presenciais.

Portanto, a EaD pode não ser a resposta da educação para época de Pandemia, pois aceitar tal definição seria desvalorizar a EaD com todo o trabalho prévio que requer e afirmar que “práticas amadoras” de educação on-line que adotam o uso de tecnologias de comunicação digital dão conta de oferecer educação da melhor qualidade. Compreende-se, que estas práticas serão muito úteis sim, mas como complemento e apoio a Educação Presencial que neste momento precisou desta pausa nos encontros presenciais.

Nesta perspectiva uma educação híbrida utilizada como apoio para a educação presencial em épocas de pandemia poderá ser uma alternativa. Santaella (2013) afirma que a “educação on-line” complementa a educação formal, e que uma não exclui a outra, pois estas não são concorrentes e sim complementares. Vislumbra-se que o momento atual é propício para enfrentarmos um dos desafios da educação on-line que é a desconstrução da ideia de Educação Presencial X Educação a Distância, emergindo novas modalidades de diálogo entre estas modalidades.

Considera-se que a educação híbrida poderá ser um caminho para possibilitar transformações nas metodologias de ensino, objetivando a oferta de uma educação de melhor qualidade que considere esse “novo estudante” e esse “novo professor” que serão influenciados por esse “novo contexto comunicacional”, sendo o ciberespaço um dos locais para isso.

Perspectivas de atuação pedagógica em época de pandemia

A partir da problematização se a EaD seria a resposta para uma época de pandemia, sintetiza-se que não é possível denominar de EaD as práticas pedagógicas emergenciais para uma época de pandemia. Justifica-se que nenhuma das denominações de práticas de educação on-line anteriores pode nomear a situação educacional atual, por ser algo imprevisto não existe ainda uma metodologia de ensino que foi planejada previamente para tal. Então, o momento atual não é nem EaD, nem blended learning, porque não consegue atender emergencialmente as concepções teóricas e práticas que estão por trás destas metodologias. Portanto sugere-se que ao darmos um nome para nos referirmos a esta “nova” prática pedagógica que ela seja feita a partir do contexto atual, como por

exemplo "EaD emergencial" (Figueiredo, 2020), "ensino remoto", entre outras nomeações, mas não com o mesmo sentido e significado das práticas regulares de ensino anteriores a esta situação.

Com a análise da conjuntura atual das redes públicas de educação e de dados obtidos como resultado de pesquisa sobre o processo de Comunicação em AVA para a EaD de Rosenau (2017) apresenta-se algumas perspectivas de atuação pedagógica em época de pandemia:

Considerar as condições e formas de acesso a internet: a) ter a consciência de priorizar a forma de acesso por meio de aplicativos para celulares, preferencialmente com vínculos institucionais para padronizar e evitar que cada docente escolha um aplicativo diferente. b) ter a consciência de que há vários usuários (docentes e estudantes) que não possuem fluência no uso de TDIC; esse aprendizado precisará contar com colegas/voluntários que sejam fluentes no uso das TDIC e se disponham a pacientemente auxiliar na capacitação dos envolvidos. c) possibilitar meios de comunicação abertos, nos quais os estudantes possam escrever livremente suas indagações. Isso vai requerer a mediação contínua do docente. d) compreender que será fundamental a instituição planejar um programa de recuperação pedagógica da melhor qualidade aos estudantes que não puderam participar das propostas de ensino realizadas nos períodos de quarentena quando as aulas presenciais retornarem, pois poderão ter aumentado as desigualdades nos níveis de aprendizagem.

Planejar um modelo pedagógico emergencial: em um momento emergencial há a tendência de a instituição educacional repetir seu modelo pedagógico utilizado no ensino presencial por meio das TDIC. a) recomenda-se, mesmo com pouco tempo hábil, que haja uma conscientização sobre a mudança de espaço e tempo e que o modo de aprender no ciberespaço é diferente, mudando, por exemplo, a quantidade de tempo que um ser humano é capaz de manter-se concentrado. b) enfatiza-se que o docente desenvolva a capacidade de síntese ao disponibilizar materiais e atividades para focalizar o que é essencial. Este cuidado pode ser planejado institucionalmente pelas coordenações pedagógicas, definindo um equilíbrio curricular quanto à profundidade e quantidade de conteúdos a serem trabalhados no período da quarentena. c) Sugere-se adequar a metodologia de ensino a uma perspectiva interacionista para possibilitar a comunicação dialógica estimulando a participação, cooperação e autonomia do estudante e não apenas um monólogo coletivo, pois uma das lacunas é a falta de propostas para uma participação criativa ao invés de apenas reprodutiva.

Conclui-se que em todos os âmbitos estamos todos em um período de adaptação, e na educação estamos realizando as primeiras práticas pedagógicas como um paliativo inicial; ainda precisamos de tempo até nos ajustarmos a esta nova realidade que se configura. Kenski (2015) nos lembra que o ser humano transforma o mundo, busca conforto, cria produtos e tecnologias. Neste momento, estamos em um processo de organização do trabalho e das equipes que o realizam, buscando um novo modo para nos adaptar e transformarmos nosso mundo educacional da forma mais efetiva, confortável e da melhor qualidade possível. Lembrando-nos que "a transformação do mundo também modifica o ser humano e altera a sua relação com o mundo" (KENSKI, 2015, p. 283).

Além de tudo isso, precisamos pensar no profissional que desempenha toda a articulação desse processo, o(a) professor(a). A função social e educacional docente perpassa uma série de características. Dentre elas destacamos o ciclo de vida docente descrito por Huberman (1995) e os saberes tecnológicos elencados por Mishra; Koehler (2006), uma vez que o ciclo de vida tem relação direta com a prática e a experiência docente.

O ciclo de vida docente de Huberman (1995) nos ajuda a compreender que cada professor(a) tem seu ciclo de vida. O ciclo impacta nas proposições de EaD emergenciais, uma vez que um(a) professor(a) sendo experiente na docência presencial, ao atuar na docência EaD, volta a ser iniciante. Não nos tornamos professores da e na modalidade EaD "do dia para noite" ainda mais se ela está ocorrendo em termos emergenciais.

Com esse referencial evidenciamos o cuidado necessário para com os(as) professores(as) considerando suas experiências prévias. Como revelaram os dados, não houve a formação continuada necessária a um trabalho na modalidade EaD em larga escala, ainda que emergencial. Essa formação continuada se faz necessária uma vez que o planejamento e a transposição didática para a EaD requerem saberes docentes tecnológicos que não se constroem "de um dia para o outro" mas, num processo de Desenvolvimento Profissional Docente (MARCELO, 1999, p.).

Esses saberes tecnológicos segundo Mishra; Koehler (2006) são categorizados hierarquicamente em quatro tipos: conhecimento tecnológico, conhecimento de conteúdo tecnológico, conhecimento pedagógico tecnológico e conhecimento pedagógico de conteúdo tecnológico. A seguir trazemos as descrições de cada um desses saberes necessários descritos por Mishra; Koehler (2006) a partir da tradução de Dÿck (2018).

O conhecimento tecnológico (technological knowledge), o saber relacionado a entender quando uma tecnologia pode ajudar ou não a atingir ou avançar um objetivo e a continuar a se adaptar às contínuas mudanças tecnológicas. Mais que uma “alfabetização digital”, é ser capaz de desenvolver diferentes atividades em e com diferentes tecnologias em um processo que é aberto e contínuo. O conhecimento de conteúdo tecnológico (technological content knowledge), o saber relacionado à compreensão de como a tecnologia influencia o conteúdo e vice-versa. Saber selecionar tecnologias específicas para determinados conteúdos que podem ser modificados pela tecnologia ou a tecnologia pelo conteúdo. O conhecimento pedagógico tecnológico (technological pedagogical knowledge), como ensinar e aprender podem mudar com determinadas tecnologias se usadas em determinados caminhos a partir de estratégias apropriadas. O conhecimento pedagógico de conteúdo tecnológico (technological pedagogical content knowledge), emerge da intersecção entre os três anteriores, exige uma habilidade profunda para ensinar usando as tecnologias e é diferente dos três saberes utilizados em separado.

Assim finalizamos nossa reflexão com novos questionamentos: os(as) professores(as) tiveram tempo para desenvolver esses saberes previamente às ações emergenciais em EaD? Podemos exigir dos(as) professores(as) saberes que não foram previamente desenvolvidos por meio de formação continuada?

E ainda, como ficam nossos estudantes sem acesso à internet? Não estamos mais uma vez excluindo-os?

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação em Pesquisa, São Paulo, SP, v. 29, n. 2, dez. 2003. Recuperado de: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>.
- ANACEU. MEC atende solicitação da ANACEU e publica a Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020 – inclusão do curso de Medicina na Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. (2020). Recuperado de: <<http://www.anaceu.org.br/mec-atende-solicitacao-da-anaceu-e-publica-a-portaria-mec-no-345-de-19-de-marco-de-2020-inclusao-do-curso-de-medicina-na-portaria-mec-no-343-de-17-de-marco-de-2020/>>.
- BECKER, F. (1993). A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes.

- BEHAR, P. A. (2009). Modelos pedagógicos em educação a distância. São Paulo, SP: Artmed.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S.K.(1994) Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- CETIC. (2018). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018 = Survey on the use of information and communication technologies in brazilian households: ICT households 2018 [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. 3.800 Kb; PDF. Recuperado de: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf>.
- CRESWELL, J. W. (2010). Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. Ed. Porto Alegre, RS: Artmed.
- CRESWELL, J. W. (2014). Investigação Qualitativa e Projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. (3.ed.). Porto Alegre, RS: Penso.
- DECRETO nº. 2.494 de 10 fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>.
- DECRETO nº. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>.
- DECRETO nº. 5.773 de 09 de maio de 2006. (2006). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais o sistema federal de ensino. Brasília, DF. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5773.htm>.
- DECRETO n.º 6.303 de 12 de dezembro de 2007. (2007). Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>.

- DECRETO n.º 9.057 de 25 de maio de 2017. (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. Brasília, DF. Recuperado de:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>.
- DECRETO n.º 9.235 de 15 de dezembro de 2017. (2017). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF. Recuperado de:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm>.
- DÝCK, M. S. (2018). Desenvolvimento profissional do Pedagogo Escolar: das ausências e invisibilidade aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escolar. 2018, 321f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba..
- FIGUEIREDO, A. D. (2020). Incógnitas da Educação a Distância. Recuperado de:
<<http://adfig.com/pt/?p=513>>.
- GIL, A. C. (2008). Como elaborar projetos de pesquisa. (4. ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- HUBERMAN, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). Vida de professores. (2. ed.). Porto, Portugal: Porto.
- IFPR. (2020). Dados da Pesquisa realizada com o corpo docente. Curitiba, PR.
- INEP. (2019). Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília, DF: Inep. Recuperado de: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.
- KENSKI, V. M. (2015). Design instrucional para cursos on-line. São Paulo, SP: Senac.
- LEI n.º. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.
- LEI n.º 10.861 de 14 de abril de 2004. (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, DF. Recuperado de:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>.
- LÉVY, P. (2010). Cibercultura. (3. ed.). Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo, SP: Editora 34.
- MARCELO, C. G. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora.
- MEDIDA PROVISÓRIA n.º 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das

- medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF. Recuperado de: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>.
- MEC. (2017). Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país. Brasília, DF. Recuperado de: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>>.
- MISHRA, P. KOEHLER, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a Framework for Teacher Knowledge. Recuperado de: <<http://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/01/mishra-koehler-tcr2006.pdf>>.
- PNAD. (2016). Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 201: Indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Contínua sobre Tecnologia da Comunicação e da Informação - TIC. Rio de Janeiro, RJ: IBGE. Recuperado de: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101543.pdf>>.
- PORTARIA n.º 343 de 17 de março 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. Brasília, DF. Recuperado de: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>.
- PORTARIA n.º 345 de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF. Recuperado de: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3025/portaria-mec-n-345>>.
- PORTARIA n.º 454 de 20 de março de 2020. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). Brasília, DF. Recuperado de: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>>.
- PORTARIA n.º 395 de 15 de abril de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF. Recuperado de: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-395-2020-04-15.pdf>>.
- UFPR. (2020). Disciplinas 2019: 2.º semestre. Curitiba, PR: Autor.
- JENKINS, H. (*et al.*). (2007). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: media education for the 21st century*. With Katie Clinton, Ravi Purushotma, Alice J.

- Robison, Margaret Weigel. Comparative Media Studies Program/ Massachusetts Institute of Technology MacArthurFoundation. Recuperado de:
<https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. (2013). Educação a distância: sistema de aprendizagem online. (3a ed.). São Paulo, SP: Cengage Learning.
- ROSENAU, L. S. (2017). Continuum: um modelo de Design de Interação de AVEA. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
Recuperado de: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180695>>.
- SANTAELLA, L. (2013). Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo, SP: Paulus.
- SCHLEMMER, E.; SACCOL, A.; GARRIDO, S. (2006). Avaliação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem na perspectiva da complexidade. Workshop em Informática na Educação (sbie). XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE - UNB/UCB, p. 477-486. Brasília, DF. Recuperado de:
<<https://docplayer.com.br/15776143-Avaliacao-de-ambientes-virtuais-de-aprendizagem-na-perspectiva-da-complexidade.html>>.
- URBANETZ, S. T., GUIMARÃES, A. (2018). As possibilidades de inclusão apontadas pela realidade dos estudantes do Instituto Federal do Paraná em um cenário de continuidade e rupturas. *Revista Mundi Sociais e Humanidades*, v.3, n.3, 1-18.
- VALENTE, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: uma proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Edição Especial, n. 4, 79-97.
Recuperado de: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>>.

ABSTRACT:

This article aims to reflect on the educational policies, for higher education, enacted in the period of Coronavirus pandemic and the conditions for the provision of Distance Education (DE) in an emergency character of the best quality. The researchers tried to understand in this work, as a research problem, if DE would be the answer for a time of pandemic. The methodology is based on Bogdan and Biklen (1994) and Creswell (2010; 2014) which deal with the qualitative paradigm. Gil (2008) contributes to this work with the exploratory approach. As a source of data, this work used the educational legal bases researches already consolidated in distance education, and the daily work of the authors as teachers in federal public institutions, as well as the process they experienced in facing the coronavirus pandemic regarding education practices remote / online / distance created based on legislation that allowed face-to-face classes to be replaced by distance activities.

KEYWORDS: Emergency Distance Education; Educational Policies; Teacher Training.

RESUMEN:

El objetivo de este artículo es el de reflexionar acerca de las políticas educacionales, para la enseñanza superior, decretadas en período de pandemia de coronavirus y las condiciones concretas para la oferta de la Educación a Distancia (EaD), en carácter de emergencia, de la mejor calidad. Las investigadoras buscan reflexionar, en este trabajo, ¿si sería la EaD la respuesta para una época de pandemia? La metodología está basada en Bogdan y Biklen (1994) y Creswell (2010; 2014) que tratan del paradigma cualitativo. Gil (2008) contribuye con el abordaje exploratorio. Como fuente de datos fueron utilizadas las bases legales educacionales, investigaciones ya consolidadas en EaD y el cotidiano del trabajo de las autoras, como docentes en instituciones públicas federales, así como el proceso por ellas vivenciado en el enfrentamiento de la pandemia del coronavirus, en lo que se refiere a las prácticas de educación remota/online/a distancia, creadas a partir de la legislación que permitió que las clases presenciales pudiesen ser sustituidas por actividades a distancia.

PALABRAS-CLAVES: Educación a distancia en carácter de emergencia; Políticas Educativas; Formación Docente.