

Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial: Conceitos em Debate

Distance Learning and Emergency Remote Teaching: Concepts in Debate

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v12i3.1918

Stefani Moreira Aquino Toledo^{1*}

¹Universidade Federal de Minas Gerais
- Belo Horizonte-MG, BRASIL

*stefanimatoledo@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa bibliográfica tem por objetivo discutir as semelhanças e diferenças entre os conceitos de educação a distância (EaD), ensino remoto emergencial (ERE) e outras novas denominações surgidas com a adoção do ERE nas escolas de educação básica no período pandêmico. Para isso, foram utilizados referenciais teóricos acerca da EaD e do ERE e sobre a terminologia empregada para designar o ERE adotado na rede pública estadual de Minas Gerais. Os resultados das discussões apontaram para convergências e divergências entre EaD e ERE. A mediação do processo de ensino e aprendizagem pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) é similar em ambos os casos, porém a regulamentação oficial como modalidade de ensino é reconhecida apenas na EaD. O ERE foi adotado, por sua vez, como estratégia interina para a minimização das consequências do fechamento das escolas da educação básica devido às condições impostas pela pandemia de Covid-19. Diante disso, este trabalho apresenta discussões complementares a estudos prévios sobre ambas as terminologias, EaD e ERE, adicionando uma discussão sobre o contexto da rede básica pública do estado de Minas Gerais. Por fim, espera-se contribuir com a reflexão e a análise da influência dos conceitos aqui abordados diante de práticas adotadas na referida rede de ensino, no período mais crítico da pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Educação a distância. Ensino remoto emergencial. Educação básica. Pandemia.



Recebido 01/ 08/ 2022
Aceito 01/ 06/ 2023
Publicado 06/ 06/ 2023

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: TOLEDO, S. M. A. Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial: Conceitos em Debate. **EaD em Foco**, v. 12, n. 3, e1918, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1918>

Distance Learning and Emergency Remote Teaching: Concepts in Debate

Abstract

This bibliographic research aims to discuss the similarities and differences between the concepts of Distance Education (DE), Emergency Remote Teaching (ERT) and other new denominations that emerged with the adoption of ERT in basic education schools during the pandemic. Thus, theoretical references were used about DE and ERT and about the terminology used to designate the ERT adopted in the state schools in Minas Gerais. The results of the discussions pointed out convergences and divergences between DE and ERT. The mediation of the teaching and learning process by Digital Information and Communication Technologies (DICT) is similar in both cases, but official regulation as a teaching modality is recognized only in distance education. The ERT was adopted, in turn, as an interim strategy to minimize the consequences of the basic education school closures due to the conditions imposed by Covid-19 pandemic. Therefore, this bibliographic research presents complementary discussions to previous studies on both terminologies, DE and ERT, adding a discussion about the context of the state public schools of Minas Gerais. Finally, it is expected to contribute to the reflection and analysis of the influence of the concepts addressed here before practices adopted in the teaching network in question, in the most critical period of the Covid-19 pandemic.

Keywords: *Distance education. Emergency remote teaching. Basic education. Pandemic.*

1. Introdução

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus e, conseqüentemente, por grandes desafios para toda a comunidade global, em específico para o cenário educacional público brasileiro (ARRUDA, 2020). Nesse contexto, a escola se tornou “um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão” (ARRUDA, 2020, p. 259) e, por isso, as aulas presenciais tiveram de ser suspensas por quase dois anos em todo o território brasileiro. Para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, foi logo concebida a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), entre alunos e professores, fora do ambiente escolar. Sobre isso, Arruda observa que

[...] inúmeros países discutiram internamente possibilidades de atendimento escolar em situações de excepcionalidade. É importante salientar que o contexto contemporâneo apresenta opções e possibilidades bem diferentes de emergências pandêmicas do passado. Uma delas diz respeito à disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação - sobretudo a Internet (ARRUDA, 2020, p. 259).

Conforme afirma o autor, a internet possibilitou que diversas instituições de ensino pudessem, ainda que remotamente, viabilizar a continuação dos estudos, especialmente de milhares de crianças e adolescentes que tiveram que ficar em casa devido às restrições impostas pelo lockdown (ARRUDA, 2020). Apesar de a utilização da internet na educação já ser considerada significativamente com os cursos de educação a distância (EaD), nos últimos dois anos, os conceitos e as definições de tais recursos têm passado

por um período de (re)construção (PAIVA, 2020). Se, por um lado, o uso da internet junto às novas tecnologias era visto apenas como parte da EaD, por outro, com o cenário imposto pela pandemia, a educação a distância foi inicialmente entendida como sinônimo do então elaborado conceito de ensino remoto emergencial (ERE) (PAIVA, 2020) ou educação remota emergencial (ARRUDA, 2020).

É considerando que diferenças entre EaD e ERE existem que este artigo se propõe a discutir, por meio de uma pesquisa bibliográfica, os pontos convergentes e divergentes entre ambas as terminologias, com base em autores que tentam esclarecê-las, como Arruda (2020), Paiva (2020) e a organização não governamental Todos Pela Educação (2020). Objetiva-se também chamar a atenção para denominações outras surgidas do ERE como, por exemplo, os conceitos de atividades não presenciais (MINAS GERAIS, 2020; TOLEDO, 2021) e atividades escolares emergenciais (JUNQUEIRA, 2020).

Diante disso, este trabalho apresenta discussões adicionais aos estudos já existentes sobre o tema, em especial ao abordar as semelhanças e diferenças entre os conceitos da EaD e do ERE e, principalmente, sobre a aplicação deste no contexto escolar da educação básica pública da rede estadual de Minas Gerais. Busca-se, com isso, colaborar na construção do entendimento de tais conceitos, que foram e ainda são temas de constante debate, mesmo após o período da pandemia de Covid-19. Por último, mas não menos importante, espera-se contribuir com a reflexão sobre tais terminologias em relação às práticas pedagógicas adotadas nas escolas, especificamente as da rede básica pública de Minas Gerais, lugar de onde fala a docente-autora deste artigo.

2. Metodologia

Para discutir os conceitos relacionados à EaD e ao ERE, foram utilizadas as estratégias da pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Uma vez que este estudo se apoiou apenas em material de natureza bibliográfica, esse tipo de investigação se apresenta como o mais adequado também por

[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda *per capita*; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas (GIL, 2008, p. 50).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica favorece a apreciação de diferentes estudos que já versaram sobre o tema abordado, destacando a conexão entre as percepções existentes e o contexto ora descrito, isto é, o da educação básica da rede pública estadual de Minas Gerais. Paiva (2019, p. 61) aponta um problema enfrentado no âmbito da metodologia escolhida para a elaboração desta pesquisa, que é “[...] não ser fiel às leituras e apresentar traduções ou interpretações equivocadas”, sendo o ato de analisar e selecionar material confiável e preciso um dos desafios do(a) pesquisador(a). Ainda para a autora, a pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura (ou bibliográfica), entendidas aqui como sinônimas,

[...] vai além da mera busca de informações e não é uma simples compilação dos resultados dessas buscas. Apesar de não trazer nenhum conhecimento novo, o pesquisador deve resumir essas informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações, sempre que necessário (PAIVA, 2019, p. 60).

Considerando o exposto, o presente estudo objetiva, por meio de pesquisa (ou revisão) bibliográfica, relacionar trabalhos que discutiram, já no início do período pandêmico, os conceitos de educação a distância e de ensino remoto emergencial. Ademais, com ele, busca-se compreender as relações de convergência e/ou divergência entre tais conceitos, além de apresentar um debate sobre as condições em que o ensino remoto emergencial foi adotado nas escolas estaduais de Minas Gerais. Por meio dessas relações, por fim, a intenção deste trabalho é suscitar o debate de informações coletadas em diferentes fontes científicas (artigos acadêmicos, dissertações, livros, legislação, páginas na web, entre outros), para demonstrar o ponto de vista de seu autor quanto às possíveis relações estabelecidas entre a EaD e o ERE, quando se discute o contexto da educação básica pública.

3. Resultados e Discussão

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* ou LDB – Lei 9.394/96 –, conhecida como Lei Darcy Ribeiro (BRASIL, 1996), em seu artigo 80, regulamenta o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino do país, incluindo a educação continuada. A partir dela, o ensino a distância, ou educação a distância (EaD), começa a ser regulamentado, estando, hoje, sob a jurisprudência do decreto n. 9.057 (BRASIL, 2017). Nesse decreto, a EaD é definida, logo em seu artigo primeiro, como

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

Com essa lei, nota-se a modalidade de ensino EaD estruturada em currículo, material, avaliação e pessoal próprios – incluindo, preferencialmente, “professor qualificado” (PAIVA, 2020, p. 64). Ela pode ser adotada tanto na educação superior quanto na básica, desde que sejam observadas as condições de acessibilidade nos espaços e meios onde será utilizada. Além disso, o uso das TDICs deve ser parte significativa da realização de um ensino feito a distância, considerando a localização de estudantes e profissionais da educação em tempos e lugares diferentes (PAIVA, 2020).

Arruda (2020) lembra que, durante o período inicial da pandemia de Covid-19, o uso das TDICs pela EaD gerou controvérsias para muitos, exatamente por elas trazerem essa perspectiva da educação *on-line* para dentro do contexto das escolas, especialmente as de educação básica. Enquanto a EaD já se mostrava regulamentada muito antes da pandemia, por leis e decretos federais, o ERE foi oficializado para atender a uma emergência escolar que propôs “[...] usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial” (ARRUDA, 2020, p. 265). Desse modo, ainda que o ERE tenha se utilizado das mesmas ferramentas da EaD para possibilitar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem fora da escola, eles se diferem, em grande parte, pelo caráter de temporariedade do primeiro, que foi instituído assim que houve a suspensão das aulas presenciais, ao menos no caso da rede estadual de Minas Gerais, em março de 2020 (MINAS GERAIS, 2020).

Quanto às TDICs, Paiva (2020), por sua vez, afirma que as tecnologias, sejam elas impressas, de áudio, de vídeo ou digitais, realmente causaram mudanças na sociedade. A autora conta que a EaD surgiu em substituição à “educação por correspondência” (HOLMBERG, 2005 *apud* PAIVA, 2020, p. 61) e que, com o advento da internet e das tecnologias digitais,

[...] o ensino a distância tem novo crescimento e novos termos também emergiram: educação on-line, ensino mediado por computador, ensino on-line, aprendizagem on-line. Os defensores da distinção entre EaD e ensino on-line enfatizam o fato de o último poder contar com ambientes virtuais onde são compartilhados vários tipos de recursos (vídeos, textos, imagens, animações, enquetes, avaliações, exercícios com resposta automática, plataforma para escrita colaborativa, etc.) e oportunidades de interação (fórum, chat, e-mail) com colegas e professores de forma síncrona e assíncrona de qualquer lugar com acesso à internet (PAIVA, 2020, p. 62).

Sobre o surgimento de novos termos, para Pimentel (2020), a educação on-line, a exemplo, é vista diferentemente da EaD, pois, enquanto esta se refere a uma modalidade educacional, aquela é uma abordagem didático-pedagógica. Santos (2019, p. 61) também pontua que a “educação *on-line* não é simplesmente sinônimo de educação a distância”, pois pode ser uma modalidade educacional que potencializa contextos de aprendizagem em encontros presenciais, a distância – quando os sujeitos envolvidos não se encontram face a face – ou híbridos – quando os encontros presenciais se combinam com encontros mediados pelas novas tecnologias (SANTOS, 2019). Acerca disso, a autora segue afirmando que a característica da

[...] educação a distância é principalmente a separação física entre os sujeitos aprendentes e/ou formadores e seus dispositivos e narrativas de formação, a exemplo dos conteúdos, tecnologias, objetos de aprendizagem e o próprio universo cultural e comunicacional dos sujeitos. Já no caso da educação on-line os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, em potência estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, seus dispositivos e narrativas de formação a partir da mediação tecnológica das e com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço a partir do AVA (SANTOS, 2019, p. 62).

Ao lado da distinção entre EaD e educação *on-line* apontada, surge, ainda, o ensino remoto emergencial, ou ERE. Segundo Paiva (2020), “com a pandemia e a migração para os AVAs [ambientes virtuais de aprendizagem] de uma boa parcela do sistema educacional, optou-se pelo uso do termo ‘Educação Remota Emergencial’ (ERE)” (PAIVA, 2020, p. 61. Adendo nosso) para definir a nova forma de se ensinar e aprender. Nesse caso, tratou-se a educação por emergencial pelo fato de as ações educacionais no período pandêmico terem acontecido remotamente, com o uso das TDICs, de modo interino (PAIVA, 2020). Assim, por essas razões, pode-se constatar que, com a pandemia, o então originado ensino remoto emergencial (ERE) teve seu conceito diretamente entrelaçado com o da EaD. A referida autora, a exemplo, argumenta que, “de acordo com a legislação brasileira, o que está sendo [foi] feito por muitas instituições educacionais durante a pandemia poderia perfeitamente ser chamado de EaD” (PAIVA, 2020, p. 64. Adendo nosso), mesmo que o termo ERE tenha se cunhado em todo o território brasileiro.

Por outro lado, para Junqueira (2020), as práticas adotadas no período da pandemia foram denominadas de EaD erroneamente, uma vez que muitas das particularidades consolidadas no modelo de educação a distância estiveram “ausentes das ações que se constituem no conturbado contexto da inesperada pandemia e do imperativo do isolamento social” (JUNQUEIRA, 2020, p. 32). Enumerando algumas dessas particularidades, o autor destaca a estrutura sistemática e complexa da EaD. Em suas palavras,

[...] a modalidade [EaD] abrange um conjunto de saberes e práticas que incluem o trabalho de uma equipe multidisciplinar que planeja e executa ações pedagógicas de um curso a distância. A realização de um curso de EaD demanda meses de planejamento e preparação de desenho didático e conteúdos, adequação de interfaces e materiais digitais, treinamento de tutores etc. Todo o trabalho é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar [professores(as), pedagogos(as), designers, programadores(as)] que deve desenvolver processos de aprendizagem que contemplem os aspectos cognitivos e afetivos do ser humano a fim de que as necessidades do(a) aluno(a) sejam atendidas (JUNQUEIRA, 2020, p. 33).

Por essa descrição, é possível perceber que, enquanto modalidade de ensino, a EaD possui uma organização particular, que envolve uma série de atores e contribui com a aplicação de conhecimentos específicos para seu funcionamento. Se, por um lado, todo esse arranjo é desenvolvido na EaD, por outro, no ensino remoto emergencial ou nas atividades escolares emergenciais, como aponta Junqueira (2020), essa organização foi praticamente inexistente, uma vez que a conjuntura imposta não permitiu que as escolas e instituições se organizassem repentinamente. Ao apenas tentar transferir aspectos característicos da aula presencial para o formato on-line, nas atividades escolares emergenciais, o que se observou foi

[...] a produção de aulas expositivas, ao vivo ou gravadas, e a prescrição de tarefas para a fixação de conhecimentos a serem aferidos. Professores(as), muitos(as) sem experiência prévia e carentes de apoio técnico e material, buscaram ensinar conteúdos curriculares através da internet simulando o que fazem em suas salas de aula, por vezes demonstrando criatividade para usos não prescritos das tecnologias digitais, a fim de ensinar conceitos complexos aos(as) alunos(as) (JUNQUEIRA, 2020, p. 34).

Apesar dessa tentativa de transpor para o ambiente *on-line* o que se costumava fazer no ensino presencial, muitos foram os desafios enfrentados diante da pandemia, especialmente com relação à ressignificação das práticas, o “que alterou a rotina das famílias e dos locais de moradia e gerou uma atmosfera de dificuldades emocionais e, em muitos casos, de incertezas financeiras” (JUNQUEIRA, 2020, p. 34). Somado a isso, “a ampliação de ações discriminatórias e de aprofundamento das desigualdades ao não se garantir a participação dos mais pobres nas atividades escolares via internet com segurança e qualidade” (JUNQUEIRA, 2020, p. 35) foi potencializada com a emergência do uso das TDICs para a continuidade dos trabalhos fora dos muros escolares.

No contexto do ERE na rede pública de Minas Gerais, a exemplo, Cabral e Ruas (2021) questionaram a situação de estudantes da rede que não possuíam acesso à internet ou nem mesmo conseguiam ir até a escola para obtenção de material impresso, seja pelo risco de contágio no deslocamento casa-escola, seja pela ausência de transporte, em casos de residência na zona rural. Segundo as autoras, tais questionamentos deviam ser considerados pelo “fato de que, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 54% das famílias mineiras não possuem computador e 24,7% não têm acesso à internet” (CABRAL; RUAS, 2021, p. 156).

Reforçando essa discussão sobre o uso das TDICs no ensino remoto, conforme a primeira nota técnica da organização não governamental Todos Pela Educação (2020), veiculada no começo da pandemia, várias redes de ensino adotaram estratégias que demandaram o uso dessas tecnologias digitais na continuidade do processo escolar. No entanto, na mesma nota, destaca-se que, considerando as características inerentes ao ensino remoto emergencial, também poderiam ter sido utilizadas estratégias “que não exig[issem] em uso da tecnologia (como o envio de livros e materiais impressos e orientações às famílias para

estímulo das crianças e jovens)” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 10, Adendo nosso). Essas estratégias contribuiriam de maneira mais pontual para a resolução das consequências de uma crise sanitária na educação. Segundo a organização, esse ensino emergencial deveria considerar “as disparidades no acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos e as diferenças já existentes nos níveis de aprendizado dos alunos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 10). Essa é, portanto, mais uma das divergências entre a EaD e o ERE quanto às condições de acessibilidade social.

Também por isso, para Paiva, o que foi realizado por parte dos municípios e estados – responsáveis pela continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes brasileiros(as) ao longo da pandemia –, ou seja, a oferta de um ensino que fosse apenas remoto, a partir, por exemplo, da entrega de material impresso na residência dos estudantes, “não poderia ser chamado de ensino, pois não houve nenhum tipo de interação entre alunos e professores e nem processos de avaliação” (PAIVA, 2020, p. 64). Ademais, a autora pontua que, mesmo com a utilização das TDICs, essa interação não aconteceu pelo fato de que “[...] muitos alunos não têm acesso a computadores ou celulares conectados à internet, e outros têm pacotes de dados limitados” (PAIVA, 2020, p. 65), o que, na prática, os impediu de dar continuidade a seus processos de ensino e aprendizagem.

Mesmo diante dessas observações, seguindo esse ensino remoto emergencial, é possível constatar que algumas redes de ensino do país decidiram adotar “plataformas *on-line*, aulas ao vivo em redes sociais e envio de materiais digitais aos alunos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 3). Como exemplo, cita-se a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que, a partir da Resolução da SEE/MG n. 4310, de 22 de abril de 2020 (MINAS GERAIS, 2020), instituiu o regime especial de atividades não presenciais (REANP), ou regime de estudo não presencial. Nesse regime, conforme apresenta Toledo (2021), ao realizar um estudo de caso dentro desse contexto, com uma professora de língua inglesa numa escola da rede estadual de MG, foram adotadas

[...] diversas ferramentas digitais, das quais três se destacam na efetivação da realização das atividades não presenciais: 1) apostilas de diferentes componentes curriculares, os planos de estudos tutorados (PET); 2) Programa televisivo, chamado *Se Liga na Educação*, com teleaulas transmitidas por canais públicos (Rede Minas e TV Assembleia) e pela rede social YouTube; 3) Aplicativo para celular e Web, Conexão Escola, com a disponibilização de um Chat para interação síncrona entre professores e estudantes durante os horários oficiais de suas aulas (TOLEDO, 2021, p. 71, grifos do autor).

Corroborando a observação feita pela organização Todos Pela Educação (2020), a rede estadual mineira disponibilizou, além das ferramentas digitais descritas anteriormente, material impresso aos alunos sem acesso à internet (TOLEDO, 2021), que foi entregue por suas respectivas escolas. Com essa dinâmica,

[...] para todos os estudantes, coube, então, a tarefa de realizar todas as atividades dos PETs e de enviá-las para a escola e/ou seus professores, de modo virtual ou, quando possível, presencialmente, garantindo a devida carga horária anual, porque, segundo a Lei n.º 14.040/2020, ficou dispensado o cumprimento dos duzentos dias letivos em 2020, sendo necessário cumprir com a carga horária mínima anual de cada nível e modalidade de ensino. Aos professores, por fim, coube a análise do material e adaptações necessárias para atendimentos específicos, orientação e correção das atividades dos PETs entregues pelos alunos e o devido registro da carga horária dos estudantes, além do registro do desenvolvimento de todas as suas tarefas docentes ao longo de todos os meses enquanto o regime de estudo não presencial perdurasse (TOLEDO, 2021, p. 72).

Por essa descrição, pode-se perceber que as estratégias adotadas pela SEE/MG se concentraram, principalmente, na realização de atividades assíncronas, por parte dos alunos – isto é, na resolução das atividades contidas nas apostilas dos PETs e na correção posterior –, e remota, feita pelos professores. Essas estratégias se assemelharam com o que se costuma fazer na EaD, cujas atividades são elaboradas e realizadas em diferentes espaços e em tempos compartilhados entre alunos e professores, respectivamente. Contudo, nota-se que essa estratégia foi adotada na referida rede de ensino não por ser parte da estrutura de uma modalidade, como o é na EaD, mas como busca de solução para uma questão pontual, causada por uma crise na saúde (PAIVA, 2020).

Essa crise, além disso, levou à necessidade de adoção de estratégias que pudessem atender a todos(as) os(as) estudantes, sem contribuir com a desigualdade de acesso ao processo de ensino e aprendizagem, conforme já apontado pela nota técnica do Todos Pela Educação (2020), o que motivou a adoção dessas atividades assíncronas pela rede de ensino. Entretanto, como pontuou Lima (2020), o REANP precisava observar as desigualdades já existentes na educação básica pública mineira “como evidências para planejar os conteúdos, as metodologias e os critérios de avaliação com intuito de reduzir e compensar as desigualdades educacionais” (LIMA, 2020, p. 51), pois a

[...] posse desigual de equipamentos e internet torna[ou] o REANP acessível para aqueles estudantes pertencentes as classes A, B e C e cuja localização socioespacial dos domicílios está[va] na zona urbana. Entretanto, para alunos menos favorecidos economicamente, o REANP agrava[ou] a exclusão intraescolar, já que restringe[ui] e estratifica[ou] o acesso ao ensino, especialmente para as classes D e E. Pode-se, portanto, ter significativo aprofundamento da falta de equidade nas escolas estaduais de Minas Gerais (LIMA, 2020, p. 51. Adendos nossos).

Com essas desigualdades educacionais, é possível que diferentes grupos tenham sido criados a partir do REANP (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022). Segundo apresentam Lima, Ramos e Oliveira (2022), com o fim do ERE na rede estadual mineira, passam a existir os grupos de estudantes que acessaram apenas o PET, aqueles que tiveram acesso ao PET e às aulas televisivas ou na internet, aqueles que acessaram o PET e o aplicativo e os que tiveram acesso a todas as tecnologias disponibilizadas. A existência desses agrupamentos pode ser explicada pelo fato de não terem sido consideradas “as condições socioeconômicas das redes de ensino e de seus alunos, pois, segundo informações da PNAD Contínua (IBGE, 2018), apenas 79,3% da população mineira têm acesso à internet” (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022, p. 17), corroborando a discussão de Cabral e Ruas (2021).

Ademais, chama-se atenção para a adoção da terminologia “atividades não presenciais” e a não-utilização de terminologias outras, tais como “aulas não presenciais” ou “aulas on-line”, para descrever o contexto de continuidade do processo de ensino e aprendizagem na rede. A respeito disso, Toledo (2021), no estudo de caso já mencionado, aponta que, devido às condições percebidas nesse regime, ou seja, a inviabilidade da realização de aulas virtuais com interação ao vivo entre a professora-participante e os discentes, seu estudo necessitou “trabalhar, então, com o conceito de atividades de leitura em inglês no lugar de aulas de leitura, pois estas não estavam ocorrendo [...] [n]o modelo de atividades não presenciais adotado pela rede pública estadual de ensino” (TOLEDO, 2021, p. 80). Assim, pode-se concluir que esse regime se apresentou como mais uma terminologia originada do ERE e que, diante das suas condições de aplicação, nele, não foi percebida a viabilização de comunicação adequada e necessária para a continuação do processo de ensino e aprendizagem entre discentes e docentes da rede em questão (TOLEDO, 2021), reforçando a afirmação de Paiva (2020) de que o que aconteceu na pandemia não poderia ser visto como ensino.

Por último, a título de descrição de termos surgidos na pandemia de Covid-19, finalizado o período de suspensão total das aulas presenciais, começou-se, em seguida, a trabalhar com as noções do que se chamou de ensino híbrido, no qual ainda haveria a utilização das TDICs, juntamente com a realização do ensino presencial, porém de modo alternado. Esse modelo de ensino híbrido mais se caracterizou pela transição entre o remoto e o presencial, de modo que, aos poucos, as aulas presenciais fossem retomadas, e as escolas, tanto as estaduais quanto as municipais, novamente ocupadas por seus(suas) alunos(as) (SCHIEBER, 2022). Por esse motivo, por fim, não neste trabalho, mas em estudos futuros, caberia a possibilidade de analisar e identificar as particularidades do ensino híbrido anterior à pandemia, conhecido como *blended learning*, como ilustrado em Parreiras (2020), e o ensino híbrido emergencial pandêmico, apresentado em Schieber (2022). Dessa forma, seriam estabelecidas as relações entre os diferentes conceitos surgidos na pandemia com aqueles previamente estabelecidos, com vistas a colaborar cada vez mais com as práticas escolares atuais e, principalmente, com a renovação de políticas públicas educacionais.

4. Conclusão

Este artigo se propôs a abordar brevemente algumas das diferenças e semelhanças entre EaD e ERE, uma vez que, por causa da emergência do uso das TDICs na educação básica regular, durante o período inicial da pandemia de Covid-19, ambas as terminologias apresentaram pontos de convergência e divergência entre estudiosos da área. Para tanto, a partir de uma pesquisa bibliográfica, este trabalho discutiu os conceitos de EaD e ERE e apresentou terminologias originadas do surgimento deste, no âmbito da educação básica pública, em específico, na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Além disso, observou-se que, enquanto, para alguns autores, a EaD se difere do ERE por suas estruturas oficialmente regulamentares, para outros, a distinção entre os termos não importa.

A partir da discussão realizada, enfim, atesta-se que, apesar de compartilharem estratégias de ensino em comum, como a mediação do processo de ensino e aprendizagem por meio das TDICs, a EaD e o ERE possuem características e finalidades distintas. Se a EaD se apresenta como uma modalidade de ensino mediada pelas TDICs, o ERE foi uma estratégia momentânea, utilizada apenas para (tentar) dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de milhares de estudantes brasileiros(as) impedidos(as) de frequentar a escola devido às condições impostas pela pandemia e que, portanto, não poderia ser considerada sinônimo da EaD. Além disso, chama-se atenção para o fato de que, sendo ou não considerados semelhantes, os conceitos de EaD e ERE levam a uma reflexão crítica quanto à práxis desenvolvida nas escolas antes e após a pandemia, bem como quanto ao uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem de seus(suas) discentes.

Diante disso, enfim, surge a esperança de um novo fazer desse processo de ensino e aprendizagem, não apenas pela inserção maciça e repentina das TDICs nas escolas, mas, principalmente, pelas possibilidades encontradas a partir de todas as boas experiências – imprevisíveis e, muitas vezes, solitárias e autônomas – da práxis docente, resultantes do período de fechamento das escolas, em especial, das públicas estaduais de Minas Gerais, sobre as quais este texto se debruçou, no momento mais crítico da pandemia de Covid-19. Espera-se que as futuras políticas públicas educacionais não deixem de levar em consideração essas diferentes práticas escolares pandêmicas, motivadas pelas tomadas de decisões positivas e negativas de seus legisladores e, principalmente, que considerem as necessidades que emergiram na pandemia, buscando, dessa maneira, uma educação baseada na justiça social.

Biodados e contato da autora



TOLEDO, S. M. A. é doutoranda e mestra (2021) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É especialista em ensino de língua inglesa pelo Curso de Especialização em Língua Inglesa da UFMG (2018) e licenciada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros (2017). Atua como professora de língua inglesa na rede básica pública de Minas Gerais. Seus interesses de pesquisa incluem a educação básica pública, a prática pedagógica de professores de língua inglesa da educação básica pública, os letramentos, os letramentos críticos e a língua inglesa em políticas públicas para o Ensino Médio.

ORCID: 0000-0002-7824-9645

E-MAIL: stefanimatoledo@gmail.com

Referências

- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> - Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm - Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 25 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm - Acesso em: 10 maio 2022.
- CABRAL, S. A. B.; RUAS, T. S. (2021). O direito à educação em tempos de pandemia da COVID-19: acessibilidade, disponibilidade e adaptabilidade ao ensino remoto. **SAPIENS – Revista De divulgação Científica**, n. 3, v. 1, p. 148-158. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/5830> - Acesso em: 04 maio 2023.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas: São Paulo, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> - Acesso em: 08 jul. 2022.
- JUNQUEIRA, E. EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (org.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39.
- LIMA, C. da C. de. As Desigualdades Educacionais e Digitais: Possíveis Associações na Rede Pública Estadual de Minas Gerais. **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 42-53, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/61466> - Acesso em: 04 maio 2023.
- LIMA, C. da C. de; RAMOS, M. E. N.; OLIVEIRA, A. L. R. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia da Covid-19: o REANP em Minas Gerais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e78237, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78237> - Acesso em maio 2023.
- MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19, n. 18, de 22 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia causada pelo agente Coronavírus (Covid-19), em todo o território do Estado. Belo Horizonte: Comitê Extraordinário COVID-19, 2020.

- MINAS GERAIS. **Resolução n. 4310, de 22 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (Covid-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2020. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf - Acesso em: 11 maio 2022.
- PAIVA, V. L. M. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- PAIVA, V. L. M. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**: revista de cultura, v. 37, n. 1-2, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044> - Acesso em: 10 maio 2022.
- PARREIRAS, V. Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (org.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 70-82.
- PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. da S. P. Princípios da educação on-line: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-on-line> - Acesso em: 4 maio 2023.
- SANTOS, E. **Pesquisa formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf - Acesso em: 4 maio 2023.
- SCHIEBER, I. M. R. **O letramento crítico na pandemia**: repensando as aulas de língua inglesa na adaptação híbrida da escola pública. 2022. 268 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/41106> - Acesso em: 10 maio 2022.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19. São Paulo, abr. 2020. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/todos_pela_educacao/nota_tecnica_ensino_a_distancia_todospelaeducacao_covid19.pdf - Acesso em: 10 maio 2022.
- TOLEDO, S. M. A. **Leitura como letramento**: perspectivas críticas para a prática docente em aulas de inglês na escola pública. 2021. 218 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35867> - Acesso em: 10 maio 2022.