

6.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A PANDEMIA DE COVID-19 NO IFTM*

Carla Aparecida da Costa Vicente

Introdução

Embora alguns autores possam divergir quanto ao surgimento da Educação a Distância na sociedade brasileira, é possível traçar uma linha histórica que entrelaça seu aparecimento ao momento atual. Serão abordados os principais eventos que culminaram na expansão desta modalidade de ensino; vinculada, desde o início, ao propósito de, por meio da tecnologia, propiciar o aprendizado àqueles que não tinham como acessar os espaços formais do saber.

No início do século XX, o Brasil encontrava-se sob a Primeira República, iniciada com a Proclamação da República em 1889, e finda em 1930. O período foi marcado pela presença das oligarquias – pequenos grupos com poderio político e econômico que ditavam os rumos dos acontecimentos nacionais e firmavam-se em duas práticas: o coronelismo – o coronel era um grande proprietário de terras que exercia seu domínio sobre a população local, e o clientelismo – relação desigual baseada na troca de favores entre a população local e o coronel (Silva, 2023).

Em 1888, com a promulgação da Lei Áurea e a abolição da escravatura, o país passou a receber fluxo imigratório oriundo da Europa. Esta população viria a constituir mão de obra livre e seria direcionada, principalmente, para o plantio e colheita de café. A necessidade de integrar a população recém-chegada à cultura local, culminou no surgimento das Escolas Internacionais. Em 1904, elas começaram a ofertar cursos a distância por correspondência (Silva, 2023).

Em meados de 1930, com a popularização dos sistemas de radiodifusão, a Educação a Distância passa a utilizar as rádios educativas como forma de transmitir conteúdos educacionais, informacionais e culturais. A Rádio Sociedade no Rio de Janeiro e seu precursor, Roquette-Pinto, estimularam o surgimento de várias outras estações com objetivos correlatos (Litto; Formiga, 2014).

Em meados de 1940, a Rádio Sociedade foi doada para o Ministério da Educação. A partir de então, surgiram várias iniciativas vinculadas ao Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. A mais notória foi o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, proposto pelo governo federal com a finalidade de erradicar o analfabetismo. (Litto; Formiga, 2014).

Naquele período, também surgiram os primeiros cursos profissionalizantes a distância. Destacaram-se, nesta categoria, o Instituto Monitor, com formações na área de eletrônica e o Instituto Universal Brasileiro, voltado à capacitação para os ramos industrial e de serviços (Litto; Formiga, 2014).

* DOI - 10.29388/978-65-6070-029-1-0-f.97-117

Por volta de 1970, a difusão do aparelho televisor permitiu a EaD um grande salto em termos de alcance. Uma parceria público-privada entre a Fundação Padre Anchieta, do governo do Estado de São Paulo, e a Fundação Roberto Marinho, criou o Telecurso do 2º grau. Seu objetivo era a preparação, em supletivo, de jovens que não concluíram o ensino médio. O sucesso do projeto resultou na criação do Telecurso do 1º grau, em 1981. Ambos os programas permaneceram no ar até meados de 1995, quando foram substituídos pelo Telecurso 2000 (Litto; Formiga, 2014).

O Telecurso 2000 inovou ao implementar as telessalas, metodologia que facilitava o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o aluno acessasse os conteúdos a partir de fascículos e aulas gravadas. As telessalas, contrariando as formações tradicionais, poderiam ser instaladas no local de trabalho do estudante, facilitando o contato deste com a escola (Litto; Formiga, 2014).

O período histórico que abrangeu o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000 foi marcado por dois importantes adventos: o surgimento da primeira legislação de alcance nacional que viabilizou o desenvolvimento da Educação a Distância - a Lei nº 9.394/96 e a Internet, que permitiu a ampliação deste modo de ensino em larga escala (Santos Neto; Borges, 2020a).

Surgiu, nos anos seguintes, um arcabouço jurídico que, com o auxílio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, proporcionou o amadurecimento desta modalidade educacional. Legislações específicas não apenas possibilitaram a oferta de cursos a distância como permitiram a inserção parcial de carga horária remota no currículo de cursos presenciais.

Apesar dos avanços, a Educação a Distância não é tratada como política de Estado, o que lhe asseguraria recursos específicos visando o alcance de públicos maiores. Alguns autores apontam para a ampliação indiscriminada de cursos ofertados pela iniciativa privada. Salientam a necessidade de seguir padrões de qualidade que procurem evitar a massificação característica das formações breves, às quais a população de baixa renda possa ser submetida (Dourado, 2020, Apud Santos Neto; Borges, 2020b).

A pandemia do novo Coronavírus revelou as desigualdades sociais percebidas em relação ao acesso aos espaços de conhecimento. O distanciamento humano, imposto como forma de evitar a propagação viral, resultou na criação do Ensino Remoto Emergencial. De modo resumido, ele correspondeu à substituição do ambiente presencial de ensino pelo ambiente remoto de aprendizagem. Apesar da aproximação conceitual entre as duas modalidades educacionais, favorecida pelo uso da tecnologia digital como instrumento mediador, o Ensino Remoto Emergencial não se constituiu em Educação a Distância. As diferenças entre ambos serão tratadas ao longo do artigo.

Neste contexto, compreender o histórico da Educação a Distância, sua confluência com o Ensino Remoto Emergencial e desenvolvimento deste no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM/ Campus Uberaba contribui para o entendimento da EaD como modalidade com potencial de universalizar o conhecimento, não apenas por meio de TDIC; mas, pelo fomento a práticas que visem garantir a efetividade do direito constitucional à educação.

História da Educação a Distância

A ideia motriz da Educação a Distância envolve a participação de professores e alunos que, estando fixados em locais geograficamente distintos, ora ensinam, ora aprendem numa relação intermediada pela tecnologia. Este elo, diferentemente daquele percebido nas salas de aulas tradicionais, necessita de técnicas específicas quanto à preparação e exibição de materiais, administração de tempo, planejamento de ações e gestão de recursos (Moore; Kearsley, 2008).

Para compreender o papel da Educação a Distância no país, faz-se necessário situá-la em seu espaço histórico, reconhecendo os percursos e aspectos que contribuíram para a formação, desenvolvimento e aperfeiçoamento desta modalidade educacional.

A história da EaD pode ser dividida em três momentos: inicial, intermediário e moderno. Ela surge em meados de 1900, quando professores particulares, em ações isoladas, passaram a ofertar cursos de datilografia por correspondência (Litto; Formiga, 2014).

Era a época da Primeira República, a qual vigorou entre 1889 e 1930. (Silva, 2023) O país tinha, aproximadamente, 17 milhões de habitantes: uma parcela oriunda do tráfico negreiro ocorrido por volta de 1850 e outra parte formada a partir de intensos movimentos imigratórios originados na Europa dos séculos XXIII e XIX. Estimulados pela Revolução Industrial, que aumentou o desemprego em seus países de origem, portugueses, italianos, espanhóis, alemães e japoneses estabeleceram-se em território nacional (Bomeny, 2023).

O Brasil estava no auge da expansão cafeeira e devido à atuação das oligarquias mineira e paulista que se revezavam no poder, foi desenvolvida a política do Café com Leite, marcada pela necessidade de “ocupar as áreas fronteiriças do território brasileiro” (Poubel, 2023).

Apesar de a maior parte da população ser campesina, iniciou-se um acentuado processo de desenvolvimento urbano e industrial que estimulou a migração do campo para as cidades. Tal movimentação demandava a “qualificação para o trabalho industrial e urbano, mas, também para os que iriam para a lavoura”. Havia a necessidade de “educar o indivíduo para uma sociedade livre, não escravista”. Neste contexto, surgiram as primeiras propostas de reformas e investimentos na esfera educacional, a maioria de inspiração estrangeira (Bomeny, 2023).

Assim, dando origem à fase inaugural da Educação a Distância, sobrevieram, em 1904, as Escolas Internacionais, filiais de uma entidade norte-americana que ofertava cursos profissionalizantes voltados para as áreas comercial e de serviços. O envio de materiais era feito pelos Correios que, por sua vez, utilizavam as ferrovias como forma de transporte (Litto; Formiga, 2014).

Outro importante acontecimento deste período foi a fundação da Rádio Sociedade, em 1923, no Rio de Janeiro. “A principal função da emissora era possibilitar a educação popular, por meio de um moderno sistema de difusão em curso no Brasil” (Litto; Formiga, 2014).

A rádio não tinha caráter comercial. Estava erigida sob a forma de associação. Seus membros (afiliados) doavam recursos financeiros como método de custeio. Sua programação era variada e incluiu a participação de membros da Academia Brasileira de Letras, da Academia Brasileira de Ciências, de personalidades internacionais como Albert Einstein e Mary Curie e exibiu uma gama de conteúdos voltados ao entretenimento, à arte e à ciência.

Para Roquette-Pinto, um de seus expoentes, “o rádio era a escola de quem não tinha escola” (Duarte, 2023).

A consolidação deste canal de comunicação não apenas influenciou o surgimento de vários outros - Rádio Clube Paranaense, Rádio Clube de Pernambuco, Rádio Sociedade Rio-Grandense, Rádio do Maranhão, Rádio Sociedade Educadora Paulista, Rádio Clube de Ribeirão Preto – como fomentou a busca por profissionalização, culminando no aparecimento das primeiras emissoras comerciais (Duarte, 2023).

O sucesso dos canais de comunicação atrelado à preocupação oficial com o veicular de conteúdo “subversivo” (Litto; Formiga, 2014), fizeram o Estado brasileiro emitir as seguintes regulamentações: o Decreto nº 16.657/24 impedia as rádios de “propagar notícias de caráter político sem a prévia permissão do governo”; o Decreto nº 20.047/31 determinou que a radiodifusão tinha “interesse nacional” e “finalidade educacional” com o objetivo de manter sob sua tutela o “pleno controle do setor”; o Decreto nº 2.111/32 implantou temáticas de cunho “estritamente governamental”, liberou as propagandas comerciais e ratificou a necessidade de modernização das instalações físicas com o intuito de “estabilizar as frequências e dar maior nitidez às transmissões” (Duarte, 2023).

Tal reestruturação técnica impeliu as emissoras a efetivar parcerias comerciais. Ato contínuo, Roquette-Pinto, que se viu frustrado em sua iniciativa de manter um canal sem fins lucrativos, doou, em 1936, a Rádio Sociedade ao Ministério da Educação e Saúde. Posteriormente, ela passou a ser chamada de Rádio Ministério da Educação (Duarte, 2023).

Litto e Formiga (2014) enumeram várias iniciativas que surgiram e foram atreladas ao Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação: a Escola Rádio Postal A Voz da Profecia, criada pela Igreja Adventista em 1943, com o ensejo de ofertar cursos ao segmento evangélico; a Universidade do Ar criada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1964, considerada a “ primeira iniciativa de formação de professores secundaristas via rádio” (Romero, 2014); o Movimento Educação de Base, proposto pela Igreja Católica em 1959, cuja intenção era a “educação das massas com implicações políticas, questionamento das estruturas de representação e a necessidade de reformas”, e, por fim, o Mobral, programa do governo federal criado em 1970, com vistas à erradicação do analfabetismo e estimulando “a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida” (Menezes, 2023).

Dando continuidade à evolução da Educação a Distância, a fase intermediária pode ser dividida em duas gerações: a primeira, definida pela “oferta de cursos profissionalizantes, de nível introdutório e sem exigência de escolarização prévia”, dentro do conceito de “educação aberta”, modalidade educacional na qual não ocorre a “exigência de pré-requisitos legais para o acompanhamento dos cursos [...]”. A prioridade do estudante é “ampliar seus conhecimentos sem a preocupação de adquirir credenciais reconhecidas por outrem”. Neste sentido, destacaram-se o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro (Litto; Formiga, 2014).

Fundado em 1939 por Nicolas Goldberger, o Instituto Rádio Técnico Monitor foi pioneiro na oferta de cursos a distância. Tinha a finalidade de suprir a demanda por mão-de-obra especializada em eletrônica. Primeiramente, seu objetivo foi “preparar técnicos em instalação, conserto e montagem de receptores de rádio”. Em um segundo momento, obedecendo o desenvolvimento tecnológico da época, passou a oferecer cursos voltados à

manutenção de aparelhos televisores (Litto; Formiga, 2014).

Em 1941, os irmãos Jacob Warghafting e Michael Warghafting inauguraram “a segunda escola de educação profissional a distância no país”, o Instituto Universal Brasileiro, ofertando capacitação profissional para a indústria e serviços (Faria; Vechia, 2011).

O Brasil encontrava-se sob a ditadura de Vargas, que fomentou o desenvolvimento industrial visando superar as adversidades econômicas ocasionadas pela Segunda Guerra Mundial. Neste cenário, a atuação do educandário “veio ao encontro das necessidades sociais, buscando suprir a carência de profissionais técnicos qualificados para impulsionar o desenvolvimento industrial” (Faria; Vechia, 2011).

A escola se destacou, ainda, pela formação breve, dadas pela oferta de cursos como datilografia, taquigrafia, estenografia e eletrônica, e prolongada, a qual compreendia aulas preparatórias para exames específicos previstos em lei. Assim, o Instituto Universal Brasileiro concebeu o Curso de Madureza Ginásial, objetivando a preparação de jovens e adultos para os Exames de Madureza Ginásial, elaborados por meio do Decreto nº 4.244/42, os quais verificavam a aptidão discente para os “conhecimentos exigidos no ensino ginásial” (Faria; Vechia, 2011).

Inúmeros registros históricos evidenciaram o uso da correspondência como o método primordial de prática da educação a distância; entretanto, somente na Modernidade esta forma de ensino alcançou outro patamar. Contribuíram para esta feita a modernização na infraestrutura do transporte ferroviário, que possibilitou a distribuição de materiais em larga escala; a ampliação e o barateamento dos serviços de postagens e o surgimento de técnicas aprimoradas de impressão, facilitando a apreensão dos conteúdos (Litto; Formiga, 2014).

O provimento de “materiais autoexplicativos com linguagem simplificada”, ainda que ocasionando “um processo solitário de estudo”, oriundo das “ações educativas de cunho profissionalizante”, consolidou a EaD de primeira geração. Juntos, Instituto Monitor e Instituto Universal Brasileiro alcançaram, aproximadamente, três milhões de estudantes na primeira metade do século XX (Litto; Formiga, 2014).

A segunda geração da Educação a Distância começa em meados dos anos 1960, sendo estimulada pela popularização do aparelho televisor. A oferta do ensino supletivo por meio desta via de comunicação ocasionou o surgimento dos “telecursos”, os quais utilizavam “materiais impressos e de aulas transmitidas pelo sistema televisivo” (Litto; Formiga, 2014).

Seu foco era a “complementação de estudos do ensino fundamental e de ensino médio”. Nesta categoria, destacaram-se o Telecurso de 1º Grau, o Telecurso de 2º grau e o Telecurso 2000, voltado ao ensino profissionalizante (Litto; Formiga, 2014).

A primeira formação da série foi o Telecurso do 2º grau, surgido em 1978, de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta. Ele objetivava a preparação discente para o supletivo. Seu material didático era disponibilizado por meio de fascículos impressos e videoaulas. O aluno poderia adquiri-los em bancas ou livrarias a preço acessível. A competência discente era verificada por meio de avaliações de desempenho ministradas nas escolas da rede pública de ensino, definidas pelas secretarias estaduais de educação. Alternativamente, os testes poderiam ocorrer em instituições integradas ao Serviço Social da Indústria - Sesi e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai (Silva; Costa, 2017).

A experiência obtida com o Telecurso do 2º Grau impulsionou a Fundação Roberto Marinho a desenvolver o Telecurso do 1º Grau, em 1981, funcionando de modo análogo ao primeiro (Litto; Formiga, 2014).

Embora os telecursos fossem veiculados a partir de uma emissora comercial, seus “programas não surgiram dissociados de um projeto educacional do governo militar”. Havia a necessidade de qualificar profissionais para a indústria. Se esta capacitação ocorresse de modo presencial, seria oneroso para o governo que já investia na formação tecnicista (Silveira *et al.*, 2010).

Tanto o Telecurso do 1º grau quanto o Telecurso do 2º grau permaneceram no ar até meados de 1995, quando foram substituídos pelo Telecurso 2000, produto da cooperação entre a Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP. (Litto; Formiga, 2014).

Entre as suas metas estavam “atender principalmente jovens e adultos, com uma oferta de escolaridade para milhares de pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica”; além de superar problemáticas como a “defasagem idade-série, formação de professores e complementação curricular” (Litto; Formiga, 2014).

O Telecurso 2000 implementou a metodologia das telessalas, locais equipados com dispositivos multimeios e que atendiam a, aproximadamente, 25 educandos. O conteúdo das aulas era televisionado e valorizava a atuação docente pela figura do “orientador”, responsável pela mediação entre a compreensão teórica e “o aproveitamento concreto da experiência de vida e dos conhecimentos acumulados por cada um dos alunos” (Litto; Formiga, 2014).

As telessalas irromperam “com os paradigmas de uma sala de aula tradicional como relação entre espaço e tempo”, transformando-se no “benefício mais tangível do Telecurso 2000”, principalmente por poderem ser instaladas em quaisquer locais como associações de moradores, templos religiosos ou no trabalho, indo ao encontro do operário em seus espaços de atuação, aproveitando-lhe a experiência, ao mesmo tempo em que a vinculava a teorias educacionais mediadas pela figura do “orientador”. Constituíram-se, assim, em espaços democráticos ao oportunizar tanto a conclusão da jornada básica de ensino como o ingresso no mercado de trabalho, empregando fatores como flexibilização de carga horária e do calendário acadêmico. Ao final, as aulas eram televisionadas e seu conteúdo disponibilizado em livros impressos (Litto; Formiga, 2014).

Ao longo de sua existência, foram distribuídas pelo país cerca de 27 mil telessalas, atendendo a, aproximadamente, 5 milhões de estudantes. Dada a repercussão do programa, em 2001, o Telecurso 2000 tornou-se referência para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja, proposto pelo Ministério da Educação (Litto; Formiga, 2014).

Em 2008, numa nova parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, surge o “Novo Telecurso”, desdobramento de seu antecessor. Com currículo voltado para o Ensino Médio, passou a ofertar conteúdo disponibilizado em DVD e legendado para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Litto; Formiga, 2014).

A fase Moderna da Educação a Distância é marcada por instituições como a Associação Brasileira de Teleducação - ABT, o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação - IPAE e a Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED (Litto; Formiga, 2014).

A Associação Brasileira de Teleducação foi criada em 1971 por profissionais brasileiros e estrangeiros vinculados à radiodifusão, tecnologia de natureza mista que abriga emissoras públicas e privadas, comerciais e comunitárias que recebem licenças emitidas pelo Governo Federal para, por meio de legislação específica, atuar nas esferas educativa e cultural. Dito de outra maneira, seus associados trabalhavam “nas tecnologias aplicadas à educação” (Litto; Formiga, 2014).

Em 1980, a ABT alterou o seu nome para Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, “para representar um público mais amplo de espectadores”. No mesmo ano, recebeu da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES credenciamento para implantar, em caráter experimental, o Programa de Pós-Graduação Tutorial a Distância – Posgrad, cuja finalidade era capacitar universitários no interior do país, utilizando o ensino tutorial (Prado, 2011).

A segunda instituição relevante para o período foi, de acordo com Litto e Formiga (2014), o Instituto de Pesquisa e Administração da Educação. Criado em 1973, visando desenvolver qualidade educacional, promoveu debates acerca das formas remotas de ensino, auxiliando na composição de normas posteriormente incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Litto; Formiga, 2014).

Por fim, a Associação Brasileira de Educação a Distância, ABED, lançada em 1995 por profissionais da área, suscitou discussões sobre o emprego das tecnologias da informação e comunicação voltados à Educação a Distância (Litto; Formiga, 2014).

Aspectos Legais da Educação a Distância no Brasil

Percebeu-se que, “para efetivar o processo de ensino-aprendizagem em tempo e locais diferentes”, a Educação a Distância utilizou várias tecnologias, primeiramente, a partir do ensino por correspondência e, num segundo instante, pela teleducação, com as subseqüentes etapas da radiofonia e do aparelho televisor. Todavia, foi somente a partir da popularização da Internet, no final dos anos 1990, que a EaD encontrou ambiente de expansão favorável, por meio de um fluxo contínuo de informações que facilitava o desenvolvimento das atividades em tempo real (Santos Neto; Borges, 2020a).

A primeira legislação de abrangência nacional que passou a considerar os sistemas educacionais remotos foi a Lei nº 9.394/96 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96. Em seu artigo 80, ela afirma que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996).

O cenário da Educação a Distância, em 1990, precisa ser compreendido a partir da perspectiva da redemocratização do país e dos embates que culminaram na aprovação da Carta Magna de 1988. Se por um lado havia intenso debate entre os defensores das escolas pública e privada; por outro, a política nacional convergia no sentido de abarcar as diretrizes do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, no sentido de desenvolver ações voltadas à promoção da Educação a Distância (Dourado, 2020, Apud Santos Neto; Borges, 2020b).

Apesar de referenciar o termo “Educação a distância”, a LDB/96 não o definiu, ficando esta atribuição a cargo do Decreto nº 2.494/98. Em seu Art. 1º, ele assim estipula:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (Brasil, 1998).

Pela expressão “autoaprendizagem”, é possível perceber a influência do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” sobre o decreto (Santos Neto; Borges, 2020a).

Salientando a necessidade de “aprender a aprender” como um exercício de “curiosidade intelectual”, que desenvolve “a atenção, a memória e o pensamento” para o benefício das “oportunidades oferecidas pela educação a distância [...]”, o Relatório *Delors*, como também é chamado, afirma que

Todas as universidades deviam tornar-se “abertas” e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida. A experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo. (Delors *et al.*, 1996).

Dando seguimento às regulamentações, a Portaria nº 301/1998 estabeleceu normas para credenciar instituições quanto à oferta de cursos de graduação e voltados à educação profissional e tecnológica na modalidade a distância (Ministério da Educação e do Desporto, 1998).

O aspecto iminente técnico da normativa, percebido pelo excessivo enfoque na estrutura física, tecnológica e na formação profissional das equipes multidisciplinares - sem levar em conta aspectos específicos da mediação didático-pedagógica voltados para a EaD - aproxima os critérios de regulamentação dos que são exigidos nas formações presenciais. Sendo assim, o que se observa é a transposição do ensino tradicional para a Educação a Distância (Santos Neto; Borges, 2020a).

Apesar de não haver “políticas de estado para a educação a distância [...], é possível assinalar movimentos e ações visando materializar a EaD” (Dourado, 2020, Apud Santos Neto; Borges, 2020b, P.27).

Nesta direção, caminham a Portaria nº 2.253/2001, possibilitando que instituições federais voltadas à graduação ministrem disciplinas, no todo ou em parte, remotas, (Ministério Da Educação, 2001) e a Resolução CNE/CES nº 1/2001, que definiu os princípios de EaD para as pós graduações *lato sensu* e *stricto sensu* (CNE/CES, 2001). Ambas as medidas favoreceram a expansão da educação a distância; sobremaneira, na rede pública de ensino.

Complementam estes dois últimos conjuntos de leis, a Portaria nº 335/2002, a qual criou a Comissão Assessora de apoio à Secretaria de Educação Superior – SESu. O objetivo da entidade era auxiliar na elaboração de normas que regulamentassem e avaliassem o ensino superior a distância (MEC, 2002).

O trabalho da Comissão Assessora culminou na criação dos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, em 2003. A EaD estava fortemente vinculada à uma clientela com menor poder aquisitivo, o que contribuía para a oferta de cursos de baixos custo e qualidade. Buscando sobrepujar a estigmatização derivada desta formação, o

regulamento procurou auxiliar “alunos, professores, técnicos e gestores na busca por maior qualidade”, procurando estabelecer um “compromisso ético” rumo à superação da “massificação” e da “racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento do fim” (Santos Neto; Borges, 2020c).

Alçando reduzir desigualdades e a ampliar o acesso ao ensino superior por meio da EaD, é criado, em 2006, o programa Universidade Aberta do Brasil, com enfoque na formação inicial e continuada dos professores da educação básica (MEC, 2006).

Em 2007, houve atualização dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Ainda que não tenha força de lei, o documento procurou “subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada”, ensejando garantir aspectos qualitativos, restando a oferta indiscriminada e precária dos cursos disponibilizados remotamente (MEC/SEED, 2007).

O Decreto nº 9057/17 regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96. Em seu 1º artigo, ele define Educação a Distância 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, 2017a).

A previsão da “mediação didático-pedagógica” deixa a lei com um aspecto “mais humano”, menos voltada ao aspecto técnico-tecnicista (Dourado, 2020, *apud* Santos Neto; Borges, 2020b, p.38).

Naquele mesmo ano, o Decreto nº 9.235/17 define regras para avaliação das instituições de ensino superior e de suas respectivas formações nas modalidades de graduação e pós graduação *lato sensu*, quer sejam presenciais ou remotas (Brasil, 2017b).

As incursões legislativas percebidas em 2017 podem remeter a EaD a um retorno tecnicista, dada a premissa de oportunizar a criação de cursos a distância, inclusive, operados por instituições que atuem, exclusivamente, por este meio; o que ocasionaria a expansão de cursos privados, com proposta formativa breve, massificada e de menor qualidade (Dourado, 2020, *Apud* Santos Neto; Borges, 2020b).

Por fim, a Portaria nº 275/18 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes define preceitos para a pós graduação *stricto sensu* na modalidade a distância (Brasil, 2018).

Verificou-se, ao longo dos tempos, que as legislações para EaD passaram por avanços e retrocessos. As lutas travadas a partir da redemocratização do país em meados de 1990, envolviam a necessidade de incorporar o acesso universal à educação, da formação de base à superior. Neste contexto, e também pela popularização da Internet, a Educação a Distância desponta como a modalidade educacional capaz de ser disruptiva em relação às desigualdades sociais (Dourado, 2020 *apud* Santos Neto; Borges, 2020b).

Mesmo havendo uma amplificação nesta seara, ela não garantiu que os menos abastados acessassem e se mantivessem na escola “com qualidade social”. Por isto, “se a gente considerar o espaço da democratização, como expressão de garantia de acesso à educação em áreas consideradas remotas ou mais carentes, ela não se efetivou no sentido de

superar a dívida histórica do Estado brasileiro” (Dourado, 2020 Apud Santos Neto; Borges, 2020b, p. 28).

Educação a Distância *Versus* Ensino Remoto Emergencial

Ao longo do desenvolvimento da Educação a Distância, percebeu-se que ela, sozinha, não seria capaz de superar as desigualdades estruturais. Acreditou-se que a difusão das “tecnologias da informação e conhecimento” seria capaz de garantir democratização e interiorização plenas, relativos aos sistemas educacionais (Dourado, 2020 Apud Santos Neto; Borges, 2020b, P.31).

O que se percebe, todavia, é a manutenção das assimetrias e contradições, não apenas entre raça, cor, sexo e idade; mas, também, entre tecnologia de ponta e situações existenciais onde a infraestrutura básica é relegada. “A política educacional, enquanto política pública, não pode desarticular de outras políticas da área comercial e cultural e deve ser construída numa perspectiva de Estado e não restrita a políticas de governo” (Dourado, 2020 *apud* Santos Neto; Borges, 2020b, P.28).

Foi na pandemia de Covid-19 que estas desigualdades eclodiram, tornando-se ainda mais evidentes (Ipea, 2021). O ano de 2020 foi o início de um período atípico marcado pela difusão do vírus SARS-COV-2, causador da COVID 19 e responsável pela deflagração do estado de pandemia pela Organização Mundial de Saúde – OMS (Médici *et al.*, 2020).

Os impactos do fenômeno foram percebidos nos amplos aspectos da vida humana. Ações como higienizar as mãos, roupas, calçados, sacolas plásticas, utensílios domésticos e itens alimentares eram repetidos, exaustivamente, pelo noticiário. O uso de máscaras em locais públicos e privados, atrelados a políticas que visavam coibir a circulação de pessoas e mitigar a transmissão viral foram tomadas em diversas partes do globo.

Procurando enfrentar a situação de “emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus”, o Governo Federal torna pública a Lei nº 13.979/2020. Suas principais medidas foram: isolamento social - separação de pessoas doentes e contaminadas de outras que não estivessem; quarentena – restrição de atividades humanas para evitar a contaminação ou propagação viral; restrições temporárias quanto à entrada e saída de pessoas no país e a movimentações em portos, aeroportos e rodovias; autorização excepcional para importação de produtos sujeitos à vigilância sanitária sem registro na Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa (Brasil, 2020a).

Neste contexto de restrições, a escola se transformou num dos “espaços mais temidos” de permanência. Devido à singularidade dos entes que compõem a comunidade acadêmica e suas múltiplas relações - “crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral”, pode-se afirmar que “professores e estudantes se tornam os principais vetores de transmissão da Covid-19” (Arruda, 2020).

Diante disto, o Ministério da Educação e Cultura – MEC publica a Portaria nº 343/2020, que autorizou “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia [...]” nas escolas do sistema federal de ensino. (Brasil, 2020b) Posteriormente, ela fora revogada pela Portaria nº 544/2020.

O MEC homologa, ainda, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que orientou a reorganização do calendário escolar e previu

o cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (Brasil, 2020c).

A falta de protagonismo do MEC empurrou estados a emitirem suas próprias definições acerca da “adoção da modalidade a distância na educação básica” (Arruda, 2020).

Nasce, desta maneira, o Ensino Remoto Emergencial – ERE. De uma confusão entre sua definição e Educação a Distância, foi útil para manter o ambiente escolar operante, a despeito da pandemia (Arruda, 2020).

Ensino Remoto Emergencial e Educação a Distância não devem ser entendidos como sinônimos. A expressão “remoto” implica distanciamento geográfico. Se o ensino é remoto, discentes e docentes ocupam localidades distintas. Decretos vários, emitidos por diferentes esferas dos governos executivos, cada qual em sua abrangência, adotaram o distanciamento social como estratégia de combate à pandemia. Conseqüentemente, membros da comunidade acadêmica não poderiam frequentar o mesmo espaço educacional no mesmo instante de tempo. O termo emergencial remete à urgência advinda da necessidade de evitar prejuízos causados pela situação pandêmica (Behar, 2020).

O currículo da maior parte das escolas não estava direcionado a atividades mediadas pela tecnologia, do mesmo modo, a maioria dos docentes não recebeu qualificação para atuar neste cenário (Behar, 2020).

O Ensino Remoto Emergencial

[...] é uma mudança temporária na entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem a duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. (Hodges *et al*, 2020 apud Arruda, 2020, p.265-266)

No Ensino Remoto Emergencial, as aulas têm a mesma carga horária da presencial; porém, acontecem sob a forma de *lives*, transmissões simultâneas síncronas que envolvem um transmissor e outro receptor, interagindo no momento da comunicação. Este modo de interação procura manter o vínculo entre os membros da comunidade acadêmica. Pode haver a gravação de conteúdos e posterior divulgação dos mesmos, por meio da Internet, ou ainda, pela televisão, rádio ou canal estatal (Arruda, 2020).

Não basta utilizar a “mediação de ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias”, para que a prática seja considerada Educação a Distância. Esta modalidade educacional envolve

[...] planejamento anterior, considerações sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncrona e assíncrona da Ead, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos. (Maia e Mattar, 2008 apud Arruda, 2020, p.265)

Uma outra definição para Educação a Distância, refere-se ao

[...] conteúdo é assíncrono e autoinstrucional, com a flexibilidade do tempo, com autonomia para o aluno estudar em qualquer horário. As videoaulas são gravadas e sempre há a figura do tutor para acompanhar as atividades e tirar as dúvidas dos alunos. Além de possuir uma padronização no material didático, calendário e atividades. (Cordeiro, 2020, p.9)

Educação a Distância representa um modelo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias digitais em que seus atores ocupam tempos distintos e locais diversos. A metodologia prevê uma “arquitetura pedagógica” própria, manifestada em seus aspectos organizacionais, com conteúdos e estratégias voltados a professores, tutores, gestores e alunos, compreendidos como os sujeitos da EaD (Behar, 2020).

Apesar da confusão entre os termos, o Ensino Remoto Emergencial foi de grande importância para o exercício das atividades acadêmicas, durante a pandemia do novo Coronavírus. A proposta da educação vinculada a elementos tecnológicos abriu caminhos para possibilidades educacionais mais abrangentes. Reaprender a ensinar e reaprender a aprender foram desafios em meio ao isolamento. Profissionais do ensino, a despeito do estresse e sobrecarga que a situação impunha, mantiveram-se firmes no propósito de formar cidadãos (Cordeiro, 2020).

Desigualdades Percebidas Durante o ERE na Pandemia

Seja nas vertentes pública ou privada, a educação nacional foi seriamente afetada pela pandemia. As escolas são locais de grande circulação de pessoas, o que por si só, representa um risco sanitário (IPEA, 2021).

Educação básica e superior tiveram que se adaptar ao Ensino Remoto Emergencial. A necessidade iminente de possibilitar a continuação da formação acadêmica impediu a adoção da Educação a Distância, a qual “possui metodologia própria com professores treinados ao ensino via ambiente virtual e que utiliza material didático adaptado à situação” (IPEA, 2021).

Uma das razões para isto foi que a escala de coberturas, principalmente na educação básica, não estava pronta em março de 2020, quando as escolas foram fechadas (IPEA, 2021).

O Ensino Remoto Emergencial pressupõe infraestrutura que permita ao estudante acompanhar as atividades escolares, por meio de “aplicativos de comunicação instantânea, plataformas *on-line* de conteúdo educacional; ou programas interativos de TV ou de rádio”. O distanciamento impedia a entrada e permanência do aluno na escola, por isto, havia a necessidade de universalizar o acesso às tecnologias de suporte às atividades remotas, a partir de múltiplas abordagens (IPEA, 2021).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD Continua 2018, mesmo a Internet sendo a tecnologia digital acessível à maior parte dos alunos, cerca de 14% deles, ou seja, aproximadamente, 5,8 milhões de estudantes das escolas públicas não tinham acesso a ela (IPEA, 2021).

A dificuldade de acesso à Internet é mais perceptível nas regiões Norte e Nordeste, na zona rural em comparação com as cidades; no interior quando confrontado com as capitais e entre estudantes negros, mais do que entre brancos (Nascimento *et al*, 2020 apud

IPEA, 2021).

A distribuição de *tablets* e de *chips* de dados costuma ser apontada como solução para universalização ao Ensino Remoto Emergencial; todavia, cerca de 3,2 milhões de alunos não possuíam sinal telefônico em suas casas (IPEA, 2021).

Algumas instituições das redes federal e municipal de ensino recorreram a aulas televisionadas. Outras, enviaram fisicamente o material para a casa do estudante. Uma solução seria a permissão para que alunos frequentassem as escolas em horários pré-determinados de modo a conter as aglomerações; entretanto, há um número considerável de escolas na educação básica que não possuem laboratórios de informática, diferentemente do percebido em cursos superiores (IPEA, 2021).

Outra abordagem para permitir o acesso ao ERE previu a distribuição de *kits* de conversão à televisão digital. Foram empregados para alterar o sinal analógico das televisões antigas em sinais digitais. Desta forma, o equipamento estaria apto a acessar os aplicativos e conteúdos educacionais produzidos por emissoras que utilizam esta faixa de frequência para transmissão das aulas. Poderiam ser enviados materiais complementares aos vídeos exibidos (IPEA, 2021).

A solução atendeu a cerca de 3 milhões de alunos; não obstante, em áreas sem acesso à Internet ou sinal de telefonia, o recurso limitava-se à interação local, posto que não permitia interconectividade entre professor e aluno e o sanar de dúvidas, por exemplo. Por volta de 200.000 estudantes não puderam ser atendidos pela televisão digital, já que não possuíam aparelho televisor em suas residências (IPEA, 2021).

Para que houvesse universalização no acesso às ferramentas do Ensino Remoto Emergencial seria necessário fornecer: 3,2 milhões de *chips* de dados a alunos que possuem aparelho celular, recebem sinal de telefonia em casa e não acessam a Internet; 1,8 milhão de *tablets* ou celulares com *chips* de dados a estudantes que recebem sinal de Internet em seus domicílios e não acessam-na, devido à falta de equipamento; 3 milhões de *kits* de televisão digital para alunos sem aparelho celular, sinal de telefonia ou Internet; 200.000 impressões físicas de material para discentes sem aparelho celular, sinal de telefonia, Internet e aparelho televisor em suas moradias (IPEA, 2021).

O sucesso desta empreitada está intrinsecamente vinculado à “expansão da infraestrutura de telecomunicações a áreas onde serviços de internet e de telefonia móvel não chegavam”. Dado o caráter excepcional da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial, é possível que não haja políticas públicas que contemplem a universalização dos serviços de telecomunicações e o incremento de tecnologias complementares como televisão, rádio e material impresso (IPEA, 2021).

O custo de aquisição das ferramentas de acesso ao ERE está estimado em, aproximadamente, R\$ 3, 8 bilhões, quantia equivalente a três vezes o valor total investido no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, em 2020 (Nascimento *et al*, 2020 apud Ipea, 2021).

As dificuldades elencadas para propiciar a continuação da formação acadêmica durante a pandemia serão medidas nos próximos anos, há evidências de que ocasionarão o aumento das disparidades, desfavorecendo estudantes que já se encontravam em desigualdade de oportunidades, seja econômica ou regional, se comparados a estudantes de escolas

particulares. Será preciso encarar os problemas para retomar o crescimento em bases sustentáveis (IPEA, 2021).

A pandemia de Covid-19 no IFTM – Campus Uberaba

No dia 16 de março de 2020, o Comitê de Assessoramento e Monitoramento de Crise do Instituto Federal do Triângulo Mineiro enviou, por e-mail institucional, o seu primeiro Comunicado Oficial a todos os servidores da instituição, por meio do endereço de correio eletrônico comitecrise@iftm.edu.br (IFTM, 2020a).

O órgão recém criado pela Reitoria, que, nos momentos seguintes, assumiu a sua presidência, determinou a suspensão das aulas presenciais dos cursos técnicos, superiores, de graduação, pós-graduação e de idiomas; paralisou as viagens domésticas para o exterior de servidores que objetivavam participar de “congressos, simpósios, solenidades de formatura, visitas técnicas, eventos comemorativos, científicos, culturais, artísticos e esportivos”, no período de 18 a 28 de março de 2020, período que poderia ser alterado, caso as condições sanitárias assim exigissem (IFTM, 2020a).

O e-mail mencionava, ainda, a criação de uma Instrução Normativa visando “estruturar as atividades administrativas e acadêmicas” para que ocorressem de modo remoto, sem a descontinuidade dos serviços e prejuízos à comunidade acadêmica (IFTM, 2020a).

Transcorridos dois dias, é publicada a Instrução Normativa nº 02/2020 – IN nº 02/2020, criada para homologar a decisão do Comitê de Assessoramento e Monitoramento de Crise, instituído pela Portaria nº 406/2020 (IFTM, 2020b).

A Instrução Normativa nº 02/2020 paralisou “as atividades presenciais, acadêmicas e administrativas, inclusive eventos comemorativos, científicos, artísticos e culturais, além de solenidades internas ou externas, no período de 18 a 28/03/2020, garantindo a manutenção daquelas consideradas essenciais para assegurar a preservação e o funcionamento dos serviços considerados essenciais ou estratégicos” (IFTM, 2020c).

Caberia às autoridades máximas de cada *campi*, pró-reitorias e gabinetes definirem as atividades essenciais e seu horário de funcionamento, bem como notificar a comunidade acadêmica sobre as deliberações. A essencialidade deveria considerar o disposto no Decreto Federal nº 10.282/2020, que definiu por primordiais as atividades de assistência social e atendimento à população vulnerável; segurança pública e privada; telecomunicações e Internet; serviços de tecnologia da informação e de processamento de dados; serviços de assessoramento sobre demandas em andamento ou urgentes; ações de cunho judicial e extrajudicial (IFTM, 2020c).

O art. 2º da IN nº 02/2020 estabeleceu o “regime de trabalho remoto integral ou parcial e a possibilidade de flexibilização do horário de trabalho no âmbito do IFTM”, ocasião na qual, os servidores deveriam permanecer à disposição da Administração para a realização das atividades laborais a distância, acompanhando as comunicações institucionais por e-mail (IFTM, 2020c).

Os servidores que se enquadrassem em grupos de risco, de acordo com a redação do art. 7º da IN nº 02/2020, desenvolveriam suas atividades de modo remoto, enquanto perdurasse o estado de emergência. Se enquadravam nesta situação: os com 60 anos ou mais; imunodeficientes ou com deficiências graves pré-existent; diabéticos; asmáticos;

hipertensos; portadores de insuficiência renal ou doença respiratória crônica; cardiopatas; cuidadores que coabitam com pessoas com suspeita ou confirmação de diagnóstico de Covid-19; gestantes ou lactantes; os que residem com familiares que possuem doenças crônicas, sejam gestantes ou lactantes ou atuem na área da saúde; os que apresentam sintomas ou sinais gripais deverão permanecer afastados do serviço presencial por 7 dias (IFTM, 2020c).

A segunda instrução normativa que considerou a gravidade da situação pandêmica foi a Instrução Normativa nº 03/2020 – IN nº 03/2020. Procurando enfrentar “O risco potencial de a doença infecciosa vir a atingir a população mundial de forma simultânea,” definiu: pela interrupção, por prazo indeterminado das atividades acadêmicas presenciais e sua substituição por atividades remotas, digitais ou não. Este percentual poderia variar de acordo com o curso, sendo de até 20% para os técnicos de nível médio no período diurno, 30% para os técnicos de nível médio no período noturno, e até 40%, na graduação (IFTM, 2020d).

O texto da Instrução Normativa nº 03/2020 manteve o calendário acadêmico inalterado, afirmou que as atividades remotas deveriam ocorrer no interior das residências dos atores do processo educacional, previu a utilização de atividades assíncronas por meio de “videoaulas, fóruns, questionários, leituras, áudios, elaboração de monografias, resumos, resenhas, listas de exercícios, *podcasts*” e síncronas, podendo ocorrer sob a forma de “atendimento *online*, transmissão simultânea, webconferência, *chats*”, etc. As “práticas profissionais de estágios” e o uso de laboratórios temáticos não estavam incluídos no rol de atividades remotas (IFTM, 2020d).

O registro das atividades desenvolvidas pelos docentes deveria ser efetuado no Diário Eletrônico da plataforma VirtualIF, com a respectiva carga horária referente à cada uma. A frequência dos estudantes estava condicionada à interação com o conteúdo proposto e entrega das respostas solicitado pelo professor. (IFTM, 2020d).

O desenvolvimento das atividades docentes poderia ocorrer semanalmente, conforme as aulas de cada unidade curricular. Caberia aos coordenadores de cursos, Núcleos de Apoio Pedagógico (NAP), Diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), Coordenadores Gerais de Ensino (CGEPE) estabelecerem métodos de acompanhamento das mesmas (IFTM, 2020d).

Posteriormente, foram instituídas a Resolução nº 48/2020, que “dispõe sobre alterações no Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação” (IFTM, 2020f) e a Resolução nº 47/2020, a qual “dispõe sobre alterações no Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Técnicos” (IFTM, 2020e). Ambas as Resoluções permitiram que os cursos fossem ministrados presencialmente ou a distância.

Ainda sobre as demandas pedagógicas, a Instrução Normativa da Pró - Reitoria de Ensino (Proen) nº 03 de 08 julho de 2020 definiu “normas para o desenvolvimento das Atividades Complementares (AC) e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a serem seguidas pelos *campi*, no período de suspensão das atividades presenciais e a sua substituição por atividades remotas”, durante o período pandêmico (IFTM, 2020g).

Por meio da Instrução Normativa nº 14/2020, o IFTM disponibilizou-se ao “empréstimo de equipamentos de informática, sem caracterizar transferência de propriedade, aos estudantes que necessitam de apoio para a participação e realização de atividades remotas”. (IFTM, 2020h)

Para facilitar o desenvolvimento das atividades escolares, o IFITM – Campus Uberaba, obedecendo às diretrizes da Resolução “*Ad Referendum*” IFITM nº 052 de 27 de janeiro de 2021, a qual regulamentou os programas institucionais de Assistência Estudantil, desenvolveu o Projeto de Inclusão Digital – *campus* Uberaba, o qual tinha por objetivo geral

Conceder auxílio estudantil, visando proporcionar aos estudantes de baixa renda regularmente matriculados em cursos regulares presenciais ofertados pelo campus Uberaba do IFITM condições de permanência e acesso às atividades acadêmicas virtuais e aquisição de computador ou tablet, novo ou usado, desde que apresentado a nota fiscal da compra, para a realização das atividades remotas. (IFITM, 2020i)

A justificativa para as aquisições de material de informática era a contribuição para “inclusão digital e realização das atividades acadêmicas remotas, em razão da pandemia de COVID19” (IFITM, 2020i). O custo total do projeto foi estimado em R\$127.200,00. (IFITM, 2020i).

Considerações finais

O presente capítulo teve por finalidade mostrar, brevemente, a evolução da Educação a Distância, desde o momento em que houve as primeiras iniciativas particulares que procuraram incentivar o conhecimento a distância, até a inclusão de tecnologias vinculadas a épocas específicas, como o rádio, a televisão e, mais recentemente, a Internet.

Durante este percurso, houve o surgimento de vários expoentes como a Rádio Sociedade no Rio de Janeiro, os serviços de radiodifusão vinculados ao Ministério da Educação, o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, o Telecurso do 1º Grau, o Telecurso do 2º grau e o Telecurso 2000.

Os anos 1990 foram marcados não apenas pela popularização da Internet, mas, pelo surgimento das primeiras legislações que procuraram regulamentar a Educação a Distância, concebida, desde o início para permitir o acesso universal à formação escolar.

Suas muitas normativas propiciaram, nos anos 2000, o surgimento da Universidade Aberta do Brasil, primeiro programa nacional de formação de professores a distância.

Os Referenciais de Qualidade para a modalidade foram outro marco no sentido de conferir à EaD o mesmo prestígio dado às formações presenciais. Consequentemente, visava-se evitar que seus egressos sofressem estigmatização, quando ingressassem no mercado de trabalho.

As expectativas traçadas nos anos 1990, de universalização no acesso às tecnologias de informação e comunicação, como a Internet, e na democratização do ingresso aos sistemas educacionais preconizada pela Educação a Distância não se confirmou por múltiplos fatores, principalmente, os que se referem à infraestrutura para a profusão deste tipo de serviço. Sem a superação de desigualdades regionais históricas, não é possível falar em inclusão.

Estas desigualdades, assim como as socioeconômicas, tornaram-se evidentes, principalmente com a eclosão da Covid-19, que levou as instituições de ensino a suspenderem suas aulas presenciais, em razão do risco de contaminação. Com isto, fora implementado o Ensino Remoto Emergencial, o qual procurou, por meio das tecnologias

digitais, transportar a sala de aula física para o ambiente virtual.

Ações voltadas ao ERE, que teve caráter excepcional e ocorreu apenas durante o período pandêmico, resultam em confusão com a conceituação de Educação a Distância, modalidade acadêmica que envolve atores em tempos diversos e locais distintos.

No âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, várias ações foram tomadas no sentido de suspender as atividades acadêmicas e laborais, durante a pandemia. Iniciativas para evitar a exclusão digital envolveram empréstimos de computadores, fornecimento de equipamentos de acesso à Internet e alterações na metodologia didático pedagógica dos cursos técnicos e superiores.

No início de 2022, com o arrefecimento da emergência sanitária, as medidas que procuravam evitar a circulação de pessoas foram suspensas, possibilitando o retorno das atividades presenciais.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação remota emergencial:** elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 25 maio 2023.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância.** 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 11 maio 2023.

BOMENY, Helena. **Reformas educacionais.** 2023. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 2.494 de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.** 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 27 jun. 2023

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm#view. Acesso em: 12 maio. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 jun. 2023

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 5/2020 de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018.** 2018. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port%20275.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 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. 2020b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

CNE/CES. **Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001.** 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino.** 2020. Disponível em:

<https://dspace.sws.net.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 11 maio 2023.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996. Disponível em:

http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

DUARTE, Adriana. **Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.** 2023. Disponível em:

<https://atlas.fgv.br/verbetes/radio-sociedade-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FARIA, Adriano A.; VECHIA, Ariclê. **O Instituto Universal Brasileiro e a gênese da educação a distância no Brasil.** 2011. Disponível em:

<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/415/1991>. Acesso em: 19 jun. 2023.

IFTM, Comitê de Assessoramento e Monitoramento de Crise do. **Comunicado Oficial COVID-19 (Coronavírus)**. 2020a [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: comitecrise@iftm.edu.br. Acesso em: 16 mar. 2020.

IFTM, Comitê de Assessoramento e Monitoramento de Crise do. **Diretrizes para o período de suspensão - Instrução Normativa nº02/2020**. 2020b [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: comitecrise@iftm.edu.br. em: 18 mar. 2020.

IFTM. **Inclusão Digital – Campus Uberaba**.2020i.

IFTM. **Instrução Normativa 14, de 07 de outubro de 2020**. 2020h.

IFTM. **Instrução Normativa N° 002/2020, de 18 de março de 2020**: (Consolidada com as alterações da Instrução Normativa 006, de 01/04/2020). 2020c.

IFTM. **Instrução Normativa nº 003, de 19 de março de 2020**.2020d.

IFTM. **Instrução Normativa Proen nº 03, de 08 de julho de 2020**.2020g.

IFTM. **Resolução nº 047, de 20 de maio de 2020**: Dispõe sobre alterações no Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Técnicos - Resolução n. 76/2019. 2020e.

IFTM. **Resolução nº 048, de 20 de maio de 2020**: Dispõe sobre alterações no Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação - Resolução n. 78/2019. 2020f.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**, n. 28, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10796>. Acesso em: 11 jun. 2023.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a distância: o estado da arte**. 8. ed. São Paulo: Pearson, 2014. 479 p.

MEC. **Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MÉDICI, Mônica Strege *et al.* **Percepções de estudantes do ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas oferta.** 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de **Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização).** 2023. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Do Desporto. **Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998.** 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001.** 2001. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2008. 418 p.

POUBEL, Mayra. **Imigração para o Brasil nos séculos XIX e XX.** Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/imigracao-para-o-brasil-nos-seculos-xix-e-xx/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PRADO, Luís Alberto. **Breve histórico da educação a distância no Brasil.** 2011. Disponível em: <http://multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/356-breve-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>. Acesso em: 22 jun. 2023.

ROMERO, Maria Helena Cicci. **Universidade do ar: em foco a primeira iniciativa de formação de professores secundaristas via rádio no Estado Novo (1941 – 1944).** 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13976/1/UniversidadeArFoco.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023

SANTOS NETO, Vicente Batista dos; BORGES, Maria Célia. **Dossiê: políticas públicas de educação a distância: desafios atuais.** 2020a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54794/28916>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SANTOS NETO, Vicente Batista dos; BORGES, Maria Célia. **Educação a distância no Brasil: a regulamentação como falácia da democratização e acesso ao ensino superior de qualidade.** 2020c. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54796/28918>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS NETO, Vicente Batista; BORGES, Maria Célia. **Políticas em educação a distância e sua dinâmica normativa após 1990 ao contexto atual.** 2020b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54795/29113>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SILVA, Daniel Neves. **Primeira República.** Brasil Escola. 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/primeira-republica.htm>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SILVA, Hellen Camila; COSTA, Maria Luisa Furlan. **A educação profissional e tecnológica na modalidade a distância: história, bases legais e cursos nessa modalidade de ensino.** 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5716>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da *et al.* **Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EaD no Brasil.** 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2010v11n2p53>. Acesso em: 20 jun. 2023.