

# POLÍTICAS E AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

## POLICIES AND INSTITUTIONAL ACTIONS FOR EMERGENCY REMOTE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Daiani Damm Tonetto Riedner,  
Carina Elisabeth Maciel,  
Kelly Cristina da Silva Ruas

**Resumo:** A situação de pandemia causada pelo novo coronavírus trouxe novos desafios à educação superior, principalmente no contexto das universidades públicas. Este trabalho tem como objeto de análise as políticas e ações institucionais desenvolvidas pela Universidades Federais da Região Centro-Oeste no período de atividades acadêmicas remotas desde março de 2020. O caminho metodológico da construção do texto organiza-se em duas etapas: a) revisão bibliográfica com foco no ensino remoto emergencial na educação superior, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) das publicações de 2020 e 2021; e b) análise documental com base nos documentos e *sites* institucionais das oito Universidades Federais da Região Centro-Oeste. Concluímos que as políticas e ações institucionais desenvolvidas pelas universidades no período de atividades acadêmicas remotas têm mantido a vida universitária em curso e possibilitaram uma reorganização pedagógica, tencionando constantes mudanças nas estratégias didáticas para gestão da aprendizagem nos espaços virtuais e trazendo novos desafios para inclusão digital e para formação continuada de professores e estudantes com vistas a permitir a participação e a construção de experiências de aprendizagem nesses espaços.

**Palavras-chave:** Ensino remoto emergencial. Educação superior. Universidades federais. Políticas institucionais. Coronavírus.

**Abstract:** The pandemic situation caused by the new coronavirus brought unique challenges to higher education, especially in public universities. This work has analyzed the institutional policies and actions promoted by Brazilian Midwest Federal Universities since March 2020, during the days of remote academic activities. The methodological path was organized in two stages: a) bibliographical review, through a Systematic Literature Review (SLR) of 2020 and 2021 peer-reviewed publications, focusing on emergency remote learning in higher education; and b) documentary analysis, covering institutional documents and websites of the eight Brazilian Midwest Federal Universities. We conclude that the universities' institutional policies and actions in this period held academic life ongoing and enabled pedagogical reorganization. This outcome was achieved by designing constant changes in didactic strategies for learning management in virtual spaces. Moreover, these actions yielded new challenges for digital inclusion and for teachers' and students' continuing education to enable their participation and the development of learning experiences in those spaces.

**Keywords:** Emergency remote learning. High Education. Federal universities. Institutional policies. Coronavirus.

## 1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar as políticas e ações institucionais desenvolvidas pelas Universidades Federais da Região Centro-Oeste no período de atividades acadêmicas remotas, desde o início da pandemia mundial desencadeada pelo novo coronavírus. A Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 foi a primeira orientação dada sobre substituição das aulas presenciais por “meios digitais”, enquanto durasse a situação de pandemia. Essa publicação foi alterada pela Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 e prorrogada pelas Portarias MEC nº 395, de 15 de abril de 2020 e nº 473, de 12 de maio de 2020.

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou o parecer CNE nº5/2020, orientando sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. E no dia 15 de junho de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 544, estendendo o prazo de “substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” até 31 de dezembro de 2020.

Esse cenário trouxe muitos desafios para as instituições, mesmo para aquelas que já tinham experiência e trajetória de trabalho com a educação a distância, pois o momento tencionava uma substituição das aulas presenciais por atividades remotas, que implicaria no uso de tecnologias digitais, sem tempo hábil para produção de material didático adequado e para formação dos professores e estudantes, sem garantia de acesso dos estudantes às tecnologias digitais e sem possibilidade de atendimento em polos de apoio presenciais, como acontece nas ofertas de EaD no âmbito das universidades federais.

Diferente do que se chamou na maioria das instituições de “Ensino Remoto Emergencial”, a educação a distância consiste em uma modalidade de educação preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Nessa perspectiva, a EaD constitui-se como uma modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem com a utilização de tecnologias digitais precisa acontecer “[...] 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).

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio

ISSN 1984-6576.

E-202107

Muitas instituições, devido à infraestrutura de tecnologia e de formação continuada já construída para a educação a distância, puderam usufruir dessa experiência para dar diretrizes e suporte às ações didático-pedagógicas para o período de atividades acadêmicas remotas. De uma forma geral, para garantir o distanciamento físico e a continuidade das atividades acadêmicas, todas as universidades federais sistematizaram uma série de ações estratégicas que foram e estão sendo primordiais desde o início da pandemia.

Na perspectiva de construir uma análise dessas políticas e ações institucionais no âmbito das Universidades Federais do Centro-Oeste, o caminho metodológico de construção deste trabalho organizou-se em duas etapas: a) Revisão bibliográfica: realizada por meio da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>1</sup>, focalizando estudos relacionados ao ensino remoto emergencial no contexto da educação superior publicados no período de 2020 e 2021; e b) Análise documental: realizada a partir dos documentos e *sites* institucionais das oito Universidades Federais da Região Centro-Oeste. Nos tópicos que seguem, organizamos as reflexões possíveis a partir desse material empírico, à luz das normativas e publicações oficiais que orientaram esse período de atividades acadêmicas remotas.

## **2 O ensino remoto emergencial: o que mostram as publicações recentes na área da educação**

O ensino remoto emergencial caracteriza-se como uma estratégia desenvolvida para a continuidade das atividades didáticas dos setores educacionais a partir da necessidade de distanciamento físico para evitar contaminação pelo novo coronavírus. Nas universidades federais, as aulas presenciais começaram a ser substituídas por atividades remotas a partir de março de 2020, iniciando uma corrida para criar estratégias de manutenção das atividades didáticas, principalmente com uso de ferramentas *online* e tecnologias digitais.

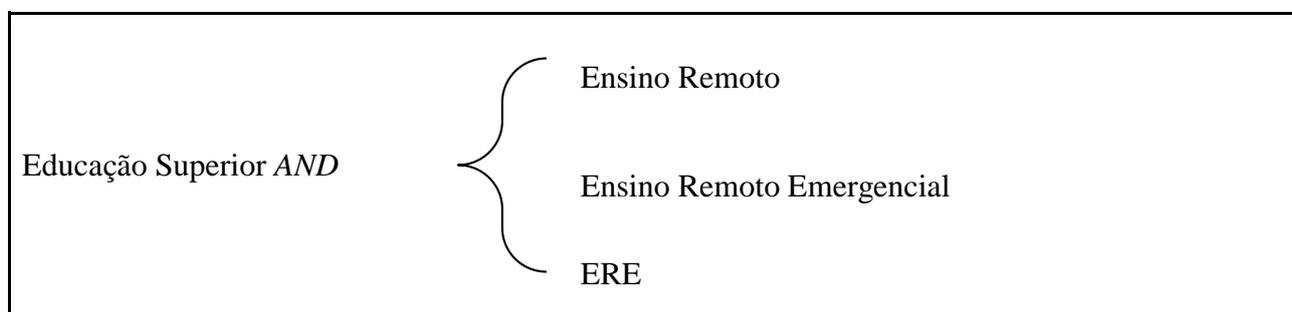
Para a compreensão do que tem sido discutido sobre ensino remoto emergencial no contexto recente da produção científica na área da educação, realizamos uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que consiste em estudo de material bibliográfico e sistemático objetivando, de maneira planejada, coletar e analisar publicações sobre determinada temática

---

<sup>1</sup> A escolha por esta base de dados se justifica por ser um portal com acesso aberto de referência no campo da pesquisa educacional no Brasil.

em estudo com vistas a responder a perguntas definidas para a pesquisa (MORANDI; CAMARGO, 2015).

A partir da definição do objeto de estudo, que consiste no mapeamento de políticas e ações institucionais das universidades federais da região Centro-Oeste no período de atividades acadêmicas remotas, definimos as estratégias para o levantamento de pesquisas na base de dados do Portal de Periódicos da Capes. Para realização das buscas, foram utilizados os seguintes critérios: a) busca avançada; b) idioma português; c) busca pelos descritores “ensino remoto”, “ensino remoto emergencial” e “ERE” em todos os campos do texto e publicações; e d) definição do período de 01 de janeiro de 2020 a 27 de abril de 2021. Com o objetivo de ter acesso à maior quantidade de produções relacionadas ao foco deste estudo, criamos *strings*<sup>2</sup> de busca associando o descritor “educação superior” aos demais descritores definidos anteriormente, gerando três combinações, conforme consta no Quadro 1.



Quadro 1 – *Strings* de busca na base de dados Portal de Periódicos da Capes  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como critérios de seleção (exclusão e inclusão), estabeleceu-se que as produções seriam analisadas com vistas ao objeto desta investigação, focalizando artigos científicos que pudessem contribuir para responder à questão deste estudo com publicações dentro do recorte temporal estabelecido. Como critérios de exclusão, foram considerados aspectos como: a) trabalhos duplicados; b) trabalhos fora do período cronológico definido; e c) pesquisas não relacionadas à educação superior.

O processo inicial de busca na base de dados foi realizado a partir do uso dos descritores dentro do protocolo planejado, resultando no total de 37 trabalhos, dentre eles 24 relacionados ao descritor ensino remoto, 07 ao ensino remoto emergencial e 06 à sigla ERE. Considerando os critérios de seleção definidos para esta RSL, analisamos os títulos das

<sup>2</sup> Conjunto de palavras e termos referente ao tema de pesquisa conectados por operadores lógicos AND e OR (SCANNAVINO *et al.*, 2017, p. 28).

produções encontradas, na busca de trabalhos relevantes para a temática em desenvolvimento. Dentre estas produções, identificamos 09 publicações repetidas, reduzindo o *corpus* de análise para 28 trabalhos. Após análise dos resumos e palavras-chave desses 28 trabalhos, foram selecionados 07 estudos que se relacionam com o ensino remoto emergencial e educação superior. A tabela 1 apresenta a sistemática destes resultados.

Descritores	Publicações a partir dos descritores	Publicações repetidas	Publicações computadas	Publicações que vinculam a pesquisa
Ensino Remoto	24	-	24	07
Ensino Remoto Emergencial	7	7	-	-
ERE	6	2	4	0
Total	37	9	28	07

Tabela 1 – Publicações Periódico Capes - 2019 e 2020  
Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Dos 07 trabalhos escolhidos que versam sobre o ensino remoto na educação superior, 5 produções são do ano de 2020 e 2 produções do ano de 2021. No Quadro 2, relacionamos as produções selecionadas e elencamos os principais conceitos sobre ensino remoto emergencial de cada uma das publicações.

Título da publicação	Percepção sobre Ensino Remoto Emergencial	Autoria e ano de publicação
Concepções de professores dos cursos de Química sobre as atividades experimentais e o Ensino Remoto Emergencial	Ensino remoto emergencial como uma modalidade de ensino	Silva <i>et al</i> (2020)
Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia	Estratégia de ensino com uso de ferramentas de plataformas on-line	Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020)
Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente	Estratégia de ensino com a utilização de tecnologias digitais	Silus, Fonseca e Jesus (2020)
Ensino Remoto Emergencial em um curso de medicina: avaliação do trabalho docente na perspectiva discente	Estratégia de ensino com uso de tecnologias digitais	Fossa <i>et al</i> (2020)
Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior	Estratégia adotada devido ao cancelamento do ensino presencial	Lago <i>et al</i> (2021)

Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente	Estratégias pedagógicas com uso de tecnologias digitais	Silva, Goulart e Cabral (2021)
O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física	Modelo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais	Godoi <i>et al</i> (2020)

Quadro 2 – Relação de publicações e as principais percepções sobre ensino remoto emergencial  
Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

De posse destas produções selecionadas, deu-se continuidade ao protocolo planejado para a RSL, momento em que estes artigos foram analisados na íntegra, considerando quatro aspectos principais: qualidade e regionalidade dos veículos de divulgação, temáticas predominantes e concepções de ensino remoto emergencial.

No que tange aos veículos de divulgação científica (os periódicos) relativos às produções selecionadas, observou-se que a maioria, representando 71,5% do *corpus* analisado, foi publicada em periódicos que apresentam indicadores de média qualidade de acordo com a avaliação pelo sistema Qualis da Capes<sup>3</sup>. A avaliação destes trabalhos foi realizada considerando-se a classificação recebida pela área de Educação, a partir do quadriênio de 2012 a 2016. Dentre eles foram identificados dois artigos científicos publicados em periódico classificado como sendo de alta qualidade (Qualis A2), seguido de um artigo com Qualis B3, dois artigos Qualis B4 e dois artigos B5.

No que se refere à regionalização da instituição de vinculação dos autores, observou-se que estão situados nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Do total de trabalhos analisados, 92% são provenientes de pesquisadores vinculados a instituições públicas de ensino superior. A maior parte dos artigos são provenientes de IES das regiões Sudeste (MG e SP), concentrando 44% do *corpus* analisado, seguido das regiões Sul (RS) com 28%, Centro-Oeste (MS e MT) com 24% e por fim, um autor com vínculo institucional internacional, representando 4%.

No que se refere às temáticas predominantes e concepções de ensino remoto emergencial, as pesquisas selecionadas apresentam informações, percepções e análises sobre as

<sup>3</sup> O sistema Qualis constitui-se em um conjunto de procedimentos de revisão por pares gerido pela Capes, que visa demonstrar a estratificação de qualidade da produção científica dos PPG no Brasil. O processo é realizado de forma indireta, visto que afere qualidade a veículos de divulgação científica (os periódicos). Até 2016, os periódicos foram classificados por estratos de classificação (A – Alta, B – Média e C – Baixa) que indicam qualidade, sendo: A1 para periódicos com a mais elevada classificação de qualidade, seguidos de indicadores, com a seguinte ordem decrescente: A2; B1; B2; B3; B4; B5; e C. Os pares que avaliam os periódicos são distribuídos por área do conhecimento, sendo que o mesmo periódico pode receber classificações diferentes em duas ou até mais áreas em que foi avaliado (FARIA, GALÁN-MAÑAS, 2020).

atividades didáticas remotas, que ora se aproximam do conceito de educação a distância, ora convergem com a ideia de “ensino híbrido”, mantendo em comum a percepção de que, independentemente do nome ou relação dada ao ensino remoto emergencial, foi uma estratégia importante para o distanciamento físico e manutenção das atividades didáticas no período de pandemia, trazendo no bojo dessas ações inúmeros desafios relacionados à inclusão digital, formação de professores e estudantes e mudanças nas formas de gestão da aprendizagem em espaços fluidos, síncronos e assíncronos.

Silva *et al* (2020) realizaram um estudo sobre concepções dos professores dos cursos de Química sobre atividades experimentais durante o ensino remoto emergencial. O trabalho define o ERE como uma modalidade de ensino, cuja adoção foi fundamental para a manutenção das atividades acadêmicas e o distanciamento físico, como estratégia para minimizar os impactos da pandemia na área da educação.

Os autores apontaram que “A mudança para o ERE foi realizada com pouco ou nenhum planejamento, e as práticas e metodologias desenvolvidas por meio do ensino presencial, na maioria das vezes, foram apenas transferidas para o ensino remoto.” (SILVA *et al*, 2020, p. 3). Além disso, o trabalho aponta a ausência de tempo de preparo e formação dos professores como um fator que dificultou um trabalho mais contextualizado com os projetos pedagógicos dos cursos, pois a rapidez da adoção das atividades remotas fez com que os professores tivessem que transpor atividades, conteúdos e aulas para ambientes *online*, onde muitos não tinham experiência de trabalho.

Mesmo com desafios encontrados, os autores concluem que as atividades remotas podem contribuir para a aprendizagem, desde que haja uma mudança na perspectiva do trabalho pedagógico, que permita o envolvimento dos estudantes de forma mais ativa, com foco no trabalho investigativo e crítico, especificamente no que diz respeito às atividades experimentais da química.

O trabalho de Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020, p. 2) destaca que a inviabilidade de atividades presenciais fez as instituições de ensino superior públicas e privadas aderirem ao “regime de aulas a distância”. Os autores apontam que o contingenciamento de gastos e desvalorização da ciência produzida principalmente pelas universidades públicas, faz parte de um processo intencional, que tem como foco a desestatização e mercantilização da educação.

A pesquisa anuncia que a suspensão de aulas foi uma prioridade para a manutenção da saúde das pessoas e menciona que as universidades federais realizaram o acompanhamento e

treinamento de docentes e discentes, além da criação de “[...] programas de apoio técnico para aquisição de equipamentos e programas, plataformas e grupos de suporte, entre outros” (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 10). Os autores destacam a diferença entre EaD e ERE, considerando a EaD como uma modalidade de educação e relacionam o ensino remoto emergencial ao ensino híbrido, em que há uma reorganização didática que se pretende unir o que há de melhor no presencial e o que há de melhor no *online*. Essa relação difere dos demais estudos analisados e também da literatura sobre o tema (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), pois o ensino híbrido, assim como a EaD, requer planejamento, infraestrutura, metodologias, adaptações curriculares e formação adequada. O fato de ser uma estratégia emergencial, nos permite analisar como algo em transição, que ainda está em construção de forma muito contextual em cada instituição. No entanto, vemos aproximações entre diversas práticas da EaD e do ensino híbrido com o ERE, na medida em que

[...] o ensino remoto utiliza as ferramentas de plataformas on-line para que ocorra o encontro síncrono, em tempo simultâneo, entre alunos e professores, mas há também a gravação e disponibilização da aula para aqueles que não puderam acessar a plataforma, impulsionando o potencial da ferramenta. [...] Possibilitando, assim, que haja um intercâmbio de informação entre alunos e professores, bem como novas práticas para avaliações. (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 3).

Os autores apontam que o êxito da modalidade EaD ou do ensino remoto vai depender das condições pedagógicas, humanas e tecnologias da instituição, para dar subsídios à construção de práticas pedagógicas pautadas na responsabilidade curricular e na inclusão digital dos estudantes em vulnerabilidade, para que não sejam acentuadas as desigualdades de acesso que já existiam antes da pandemia. O estudo mostra que a pandemia acendeu debates sobre educação a distância, inclusão digital, uso de tecnologias digitais na educação e trouxe à tona também as dificuldades de trabalho dos professores do ensino superior que, embora reconheçam os benefícios das atividades remotas *online* que facilitam diálogo e interação, reclamam da falta de recursos e de formação adequada para esse trabalho. (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020).

A indicação de que o ERE possibilitou transformações na prática docente, mas também fomentou questionamentos frente ao uso de tecnologias digitais, até então restritas a EaD, é parte das percepções do estudo de Silus, Fonseca e Jesus (2020). Os autores demarcam as diferenças existentes entre EaD e ERE, destacando que o objetivo do ensino remoto emergencial “[...] não é criar um ambiente robusto para o ensino on-line, mas sim fornecer

soluções de ensino totalmente remotas, que seriam ministradas presencialmente e temporariamente serão ofertadas de maneira on-line.” (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020, p. 3).

O estudo também aponta que a adesão ao ensino remoto emergencial evidenciou nas instituições de ensino superior uma certa fragilidade na implementação das tecnologias digitais nos cursos de graduação presenciais. Essa fragilidade também foi demonstrada pelo baixo letramento digital de professores e estudantes, que trouxe novos desafios para formação continuada e também para a adaptação dos estudantes e esse novo contexto de ensino permeado pelo uso intenso de tecnologias digitais.

A investigação realizada por Fossa *et al* (2020) também demarca a diferença entre EaD e ensino remoto emergencial, mas indicam que ambas podem ser consideradas modalidades de ensino, ao passo que a principal diferença entre elas seria na predominância, no ensino remoto emergencial, de atividades síncronas por meio de ferramentas de webconferência nos mesmos horários em que aconteceriam os encontros presenciais. E com base em Zhu *et al* (2020)<sup>4</sup>, Fossa *et al* (2020) demonstram que na educação a distância, o processo de ensino e aprendizagem também é mediado por tecnologias, mas professores e estudantes estão em tempos e espaços diferentes e têm acesso a materiais didáticos organizados para esse fim, com flexibilidade de tempo para participação nas atividades assíncronas.

É importante destacar que a pesquisa realizada por Fossa *et al* (2020) foi um estudo de caso, que teve como foco o curso de medicina de uma instituição privada, onde a maioria dos estudantes possuem acesso a *internet*. O estudo fez um levantamento das percepções dos estudantes sobre as adaptações metodológicas no período do ensino remoto emergencial e demonstrou aprovação das estratégias, principalmente a produção de videoaulas. Uma das conclusões é de que os estudantes, devido ao contexto, já estavam familiarizados com essas diversas estratégias que envolviam uso de tecnologias, mas que ainda não faziam “[...] parte do ensino médico tradicional”. (FOSSA *et al*, 2020, p. 17).

Lago *et al* (2021) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar fatores importantes para o aprendizado no período de ensino remoto emergencial no contexto do ensino de graduação de uma universidade brasileira. Os autores apontam que as universidades

---

<sup>4</sup> ZHU, N. *et al*. A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. **The New England Journal of Medicine**: Brief Report, Pequim, v. 382, n. 8, 20 fev. 2020. Mensal. Disponível em: <https://bit.ly/3x8vtEk>. Acesso em: 8 jun. 2021.

brasileiras não estavam preparadas para esse desafio, pois muitas instituições “[...] limitaram-se à migração do ambiente físico para o online, ao invés de estarem voltadas à essência do ensino e à qualidade do aprendizado.” (LAGO, *et al*, 2021, p. 14).

Os autores destacam que o ensino remoto precisa ultrapassar essa situação emergencial, tendo em vista a necessidade de utilização de ferramentas *online* para cumprir as atividades curriculares que, em situações normais, seriam realizadas presencialmente. Os resultados deste estudo mostram que as abordagens, metodologias, e estratégias utilizadas na execução das atividades didáticas tiveram influência direta sobre a percepção dos estudantes sobre seus aprendizados neste período de atividades remotas. (LAGO, *et al*, 2021).

A pesquisa de Silva, Goulart e Cabral (2021) teve como objetivo apresentar as experiências formativas e as percepções de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras em Minas Gerais, a partir da experiência do ensino remoto emergencial, para identificar aspectos relacionados à organização do tempo, à autonomia de estudos, às habilidades de uso de tecnologias digitais e acesso à *internet* e dispositivos de tecnologia.

Com base em Behar (2020), o estudo marca pontualmente que o ensino remoto emergencial e a educação a distância não podem ser compreendidos como sinônimos. Os autores destacam que o ERE exigiu maior interação entre educação e tecnologias digitais, para repensar diferentes estratégias de aprendizagem, interação e comunicação e apontam como as tecnologias digitais podem contribuir no “[...] aprimoramento das práticas pedagógicas e promover novas metodologias no currículo da Educação Superior no que se refere à formação inicial de professores.” (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021, p. 419). Um ponto da pesquisa que consideramos crucial para a compreensão de todas as variáveis que envolvem o ensino remoto emergencial é a afirmação dos autores de que o:

[...] o ERE não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico e dos meios digitais para que aconteça. Tudo irá depender da reorganização das instituições de ensino, no caso do Ensino Superior, que devem levar em conta o contexto local, o perfil do público atendido para efetivarem um planejamento que de fato seja possível de ser colocado em prática. (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021, p. 414).

Embora os autores tenham ponderado as questões de acesso à tecnologia, tempo de preparação e formação dos professores, essa afirmação não parece considerar elementos importantes como financiamento da educação, formação de docentes e estudantes para o uso de tecnologias digitais, nem mesmo considera a dificuldade de acesso de estudantes à *internet* ou

aos aparelhos que possibilitam o desenvolvimento das atividades remotas, destinando ao “esforço” dos profissionais o resultado da educação e da aprendizagem em tempos de pandemia.

Por fim, a pesquisa de Godoi *et al* (2020) apresenta um estudo realizado por meio de um grupo focal e teve como objetivo identificar os desafios e as aprendizagens de professores de Educação Física de instituições privadas com relação às atividades acadêmicas remotas. Os autores demarcam as diferenças conceituais entre ensino remoto emergencial e educação a distância, destacando que no “[...] ERE há uma adaptação curricular como alternativa temporária para que ocorram as atividades de ensino enquanto durar o distanciamento social [...]”. (GODOI *et al*, 2020, p. 3). Godoi *et al* (2020) trazem dados dos professores que relataram diversos desafios relacionados ao ensino remoto no período de pandemia, tais como:

[...] a adaptação e flexibilização em relação à uma nova forma de ensino e a aprendizagem e utilização das ferramentas tecnológicas para o ensino, o que gera sentimentos de insegurança, dúvidas e sobrecarga de trabalho; a motivação e engajamento dos alunos no ambiente virtual; as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que impactam também na relação pedagógica; as demandas e cobranças institucionais. (GODOI *et al*, 2020, p. 6).

Outros pontos levantados pelos professores foram os desafios para engajar e motivar os estudantes nos ambientes virtuais, pois esse trabalho sempre foi feito face a face e trouxe novos desafios para a interação e comunicação. Além disso, os professores apontaram como pontos de atenção: a) o perfil de estudantes com relação ao domínio das tecnologias digitais; b) resistência às mudanças na forma de ensino; c) timidez diante das novas formas de interação social; d) dificuldades de acesso à internet; e d) dificuldades financeiras ocasionadas pela pandemia.

Por outro lado, os professores também apontaram aprendizagens importantes relacionadas ao uso de tecnologias digitais, gestão da sala de aula virtual, novas estratégias de avaliação e produção de conteúdo, e “[...] alguns professores declararam a aprendizagem relacionada a um maior conhecimento de seus alunos, entendendo seus interesses, necessidades e contextos de vida [...]”. (GODOI *et al*, 2020, p. 12).

A RSL aqui delineada possibilitou identificar as produções acerca dos estudos realizados sobre o ensino emergencial na educação superior, o foco de suas pesquisas e o contexto em que as investigações foram realizadas. Ressalta-se que, embora o desenvolvimento da RSL seja exaustivo, este processo de pesquisa é muito importante, pois instiga o pesquisador a refletir e consolidar a delimitação do seu objeto de pesquisa, possibilitando, de forma mais

apurada e com olhar mais abrangente, conhecer a temática sobre a qual pretende se debruçar, contribuindo com o aporte teórico.

No próximo tópico, vamos avançar nessa discussão, trazendo novos elementos para a reflexão sobre as atividades acadêmicas remotas, a partir da análise das normativas e ações institucionais desenvolvidas desde o início da pandemia e que permitiram às universidades iniciarem um percurso novo e desafiador frente ao cenário repleto de incertezas e desigualdades de acesso à tecnologia.

### 3 Normativas e ações das universidades federais para o ensino remoto emergencial na região Centro-Oeste

A partir da RSL conseguimos compreender alguns conceitos que permearam o que se chamou Ensino Remoto Emergencial desde o início da pandemia no âmbito da Educação Superior Pública. Nesse tópico, nosso foco de análise voltar-se-á para as normativas que delinearão as ações institucionais das Universidades Federais do Centro-Oeste, que representam o nosso corte de investigação para este estudo.

A região Centro-Oeste possui 8 universidades federais, sendo 1 no Distrito Federal, 3 em Goiás, 2 no Mato Grosso e 2 no Mato Grosso do Sul. Das 8 universidades, não encontramos documentos e informações sobre a estratégia adotada para o período de pandemia nos *sites* institucionais da Universidade Federal de Catalão e da Universidade Federal de Jataí. O quadro a seguir demonstra que 4 universidades utilizaram nos documentos institucionais o termo “Ensino Remoto/Ensino Remoto Emergencial”, 1 universidade utilizou o termo "Flexibilização educacional”, e 1 utilizou o termo “Regime Acadêmico Emergencial”.

Unidade federativa	Nome	Sigla	Normativa do Ensino Remoto Emergencial	Calendário Acadêmico (2021)
Distrito Federal	Universidade de Brasília	<b><u>UnB</u></b>	<u>Ensino Remoto</u>	2020.2
Goiás	Universidade Federal de Goiás	<b><u>UFG</u></b>	<u>Ensino Remoto Emergencial</u>	2020.2
Goiás	Universidade Federal de Catalão	<b><u>UFCat</u></b>	Não identificamos	2020.2
Goiás	Universidade Federal de Jataí	<b><u>UFJ</u></b>	Não identificamos	2020.1

Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso	<b><u>UFMT</u></b>	<u>Flexibilização educacional</u>	2020.1
Mato Grosso	Universidade Federal de Rondonópolis	<b><u>UFR</u></b>	<u>Ensino Remoto</u>	2020.2
Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados	<b><u>UFGD</u></b>	<u>Regime Acadêmico Emergencial</u>	2020.1
Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	<b><u>UFMS</u></b>	<u>Ensino Remoto Emergencial</u>	2021.1

Quadro 3 - Panorama das universidades federais da região Centro-Oeste  
Fonte: Organização das autoras com base nos dados institucionais.

Outro ponto de destaque do quadro é a situação do calendário acadêmico das instituições no ano de 2021. Das 8 universidades, 3 estão cumprindo com o calendário de 2020.1, 4 estão cumprindo com o calendário de 2020.2 e apenas 1 instituição está cumprindo com o calendário de 2021.1, alinhado com o ano atual. A UFMS foi uma das cinco instituições públicas de educação superior que não tiveram interrupções do calendário acadêmico, pois implementaram estratégias para o ensino remoto emergencial ainda no mês de março de 2020. No painel de monitoramento das universidades federais<sup>5</sup> do Ministério da Educação (MEC) é possível fazer recortes temporais para visualização do panorama de cada período da pandemia.

Alterando o recorte temporal do painel para 31 de julho de 2020, o painel apresenta 16 universidades com atividades suspensas, 7 com ensino remoto e 1 com recesso. Em agosto, o cenário mudou completamente, apresentando 22 universidades com ensino remoto, apenas 6 com atividades suspensas, 1 em formato híbrido e 1 em recesso. Em novembro, o número de universidades com ensino remoto sobe para 44, 4 universidades com atividades híbridas e 1 em recesso. O quadro também mostra que setembro de 2020 foi o último mês com registro de uma instituição com atividades acadêmicas suspensas.

O painel de monitoramento do MEC também mostra algumas ações de inclusão digital nesse período, com registro de entrega de 143.855 *chips* de *internet* para estudantes de todas as regiões do país. As 8 universidades federais do Centro-Oeste publicaram editais de auxílio para inclusão digital, com empréstimo de computadores, transferência de recursos para compra de pacotes de *internet* e empréstimo de *chips* de *internet* pela parceria com o MEC e a Rede

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/rede-federal>.

Nacional de Pesquisa (RNP). Em todas as instituições pesquisadas também identificamos editais de auxílio alimentação emergencial para apoio aos estudantes em vulnerabilidade social.

Com o objetivo de identificar as ações estratégicas para realização das atividades remotas no período de pandemia, analisamos os documentos publicados pelas universidades e também buscamos informações e notícias nos *sites* institucionais. Foram analisados 6 documentos que orientaram as atividades acadêmicas remotas das seguintes universidades federais do Centro-Oeste: UnB, UFG, UFMT, UFR, UFGD e UFMS, conforme mostra o quadro a seguir. Com exceção da UFR, todas as instituições organizaram um documento ou *site* específico com as informações sobre organização didática do período de atividades acadêmicas remotas.

Instituição	Definição do período de atividades acadêmicas remotas	Normativa institucional para o período de atividades acadêmicas remotas	Documento ou site específico sobre organização didática do período de atividades acadêmicas remotas
<b><u>UnB</u></b>	Ensino Remoto	<u>Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0059 de 23 de Julho de 2020</u>	<u>Sim</u>
<b><u>UFG</u></b>	Ensino Remoto Emergencial	<u>Resolução Consuni nº 34, de 13 de Agosto de 2020</u>	<u>Sim</u>
<b><u>UFMT</u></b>	Flexibilização educacional	<u>Resolução Consepe n.º 32, de 08 de julho de 2020</u>	<u>Sim</u>
<b><u>UFR</u></b>	Ensino Remoto	<u>Instrução Normativa PROEG nº 01, de 31 de Agosto de 2020</u>	Sem identificação nos documentos analisados
<b><u>UFGD</u></b>	Regime Acadêmico Emergencial	<u>Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, nº 106, de 29 de Junho de 2020</u>	<u>Sim</u>
<b><u>UFMS</u></b>	Ensino Remoto Emergencial	<u>Portaria RTR nº 394, de 13 de março de 2020</u>	<u>Sim</u>

Quadro 4 - Normativas institucionais para o ensino remoto emergencial

Fonte: Organização das autoras com base nos dados institucionais.

Das seis instituições analisadas, a UFMS foi a primeira a publicar um documento de orientação sobre atividades didáticas remotas, em 13 de março de 2020. A Portaria nº 394, de 13 de Março de 2020, orientou sobre as ações de enfrentamento à COVID-19 e orientou a execução dos planos de ensino das disciplinas por meio de “Estudo Dirigido”, utilizando tecnologias da educação a distância e outras tecnologias digitais disponíveis na instituição. (UFMS, 2020). Nos normativos posteriores, o termo “Ensino Remoto Emergencial” passou a ser utilizado de forma padronizada. Dentre as instituições analisadas neste trabalho, a UFMS

foi a única que não cancelou o calendário acadêmico de 2020 e manteve as atividades acadêmicas de forma remota desde o início da pandemia.

Logo após a publicação da portaria de março de 2020, a Agência de Educação Digital e a Distância da UFMS lançou um curso de capacitação para os docentes. Posteriormente, a instituição publicou um “Guia de Atividades Acadêmicas” que trouxe orientações detalhadas para os servidores e estudantes sobre diversos aspectos do Ensino Remoto Emergencial, tais como: uso de ambientes virtuais de aprendizagem, atividades síncronas e assíncronas, estratégias de organização das atividades didáticas, estratégias de avaliação da aprendizagem, dicas sobre ferramentas, orientações sobre uso da biblioteca virtual e recursos educacionais abertos, orientações sobre direitos autorais, orientações sobre acessibilidade, atendimento psicológico, auxílios de inclusão digital, entre outros. (UFMS, 2020b). As ações da UFMS foram desenvolvidas de forma ágil, mas o período de insegurança e de incertezas sobre a pandemia gerou resistências sobre a adoção do ensino remoto emergencial como estratégia de substituição das aulas presenciais.

A UFMS criou uma página específica para organizar as informações, normativas, editais, documentos, reportagens e orientações diversas para a comunidade acadêmica em geral desde o início das atividades remotas. A página denominada “UFMS contra o Coronavírus” (<https://www.ufms.br/coronavirus>) também concentra todos os documentos emitidos pelo Comitê Operativo de Emergência, constituído para analisar diariamente a situação da pandemia, dando subsídios para as tomadas de decisões sobre o funcionamento da universidade.

Com base numa pesquisa realizada com a comunidade acadêmica, a UFGD publicou a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, nº 106 em 29 de junho de 2020, regulamentando o Regime Acadêmico Emergencial (RAE), aprovando também um “Calendário Acadêmico Emergencial (CAE)” e “Orientações de Elaboração do Plano de Ensino Emergencial”. A Resolução definiu o RAE como uma oferta excepcional e opcional de componentes curriculares, de forma não presencial, divididos em 4 módulos com duração de 25 dias letivos cada módulo, enquanto durar a suspensão do calendário acadêmico 2020.1. Nessa instituição, o calendário acadêmico de 2020.1 foi suspenso e foi publicado o CAE para as ofertas opcionais/emergenciais a partir de agosto de 2020.

Pela orientação da resolução, os docentes deveriam ofertar pelo menos dois componentes curriculares durante o RAE. E para os discentes, houve a possibilidade de cursar até três componentes curriculares por módulo, além de Trabalho de Conclusão de Curso e

Atividades Complementares. Outro ponto importante da resolução é a possibilidade dada aos discentes para cancelamento de matrícula sem contabilizar esse tempo para fins de integralização curricular. (UFGD, 2020). A UFGD organizou uma página específica de orientações para o RAE (<https://portal.ufgd.edu.br/secao/regime-academico-emergencial>), anexando as normativas do período de atividades acadêmicas remotas e alguns vídeos gerais de orientação, mas sem materiais de apoio específicos a professores e estudantes.

Na UFMT, a Resolução Consepe n.º 32, de 08 de julho de 2020 regulamentou a flexibilização de componentes curriculares em caráter excepcional e temporário e apresentou orientações para o “[...] desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação e outros instrumentos em substituição e/ou complementação às estratégias presenciais, para o ensino de graduação no período de suspensão das atividades presenciais.” (UFMT, 2020, p. 1).

A resolução apresenta a flexibilização como uma alternativa opcional das unidades acadêmicas, que deveriam aprovar internamente os componentes curriculares a serem ofertados e depois informar à pró-reitoria de graduação. O documento orienta ainda que as “[...] estratégias de ensino/aprendizagem deverão ser preferencialmente desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional de forma síncrona ou assíncrona, contemplando a gestão, a disponibilização dos conteúdos em formato digital e a comprovação das atividades desenvolvidas.” (UFMT, 2020, p. 1).

A resolução traz os conceitos de atividades síncronas e assíncronas e relaciona conceitos sobre “Tecnologias da Informação e Comunicação” e os “meios digitais”. O documento também orienta os docentes sobre o planejamento dos componentes curriculares ofertados e disponibiliza um modelo de Plano de Ensino Institucional e de um Guia de Estudos, que dê aos estudantes informações organizadas sobre percurso teórico e prático da [...] disciplina de maneira dialógica, que potencialize autonomia, crítica e autoavaliação frente aos conhecimentos propostos.” (UFMT, 2020, p. 1).

A UFMT organizou um espaço virtual interativo intitulado “Flexibilização Educacional” (<https://www.ufmt.br/flexibiliza>) onde foram organizadas todas as informações sobre o período de flexibilização, com a resolução e páginas específicas para coordenadores de curso, docentes e estudantes. Na página de orientações aos coordenadores, há uma série de orientações sobre todos os aspectos da vida acadêmica dos estudantes no período de

flexibilização, além de diferenciar de forma conceitual o período da flexibilização com a Educação a Distância.

Na página dos docentes, além desses marcos conceituais e de orientações sobre planejamento e gestão do trabalho pedagógico por meio das tecnologias digitais, o texto traz elementos para compreensão da educação *online*, curadoria de conteúdo, aprendizagem em rede, colaborativa, interatividade, atividades tutoriais inspiradas nas práticas da cibercultura, mediação docente ativa, avaliação formativa e colaborativa baseada em competências, práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais, além de dicas de planejamento e avaliação da aprendizagem *online* e referências para aprofundamento sobre educação *online*. (UFMT, 2020).

A UnB publicou seu primeiro documento de orientação em 23 de julho de 2020. A Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0059/2020 orientou sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino-aprendizagem de forma não presencial e em caráter emergencial nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB durante a pandemia da COVID-19. Essa resolução trouxe detalhes sobre os procedimentos de elaboração dos planos de ensino para o período de retomada das atividades remotas, além de definição e dicas de atividades síncronas e assíncronas, orientações sobre auxílios, acessibilidade, atividades de extensão, assim como dá garantia de formação continuada dos professores e estudantes para o período de atividades remotas. (UNB, 2020).

Em outubro de 2020, a UnB publicou o documento “Plano Geral de Retomada das Atividades da Universidade de Brasília”, que apresentou de forma mais abrangente um conjunto de diretrizes e ações institucionais da Administração Superior da UnB para garantir o funcionamento adequado da Instituição em cada fase da pandemia de COVID-19. Com relação às atividades didáticas, cabe destacar que o documento traz os conceitos de Educação a Distância (com base em Brasil, 2017) e Educação Online (com base em Almeida, 2003) em contraponto às atividades remotas.

Apesar de as atividades não presenciais de caráter emergencial poderem utilizar recursos e estratégias dessas modalidades, não podem ser confundidas em suas características com as demais em razão de que o seu caráter emergencial permite que as instituições educativas desenvolvam os seus modelos próprios, com características próprias, coerentes com as suas condições de oferta e de suas respectivas comunidades. (UNB, 2020b, p. 41).

O Centro de Educação a Distância (CEAD/UnB) organizou uma página específica sobre ensino remoto com orientações básicas para professores e estudantes. Além desse espaço,

o Cead UnB, lidera o Projeto Rotas de Inovação Universitária (RIU), um espaço virtual (<https://www.riu.cead.unb.br>) baseado em comunidade de aprendizagem com: a) Orientações para o planejamento do ensino *online*, especialmente desenvolvidas para apoiar a docência nas etapas de retomada das atividades acadêmicas; b) Banco de Soluções, que disponibiliza ferramentas, tutoriais, recursos gráficos e materiais de apoio pedagógico; c) Experiências pedagógicas de professores da UnB, com o uso de tecnologias; d) Levantamento de experiências e orientações de instituições nacionais e internacionais para o ensino *online*. O RIU também organizou ações formativas com oficinas sobre *Moodle*, recursos digitais e lives temáticas para apoio à docência na cultura digital. (UNB, 2020b).

Na UFG, a Resolução Consuni nº 34, publicada no dia 13 de agosto de 2020, estabeleceu as regras para a retomada das atividades acadêmicas por meio do ensino remoto emergencial na instituição. O documento traz orientações sobre a elaboração do plano de ensino e dos diversos elementos que envolvem a oferta dos componentes curriculares. Com relação às atividades acadêmicas remotas, o documento cita um *e-book* interativo que traz orientações detalhadas sobre os elementos que permeiam o ensino remoto emergencial.

O documento “Diretrizes didático-pedagógicas para a organização do ensino remoto na UFG” foi produzido pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR/UFG) em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFG, a partir de diálogos com as unidades acadêmicas e com representações estudantis da universidade, bem como com outras Pró-Reitorias, órgãos e secretarias da UFG. (CIAR/UFG, 2020).

A publicação apresenta a diferença conceitual entre educação a distância e ensino remoto, atividades síncronas e assíncronas, além de esclarecer dúvidas da comunidade acadêmica sobre avaliação, materiais didáticos, estágios, controle de frequência, carga horária, assistência estudantil, acessibilidade, direitos autorais, direitos de imagem, metodologias de ensino e outras questões relativas ao ensino remoto emergencial. (SÁ, 2020). O documento destaca que

[...] é importante compreender que ensino remoto, educação remota, ensino virtual, educação virtual, educação online, entre outras expressões recorrentes utilizadas na atualidade, não são sinônimos de educação a distância. São sim, modelos pedagógicos que, por articularem mediação pedagógica à mediação tecnológica de diferentes tipos, carregam características organizacionais (relação tempo e espaço mais flexível, por exemplo) que, guardadas as devidas proporções, aproximam-se parcialmente daquelas desenvolvidas na EaD. (SÁ, 2020, p. 4).

Para auxiliar os docentes nesse entendimento do ensino remoto, o documento traz uma sugestão de organização didático-pedagógica para reestruturação de plano de ensino das disciplinas para o ensino remoto, além de dar orientações importantes sobre como selecionar referências e materiais didáticos com garantia de acessibilidade dos estudantes e também sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Outra ação importante da UFG foi a criação do site UFG em Casa (<https://ufgemcasa.ufg.br>), que organizou todas as informações de todas as ações da instituição, com materiais personalizados para servidores e estudantes, além de notícias, editais, materiais de apoio, tutoriais e capacitações.

Na UFR, a Instrução Normativa PROEG nº 01 publicada em 31 de agosto de 2020 regulamentou as atividades de ensino de graduação ofertadas durante o Calendário Letivo Especial 2020, em caráter excepcional e temporário, com o desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). De acordo com a normativa, essas estratégias de ensino e aprendizagem deveriam ser desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional, para a gestão de conteúdos e atividades dos estudantes (UFR, 2020).

O documento conceitua “Tecnologias da Informação e Comunicação” como um conjunto de tecnologias utilizadas para o desenvolvimento de estratégias de gestão, comunicação, ensino e aprendizagem em formato digital e “meios digitais” como mídias e recursos educacionais utilizados nas estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito do AVA institucional. A normativa também relaciona diversos exemplos de recursos que podem ser utilizados pelos professores no desenvolvimento de suas atividades didáticas. (UFR, 2020).

A normativa da UFR ainda dá orientações sobre elaboração do plano de ensino, computação de frequência, avaliação da aprendizagem, cancelamento de matrícula e estabelece um cronograma para o desenvolvimento das atividades didáticas remotas. Além disso, o documento destaca orientações gerais importantes para esse período como: a) cuidado com o excesso de atividades; b) importância de flexibilização dos prazos de entrega das atividades; c) cuidado com adoção de ferramentas de tecnologias a que os estudantes não tenham acesso; e d) fortalecimento do acolhimento, do diálogo e abertura dos canais de comunicação com os estudantes.

Um ponto que nos chamou atenção é o Art. 10º que diz: “As atividades acadêmicas remotas cursadas serão contabilizadas para integralização dos cursos, observando-se o limite

máximo de 40% da carga horária total do curso, conforme Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019.” (UFR, 2020, p. 7). Não identificamos no documento a diferenciação entre ensino remoto e educação a distância e, no final da normativa, esse artigo demonstra que houve o entendimento da instituição, de que as atividades acadêmicas remotas realizadas no período de pandemia seriam utilizadas de acordo com a portaria que regulamenta a oferta de disciplinas a distância nos cursos de graduação presenciais, demonstrando um equívoco na interpretação da referida portaria e também da situação peculiar, excepcional e temporária desse período, conforme consta no *caput* da normativa da UFR.

Além das normativas, analisamos cuidadosamente os *sites* institucionais na busca por informações relacionadas às ações e estratégias das universidades federais para esse período de atividades acadêmicas remotas. E destacamos alguns pontos para aprofundamento da discussão, conforme consta no quadro a seguir.

FEs	Computação da frequência	AVAs utilizados pela instituição	Orientações sobre uso de ferramentas digitais	Formação de Professores	Formação de estudantes	Sector responsável pelo apoio às atividades remotas
<b><u>UnB</u></b>	Atividades síncronas e assíncronas	Moodle, Microsoft Teams	Sim	Sim	Sim	Centro de Educação a Distância (CEAR/UnB)
<b><u>UFG</u></b>	Atividades assíncronas	Moodle, Google Classroom	Sim	Sim	Sim	Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR/UFG)
<b><u>UFMT</u></b>	Atividades síncronas e assíncronas	Moodle, Microsoft Teams	Sim	Sim	Sim	Secretaria de Tecnologia Educacional (SETEC)
<b><u>UFR</u></b>	Atividades síncronas e assíncronas	Moodle	Sim	Sim	Sim	Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação e Comunicação
<b><u>UFGD</u></b>	Atividades assíncronas	Moodle, Google Classroom	Sim	Sim	Sem identificação	Sem identificação
<b><u>UFMS</u></b>	Atividades assíncronas	Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams	Sim	Sim	Sim	Agência de Educação Digital e a Distância (AGEAD)

Quadro 5 - Organização das atividades acadêmicas remotas nas instituições investigadas

Fonte: Organização das autoras com base nos dados institucionais.

A computação da frequência foi uma preocupação em todos os documentos analisados, pois a referência sempre foi a presença física no espaço físico da sala de aula presencial. Nos

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio

ISSN 1984-6576.

E-202107

ambientes virtuais de aprendizagem, a presença é ressignificada em momentos síncronos e assíncronos. E devido às particularidades de cada contexto, as instituições também adotaram diferentes formas de conduzir esse registro. Na UnB, UFMT e UFR houve indicação de registro de presença em atividades síncronas e assíncronas, mas com orientação aos professores para que houvesse garantia de oportunidades de avaliação assíncrona, para os estudantes que não tivessem condições de participar de momentos síncronos de avaliação. Já na UFG, UFGD e UFMS houve indicação expressa para que a frequência fosse computada apenas pelas atividades assíncronas, para evitar problemas de acesso dos estudantes.

Outro ponto importante foram os ambientes virtuais de aprendizagem utilizados pelas instituições. Todas as universidades analisadas indicaram o *Moodle* como plataforma institucional para o gerenciamento das atividades acadêmicas nesse período, mas deram outras possibilidades de ferramentas para o trabalho dos professores. Com exceção da UFR, as demais universidades também contaram com parcerias do *Google Workspace for Education* e *Microsoft Educação*. Em todas as universidades, identificamos orientações, materiais de apoio, tutoriais e cursos sobre ferramentas, recursos e plataformas de apoio às atividades docentes. Apenas na UFGD não conseguimos identificar uma formação específica para os estudantes. E na UFR, observamos que a formação de docentes e estudantes foi oferecida pela UFMT.

Observamos também que, em todas as instituições, os setores responsáveis pelo gerenciamento da educação a distância tiveram importante participação na gestão das atividades acadêmicas remotas e na formação dos professores e estudantes. A UFR, por ser uma instituição nova, ainda não tem um setor específico de educação a distância, ficando a cargo da Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação e Comunicação esse apoio institucional, além do apoio de formação dado pela UFMT.

Na UFGD, não identificamos nos documentos oficiais nem no *site* algum registro sobre o papel da Faculdade de Educação a Distância da instituição nas atividades do período. Nas demais instituições, todas pertencentes à Universidade Aberta do Brasil (UAB), identificamos vários registros e ações dos setores responsáveis pela gestão da educação a distância com papéis de protagonismo no desenvolvimento de materiais de apoio, oferta de cursos, tutoriais e orientações aos professores e estudantes.

Embora com um recorte de análise de um pequeno número de universidades federais, tendo em vista o quantitativo de instituições públicas de ensino superior do nosso país, foi possível visualizar o importante trabalho desenvolvido nessas instituições, que representam o

nosso contexto brasileiro. Num cenário tão desafiador, em que o direito à vida foi priorizado, sem deixar de lado o direito à educação e o direito à saúde, essas universidades desempenham importantes ações não só no desenvolvimento de duas atividades acadêmicas de ensino, mas também na pesquisa e na extensão, mostrando à sociedade a sua importância no desenvolvimento da ciência e na formação profissional dos cidadãos.

Cada universidade, dentro da sua autonomia, considerando seu contexto e sua história, ouvindo a comunidade acadêmica, respeitando as orientações das organizações de saúde e dos comitês próprios que deram apoio às tomadas de decisões, conseguiram construir junto à comunidade acadêmica estratégias de continuidade das atividades didáticas, ações de inclusão digital de assistência estudantil que foram importantes para que os estudantes em vulnerabilidade social pudessem continuar os seus estudos. Em todos os documentos analisados, observamos a possibilidade de cancelamento das matrículas sem prejuízo aos estudantes e sem perda de vínculo com a instituição, o que demonstra a sensibilidade dos gestores com a situação delicada e peculiar que todos vivenciamos desde o início da pandemia.

#### **4 Considerações finais**

A pandemia gerou e agravou uma série de situações econômicas, sociais, emocionais e educacionais no contexto brasileiro. O distanciamento físico foi e ainda é uma medida necessária que vem sendo mantida como alternativa basilar para evitar o contágio e disseminação do vírus. Nesse cenário, as instituições públicas de ensino superior desenvolveram ações importantes para minimizar as fraturas geradas pela ausência de aulas presenciais.

A análise das produções sobre o ensino remoto emergencial na educação superior nesse período de pandemia, demonstra que os pesquisadores têm se preocupado em compreender os conceitos, práticas, processos e estratégias, que tiveram como foco a manutenção das atividades didáticas e a aprendizagem dos estudantes. Podemos destacar alguns pontos de atenção presentes em todos os estudos analisados, que refletem também a análise contextual das ações das instituições: a) inclusão digital de estudantes e professores; b) adaptação ao formato; c) infraestrutura tecnológica das instituições; d) necessidade de formação dos professores e estudantes; e) tempo inadequado para adaptação de conteúdos e atividades nos ambientes virtuais; f) necessidade de adaptação das estratégias de avaliação; g) dificuldades

de engajamento dos estudantes nos ambientes *online*; e h) diversas questões emocionais e de saúde vivenciadas por professores e estudantes nesse período.

As pesquisas também demarcaram as diferenças conceituais existentes entre ensino remoto emergencial e educação a distância, guardando o ponto de intersecção no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais para gestão e mediação da aprendizagem nos diversos espaços virtuais que foram organizados em cada instituição para o exercício do trabalho pedagógico.

Com foco nas universidades federais do Centro-Oeste, percebemos que os documentos institucionais expressam a preocupação das instituições com a manutenção e desenvolvimento das atividades acadêmicas de forma remota, por meio de uma série de ações e orientações relacionadas a questões curriculares, pedagógicas, tecnológicas, interpessoais, emocionais e de gestão. As datas de publicação dos documentos orientadores mostram que, na maioria das universidades investigadas, houve um tempo de preparação e até de espera de um possível retorno às atividades presenciais, o que não foi possível e viável tendo em vista o agravamento da situação de pandemia.

Por ter sido constituído numa situação emergencial recente, sem regulamentação e parâmetros de acompanhamento e qualidade, o ensino remoto se coloca numa lacuna ainda pouco explorada na pesquisa em educação. No entanto, o material empírico apresentado e analisado neste trabalho mostra que muitas das estratégias adotadas pelas instituições podem ser valiosas para o período de pós-pandemia. A inclusão digital dos estudantes não era pauta de discussão antes do ensino remoto emergencial e hoje se apresenta como um elemento primordial para o exercício da cidadania também nos espaços virtuais e acesso a inúmeras possibilidades de participação e formação humanas.

No cerne das ações estratégicas da pandemia que poderão se transformar em ações de continuidade estão a formação continuada dos professores para o uso de tecnologias digitais e o estabelecimento de infraestrutura tecnológica e pedagógica adequada para apoiar os professores no desenvolvimento de suas atividades didáticas, na organização pedagógica e na produção de conteúdos educacionais que sejam cada vez mais acessíveis, abertos, ampliando a colaboração e as oportunidades de acesso ao conhecimento, principalmente para as pessoas que ainda não têm acesso à educação formal nas universidades. Esse movimento ficou evidente nos documentos e *sites* institucionais das universidades pesquisadas.

Nesse sentido, acreditamos que as políticas e ações institucionais desenvolvidas pela Universidades Federais da Região Centro-Oeste no período de atividades acadêmicas remotas têm mantido a vida universitária em andamento, pois possibilitaram principalmente: a) uma reorganização pedagógica para o período emergencial; b) mudanças nas estratégias didáticas para gestão da aprendizagem nos espaços virtuais; c) ações de inclusão digital; e d) formação continuada de professores e estudantes. As ações desenvolvidas pelas universidades federais refletem o compromisso com a educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade e preocupação com as condições de participação, aprendizagem e construção do conhecimento nesse cenário de incertezas.

## 5 Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/34HHtjU>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Tudo o que você precisa saber sobre o coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=82304>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BEHAR, Patricia Alejandra Behar. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, UFRGS, jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3isF1G8>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://bit.ly/3uMubwZ>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://bit.ly/3ge0dgm>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio

ISSN 1984-6576.

E-202107

situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2STUX9t>. Acesso em: 3 jun. 2021.

CIAR/UFG. **UFG lança ebook com diretrizes para o ensino remoto**. Disponível em: <https://bit.ly/3wWduAJ>. Acesso em: 3 jun. 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Disponível em: <https://bit.ly/34Iz1AZ>. Acesso em: 3 jun. 2021.

FOSSA, Rodolfo da Silva; BENEDETTI, André Campos; ESTEVES, Patricia Elisa do Couto Chipoletti; SILVA, Rinaldo Henrique Aguilar da. Ensino Remoto Emergencial em um curso de Medicina: avaliação do trabalho docente na perspectiva discente. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3fONJg7>. Acesso em: 3 jun. 2021.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida; CANEVA, Christiane. Remote teaching during the covid-19 pandemic: challenges, learning and expectation of university professors of Physical Education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3z3z2Ny>. Acesso em: 3 jun. 2021.

LAGO, Nicole Cecchele; TERRA, Stela Xavier; CATEN, Carla Schwengber Ten; RIBEIRO, José Luis Duarte. Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3uPrF9k>. Acesso em: 3 jun. 2021.

MORANDI, Maria Isabel W. Motta; CAMARGO, Luis F. Riehs. Revisão sistemática da literatura. In: DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel P.; ANTUNES JR, José A. Valle. **Design science research: método e pesquisa para avanço da ciência e da tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3cc08IL>. Acesso em: 3 jun. 2021.

SÁ, Ana Cláudia Antonio Maranhão. *et al.* (Org.) **Diretrizes didático-pedagógicas para a organização do ensino remoto na UFG**. Goiânia: CEGRAF UFG, 2020. *E-Book*. Disponível em: <https://bit.ly/3wYZ3vB>. Acesso em: 3 jun. 2021.

SALVAGNI, Julice; WOJCICHOSKI, Nicole de Souza; GUERIN, Marina. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3phKX5W>. Acesso em: 3 jun. 2021.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio

ISSN 1984-6576.

E-202107

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; JESUS, Djanires Lageano Neto de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc Em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>. Acesso em: 3 maio. 2021.

SILVA, Francislainy Natália da; SILVA, Raniele Aparecida da; RENATO, Giovanna de Amorim; SUART, Rita de Cássia. Concepções de professores dos cursos de Química sobre as atividades experimentais e o Ensino Remoto Emergencial. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3czo1u7>. Acesso em: 3 maio. 2021.

SILVA, Joselma; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3fQTsID>. Acesso em: 25 abr. 2020.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Resolução Consuni nº 34, de 13 de Agosto de 2020**. Goiânia: UFG, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vR8oFJ>. Acesso em: 3 jun. 2021.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, nº 106, de 29 de Junho de 2020**. Dourados: UFGD, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/34HQIWN>. Acesso em: 3 jun. 2021.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Guia de Atividades Acadêmicas durante a Covid-19 - versão 4.0**. Campo Grande: UFMS, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/2SYKgme>. Acesso em: 3 jun. 2021.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Portaria RTR nº 394, de 13 de março de 2020**. Campo Grande: UFMS, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3ccoFNK>. Acesso em: 3 jun. 2021.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Resolução Consepe n.º 32, de 08 de julho de 2020**. Cuiabá: UFMT, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3gb7CN8>. Acesso em: 3 jun. 2021.

UFR. Universidade Federal de Rondonópolis. **Instrução Normativa PROEG nº 01, de 31 de Agosto de 2020**. Rondonópolis: UFR, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2TGY3OA>. Acesso em: 3 jun. 2021.

UNB. Universidade de Brasília. **Plano geral de retomada das atividades na Universidade de Brasília**. Brasília: UNB, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3ihwF42>. Acesso em: 3 jun. 2021.

UNB. Universidade de Brasília. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0059 de 23 de Julho de 2020.** Brasília: UNB, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/2Rkz9Dy>. Acesso em: 3 jun. 2021.