

© Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Luiz Percival Leme Britto (Organizadores) 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Imagens capa
Luiz Percival Leme Britto

Projeto Gráfico e Diagramação
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Catálogo da Publicação na Fonte.

Pesquisas em educação na Amazônia: contextos formativos [recurso eletrônico] / Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Luiz Percival Leme Britto (organizadores). – Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

1 PDF.

ISBN 978-65-993583-8-8

1. Educação na Amazônia, BR. 2. Ensino remoto emergencial. 3. Identidade étnico-racial. 4. Formação de docente. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa. II. Britto, Luiz Percival Leme.

CDU 37(811.3)

P474

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

1. Do isolamento da educação à educação no isolamento: lições do *e-learning* para o ensino remoto emergencial¹

Gilson Cruz Junior²

Introdução

O ano de 2020 entra para a história como o período em que uma implacável ameaça viral interrompeu por completo o curso normal das vidas de povos de todo o planeta. Em meio à crise sanitária gerada pela pandemia de COVID-19, organizações e entidades competentes foram categóricas quanto à necessidade de medidas enérgicas para frear a escalada de contágio e mortes prevista por pesquisadores e especialistas. Entre as principais orientações feitas por agências especializadas, como a Organização Mundial da Saúde, o isolamento social destacou-se como uma das principais estratégias para a redução dos índices de disseminação do vírus e, por consequência, da diminuição dos riscos de colapso dos sistemas de saúde.

Uma vez assumido como protocolo obrigatório em países de todo o mundo, o distanciamento social gerou impactos problemáticos que, em boa medida, resultam da inevitável paralização de atividades apontadas como potenciais focos de aglomeração, a exemplo daquelas realizadas por estabelecimentos comerciais, espaços de lazer e serviços públicos.

Entre os setores que tiveram seu funcionamento severamente restringido, encontra-se o educacional. Diante da necessidade de minimizar a ameaça de transmissão do vírus em sala de aula, escolas e universidades adotaram medidas extremas de prevenção, como a suspensão total das aulas e demais atividades presenciais de ensino. Outras instituições educacionais recorreram a saídas mais brandas para garantir o cumprimento de cronogramas de trabalho e calendários letivos, como as aulas on-line. Com isso, estabeleceu-se um cenário marcado pela incansável busca e construção de respostas urgentes capazes de (re)orientar ações concretas e, ao mesmo tempo, tranquilizar docentes, gestores e demais profissionais do campo educacional.

¹ Este capítulo é desdobramento de um dos módulos do curso de capacitação oferecido aos docentes da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa sobre a temática “Reconfiguração das práticas pedagógicas para a cultura digital”.

² Doutor em educação (UFSC); professor do Instituto de Ciências da Educação e docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa.

Em meio a essa apreensão, uma expressão adquiriu nítido destaque no discurso público: a “educação remota”. O objetivo deste ensaio é justamente refletir sobre a referida ideia em diálogo com o conhecimento produzido no campo da educação digital, visando apresentar contribuições para a organização de projetos pedagógicos desenvolvidos em circunstâncias de isolamento social. Nesse sentido, defendo a hipótese de que aquilo que vem sendo chamado de “educação remota” não consiste numa solução pronta e definitiva para o desafio da educação no contexto da pandemia. Pelo contrário, trata-se de um “problema” derivado dessa conjuntura, isto é, de uma questão a ser resolvida. Ao demarcar sua problematicidade, pretendo demonstrar o quanto a “educação remota” representa mais a expressão e materialização de uma demanda não atendida por completo do que um modelo pedagógico coeso e estabelecido. Em vista disso, também é intenção deste trabalho esboçar recomendações e advertências que possam subsidiar a construção de uma proposta – ainda que preliminar – de ensino remoto emergencial.

Considerações sobre a “educação remota”

Do ponto de vista acadêmico, a educação remota pode ser considerada um conceito cercado de incertezas. Numa busca informal em bases de dados agregando periódicos de diferentes áreas do conhecimento - especificamente, Scielo e Google acadêmico -, notou-se que os trabalhos científicos contendo as palavras-chave “educação remota” e “ensino remoto” têm presença tímida e dispersa no âmbito da produção científica, ao menos em comparação com conceitos vizinhos e já estabelecidos no debate sobre a educação digital, como “educação a distância” (EAD) e “ensino híbrido”³.

Por outro lado, as fronteiras entre todas essas ideias podem ser menos evidentes do que parecem. Parte significativa dos trabalhos que se apoiam na noção de educação remota atribuiu-lhe funções e significados semelhantes aos da EAD. Por vezes, tais relatos se distinguem menos por seus aspectos didático-pedagógicos e mais por fatores circunstanciais, isto é, aos lugares onde os processos de ensino-aprendizagem acontecem. Nesse caso, a educação remota é frequentemente associada a propostas de formação em contextos predominantemente não escolares, como hospitais, prisões ou em regiões afetadas por guerras e desastres naturais – como terremotos e tsunamis. Tais indícios sugerem que a educação remota, em alguma medida, está associada a práticas pedagógicas

³ “As propostas de ensino híbrido têm se popularizado como um dos modelos favoritos para oferta de cursos ao lado de opções totalmente online. Anteriormente definido pelas proporções de cursos presenciais versus online, o ensino híbrido é caracterizado pela integração das soluções digitais mais adequadas para alcançar os objetivos de aprendizagem de um curso. Plataformas de aprendizagem digital ricas em mídia, material didático personalizado ou adaptável e ferramentas de webconferência capazes de conectar alunos para atividades síncronas a distância estão se tornando soluções comuns em projetos de ensino híbrido”. (ALEXANDER et al., 2019, p. 12, tradução livre)

em situações de excepcionalidade e provisoriedade – traços inteiramente compatíveis com cenário estabelecido pela COVID-19.

Neste ponto, é preciso reconhecer que, por força (e pressão) das demandas formativas impostas pela pandemia, volume significativo de pesquisas sobre o tema se encontra em processo de desenvolvimento e publicação. Logo, espera-se que nos próximos anos sejam apresentados diferentes relatos e proposições que, em alguma medida, possam ajudar a definir a identidade da educação remota em relação a outras modalidades de ensino existentes. Ainda assim, persiste a dúvida em relação ao porquê de o termo “educação remota” ter assumido o protagonismo do debate sobre a educação no contexto da pandemia, a despeito da existência de outros modelos pedagógicos já estabelecidos que poderiam assumir essa função.

Uma das justificativas para essa situação está ligada à persistente desconfiança em relação a modalidades de ensino mediadas por tecnologias digitais. Um dos principais exemplos é a própria EAD que, a despeito do crescimento excepcional observado ao longo dos anos 2000 em todo o planeta, é considerada por muitos como um tipo inferior de educação. Em certa medida, essa representação resgata o DNA fordista das primeiras experiências de ensino a distância, traço que, com frequência, se materializa na forma de empreendimentos cujo objetivo principal é formar o máximo de alunos no menor tempo e com o mínimo de recursos possível. Evidentemente, isso lhe rendeu inúmeras acusações dentro e fora do campo educacional, dentre as quais sobressai a afirmação de que a EAD tem promovido formas insuspeitas de precarização da educação disfarçadas de inovação.

Em outro viés, a consagração da “educação remota” em relação a conceitos correlatos se deve à força de outro parentesco igualmente relevante – mas nem sempre evidente. Sobre isso, convém pontuar que a ideia em questão ascendeu acompanhada (ou talvez por força) da noção de trabalho remoto. Surgido nos campos da administração e recursos humanos, esse conceito abrange ampla constelação de sinônimos: teletrabalho (*telework/teleworking*), trabalho móvel (*mobile working*), escritório flexível (*flexible office*), trabalho doméstico (*home working*), trabalho a distância. À sua maneira, cada uma dessas expressões designa o conjunto de sistemas de organização laboral mediados por recursos que permitem a realização de tarefas e a prestação de serviços em locais fora das instalações físicas oficiais de empresas e instituições. Entre seus principais tópicos de interesse, o trabalho remoto se dedica a identificar, investigar e implementar estratégias para maximizar a produtividade em contextos de teletrabalho. Assim, não surpreende que, com o agravamento da pandemia de COVID-19, o termo “remoto” tenha se estabelecido como mantra e princípio norteador em diferentes campos de atuação.

Com isso, se entende o porquê da “educação remota” se caracterizar como um território repleto de indefinições. Na condição de conceito transplantado da

administração, suas prioridades naturalmente se direcionam ao pleno cumprimento de funções laborais e ao monitoramento do desempenho de trabalhadores. Sua função social e acadêmica parece menos ligada à proposição de um modelo pedagógico acabado e bem definido do que à meta de assegurar a continuidade de todas as atividades profissionais e educativas – ainda que nem sempre saibamos exatamente como. Diante disso, faz sentido a hipótese de que o ensino remoto emergencial seja uma resposta em processo de construção; um horizonte e fio de esperança em meio a um cenário pandêmico instável e imprevisível.

Rascunhando caminhos...

Para que se afirmem como alternativa viável a instituições e profissionais da docência, é necessário que as propostas de ensino remoto mantenham diálogo permanente com o conhecimento acadêmico-científico produzido acerca de abordagens pedagógicas emergentes, dentre as quais destacam-se as que habitam o domínio do *e-learning*. Também conhecido como “educação eletrônica”, esse termo abrange todos os modelos de ensino mediados por tecnologias de informação e comunicação, tais como a educação aberta (*open education*), a educação híbrida (*blended learning*) e a própria EAD. Essa, em particular, tem se constituído como campo fecundo de pesquisa e intervenção em que se concentra parte significativa das proposições vinculadas a diferentes ramificações do *e-learning* – atualmente também é conhecida como “educação digital”.

Em linhas gerais, a “distância” na EAD consiste na separação temporal e espacial entre aquele que ensina e aquele(s) que aprende(m) (FILATRO, 2017; MATTAR, 2012). Isso significa que, diferentemente do ensino presencial, os processos de ensino-aprendizagem dessa modalidade não se baseiam em atividades realizadas por alunos e professores que compartilham ao mesmo tempo um mesmo espaço físico. A EAD, que ao longo de sua existência já teve as cartas e os televisores como veículos primários, vem transformando ambientes virtuais em salas de aula ocupadas por cada vez mais usuários-estudantes, graças à ascensão da comunicação mediada por computador. Por outro lado, apesar de cumprir funções análogas em relação aos espaços educativos tradicionais, o ciberespaço não representa apenas uma mudança superficial das atividades pedagógicas. Pelo contrário, trata-se de evento paradigmático, que traz implicações profundas para toda a educação, em especial, no que diz respeito à oferta, planejamento, processos de interação, avaliação, bem como aos papéis de professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem.

Não é objetivo deste texto listar por completo tais distinções. Aqui interessa contribuir com o amadurecimento do conceito e das práticas de educação remota, levando em consideração não apenas as especificidades do contexto pandêmico do qual emerge como solução factível, mas também suas possibilidades de diálogo com a produção intelectual no âmbito do *e-learning*. Sendo assim, o que o ensino remoto pode aprender com a EAD?

Com a suspensão das atividades presenciais, muitos professores se viram pressionados a adotar as estratégias ao seu alcance para evitar o comprometimento de anos e semestres letivos. A necessidade de manter as instituições de ensino funcionando em meio às restrições impostas pelas medidas de distanciamento social ajudou a consagrar diversos recursos que, em sua maioria, sequer faziam parte do repertório de ferramentas utilizadas pelos profissionais da educação em seu cotidiano. Um dos exemplos mais emblemáticos é o dos serviços de comunicação por vídeo que, por meio de plataformas como Zoom e Google Meet, auxiliaram no processo de virtualização das salas de aula. Seguramente, a realização de aulas on-line em ambientes de webconferência se tornou a principal tática adotada por escolas e universidades, constituindo-se como uma das mudanças mais significativas observadas no ecossistema da educação formal frente ao quadro de instabilidade gerado pela pandemia de COVID-19.

Por outro lado, mesmo com o aumento de sua popularidade, a “docência por videochamada” enfrenta inúmeros desafios e obstáculos. Além dos problemas ligados à (falta de) conectividade e acesso à internet, aos altos índices de analfabetismo digital de professores e alunos e à fadiga mental gerada pela profusão de *lives*, reuniões e aulas online⁴, existem fragilidades que advêm da transposição precária e apressada de cursos presenciais para ambientes on-line. O ciberespaço trouxe impactos substanciais para os processos de comunicação, instituindo novos modos de sociabilidade e protocolos de interação em rede. No âmbito educacional, um dos principais efeitos dessa conjuntura é a já mencionada ruptura espaço-tempo operada nos processos de ensino e aprendizagem.

Esse aspecto vai de encontro à cultura pedagógica que historicamente sustentou – e ainda sustenta – a educação presencial e que ajudou a legitimar o “evento-aula” como unidade estrutural primária dos projetos pedagógicos. Nesse caso, não se deve perder de vista que as aulas, em sua roupagem tradicional, consistem em acontecimentos inevitavelmente confinados no tempo e no espaço, e que, por consequência, alimentam o imaginário de que há hora e lugar – um “aqui” e “agora” – específicos para aprender. Entretanto, quando uma aula termina, as possibilidades de construção do conhecimento nela presentes também se desfazem. A rigidez e efemeridade impostas por essa condição transitória afetam as aulas realizadas em plataformas de webconferência, tornando-as suscetíveis às mesmas restrições existentes nos processos de ensino-aprendizagem presenciais.

Esse modelo vem sendo desafiado por diversas práticas educativas desenvolvidas no âmbito da educação digital, sobretudo na EAD, modalidade que tem se apropriado de diversas possibilidades técnicas oferecidas pela comunicação digital, pela computação em nuvem e pelos dispositivos móveis, no intuito de pro-

⁴ Mais detalhes em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/06/videoconferencias-e-excesso-de-chamadas-causam-exaustao-na-pandemia.shtml>

porcionar aos estudantes experiências e percursos formativos ubíquos e maleáveis. Com a possibilidade de tornar onipresentes conteúdos, atividades e orientações, o *e-learning* tem oferecido condições favoráveis para a flexibilização dos regimes de estudo e aprendizagem. No Brasil e em outros países do mundo, parte significativa dos modelos pedagógicos adotados em cursos superiores na modalidade a distância não recorre às aulas como estratégia didática principal. Naturalmente, esse tipo de configuração pode gerar dúvida e apreensão naqueles para quem o ato de ministrar aulas representa o cerne e a finalidade última do professor.

Em contrapartida, na EAD, o docente assume novas funções compatíveis com uma perspectiva de educação sem instrução (direta), tais como: a) a curadoria de conteúdos e materiais didáticos; b) o design instrucional; e c) a tutoria. Além disso, o professor deixa de ser o elo primário – por vezes único – entre os alunos e os objetivos de aprendizagem, passando a cumprir papel centrado no apoio e na mediação pedagógica. Essa visão se baseia na transferência de protagonismo no processo educacional do professor para o aluno, que deixa de ser considerado indivíduo passivo, ascendendo ao status de sujeito de seu próprio conhecimento. Para isso, é indispensável que os estudantes sejam capazes de demonstrar autonomia, disciplina e organização, tornando-se proficientes na habilidade de “aprender a aprender”. Almejado na educação presencial, esse perfil é vital nas principais modalidades de ensino on-line. Para isso, os cursos devem ser cuidadosamente planejados e implementados no sentido de propiciar as vivências necessárias ao desenvolvimento dessas competências.

Visando contribuir com a construção de projetos pedagógicos capazes de explorar as principais potencialidades dos ambientes digitais, apresento, a seguir, algumas das “lições” que a EAD pode, humildemente, ensinar à educação remota. Essas recomendações não têm a intenção de encerrar o debate, tampouco de fornecer fórmula milagrosa. Tratam-se apenas de sugestões para auxiliar professores e demais educadores na tarefa de promover a transposição sistemática de cursos presenciais para o ciberespaço.

“Tudo leva mais tempo”

Em comparação à educação presencial, o tempo médio dado aos estudantes na EAD para realização das atividades e tarefas é maior. Essa diferença se justifica pela necessidade de fornecer ao aluno as condições necessárias para que seja capaz de aprender com maior autonomia. É natural que alguém leve mais tempo para entender que “ $2 + 2 = 4$ ” por conta própria do que quando outra pessoa – professor ou especialista – deixa explícita essa relação. Nesse contexto, o professor encarna um papel notadamente tutorial, garantindo à turma o apoio pedagógico e motivacional necessário para que atinjam, pelas próprias forças, os objetivos de aprendizagem. Seu papel principal não envolve a exposição, descrição e explica-

ção integral de conteúdos de ensino – como é padrão na educação presencial –, e sim acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, dirimindo dúvidas e constituindo ambiente fértil à construção de seu próprio conhecimento.

Ao longo do curso, essa dinâmica deve estimular os estudantes a desenvolver formas de autoorganização e competências cognitivas para lidar com o funcionamento da EAD, em especial, sua inclinação autodidata.

“O desapego é uma boa saída”

Ao descobrir que “tudo leva mais tempo” na EAD, é possível antever que um curso na modalidade remota dificilmente será capaz de incorporar o mesmo volume de conteúdo trabalhado numa disciplina presencial. Em muitos casos, isso exige seleção criteriosa dos temas e assuntos abordados, de par com a aplicação de métricas e técnicas de “dosagem” compatíveis com o tipo de aprendizagem preconizada em cursos a distância.

Além disso, esse “desapego” implica alterações na distribuição e no arranjo das disciplinas previstas em cada semestre. Por estarem envolvidos num processo de aprendizagem com intensa carga de trabalho doméstico e tarefas avaliativas, os estudantes da EAD tendem a não obter bom desempenho quando submetidos à realização de muitos componentes curriculares simultâneos. Na educação presencial, é comum que todas as disciplinas previstas para um dado semestre iniciem ao mesmo tempo e operem num regime extensivo. Já na EAD, a oferta semestral de disciplinas frequentemente ocorre num sistema semiextensivo – ou semi-intensivo – de blocos: para permitir a redução da quantidade de disciplinas simultâneas em andamento, aumenta-se a carga horária semanal reservada a cada uma delas e, com isso, seu período total duração é proporcionalmente reduzido – abrindo espaço para o início do bloco seguinte de disciplinas no mesmo semestre letivo. Evidentemente, a implementação desse modo de organização não é decisão individual, e sim resultado do diálogo, da negociação e do consenso entre os docentes em atuação, juntamente com seus gestores, diretores e coordenadores pedagógicos.

“Materiais didáticos são prioridade”

Em situações normais de aula – on-line ou presenciais –, o docente atua como uma espécie de porta-voz dos conteúdos curriculares, um “tradutor” que revela e torna inteligíveis as informações essenciais contidas em materiais de apoio. Por intermédio da instrução direta, o professor exerce a função de elo primário entre o estudante e os objetivos de aprendizagem.

Já na EAD, a centralidade do processo pedagógico se desloca do docente para os conteúdos, as atividades e os materiais didáticos presentes no ambiente virtual de aprendizagem. Em decorrência disso, o processo de planejamento, desenvolvimento e validação de todos esses recursos costuma ocupar parte significativa

da organização do trabalho pedagógico dos cursos on-line (FILATRO; CAITO, 2015). Quando o papel principal do professor não consiste mais em “expor” e “explicar a matéria”, é fundamental que os materiais didáticos estejam em plena conformidade com os níveis de conhecimento e competência de seu público-alvo. No âmbito da educação superior, artigos científicos publicados em periódicos frequentemente assumem papel de suporte nos processos de ensino-aprendizagem de cursos presenciais. A despeito de sua qualidade, rigor e consistência, esses trabalhos têm como função primeira alimentar o diálogo entre pesquisadores pertencentes a uma dada comunidade científica. Nesse caso, a linguagem utilizada por especialistas para interagir entre si nem sempre é a mais adequada para preparar indivíduos que recém ingressaram numa área de conhecimento ou atuação – como é o caso da maior parcela dos estudantes de graduação. Distanciando-se dessa prática, os cursos a distância constantemente investem na criação de materiais didáticos exclusivamente elaborados para cada disciplina, recorrendo a uma linguagem acessível, exercícios associados a situações reais e carga de conteúdo mais “amigável”.

“Tarefas e atividades são ótimos indicadores de frequência”

Na educação presencial, identificar se um indivíduo compareceu (ou não) ao espaço de aprendizagem não é tarefa problemática, graças à existência de ações protocolares como a “chamada”. Entretanto, por se basearem em projetos pedagógicos que abdicam da utilização de aulas como estratégia didática primária, os cursos a distância não podem se valer da presença física como parâmetro para aferir frequência. Para isso, deslocam seu foco para as interações, tarefas e demais “rastros” deixados pelos estudantes nos ambientes virtuais que sustentam o curso. Um dos exemplos são os fóruns de discussão em que são conduzidos debates e diálogos envolvendo temas específicos da disciplina. Neles, todas as participações são redigidas, publicadas e armazenadas, servindo não apenas como meio de interação entre alunos e professores, mas também como evidências de envolvimento e dedicação individuais ao longo do percurso formativo.

Mesmo trabalhando em regime remoto, muitos professores permanecem presos às normas, aos compromissos e às demandas administrativas do ensino presencial, como aquelas que dizem respeito à checagem de presença – que, por sua vez, passam não fazer sentido em projetos pedagógicos que não se sustentam na aula como situação didática preponderante. Sendo assim, é fundamental que o professor defina e esclareça aos estudantes os tipos de ação e atividades a levar em conta no tocante ao preenchimento de critérios frequência, tendo em vista garantir a transparência necessária para que os discentes organizem sua própria agenda de compromissos na instituição.

“Defina regras claras de comunicação”

Em contraste com os cronogramas de trabalho presentes em disciplinas presenciais e que costumam organizar-se em função de aulas com hora e dia marcados, os cursos na EAD são planejados de acordo com unidades estruturais mais

flexíveis, constituindo-se por períodos dilatados de trabalho durante os quais os estudantes podem administrar, à sua maneira, a carga horária de dedicação reservada à realização de atividades e tarefas que, por sua vez, devem ser concluídas nos prazos estipulados. Dito de outra forma, ao invés de realizar as atividades durante uma aula que acontece às quartas-feiras entre oito horas da manhã e meio-dia, o estudante utilizará as mesmas quatro horas antes reservadas à referida aula para “dar conta” de um conjunto de afazeres (leituras, exercícios, trabalhos coletivos, avaliações e etc.) no intervalo de uma semana.

Além de dar mais liberdade ao estudante no tocante à preparação de sua rotina de estudos, essa dinâmica impõe ao professor alguns desafios pertinentes ao atendimento das turmas. Antes realizado predominantemente nos momentos de aula, esse acompanhamento deve ser cuidadosamente negociado, definido e amplamente divulgado. Trata-se de demanda fundamental tanto para evitar que as turmas se sintam desamparadas, quanto para não dar a elas a impressão de que o professor se encontra num regime de disponibilidade irrestrita e incondicional.

Uma das maneiras de prevenir esse tipo de problema é a definição de regras claras de comunicação, levando em consideração as formas síncronas e assíncronas de interação disponibilizadas nos ambientes virtuais da disciplina. Quais serão os meios oficiais utilizados para interação entre professor e alunos (e-mail, grupos de *Whatsapp*, serviço de mensagens integrado à sala virtual da disciplina)? Qual é o prazo para que o professor responda às mensagens enviadas pela turma? Será feito “plantão” para o atendimento em tempo real dos estudantes? Quando? Refletir sobre essas (e outras questões) tende a reduzir as chances de ruído no processo atendimento das turmas, além de auxiliá-las em seu processo de auto-organização, minimizando também a ocorrência de “dúvidas de última hora”.

“Colaboração como resposta ao isolamento”

Em geral, as aulas – presenciais ou por videoconferência – não são apenas situações didáticas em que professores conduzem atividades de ensino com a intenção de atingir objetivos de aprendizagem. São também circunstâncias de integração e sociabilidade entre estudantes e, como tais, cumprem papéis importantes no plano motivacional (PALOFF; PRATT, 2015). Em cursos a distância não lastreados no “evento-aula”, existem cuidados adicionais no intuito de diminuir riscos psicoemocionais e cognitivos envolvidos na redução ou ausência de ocasiões de contato entre colegas. Para isso, os projetos pedagógicos concebidos no seio de modalidades educacionais remotas e on-line dão grande importância às atividades coletivas que envolvem cooperação, diálogo, negociação, debate, resolução colaborativa de problemas, entre outras disposições similares.

Palavras finais

Os impactos gerados pela pandemia de COVID-19 no campo da educação serão objeto de debate e reflexão pelos próximos anos. Em longo prazo, a forçosa (e necessária) suspensão de aulas em parte significativa das instituições de ensino já aponta um prejuízo imensurável na formação de gerações de profissionais, jovens e cidadãos. No curto prazo, essa situação impõe a necessidade de definir estratégias com efeito imediato no sentido de possibilitar a retomada segura, gradual e pedagogicamente qualificada das atividades educativas. Trata-se de um cenário complexo e caótico, em que interesses e projetos de sociedade distintos se atritam sob o pano de fundo das escolas e universidades.

Se encarada como ideia inacabada e, portanto, em construção, a educação remota representa um terreno aberto tanto a contribuições quanto a disputas de interesse. Cenários de crise costumam ser prenes em tecnologias “milagrosas” e soluções supostamente derradeiras, em sua maioria, oferecidas por agentes, empresas de tecnologia e organizações transnacionais que nem sempre têm objetivos e valores inteiramente compatíveis com aqueles defendidos pelas instituições e profissionais da educação.

Diante disso, é fundamental admitir que nenhuma das recomendações apresentadas tem a intenção de se apresentar como a fórmula definitiva para superar os dilemas atualmente impostos à educação. A operacionalização de tais orientações não depende apenas de sua publicação e socialização; é igualmente fundamental que os professores tenham condições adequadas para se adaptar às novas demandas pedagógicas e administrativas decorrentes do imperativo do distanciamento social, participando ativamente da construção de soluções e ações de enfrentamento à pandemia no âmbito da educação, em parceria com gestores, pesquisadores, estudantes e demais representantes das comunidades atendidas por escolas e universidades.

Referências

ALEXANDER, Bryan et al. **Educause horizon report: 2019 higher education edition**. Loiusville, CO: EDUCAUSE, 2019.

FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdos para EAD: guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILATRO, Andrea; CAITO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em EAD**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

PALOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line**. Porto Alegre: Penso, 2015.