

ENSINO REMOTO X ENSINO À DISTÂNCIA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS EM CONTEXTO BRASILEIRO

Daniela Gomes¹
Michael Gouveia de Sousa Júnior²
Romero Geraldo Cardoso Santos³

RESUMO

Durante o período de isolamento social causado pela pandemia da covid-19 em 2019/2020, as aulas presenciais, em todos os níveis de educação, foram suspensas. Por causa dessa medida, o ensino remoto emergencial (ERE) foi implementado e, por muitas vezes, confundido com o ensino a distância (EAD). Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral analisar de que forma as modalidades de ensino não presenciais (EAD e ERE) são compreendidas em documentos educacionais no Brasil. Especificamente, esse estudo procura: i) descrever os conceitos de EAD e ERE, respectivamente, na LDB e nas Portarias 343 e 1.038 do MEC; e ii) discutir esses conceitos, evidenciando as semelhanças e diferenças entre as duas modalidades de ensino. No que se refere às suas características metodológicas, esta pesquisa alinha-se ao paradigma interpretativista, possui abordagem qualitativa, e seu tipo de estudo é documental, tendo como *corpus* de análise os artigos da LDB (1996) que abordam a EAD e partes de duas portarias editadas pelo MEC, em 2020, sobre o ERE. Como suporte teórico, foram utilizadas as contribuições Imbernón (2011), Marzari e Leffa (2013), Granada et. al. (2013), Saviani e Galvão (2020), Santos et al (2020), Sousa Júnior et al (2020) dentre outros. Na análise, foi possível verificar como a EAD e o ERE são entendidos na legislação brasileira, suas características, contextos de ocorrência, além da percepção de que se tratam de processos distintos em planejamento, legislação e objetivos.

Palavras-chave: Formação docente. Discussões. Ensino a distância. Ensino remoto. Documentos oficiais.

REMOTE LEARNING VS. DISTANCE LEARNING: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE BRAZILIAN CONTEXT

ABSTRACT

During the period of social isolation caused by the covid-19 pandemic, face-to-face classes, at all levels of education, were suspended. Because of this measure, emergency remote teaching (ERT) was implemented and, many times, confused with distance learning (DT). In this sense, this work has as its general objective to analyze how non-face-to-face teaching modalities (DT and ERT) are understood in educational documents in Brazil. Specifically, it was intended to: i) describe the concepts of DT and ERT, respectively, in the LDB and in Ordinances 343 and 1038 publicized by the MEC; ii) discuss the concepts, highlighting the similarities and differences between the two teaching modalities. This research is in line with the interpretive paradigm, it has a qualitative approach and it is of documentary type. It has as *corpus* of analysis some articles from LDB (1996) that approach the distance teaching and parts of two ordinances from MEC about remote teaching. As theoretical support that guides the whole work, we used the contributions of Imbernón (2011), Marzari e Leffa (2013), Granada et al (2013), Saviani e Galvão (2020), Santos et al (2020), Sousa Júnior et al (2020), among others. In the analysis, it was possible to notice how remote teaching and distance teaching are understood in the Brazilian legislation, their characteristics, contexts of occurrence and also the perception that They are not the same process because They different in planning, objectives and legislation.

Keywords: Teacher formation. Discussions. Distance teaching. Remote teaching. Documents.

¹ Graduação em Letras, Mestre em Estudos Linguísticos e Literários pela UFSC, Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística pela UFAL e Estágio de Pós-doutorado na POSLIN/UFMG sobre Estudos da Linguagem e Tecnologia. Email para contato: danielanobrega5@gmail.com

² Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email para contato: michaelssousajunior@servidor.uepb.edu.br

³ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email para contato: romero.gc94@gmail.com

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico tem se intensificado e cada vez mais se faz presente nos mais diversos espaços sociais. À medida que estes avanços provocam profundas mudanças nas dinâmicas relacionais, a tecnologia digital também sofre mudanças e, com essas mudanças, a sociedade procura se adequar a tecnologia digital a fim de organizar novas configurações sociais. Ou seja, as transformações na tecnologia ocorridas ao longo do tempo são reflexos das demandas de cada período e das relações entre os sujeitos que fazem diferentes necessidades surgirem. Portanto, podemos inferir que o contexto da educação não está alheio às influências e demandas advindas dessas transformações e cada vez mais o emprego das tecnologias está inserido de maneira direta ou indireta no processo de ensino-aprendizagem.

Um fato que corrobora essa perspectiva pode ser representado na criação, implementação e expansão da educação a distância (EAD) no Brasil, prevista na Lei de diretrizes e bases, (BRASIL, 1996) e regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005. Essa lei se intensificou a partir do Decreto nº 5.800/2006 que criou a Universidade Aberta da Brasil (UAB) a fim de suprir a crescente demanda de formação e qualificação de professores das mais diversas áreas do saber.

Dessa forma, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), por exemplo, também conhecidos como sistemas virtuais de aprendizagem, tornaram-se instrumentos pelos quais a EAD ocorre no Brasil desde os anos finais da década de 1990. Com a busca por essa modalidade de ensino-aprendizagem, uma educação diferente tem surgido, sendo marcada pela digitalização, conectividade, internet e máquinas altamente eficientes.

É nesse contexto que a formação de professores no século XXI, sobretudo, tem se mostrado uma tarefa não tão fácil quanto se pode pensar. Isso pôde ser notado no período de isolamento social provocado pela pandemia da covid-19 que, no contexto de ensino, demandou o distanciamento das salas de aula convencionais com o propósito de minimizar a proliferação do vírus.

Para que o acesso à educação, direito previsto na constituição federal de 1988, não fosse ainda mais prejudicado, as instituições de ensino público e privado, básico e superior tomaram medidas para que as aulas ocorressem de forma remota por meio de aparelhos tecnológicos como celulares, computadores, tablets e de plataformas

digitais. Esse processo recebeu o nome de ensino remoto oficialmente. No entanto, popularmente, ficou conhecido como EAD, gerando uma confusão de conceitos entre processos distintos em vários aspectos.

Nesse sentido, a seguinte pergunta de pesquisa foi estabelecida: de que forma as modalidades de ensino não presenciais são compreendidas na legislação educacional brasileira? A fim de responder esse questionamento, este trabalho tem como objetivo geral analisar de que forma as modalidades de ensino não presenciais são compreendidas na legislação educacional do Brasil. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: i) descrever os conceitos de EAD e ERE, respectivamente, na LDB e nas Portarias 343 e 1.038 do MEC; ii) refletir sobre esses conceitos, evidenciando as semelhanças e diferenças entre as duas modalidades de ensino.

Esse estudo está dividido da seguinte maneira. Primeiro, será discutida a 'Formação docente, mudanças e a tecnologia' (FREITAS, 2010; IMBERNÓN, 2011; GRANADA et. al., 2013). Logo a seguir, discorreremos sobre 'A educação durante a pandemia da covid-19: um breve panorama' (DE OLIVEIRA, CORRÊA e MORÉS, 2020; SANTOS et.al. 2020). Na sequência, explicaremos sobre o 'EAD no Brasil' e depois sobre o 'Ensino remoto emergencial no Brasil' (SANTOS et.al. 2020). Depois, apresentamos a metodologia do trabalho. Seguimos com a análise documental e finalizamos com as considerações finais da pesquisa.

1. Formação docente, mudanças e a tecnologia

Para Granada et. al. (2013), independente da área de conhecimento vinculada, a formação docente é um processo que tem passado por muitas mudanças, principalmente, no desenvolvimento de uma linha de pensamento mais reflexiva. Nesse sentido, os autores afirmam que pensar e/ou problematizar a formação docente tem o objetivo de tentar compreender como os futuros profissionais estão sendo formados para atuarem no ramo do ensino.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Granada et. al. (2013) evidenciam um posicionamento semelhante ao de Imbernón (2011) no que se refere às mudanças na formação de professores. Nesse viés, o autor afirma que a formação docente inicial deve dotar o(a) professor(a) de instrumentos intelectuais úteis para o seu

conhecimento e para a interpretação das situações nas quais ele(a) está situado(a), o que pode ser entendido como o desenvolvimento de uma postura reflexiva.

Portanto, podemos inferir que, de acordo com os argumentos de Granada et. al. (2013) e Imbernón (2011), a universidade deve repensar a formação de professores, levando em consideração que os futuros docentes necessitam ser capazes de perceber, analisar e refletir sobre as características da sociedade atual e dos contextos de trabalho nos quais estão situados, por exemplo, da realidade atual do processo de ensino-aprendizagem cada vez mais perpassado pelos avanços tecnológicos (IMBERNÓN, 2011; GRANADA et. al., 2013).

Nessa toada de refletir sobre as mudanças e suas implicações, Granada et. al. (2013) explicam que o século XXI é perpassado por diferentes realidades e uma delas é “[...] a expansão acelerada de todo tipo de tecnologia” (p.89). Diante disso, ficam a disponibilidade das massas diversos recursos e possibilidades para o ensino e a aprendizagem e também para a atividade escolar formal.

Corroborando com Granada et. al. (2013) sobre uma necessária modificação na formação de professores, Marzari & Leffa (2013) asseveram que esse processo sempre tem sido complexo. E diante da expansão dos dispositivos tecnológicos, os autores argumentam que a formação docente tem se tornado ainda mais complexa em função da emergente disseminação das tecnologias digitais como instrumentos de mediação didático-pedagógicos. Poucos são os professores, por exemplo, no contexto de ensino de línguas no Brasil que fazem uso adequado de tais recursos.

Daí porque faz-se necessário que um professor seja capaz de reconhecer os recursos tecnológicos a sua disposição, apropriar-se deles de maneira coerente, ou seja, para propósitos pedagógicos, criando situações para que os alunos aprendam e exercitem suas habilidades linguísticas também no ambiente digital. Em outras palavras, segundo Souza e Santos (2019) e Sousa Júnior et. al. (2020), as ferramentas tecnológicas são meios que possibilitam mais oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento e para a prática docente.

Nessa linha de pensamento, podemos salientar a necessidade de saber o como e o que fazer com os aparatos tecnológicos. Nesse sentido, Freitas (2010) explica que é necessário que as ferramentas digitais recebam significados e funções a serem desenvolvidas. Isto é, o sistema educacional brasileiro e seus agentes precisam

entender que todos estão envoltos por uma rede informacional composta por diversos saberes e, em seguida, precisam entender o que ocorre na realidade atual tecnológica para que sejam capazes de interagir com as novas possibilidades de ensino-aprendizagem.

Diante dessas considerações, podemos entender que lidar e se adequar com as tecnologias digitais são processos que demandam tempo e prática. No entanto, seu domínio e uso foram praticamente impostos durante o período de isolamento social devido ao surgimento da pandemia da covid-19, mais especificamente no biênio 2020-2021, tópico discutido na próxima seção.

2. A educação durante a pandemia da covid-19: um breve panorama

A partir do mês de março de 2020, diferentes condições foram impostas para controlar o número de casos de infectados pela covid-19 quando os primeiros casos de acometidos pelo vírus surgiram. De acordo com Santos et. al. (2020), a pandemia do Coronavírus propiciou um contexto de reflexão e de redefinição de muitos aspectos da vida em sociedade, ocasionando diversos questionamentos no intuito de obter respostas minimamente sensatas para as demandas que se impuseram diante de um período que se apresentou como incerto. Naquele contexto, foram tomadas medidas de prevenção e controle orientadas pela Organização Mundial da Saúde, pelos países e seus respectivos tipos de governo.

Dentre as medidas, a principal foi a de isolamento social. Em função disso, a educação foi um dos primeiros setores a pararem suas atividades e buscarem medidas que possibilitassem adequação as exigências pré-estabelecidas pelos órgãos de saúde. Tais órgãos tinham a intenção de garantir a continuidade do processo de educação formal, tendo em vista que, segundo Saviani e Galvão (2020), a educação presencial se encontrava interdita, e as famílias e comunidades escolares direcionadas a um “beco sem saída”. Com essa realidade, a modalidade presencial era oposta ao ensino remoto e significava risco à vida das pessoas.

Mediante a publicação da Portaria nº 188/2020⁴ que trata da situação de Emergencial da Saúde Pública no Brasil, outros documentos foram expedidos objetivando estabelecer estratégias que possibilitassem conter o avanço da covid-19. Sendo assim, o campo da educação logo se tornou um setor de grande preocupação e demandou atenção por parte de todos os órgãos da administração pública com competência para atuarem nele.

Diante disso, foi estabelecida a suspensão das aulas presenciais e sua sucessiva substituição pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), em conformidade com as medidas tomadas por meio da publicação de portarias por parte do Governo Federal a época. Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343⁵ que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, permanecendo assim durante o tempo em que durasse a situação de pandêmica.

Em 07 de dezembro de 2020, a Portaria nº 1.038 trazia novas considerações que tratavam de alterações na Portaria nº 544, por exemplo, a autorização das substituições das aulas presenciais até fevereiro de 2021. Também houve mudanças na Portaria nº 1.030 e passou-se a autorizar as aulas presenciais nas instituições federais de ensino superior a ocorrerem a partir de 1º de março de 2021, mediante as recomendações de protocolos de biossegurança para o enfrentamento da pandemia de Covid-19.

Foi a partir das publicações dessas portarias que as instituições de ensino acataram as recomendações sugeridas e fecharam suas portas para minimizar e evitar aglomerações de pessoas e, posteriormente, puderam organizar seus calendários com a previsão de retorno as aulas presenciais a partir do ano de 2021, o que não ocorreu de forma homogênea em todo o país. A volta das atividades educacionais na modalidade presencial só começou a acontecer de maneira uniforme em 2022.

Diante desse cenário de dúvidas, incertezas e medo, os professores foram diretamente afetados, pois, além de serem pegos de surpresa, precisaram se adaptar a essa nova realidade em pouco tempo e sem acesso hábil a uma formação que lhes

⁴Disponível em: <<https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html>> Acesso em 14 de fevereiro 2023.

⁵Portaria disponível no seguinte endereço eletrônico: Portaria nº 343-20-mec (planalto.gov.br) Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

permitisse atuar de forma minimamente efetiva. Segundo De Oliveira, Corrêa e Morés (2020), foi necessário planejar e executar suas aulas considerando um processo de ensino -aprendizagem realizado mediante o uso das tecnologias de informação e comunicação, destacando-se as digitais. Os autores salientam que os docentes precisaram desenvolver habilidades que lhes possibilitassem a migração do ensino presencial para o remoto, promovendo adaptações nas metodologias e práticas antes usadas no modelo presencial.

Por causa do afastamento do modelo presencial de educação formal, começou a haver uma confusão conceitual sobre as modalidades de ensino. Como foi explicado, durante o isolamento social, o ERE foi o modelo utilizado e não a EAD (termo usado por muitos para se referir ao modelo de educação durante o isolamento) que tem uma legislação anterior ao contexto pandêmico da covid-19. Nesse sentido, os próximos eixos teóricos abordam as duas modalidades, EAD e ERE. Começamos pela EAD em respeito a ordem cronológica de sua previsão legal e implementação na educação brasileira.

3. EAD no Brasil

Os avanços tecnológicos tornaram mais viáveis as possibilidades para o processo de educação, por exemplo, a EAD. Países como Suécia, Inglaterra, França, Canadá, EUA e mais recentemente o Brasil são considerados grandes propulsores da metodologia da educação a distância. Um dos marcos históricos dessa modalidade foi a criação da Universidade Aberta de Londres em 1970, a *Open University*, que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de métodos e técnicas que serviram para caracterizar os diferentes modelos de EAD existentes hoje (MUGNOL, 2009).

Assim, começou a ocorrer um despertar do interesse de estudiosos e pesquisadores que procuraram conceituar a EAD e descrever as suas metodologias. Como resultado, temos, segundo Keegan (1980 *apud* MUGNOL, 2009), como características principais do processo de educação a distância: distância física entre professores e alunos; influência de uma organização educacional; uso da mídia para interligar professores e alunos; troca de comunicação bidirecional; aprendizes vistos como indivíduos, ao invés de grupos de alunos.

Levando em consideração essas características, em seu formato ideal, a EAD concebe o aluno como sujeito que tem responsabilidade maior sobre a própria formação, pois tem que gerenciar os recursos a seu dispor e o tempo para dar conta das demandas de seu curso e das atividades propostas pelos professores.

Para ter o formato que apresenta hoje, de acordo com Gomes (2013), a EAD passou por diferentes momentos, por exemplo, as eras do correio, rádio, televisão até chegar na atual conjuntura marcada pela internet, proporcionando outras formas de mediação e ampliando, assim, as oportunidades educacionais para que as camadas sociais menos privilegiadas economicamente pudessem participar do sistema formal de ensino, sobretudo da educação básica, uma vez que as preocupações iniciais da EAD estavam focadas neste nível de ensino e em cursos preparatórios para o trabalho.

No entanto, Gomes (2013) faz uma ressalva e afirma que a EAD é uma modalidade que ajuda na democratização do ensino e na resolução da desafazem educacional, mas não pode ser entendida como a solução mágica para os problemas educacionais brasileiros. Ou seja, é preciso refletir e repensar, também, o modelo presencial de educação para que as falhas sejam encontradas e corrigidas.

Por falar em contexto brasileiro, é preciso deixar claro que a EAD só passou a existir a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, que apresenta como fundamentos da EAD os princípios da flexibilidade e da avaliação e, também, o princípio do respeito às iniciativas inovadoras, facultando a abertura de instituições e cursos em caráter experimental.

Logo, começaram a surgir programas de educação formal e oficial, com apoio de secretarias de educação municipais e estaduais. Também houve parcerias com universidades de diferentes regiões que visavam a qualificação continuada dos docentes atuantes na rede pública de educação. Para que isso pudesse ocorrer de forma minimamente eficiente, segundo Mugnol (2009), o decreto de número 5.622, de 19 de dezembro de 2005 regulamentou a EAD como integrante do sistema oficial de educação no Brasil, podendo ser ofertada unicamente por instituições credenciadas pelo MEC.

Em seguida, uma estrutura administrativa foi criada para a EAD dentro do MEC e sua expansão ficou mais nítida a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil

– UAB, pelo decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 que caracterizou a EAD como uma modalidade focada no ensino superior, visando, segundo Alonso (2014), a qualificação dos professores das escolas públicas para que, então, a rede básica de educação pudesse ter uma mudança qualitativa. A seguir, apresentamos o tópico teórico que aborda o ERE.

4. Ensino remoto emergencial no Brasil

Diante de um período que se apresentou como incerto, Santos *et al* (2020) afirmam que muitas das soluções apresentadas para os dilemas estabelecidos em função da pandemia foram pautadas na lógica da pressa, do imprevisto e da superficialidade, reafirmando as desigualdades sociais, econômicas e educacionais em território brasileiro.

No intuito de resolver dilemas e de propor soluções para os problemas que começavam a surgir, Martins *et al* (2021) destacam que, no contexto da educação, o MEC autorizou, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que as instituições de ensino de todo o território substituíssem as aulas presenciais pelas remotas e, portanto, elas tiveram que adaptar suas propostas pedagógicas e suas formas de trabalho para dar início ao que se tem chamado de ensino remoto emergencial.

No entanto, para Santos *et al* (2020), o cenário de pandemia da covid-19 possibilitou uma exposição mais ampla no que concerne às desigualdades sociais. Ou seja, a desigualdade social entre os alunos emergiu no acesso e permanência ao/no processo educacional formal nos mais diversos contextos da sociedade brasileira. Enquanto para os alunos das escolas públicas, o acesso à internet e, por sua vez, aos recursos tecnológicos era limitado e algumas vezes escasso, para os das escolas particulares era possível ter acesso à internet e, conseqüentemente, às aulas de ERE.

Segundo os autores, para que o ERE funcione de forma eficaz, certas condições precisam ser estabelecidas e cumpridas. Por exemplo, o acesso aos ambientes virtuais e equipamentos eletrônicos adequados; internet de boa qualidade, familiarização com as tecnologias e, no que concerne aos professores, preparação para a utilização dos dispositivos tecnológicos de forma pedagógica, pré-requisitos que não têm como ser cumpridos em função das desigualdades abordadas por Santos *et al* (2020).

Além de reconhecerem a questão das desigualdades, Saviani e Galvão (2021) se posicionam dessa forma sobre o ERE, pois enxergam nele as seguintes características: i) frieza na relação entre os participantes do processo; ii) relação dificultada por questões tecnológicas, como acesso aos dispositivos, internet etc.; iii) impossibilidade de aprofundamento dos conteúdos trabalhados; iv) não contemplação de diferentes formas de abordagens dos objetos de ensino.

Para além das questões acima citadas, às desigualdades e às condições materiais de acesso, o ERE, de acordo com o levantamento feito por Martins *et al* (2021), provocou muitas modificações na prática docente, implicando em sobrecarga de trabalho e em dificuldades de acesso a meios que o possibilitem. Segundo as autoras (2020), as condições de trabalho sofreram uma degradação mais evidente, principalmente na educação básica, como por exemplo, a falta de tempo para estudar e expandir a formação, sobretudo, no que se refere aos recursos digitais.

E, mesmo diante de tantas variáveis negativas, Santos *et al* (2020) relatam que os professores não foram chamados para atuarem como agentes protagonistas na retomada das atividades pedagógicas, mas como os que executam as ações. Isto é, sem participarem do processo de tomada de decisões e, em muitas situações, tendo que abandonar a mediação pedagógica em função do não acesso às aulas online por parte dos alunos.

Em suma, Saviani e Galvão (2021) argumentam que a educação é uma atividade humana constituída de relações interpessoais, portanto, ela não pode ser concebida de forma não presencial. Isto é, a educação não pode existir sem a interação dos agentes que a fazem acontecer, i.e. professores e os alunos. Na sequência, apresentamos a seção metodológica deste estudo.

5. Metodologia

No que concerne à sua gênese, este estudo é fruto da observação a respeito da confusão conceitual sobre os entendimentos de EAD e ERE ocorrida durante o isolamento social oriundo do contexto pandêmico causado pela COVID-19. Nesse período, as práticas de ensino-aprendizagem precisaram ser adaptadas a fim de que o sistema educacional brasileiro pudesse responder as necessidades do alunado que

fora obrigado a deixar a sala de aula na tentativa de conter a disseminação da doença ainda no início de 2020.

Ao levar em consideração a motivação anteriormente explicada, este estudo indica uma análise dos entendimentos de EAD e do ERE, apresentando suas semelhanças e diferenças. Logo, pode ser classificada como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental e exploratória. Qualitativa, pois se trata de uma análise que não ocorre por meio do estabelecimento de variáveis com finalidade quantitativa, corroborando a compreensão trazida por Gerhardt e Silveira (2009) que uma pesquisa é compreendida como qualitativa por descrever a qualidade e não a quantidade dos dados contidos no estudo que são analisados de forma elucidativa, ou seja, a partir da interpretação dos mesmos.

Quanto ao aspecto documental de um estudo, Motta-Roth e Hendges (2010) explicam que uma pesquisa desse tipo tem uma função exploratória e trabalha com *corpus*, por exemplo, arquivos públicos e particulares, imprensa escrita, fontes estatísticas etc., de análise que sejam relacionados ao problema proposto. Neste caso, os documentos utilizados são do seguimento da educação nacional: LDB (1996), Portarias do MEC 2020, pois apresentam os dispositivos legais que regulamentam(ram) a EAD e o ERE no Brasil.

No que concerne ao aspecto exploratório, Gil (2008) afirma que uma pesquisa desse tipo tem a finalidade de "...desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias..." (p. 27) que, no contexto deste estudo, se manifesta por causa de seu objetivo de analisar para esclarecer as semelhanças e diferenças entre os conceitos de EAD e ERE.

Por fim, o *corpus* de análise para este estudo é formado pelos documentos oficiais (LDB de 1996 e Portarias nº 343/2020 e nº 1.038/2020 do MEC) já mencionados anteriormente. No caso da LDB, foram selecionados os artigos 32, 47, 80 e 87 porque abordam a EAD em seus dispositivos. No que concerne às portarias, elas foram escolhidas por terem sido, respectivamente, a primeira e última expedidas para regulamentar a manutenção ou não do ERE. As análises foram realizadas à luz dos embasamentos teóricos sobre a formação docente e tecnologias e das contribuições sobre EAD e ERE.

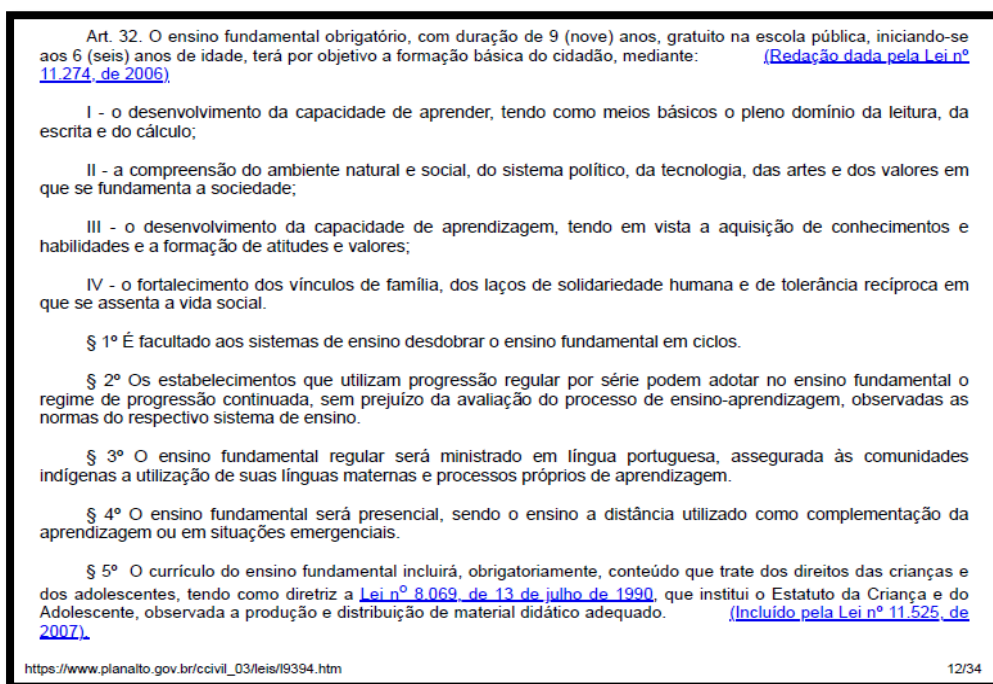
Diante dessas considerações metodológicas, a seguir, é apresentada a seção de análise e discussões da pesquisa.

6. Ensino Remoto X Ensino a Distância: semelhanças e diferenças em contexto brasileiro

Nesta seção da pesquisa, são apresentados fragmentos dos documentos descritos na seção metodológica que serviram como corpus para análise e discussão dos entendimentos de EAD e ERE e sobre suas semelhanças e diferenças. Começamos pela EAD uma vez que possui legislação própria e é anterior ao ERE. Ao longo da apresentação e análise dos artigos selecionados da LDB, fazemos uma comparação entre as modalidades no quesito em discussão. Em seguida, apresentamos os fragmentos das portarias que são específicas para o ERE e repetimos o mesmo movimento realizado com a EAD.

Para iniciar, apresentamos o artigo de número 32 (figura 1), da LDB, lei 9394/1996 que regula a educação nacional brasileira. Nesta etapa do documento, é discutido o ensino básico, mais precisamente o ensino fundamental e de como ele deve ser organizado.

Figura 1 (Fragmento 1 – Artigo 32) ; Lei de Diretrizes e Bases – LDB – 9394/1996.



No fragmento 1, é possível ver que o parágrafo quarto determina que o ensino fundamental aconteça de forma presencial, cabendo a EAD um papel secundário de complementação de carga horária ou em situações de emergência que não se encontram descritas na lei. Podemos, portanto, inferir que o contexto pandêmico recente da covid-19, por exemplo, possa ser considerado como uma emergência.

Nesse sentido, o texto da lei acaba nos trazendo uma confusão conceitual, quando utiliza o termo “situações emergenciais” como uma possibilidade para ocorrência da EAD na educação básica, pois “emergencial” foi a característica atribuída ao ERE adotado no período de isolamento social e que não pode ser confundido com a EAD. Segundo Saviani e Galvão (2020), o ERE é uma alternativa excepcional adotada para períodos como o da pandemia, sendo a EAD uma modalidade já existente que, de acordo com Santos et. al. (2020), tem uma regulação própria, estrutura e projetos pedagógicos previamente já definidos.

Como é possível verificar a partir do fragmento 1, o artigo 32 da LDB não aponta muitos detalhes a respeito da EAD e muito menos sobre o ERE. Isso pode ser explicado pelo fato desse artigo ser destinado a uma etapa da educação básica, reforçando a observação feita por Alonso (2014) de que, no Brasil, a EAD foi inicialmente pensada para acontecer no ensino superior como alternativa de promoção da formação continuada dos profissionais da educação. Um foco que não se aplicou ao ERE uma vez que ele foi a única opção disponível para todos os níveis de educação continuarem seus trabalhos durante o isolamento social.

Em seguida, é apresentado o artigo 47 da LDB (figura 2). Ele está na seção referente ao ensino superior, suas características e formas de procedimento. Sobre a EAD, esse artigo faz uma breve menção em seu parágrafo 3º quando aponta a obrigação da frequência de alunos e professores na modalidade presencial de educação. No entanto, nenhuma menção é feita sobre o ERE, sua estruturação e possibilidades de implementação.

Fragmento 2 – Artigo 47. Lei de Diretrizes e Bases – LDB – 9394/1996.

c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente. [\(Incluída pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm 21/34

7/01/2023 11:35 L9394

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Como é possível verificar no fragmento 2 acima, não vemos uma definição ou caracterização da EAD e nem do ERE, diferente do que vimos no artigo 32 que, pelo menos, reservou um espaço a EAD. O que está exposto no artigo 47, parágrafo 3º, é a flexibilização da presença física e síncrona de professores e alunos na instituição de ensino para os programas que atuam na modalidade a distância, o que se configura como a primeira característica da EAD, segundo Keegan (1980 *apud* MUGNOL, 2009). No entanto, o mesmo não pode ser dito a respeito do ERE, pois, em sua formatação emergencial, ele demandou uma comunicação síncrona entre professores e alunos.

Sobre a comunicação assíncrona da EAD, faz sentido que a LDB assim dispositive essa questão da presença física, pois, nessa modalidade, as diversas interações que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem não se limitam mais ao espaço fixo da instituição formal de ensino que está ofertando determinado curso. As possibilidades foram oxigenadas e rompem a barreira do tempo e do espaço síncronos, levando em consideração o que foi salientado por Santos et al (2020) sobre a organização oficial da EAD.

Nesse ponto, é possível perceber uma semelhança entre a EAD e o ERE, a de que ambos dispensam a ocorrência das aulas e demais interações de forma obrigatória na instituição formal de ensino e admitem que elas possam ocorrer em qualquer lugar por meio de dispositivos tecnológicos digitais com acesso à internet, ressalvadas as ocasiões previstas nos regulamentos dos programas na modalidade EAD, conforme aponta Santos et al (2020).

Adiante, temos o artigo 80 da LDB (figura 3), situado no capítulo IV que apresenta as disposições gerais da EAD, ou seja, sua organização, órgão público responsável por sua implementação e manutenção, dentre outras características.

Fragmento 3 – Artigo 80. Lei de Diretrizes e Bases – LDB – 9394/1996.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. [\(Regulamento\)](#)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; [\(Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012\)](#)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O artigo 80 começa atribuindo ao poder público a tarefa de incentivar o desenvolvimento e a veiculação da EAD em todos os níveis de ensino, inclusive para a formação continuada de professores. O parágrafo primeiro estabelece que apenas instituições credenciadas pela União, nesse caso pelo MEC, podem ofertar tal modalidade de educação, conforme salienta Mugnol (2009).

O parágrafo segundo determina que União fique responsável pela regulamentação, estabelecimento de requisitos, de exames, além do processo de expedição dos diplomas. O parágrafo terceiro estabelece que os sistemas, ou seja, os entes federados (municípios, estados e união) podem agir de maneira conjunta, desde que cada um cumpra com suas respectivas obrigações ao promoverem a EAD.

Por fim, o parágrafo quarto apresenta três incisos que abordam basicamente a questão do tratamento diferenciado dado a EAD. Esse tratamento consiste em custos menores para a promoção da EAD em meios de comunicações não estatais; concessão de meios de rádio e TV desde que sirvam para finalidades estritamente

educativas e reserva de tempo mínimo, desta vez sem custos, para o poder público em canais comerciais quando for necessário promover e/ou disponibilizar a EAD.

A partir dessas considerações, percebemos que o artigo 80 é mais aprofundado na questão da EAD do que os artigos 32 e 47, pois estabelece os critérios para o desenvolvimento e a promoção dessa modalidade educativa. Contudo, nenhuma menção ao ERE é feita nos artigos analisados até agora, o que nos possibilita afirmar que essa regulamentação é específica para a EAD.

Diante disso, podemos novamente ressaltar que a EAD é uma modalidade educativa planejada, conforme salienta Santos et al (2020) e com atribuições delimitadas para cada nível do poder público. Além disso, não se trata de uma modalidade passageira ou emergencial como o ERE, como foi apontado por Saviani e Galvão (2020). A EAD foi criada para coexistir com a modalidade presencial de educação.

Em seguida, é apresentado o último artigo da LDB (figura 4) que aborda a EAD, é o artigo 87 situado no título nono e que regulamenta as disposições transitórias relacionadas ao processo formal de educação no Brasil.

Fragmento 4 – artigo 87. Lei de Diretrizes e Bases – LDB – 9394/1996.

<p>II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;</p> <p>III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;</p> <p>IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.</p> <p>§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>§ 4º (Revogado). (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.</p> <p>§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.</p>
--

No fragmento 4, a EAD aparece mencionada em dois incisos, II e III, pertencentes ao parágrafo terceiro. No inciso II, a EAD é abordada como uma possibilidade de oferta de educação formal aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados de acordo com o que é previsto pela LDB, artigo 4º, parágrafo 1º que determina o término da educação básica até os 17 anos de idade.

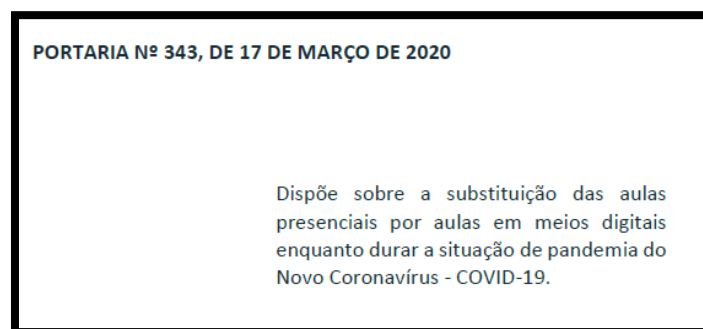
Nesse sentido, é possível entender a EAD como um meio de democratização do processo educativo formal. Segundo Gomes (2013), esse aspecto demanda bastante cuidado, pois a EAD apresenta mais possibilidades, mas não pode ser vista como uma solução mágica para os problemas educacionais brasileiros. Traçando um paralelo com o ERE, esse entendimento de meio democratizador não pode ser atribuído a modalidade remota. De acordo com Santos et al (2020), o ERE foi um meio de evidenciação das desigualdades sociais, principalmente, de acesso à educação no Brasil e não de democratização.

No inciso III, há o entendimento da EAD como um recurso de capacitação dos professores em exercício, ou seja, que estão em atuação, principalmente, na educação básica. Esse dispositivo não foi inserido apenas para possibilitar outro meio de oferta de formação continuada de pessoal como prevê a LDB. Mas para que fosse possível haver uma mudança qualitativa no processo educacional básico, segundo Alonso (2014), a partir do fortalecimento da formação dos professores.

Outros pontos a serem ressaltados são que, assim como nos demais artigos trazidos, o ERE não foi mencionado. Portanto, não podemos ter um entendimento a seu respeito vindo da LDB. Além disso, o segundo entendimento de EAD trazido no artigo 87, o de recurso de capacitação profissional, também não pode ser aplicado ao ERE, pois ele foi, segundo Saviani e Galvão (2020) e Santos et al (2020), uma medida emergencial, sem planejamento ou regulação prévios, portanto, não seria apto para a realização de algum tipo de capacitação.

A seguir, são apresentados fragmentos das portarias já descritas na seção metodológica. Começamos pelos trechos da portaria de número 343 (figura 5), março de 2020. Ela foi a primeira exarada pelo MEC sobre a questão das aulas no processo formal de educação diante do contexto de pandemia.

Figura 5 - Ministério da Educação e Cultura (2020). Fragmento 5 - Portaria nº 343/2020.



Como é possível observar, o fragmento 5 trata da especificação do porquê de a portaria ter sido criada. O documento deixa claro que surgiu para regulamentar a substituição das aulas presenciais por aulas ocorridas através dos meios tecnológicos digitais, característica comum as duas modalidades abordadas neste trabalho, enquanto durar o contexto pandêmico da covid-19. Não são citados a EAD e nem o ERE de forma direta nesse trecho. Porém, podemos inferir que a modalidade adotada pelo documento foi o ERE e podemos citar duas razões para tal.

A primeira é que a EAD já existia antes da publicação da portaria nº 343, e é regulamentada pela LDB de 1996 e pelo Decreto nº 5.622 de 2005⁶, ou seja, independente do contexto pandêmico, ela é dispostiva em lei e ofertada de forma planejada como salientam Santos et al (2020), coexistindo com a modalidade presencial, o que não se pode dizer a respeito do ERE que foi implementado por meio da discricionariedade do órgão competente, o MEC, através de portarias.

A segunda razão é a utilização da expressão "... substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais..." que denota uma decisão tomada de forma rápida, emergencial e sem planejamento prévio, o que não ocorre com a EAD, segundo Saviani e Galvão (2020). Os autores criticaram a implementação do ERE da forma ocorrida, ou seja, por meio da "interdição" da educação presencial. Além disso, o artigo 32 da LDB, trazido neste trabalho, é bem claro ao estabelecer que o ensino fundamental é obrigatoriamente presencial, o que reforça ainda mais o caráter emergencial da situação na qual o ERE foi implementado. Adiante, mais detalhes da portaria são apresentados.

⁶ Revogado pelo decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

Fragmento 6 - Portaria nº 343/2020, artigo 1º. Ministério da Educação e Cultura (2020).

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

O fragmento 6 (figura 6) é o primeiro artigo da portaria nº 343/2020. Ele autoriza a substituição das aulas presenciais pelas ocorridas por meio dos dispositivos tecnológicos de informação e comunicação. E faz uma ressalva de que essa medida é em "... caráter excepcional ...", reforçando o que Saviani e Galvão (2020) e Santos et al (2020) afirmaram sobre o ERE, ou seja, uma medida emergencial, sem planejamento (discussão, debate, votação e aprovação no Congresso Nacional) e previsão legal como a EAD tem na LDB.

Outro ponto a ser ressaltado é com relação aos meios, tecnologias digitais da informação e comunicação, pelos quais as aulas remotas deveriam ocorrer, segundo a portaria. Vale salientar que esse aspecto é uma convergência entre a EAD e o ERE, uma vez que ambos ocorrem por meios digitais hoje em dia. No entanto, no caso da EAD, não vemos essa demanda dispostiva nos artigos da LDB analisados previamente. Há, no artigo 80, a previsão de uso e criação de meios de comunicação, por exemplo, rádios e tvs para a promoção da EAD.

Ao especificar os meios digitais, é possível dizer que o documento deixa de lado formas diferentes pelas quais a educação formal remota ocorreu e ocorre, por exemplo, rádio, correio, tv, dentre outras. No entanto, percebemos também que foi o meio encontrado para que o processo continuasse com interação entre as partes

envolvidas e evitando, ao máximo, o contato físico entre as pessoas, diante de um cenário de incertezas como ressaltam Santos et al (2020).

Ainda diante de um cenário pouco favorável a tomada de decisões amplas, surge outra portaria editada pelo MEC, mas no final do ano de 2020, de número 1.038 (figura 7) e que também estabelece diretrizes para o ano de 2021.

Fragmento 7 - Portaria nº 1.038/2020. Ministério da Educação e Cultura (2020).

PORTARIA MEC Nº 1.038, DE 7 DE DEZEMBRO DE 2020

Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.

Como é possível verificar pelo fragmento 7, o objetivo desse documento é promover alterações nos textos das portarias anteriores, especificamente no que concerne à substituição das aulas presenciais; utilização de meios tecnológicos digitais para essa finalidade e o retorno das aulas presenciais previsto para o ano de 2021, desde que fossem levadas em consideração as medidas de combate a covid-19.

Diferente da primeira portaria, a nº 343, a de número 1.038 foi editada levando em consideração outros fatores como a experiência de um ano letivo de aulas remotas, cenário epistemológico sob “controle” e a necessidade de apresentar medidas que serviriam de norteadores para o ano letivo posterior, ou seja, 2021. Sobre isso, observemos o que o próximo fragmento (figura 8) apresenta.

Fragmento 8 - Portaria nº 1.038/2020, artigos 1º e 2º. Ministério da Educação e Cultura (2020).

Art. 1º A Portaria MEC nº 544, de 16 de julho de 2020, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º

§ 1º O período de autorização de que trata o caput se estende até 28 de fevereiro de 2021.

....." (NR)

Art. 2º A Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º As atividades letivas realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, deverão ocorrer de forma presencial a partir de 1º de março de 2021, recomendada a observância de protocolos de biossegurança para o enfrentamento da pandemia de Covid-19." (NR)

"Art. 2º Os recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais poderão ser utilizados em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia de Covid-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança.

O artigo 1º do fragmento 8 é referente à autorização das aulas remotas, i.e. o documento é a favor da manutenção do ERE até a data determinada que foi 28 de fevereiro de 2021, recomendando o retorno às aulas presenciais a partir de 01 de março de 2021, desde que os protocolos de enfrentamento à covid-19 fossem ressaltados. Assim sendo, a manutenção do ERE até o final de fevereiro de 2021 e a volta aos trabalhos presenciais eram medidas esperadas por parte do MEC.

A autorização para o ERE continuar tinha o intuito de oferecer as seguranças institucional e jurídica para as instituições de ensino-aprendizagem em todo o país uma vez que as idas e vindas do contexto pandêmico não traziam a estabilidade necessária, mas incertezas para tomar decisões de grande impacto, de acordo com Santos et. al. (2020). Por sua vez, a previsão de retorno às atividades presenciais era outra demanda de parcela da sociedade. De acordo com Saviani e Galvão (2020), a educação presencial estava interdita e não poderia continuar dessa forma *ad aeternum*.

Além disso, o que a portaria 1.038 apresenta de novidade está em seu artigo 2º. Ele autoriza a utilização os dispositivos tecnológicos digitais e outros meios convencionais, também, para a integralização de carga horária das atividades pedagógicas. Ou seja, não apenas as aulas dos componentes curriculares puderam ocorrer remotamente, mas também a realização de atividades outras, conhecidas por

extracurriculares, necessárias para cumprir com requisitos de finalização de cursos superiores, por exemplo.

Finalmente, salientamos que, apesar de as portarias analisadas focarem nas instituições de ensino superior - pois essa é a modalidade pela qual a união é diretamente responsável - segundo o artigo 16, da LDB, as decisões tomadas pelo MEC têm função normativa e acabam sendo norteadoras para as demais instituições de ensino-aprendizagem do país.

Para termos uma visão mais clara sobre o que foi discutido nesta seção de análise, observemos o quadro a seguir. A cor verde representa 'sim' para a característica possuída e a vermelha representa 'não'.

Quadro 1 – semelhanças e diferenças.

CARACTERÍSTICAS	EAD	ERE
Presença física não obrigatória na instituição de ensino	Verde	Verde
Uso de recursos tecnológicos digitais	Verde	Verde
Regulamentação prevista em Lei	Verde	Vermelho
Caráter emergencial	Vermelho	Verde
Sincronicidade entre professores e alunos nas aulas	Vermelho	Verde
Planejamento	Verde	Vermelho
Coexistência com o ensino presencial	Verde	Vermelho

Fonte: Elaborado pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivamos analisar de que forma as modalidades de ensino não presenciais são compreendidas na legislação educacional do Brasil. Para tanto, foram tecidas discussões teóricas referentes à formação docente, o contexto pandêmico de 2020, EAD, ERE, buscando respaldo teórico em Imbernón (2011), Granada et al

(2013), Marzari e Leffa, (2013), Sousa Júnior (2020), Saviani e Galvão (2020), Santos et al (2020) dentre outros.

Diante de uma conjuntura cada vez mais perpassada pelas tecnologias digitais, entendemos que se faz necessário discutir a formação de professores em línguas (materna e estrangeiras), por exemplo, levando em consideração as mudanças na sociedade como as práticas letradas digitais e a de ensino. Diante disso, sugerimos que os professores precisam de uma formação complementar que contemple as novas tecnologias digitais, e sejam preparados para reconhecerem as incertezas e mudanças decorrentes de cenários como o da pandemia da covid-19, resultando numa *performance* pedagógica mais efetiva.

Sobre a EAD e o ERE, foram selecionados trechos da LDB (1996) e das portarias nº 343 e nº 1038, ambas de 2020. Diante das análises realizadas, foi possível perceber que, conforme apresentado na discussão, a EAD e o ERE não são os mesmos processos e pertencem a momentos diferentes da história educacional brasileira.

A EAD, em sua configuração atual, tem um histórico de experiências que começam na década de 1970, em Londres com a criação da *Open University*. No Brasil, essa modalidade educativa foi implementada a partir da promulgação da LDB em 1996 e regulamentada pelo decreto nº 5.622 de 2005 que foi revogado pelo decreto nº 9.057 de 2017. Isto é, trata-se de uma das maneiras pelas quais o processo formal de educação pode ocorrer - hoje com mais ênfase na formação superior, de forma planejada e estruturada - para coexistir com a modalidade presencial de ensino, segundo Saviani e Galvão (2020) e Santos et al (2020).

Por sua vez, o ERE, na configuração conhecida atualmente, foi um processo que surgiu como resposta a uma situação inesperada por dois motivos principais: i) garantir a continuidade do processo educativo formal assegurado pelo artigo 205 da Constituição Federal Brasileira e ii) evitar o aumento de contaminados pela covid-19 nos ambientes escolares. Por isso, segundo Saviani e Galvão (2020), a educação presencial foi interdita e substituída por uma modalidade emergente, sem estruturação e planejamento e sem previsão legal como a EAD possui (SANTOS et. al., 2020).

Mesmo com estruturação e finalidades diferentes, a confusão conceitual entre a EAD e o ERE pode ter acontecido em função dos meios que ambos utilizam para ocorrer; os aparatos tecnológicos digitais. No entanto, suas configurações são distintas, não só no aspecto da regulamentação já citado, mas nas formas de contato entre professores, alunos e a comunidade escolar, por exemplo. Enquanto a EAD tem uma sistemática própria, o ERE não e acabou sendo uma tentativa de migrar o presencial para o digital, acarretando dificuldades para a prática de ensino dos professores em como lidar com os recursos digitais em suas aulas e para a aprendizagem dos alunos.

Nessa linha de pensamento, acreditamos que o entendimento das modalidades de educação não presenciais, pode influenciar tanto o ensino quanto a aprendizagem. E conhecer suas características, limitações e possibilidades pode nortear o caminho, principalmente, em situações como a da pandemia da covid-19 que apresentou muitas incertezas.

Por fim, gostaríamos de salientar a relevância deste estudo em três pontos. O primeiro é que ele pode ser um instrumento de conhecimento a respeito das modalidades de ensino não presenciais mais recentes no Brasil. O ERE foi finalizado tão logo a pandemia no seu ápice terminou (meados para fim do ano 2022), mas deu origem a outras modalidades como o ensino híbrido que pode ser tema de discussão para outro momento. O segundo ponto é que este estudo apresenta uma análise dos entendimentos de EAD e do ERE não apenas por meio de suas características de forma comparada, mas baseada na legislação vigente no Brasil, mais precisamente a LDB e de forma clara e objetiva, sem os jargões da linguagem jurídica.

Nesse contexto é que entra o terceiro ponto. A formação docente não lida apenas com questões de metodologia de ensino, avaliação, conhecimentos pedagógicos e específicos da área do saber do professor. Ela também abarca a legislação que estabelece os parâmetros de como o processo formal de educação deve acontecer, incluídos nessas diretrizes os deveres e direitos dos professores. Nesse sentido, este estudo contribui ao ser uma porta de entrada para o conhecimento das modalidades de ensino não presenciais e dos documentos oficiais da educação brasileira, principalmente a LDB.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**, p. 37-52, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 04 de mar de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) [Internet]. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020. Disponível em: Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 04 de mar de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em 04 de mar de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1038, de 7 de dezembro de 2020** -Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>. Acesso em 04 de mar de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U de 20 de dezembro de 2005, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em 17 de mar de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. D.O.U de 09 de junho de 2006, p. 4. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 17 de mar de 2023.

- DE OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.
- FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.
- GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, p. 13-22, 2013.
- GRANADA, R. *et al.* A universidade e os desafios da formação docente em uma era de supercomplexidade. **Entretextos**, Londrina, v 13, n 02, jul./dez, 2013, p. 87-107
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, A. C. B. L. *et al.* A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 2, p. 154-160, 2021.
- MARZARI, G. Q; LEFFA, V. J. O Letramento Digital no Processo de Formação de Professores de Línguas. Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.2, 2013.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.
- OLIVEIRA, L. A tecnologia e o ensino: o uso de ferramentas tecnológicas como apoio no aprendizado da língua inglesa. **Divers@!**, v. 14, n. 1, p. 57-65, 2021.
- SANTOS, E. *et al.* “Da noite para o dia” o ensino remoto:(re) invenções de professores durante a pandemia. **Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade**, v. 67, n. 31, p. 36-49, 2021.

SOUSA JÚNIOR, M. G.; SILVA, F. G. C.; COSTA, M. A. M. O uso de tecnologias digitais no planejamento de professores de inglês em período de estágio supervisionado. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 1, p. 176-188, 2020.

SOUZA, F. M.; SANTOS, G. F. **Velhas práticas em novos suportes?** As tecnologias Digitais como mediadoras do complexo processo de ensino aprendizagem de línguas. 2º ed. São Paulo, Mentis Abertas, 2019, 164p.

Recebido em 06/06/2023

Versão corrigida recebida em 12/08/2023

Aceito em 20/11/2023

Publicado online em 13/12/2023