

UMA ESCOLA, UMA PANDEMIA. E DEPOIS DO CAOS? A SCHOOL, A PANDEMIC. AND AFTER THE CHAOS?

Simão Pedro P. Marinho

Programa de Pós-graduação em Educação – PUC Minas

RESUMO

No artigo, a partir da realidade de um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, se reflete a partir das consequências da pandemia na educação, com foco na escola. O texto aborda as principais mudanças na educação havidas durante a pandemia, como uma ampliada ainda que intempestiva adoção de tecnologias digitais de informação e comunicação, e discute os desafios e oportunidades que surgem a partir das mudanças havidas. Além disso, o artigo ousa em oferecer algumas projeções para uma educação escolar após a pandemia, considerando diferentes cenários e possibilidades. Em geral, o texto destaca a importância de repensar a educação em um mundo pós-COVID, em uma sociedade cada vez mais imersa em cultural digital, buscando soluções criativas e inovadoras para os desafios que se apresentam. Finalmente o artigo alerta para a necessidade de ressignificar presença na escola.

Palavras-chave: Educação; escola; pandemia; tecnologias digitais; presença

ABSTRACT

In the article, based on the reality of a Graduate Program in Education, the consequences of the pandemic on education are reflected, with a focus on school. The text addresses the main changes in education that occurred during the pandemic, such as an expanded yet untimely adoption of digital information and communication technologies, and discusses the challenges and opportunities that arise from the changes that have occurred. Furthermore, the article aims to offer some projections for school education after the pandemic, considering different scenarios and possibilities. In general, the text highlights the importance of rethinking education in a post-COVID world, in a society increasingly immersed in digital culture, seeking creative and innovative solutions to the challenges that arise. Finally, the article warns of the need to give new meaning to presence at school.

Keywords: Education; School; Pandemic; Digital technologies; Presence.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisamos diversas questões relacionadas às consequências sobre a escola, em geral, e sobre um Programa de Pós-graduação em específico, das medidas de

distanciamento social impostas como medidas sanitárias na realidade da pandemia da COVID-19, que impactou o mundo especialmente nos anos 2020 e 2021.

Com a reflexão a partir das experiências acumuladas, nos permitimos projetar alguns cenários, ainda que sem qualquer pretensão de fazer exercício de futurologia. Concordamos com Peter Drucker quando afirmou que “a melhor maneira de prever o futuro é criá-lo”. Ademais assumimos a nossa particular dificuldade em falar de “futuro da escola” ou “escola do futuro”, por entendermos que a escola não pode esperar que o futuro se apresente.

Sem qualquer risco de exagero, a pandemia que se constatou na China no final do ano de 2019 mudou o mundo. E nesse mundo estava uma escola acomodada, ainda que inserida na realidade de uma sociedade de base cada vez mais tecnológica, cada vez mais imersa em cultura digital.

E num repente, a escola que não incorporava as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), ou delas fazia um uso quase marginal, teve que como que se “teletransportar” para o espaço digital. Era ir para as nuvens para se abrir em telas ou a escola ficaria paralisada esperando o final da emergência de saúde.

Um vírus mudou o mundo e no mundo mudou a escola. Resta saber o quanto a escola aprendeu e aprenderá com isso.

A pandemia e os impactos sobre a escola

No início do ano de 2020, o mundo se viu às voltas com uma doença virótica que provocou circunstâncias antes inimagináveis nas mais diferentes sociedades. A COVID-19, doença provocada pelo vírus SARS-CoV-2, inicialmente identificada na China, na cidade de Wuhan, ao final de 2019, veio a afetar quase duzentos países, acometendo mais de duzentos milhões de pessoas, provocando mortes na casa de milhões¹ e alterando hábitos cotidianos nas diferentes sociedades. Um novo vírus, uma nova pandemia, uma nova realidade, um novo desafio.

O primeiro caso de COVID-19 no Brasil foi diagnosticado em fevereiro de 2020; o primeiro óbito em decorrência da doença no Brasil foi registrado em 12 de março de 2020.

Em 11 de março de 2020, Tedros Adhanom, diretor-geral da Organização Mundial de Saúde, veio a público declarar que a OMS havia elevado à categoria de pandemia o estado da contaminação de COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus.²

Como medida preventiva para reduzir a disseminação do novo coronavírus, diversos países, inclusive o Brasil, decidiram por adotar o distanciamento social ampliado, como medida preventiva não-farmacológica.

Na dura realidade imposta por uma pandemia, escolas em todo mundo fecharam as suas portas, não só Brasil. Uma pesquisa feita em 2020 junto aos ministérios da Educação de 149 (cento e quarenta e nove) países revelou que quase todos adotaram o ensino à distância como resposta educacional à COVID-19.³ Um ponto chamou a atenção em nível global: para minimizar as perdas de aprendizagem foram priorizadas soluções *on-line*. No entanto, exatamente os estudantes com maior risco de perda de aprendizagem não puderam ter acesso a essas soluções. A pesquisa revelou que quase 47% (quarenta e sete por cento) dos estudantes não tinham acesso à internet em seus domicílios⁴. Essa situação o Banco Mundial chamou de Paradoxo da Aprendizagem Remota.⁵

Em 16 de março de 2020, as atividades presenciais nas diversas unidades da PUC Minas foram suspensas. Em um esforço extraordinário, possível por haver uma competência tecnológica instalada na PUC Virtual, em uma semana todas as disciplinas de graduação dos diferentes cursos da PUC Minas estavam em condição de oferta em ambiência virtual, por meio da plataforma Canvas, já utilizada em cursos à distância e em disciplinas de cursos presenciais que são oferecidas à distância. Em quinze dias, aproximadamente, a mesma disponibilidade era posta para a pós-graduação *stricto sensu*.

O caminho da adoção da ambiência virtual para a manutenção das aulas se apresentou como a única solução. Afinal, existe uma obrigação legal de cumprimento de dias letivos. A Lei 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação, estabelece que no ensino superior o ano letivo regular tem, no mínimo, duzentos dias, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.⁶ Evidentemente que isso se aplica fundamentalmente ao ensino de graduação; na pós-graduação *stricto sensu* os “marcadores” são carga horária e créditos, mas posta a exigência a presencialidade.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria 343⁷, que foi imediatamente revogada pela Portaria 345, de 19 de março de 2020 ⁸. Na essência, ambas as portarias autorizavam que instituições de educação superior públicas e privadas que integram o sistema federal de ensino substituíssem as disciplinas presenciais por aulas que utilizassem “meios e tecnologias de informação e comunicação” nos cursos em andamento enquanto durasse a pandemia do novo coronavírus⁹. Segundo uma nota do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 31 de março de 2020, elaborada para esclarecer principais dúvidas sobre

o ensino no país durante a pandemia, caberia às IES definir metodologias e infraestrutura de tecnologia de comunicação e informação para a oferta do aprendizado que, o CNE, denominou *on-line*. O CNE alertava para a necessidade de que a qualidade da formação estivesse assegurada aos estudantes. Ainda segundo o CNE, as IES deveriam, em até quinze dias, relatar ao MEC as disciplinas ofertadas no que chamou “a distância¹⁰” e as tecnologias e metodologias empregadas.

Em 1º de abril de 2020, o Presidente da República assinou a Medida Provisória nº 934¹¹, convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelecia “*normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior*”, em decorrência do enfrentamento da emergência de saúde pública pela qual passava o país¹².

No caso do Ensino Superior, a MP 934 estabeleceu que as instituições de educação superior ficariam “*dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico [...] observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.*”

Como as Portarias de números 343/2020 e 345/2020 definiam um prazo de 30 (trinta) dias para substituição das aulas presenciais e novos prazos foram sendo necessários em virtude da persistência da pandemia no país, em 16 de junho de 2020 o MEC publicou a Portaria 544¹³, autorizando até 31 de dezembro de 2020 a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais nas instituições de educação superior integrantes do denominado sistema federal de ensino. Destaque-se que o MEC falava em atividades não presenciais, não se referia à educação a distância. Certamente havia por parte de alguns, especialmente em um governo descomprometido com os impactos da pandemia, um convencimento, sem bases científico-epidemiológicas capazes de sustentá-lo, de que o quadro de pandemia não se prolongaria por muito tempo mais no país. Tanto é que 07 de dezembro de 2020, através da Portaria 1038¹⁴, o MEC revogou a Portaria MEC 544/2020, e determinou que as atividades letivas realizadas por instituição de educação superior deveriam ocorrer de forma presencial a partir de 1º de março de 2021, ainda que recomendando a observância de protocolos de biossegurança para o enfrentamento da pandemia de Covid-19.

Pressionado por reitores, que consideraram o cenário da pandemia no Brasil e evocaram a autonomia constitucional das universidades, o MEC recuou da determinação do retorno às atividades presenciais em março de 2021 e o Ministro da Educação acabou homologando o Parecer CNE/CP nº 15/2020¹⁵, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 19/2020¹⁶, que define as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020, documento

legal que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020¹⁷.

Há de se lembrar que, nos termos do Parecer CNE/CP nº 15/2020,

por atividades pedagógicas não presenciais entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior. (grifo nosso).

O Parecer CNE/CP nº 15/2020 considerava a adoção do que, de maneira geral, veio sendo chamado de ensino remoto¹⁸ para o cumprimento dos calendários escolares de 2020 e 2021. Portanto, salvo alguma alteração por parte do CNE, o que ele considerava como sendo um “ciclo emergencial” estaria encerrado em 31 de dezembro de 2021, o que implicaria em retomada integral das atividades pedagógicas presenciais no ano de 2022.

No “ciclo emergencial”, em um cenário de retomada das aulas presenciais como observada essencialmente nas escolas da Educação Básica, com um número reduzido de alunos em sala por causa das medidas não farmacológicas necessárias na prevenção da pandemia, com a organização de “bolhas”, emergiu a narrativa de oferta de um ensino híbrido. O que na retomada de atividades presenciais ainda na pandemia e que veio a ser chamado de ensino híbrido¹⁹ era, na prática, um ensino presencial para uns, remoto para outros²⁰, inclusive porque permanecia facultada a presença nas atividades presenciais na reabertura (parcial) das escolas no cenário de pandemia.²¹

O fato é que a suspensão das chamadas atividades presenciais nas escolas, com seu fechamento que em alguns casos ultrapassou dezoito meses, impôs uma nova realidade. Os professores, de maneira geral despreparados para incorporar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, foram desafiados - sem qualquer “aviso prévio” - a adotar novas formas de relacionamento com seus alunos para manter os processos de ensino e aprendizagem ativos. Afinal, foi da noite para o dia que a escola se virtualizou²², os encontros dos que fazem o cotidiano das escolas passaram a se concretizar através de telas de dispositivos digitais; a sala de tijolos ficou vazia, as telas ficaram cheias, em uma profusão de imagens ou de iniciais que identificavam os que estavam presentes às aulas. Em resumo, em praticamente um ano e meio fomos de atividades pedagógicas presenciais para o que alguns denominaram ensino híbrido, passando por um longo período de ensino remoto emergencial. Certamente foram muitas alterações nas práticas das escolas, da Educação Infantil à Pós-graduação *stricto sensu*, que mudaram hábitos, afetaram pessoas e, possivelmente, constroem novas culturas e abrem novas

possibilidades. A pandemia da COVID-19 impactou o mundo e as “sequelas”, nas mais diversas atividades sociais, continuarão por algum tempo, inclusive depois de cessada a pandemia.

O modo remoto: o que dizem os alunos do Programa de Pós-graduação em Educação

A realidade de um novo ambiente de ensino, com as aulas em modo remoto, provocou um natural preocupação por parte do Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação e dos coordenadores dos diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* da PUC Minas. Afinal, era tudo inédito. Como se comportariam os docentes nas atividades de ensino e de orientação? Como reagiriam os estudantes? A mudança abrupta nos processos, da noite para o dia, poderia provocar as mais diversas consequências, situação que exigia uma atenção por parte dos que têm a responsabilidade de conduzir a pós-graduação *stricto sensu* da PUC Minas.

Em um primeiro momento, uma iniciativa da PROPPg foi buscar indicadores junto aos estudantes de todos os Programas. No período que correspondeu em parte dos meses de maio e junho de 2020, a PROPPg promoveu uma enquete junto ao corpo discente de todos os Programas de Pós-graduação da PUC Minas, visando obter alguns indicadores sobre o Regime Letivo Remoto implantado na instituição a partir de 16 de março de 2020, em decorrência das medidas sanitárias necessárias por causa da pandemia da COVID-19.

Os dados referentes ao Programa de Pós-graduação em Educação obtidos na enquete promovida pela PROPPg foram analisados, gerando o documento “Regime Letivo Remoto: O que pensam os estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação, divulgado em 11 de junho de 2020.

No mês de junho de 2020, quando a pandemia ainda exibia um quadro de expansão do número de contaminados e mortos, a PROPPg considerou a adoção do que na PUC foi chamado de “Regime Presencial Contingenciado” na retomada das atividades no mês de agosto seguinte.

Naquele momento, os dezesseis Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da PUC Minas se viram na circunstância de buscar subsídios para o planejamento de suas atividades no início de um novo ciclo escolar, a partir de agosto. Treze dos dezesseis Programas deliberaram por promover um *e-survey* junto aos seus estudantes com o propósito de buscar indicadores que usariam para seus planejamentos. Os coordenadores dos Programas de Pós-graduação em Educação, Engenharia Mecânica e Informática ficaram responsáveis pelo instrumento de coleta de dados do *e-survey*. Os dados coletados foram encaminhados aos coordenadores de Programas. No caso do Programa de Pós-graduação em Educação, os dados foram devidamente analisados e gerou-se o relatório “A retomada das atividades presenciais na pós-graduação da

PUC Minas: o que pensam os estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação”, divulgado em 21 de junho de 2020.

Ao final, o Regime Presencial Contingenciado veio sendo mantido, mantida a suspensão das atividades presenciais no restante do ano de 2020 e em 2021.

Em julho de 2021, em entrevista coletiva, o prefeito municipal de Belo Horizonte antecipou que, a partir de setembro, poderia ser autorizada a volta das aulas no Ensino Médio e no Ensino Superior; os demais segmentos da Educação Básica já mantinham atividades regulares, ainda que observados os protocolos não farmacológicos na prevenção da COVID-19 e nem sempre com todos os estudantes em sala de aula.

Posta a possibilidade da retomada das aulas presenciais nas Instituições de Ensino Superior localizadas em Belo Horizonte a partir de setembro, consideramos a conveniência de colhermos informações mais atualizadas junto ao corpo discente do Programa, informações que poderiam embasar tomadas de decisão que poderiam vir a ser solicitadas. Damos início à elaboração de um *e-survey* que, inclusive, deveria buscar outros indicadores que não tinham como ser considerados nas enquetes realizadas em 2020, como a vacinação. A ideia era atualizarmos as informações para uma eventual retomada das atividades presenciais a partir de setembro de 2021.

Entretanto, em 20 de agosto, o prefeito de Belo Horizonte, Alexandre Kalil, de alguma forma surpreendeu-nos com o Decreto nº 17.693, publicado no Diário Oficial do Município (DOM), na edição 6337, de 21 de agosto de 2021²³. O referido Decreto, ao alterar o Anexo II do Decreto nº 13.671, de 22 de maio de 2020, autorizou a retomada das atividades presenciais de todos os estabelecimentos de ensino localizados no município de Belo Horizonte, de segunda-feira a sábado, sem restrição de horário.²⁴

A PUC, com a prerrogativa constitucional da autonomia universitária e tendo ainda como base um parecer do CNE que permitia a substituição de aulas presenciais por atividades não presenciais, até 31 de dezembro de 2021, deliberou por ainda manter as aulas teóricas em modo remoto.

Entretanto, sabidamente, na pós-graduação temos atividades de formação que vão além das aulas, como as sessões de orientação e os encontros de grupos de pesquisa, que ocorriam com regularidade de forma remota. Por isso consideramos que ainda havia sentido em promover o *e-survey*, até porque ele atualizaria dados sobre os estudantes. O propósito era o de coletar dados que permitiram que pudéssemos antecipar eventuais ações a serem adotadas no âmbito do Programa, com a volta de docentes e estudantes ao Prédio Emaús, para assegurar que a

continuidade dos processos de formação ocorresse com a qualidade que é absolutamente necessária e garantidos todos os cuidados necessários para com a saúde individual e coletiva.

No final de agosto, a Diretora do Instituto de Ciências Humanas encaminhou um documento contendo orientações para a volta às atividades presenciais, na qual se solicitava aos professores que não fizessem qualquer ação de “levantamento prévio” ou sondagem dos alunos sobre sua intenção de volta ao presencial, até para se evitar um eventual problema jurídico.

Preocupados com um possível conflito entre a manutenção do novo *e-survey* e a orientação do ICH, imediatamente buscamos contato com a então diretora, professora Carla Ferretti, esclarecendo que não estaríamos sondando os estudantes do Programa sobre volta ao presencial, mas buscando indicadores que nos pareciam importantes, como a questão de preferências pela forma das atividades outras que fazem parte da rotina. Até porque, como buscamos deixar claro, não temos no Programa aulas práticas-laboratoriais e a manutenção das aulas teóricas em modo remoto era uma deliberação da administração superior da Universidade. Por outro lado, na mesma época, a PROPPg havia informado que as sessões de orientação poderiam ser presenciais, obviamente que observados com rigor os protocolos sanitários. Todo esse contexto justificava, no nosso entendimento, manter o *e-survey*. E para tal tivemos a concordância tanto da Senhora Diretora do ICH quanto do Senhor Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação.

Uma mensagem foi encaminhada para todos os estudantes do Programa, incluídos os matriculados em disciplina isolada, informando o *link* do formulário *on-line* que deveria ser preenchido. Os dados do *e-survey* foram coletados entre 26 de agosto e 02 de setembro de 2021.

Pretendíamos no *survey* uma coleta de dados que nos assegurasse 95% (noventa e cinco por cento) de grau de confiança, valor em geral padrão quando se considera a probabilidade de que uma amostra represente com precisão as atitudes da população envolvida no *e-survey*, e com 5% (cinco por cento) de margem de erro (medida em porcentagem da variação que as respostas da população podem ter em relação à amostra). Para isto, precisaríamos receber ao menos 63 (sessenta e três) formulários respondidos, o que nos permitiria a amostra considerada ideal.

A equação utilizada para o cálculo amostral é

$$\frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right)}$$

onde z = grau de confiança em desvios padrões, e = margem de erro escolhida e N = tamanho da população

Houve um total de 53 (cinquenta e três) respostas, sendo 3 (três) de estudantes matriculados em disciplina isolada. Como para com estes três o compromisso do Programa era apenas com a oferta de aulas e a PUC Minas, por sua administração superior, deliberou que elas seriam mantidas em modo remoto, entendemos que suas respostas no *e-survey* não deveriam ser objeto de análise, já que não estariam envolvidos em sessões de orientação, por exemplo.

Retirados os dados dos três matriculados em DI, restaram os de 50 (cinquenta) estudantes. Esse número significa aproximadamente 69,4 % no número total dos então matriculados como estudantes que chamamos, por simplificação, de regulares do Programa, em seus dois cursos. O universo para a pesquisa, excetuado os matriculados em disciplina isolada, estava constituído por 72 (setenta e dois) estudantes que constavam no sistema da PUC Minas como regularmente matriculados no Mestrado ou no Doutorado.

Pelo cálculo amostral, os 50 (cinquenta) formulários que recebemos respondidos representam 80% (oitenta por cento) de grau de confiança e margem de erro igual a 5,2 (cinco vírgula dois por cento) tomando-se o universo de 72 (setenta e dois) estudantes. Ainda assim entendemos que o *survey* teve sua validade, até porque não havia – e nem poderia haver - uma intencionalidade de generalização dos resultados obtidos.

Os dados sobre a idade dos estudantes revelam uma média igual a 42,34 anos $\pm$ 9,81, com a mediana igual a 40 (quarenta), a moda igual a 35 (trinta e cinco), com uma amplitude de 43 (quarenta e três), variando entre 25 e 68 anos.

A maioria dos respondentes pertence ao sexo feminino (Gráfico 1), refletindo o que é a realidade do atual corpo discente do Programa.

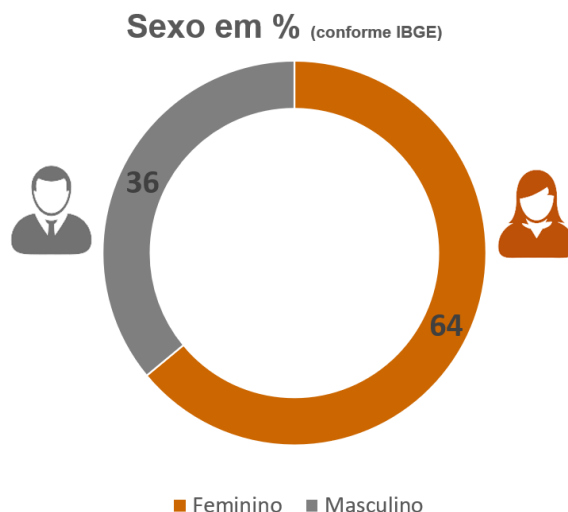


Gráfico 1 – Sexo dos respondentes, cf. IBGE (em %)

Dos respondentes, 27,7% eram estudantes do Mestrado e, por consequência, 72,2% estavam vinculados ao Doutorado. No momento em que o *e-survey* foi realizado, os alunos do Mestrado correspondiam a 34% do corpo discente. A diferença das porcentagens registradas nos respondentes foi submetida ao teste do χ^2 . Observou-se um desvio igual a 1,72 que tem uma probabilidade de ocorrência superior a 95% (noventa e cinco por cento), revelando-se, portanto, um desvio não significativo, que valida a amostra.

No *e-survey*, buscamos dados dos estudantes sobre a COVID-19, considerando contaminação (diagnóstico), forma de tratamento e vacinação.

Dos 33 (trinta e três) estudantes que responderam à questão, 7 (sete), o que equivale a pouco mais de um quinto dos respondentes, informaram que foram acometidos pela doença. Dos 7 (sete) acometidos pela doença, 3 (três) tiveram um estágio brando, que não exigiu tratamento; os demais submeteram-se a tratamento domiciliar, não sendo exigida a internação.

Quando indagados sobre vacinação, 33 (trinta e três) estudantes responderam, sendo que apenas uma estudante até o momento do *e-survey* ainda não havia recebido qualquer vacina. Quase metade dos vacinados recebeu a vacina por ser profissional da educação (Gráfico 2).



Gráfico 2 – Condição para receber a vacina contra a COVID-19 (em %)

A maior parte dos vacinados recebeu a Oxford-AstraZeneca (81,2%), com os restantes 18,8% tendo recebido a CoronaVac; não houve registro de estudante que tenha recebido a vacina da Pfizer ou da Janssen (dose única). Quase todos os profissionais da educação (95,2%) receberam a vacina Oxford-AstraZeneca, o que era esperado em virtude do que foi a campanha de vacinação para atender a esses profissionais. Os vacinados por comorbidades receberam a CoronaVac; todos os vacinados em decorrência de serem profissionais da área de Saúde receberam a Oxford-AstraZeneca. Quase $\frac{3}{4}$ dos vacinados já haviam recebido a segunda dose da vacina.

Os estudantes, em sua maior parte (92,0%), estavam no exercício da atividade profissional, sendo que 80,4% em escolas.

Quase todos os estudantes exerciam atividade no ensino superior e muitos atuam no Ensino Médio (Gráfico 3).

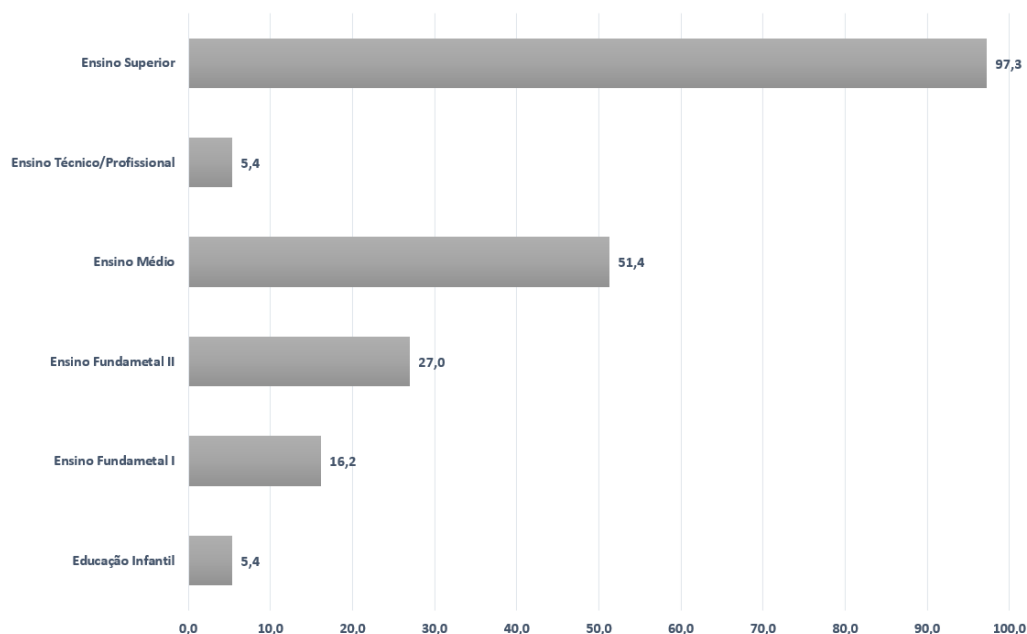


Gráfico 3 – Segmento da educação de atuação (em %)

Dos que exerciam atividade profissional em escola, um pouco mais da metade (52%) combinava modos presencial e remoto, enquanto 40% atuavam apenas em modo remoto. Dois respondentes estavam em atividade profissional na escola em modo presencial apenas.

Na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Técnico/Profissional, todos os entrevistados que exercem atividades nestes segmentos atuavam em modo misto, assim entendido como aquele que combina atividades presenciais e remotas. Nas séries finais do Ensino Fundamental, a maioria dos estudantes (75%) do Programa estava atuando principalmente em modo misto, não havendo um único em atividades apenas remotas. No Ensino Médio, 75% estavam lecionando em modo misto, enquanto 83,3% dos que atuam no Ensino Superior tinham atividades apenas em modo remoto.

No momento em que promovemos o *e-survey*, lidávamos com a possibilidade de retorno das atividades presenciais no Ensino Superior, aí incluída a Pós-graduação *stricto sensu*. Por isto indagamos aos estudantes do nosso Programa a preferência que teriam para as aulas na retomada. A maioria (84%) manifestou opção por aulas presenciais, mas com número limitado de estudantes em sala (Gráfico 4).



Gráfico 4 – Preferência pelo modo das aulas (em %)

A preferência por aulas presenciais com número limitado de sala foi manifestada por 7,5% das estudantes e por 77,8% dos estudantes (sexo masculino) que, por sua vez, manifestaram-se mais favoravelmente às aulas presenciais com a presença de todos os estudantes em sala (16,7%) do que as estudantes (9,4% (Gráfico 5)

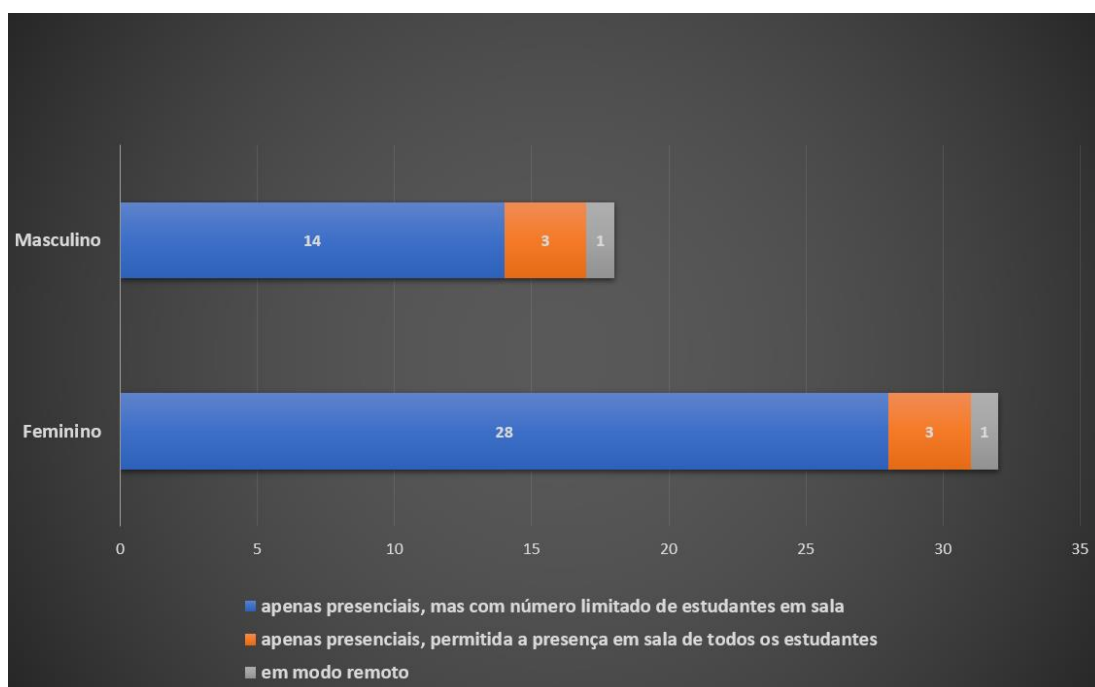


Gráfico 5 – Preferência pelo modo das aulas

Em valores absolutos (n=50)

Parece-nos razoável admitir que a preferência por aulas presenciais com um número limitado de estudantes em sala pudesse estar influenciada pela vivência de grande parte de nossos estudantes enquanto professores da Educação Básica. No período em que realizamos o *e-survey*, a realidade nas escolas da Educação Básica em Belo Horizonte era de aulas presenciais com um número limitado de estudantes em sala, havendo um rodízio dos estudantes em diferentes dias da semana.

Os poucos estudantes que manifestaram preferência pela manutenção das aulas em modo remoto foram solicitados a apontar as razões para essa escolha. As principais razões foram a convivência com pessoa que integra o grupo de maior risco, seja por idade, seja por comorbidade, e ao fato de ainda não sentirem segurança para as atividades presenciais, mesmo que respeitados os protocolos sanitários estabelecidos para a COVID-19 (Gráfico 6).

Parece-nos importante registrar que 76,2% dos estudantes que alegaram insegurança, ainda, para as aulas presenciais já haviam recebido a segunda dose da vacina. Temos que convir que as vacinas contra a COVID-19 haviam sido lançadas há pouco tempo, nem todos estavam convencidos de sua efetividade. Foi razoável supor que algumas suspeitas com relação às vacinas decorriam de uma campanha permanente contra elas, perpetrada principalmente pelo então Presidente da República, contando com a omissão de alguns de seus ministros.

Sabidamente, a formação na pós-graduação não se faz apenas com aulas. Sessões de orientação e encontros de grupos de pesquisa são estratégias não só para a construção do trabalho final de curso, dissertação ou tese, mas ainda para uma formação mais qualificada do pesquisador. Portanto, fazia-se necessário buscar indicadores sobre preferências dos nossos estudantes quanto às formas de realização das sessões de orientação e dos encontros de grupos de pesquisa em um cenário de autorização para a retomada das atividades presenciais na Universidade.

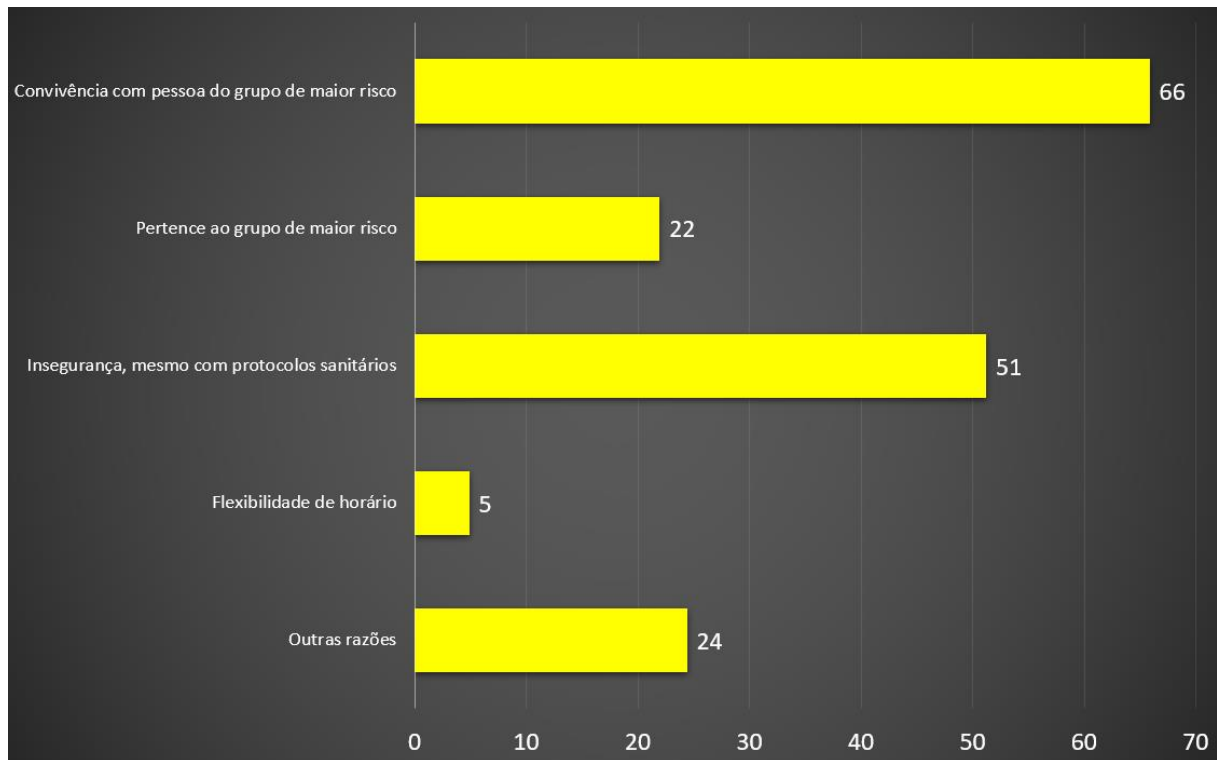


Gráfico 6 – Razões para a preferência por aulas em modo remoto (em %)

No caso das sessões de orientação de trabalhos de conclusão do curso, uma atividade na qual o número de pessoas é em geral reduzido, orientador e estudante, em oposição às preferências na retomada das aulas, a quase totalidade dos estudantes optou pelo modo remoto, preferentemente (60%) ou exclusivamente (30%). (Gráfico 7).

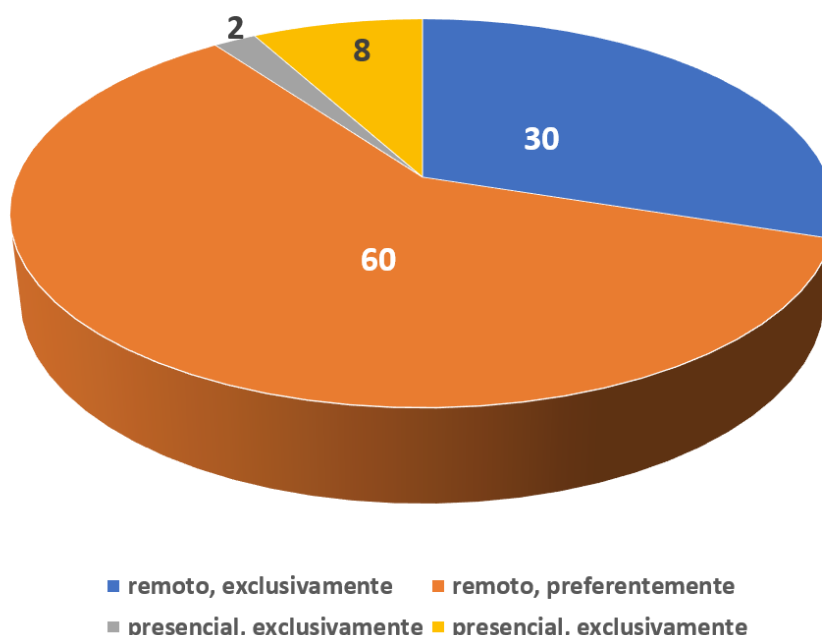


Gráfico 7 – Preferência pelo modo das atividades de orientação (em %).

As estudantes manifestaram uma forte opção por sessões de orientação preferentemente em modo remoto, enquanto os estudantes (sexo masculino), ainda que em sua maioria apontando o modo remoto com o que mais lhes convinha, ficaram mais divididos entre o preferentemente e o exclusivamente (Gráfico 8).

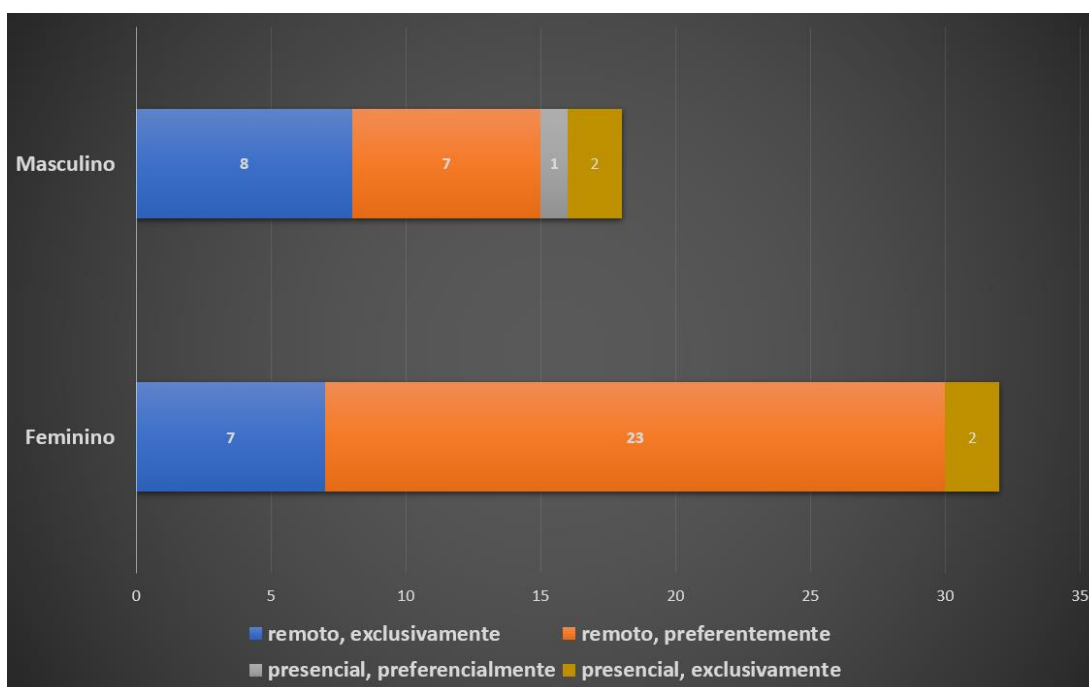


Gráfico 8 – Preferência pelo modo das atividades de orientação

Valores absolutos. (n=50)

As principais razões para a preferência pelo modo remoto por parte dos estudantes são o fato de conviverem com pessoa que integra o grupo de maior risco na COVID-19 (51,1% dos respondentes) e uma insegurança para estarem no que poderia ser considerada uma aglomeração, ainda que observados os protocolos sanitários (40% dos respondentes) (Gráfico 9).

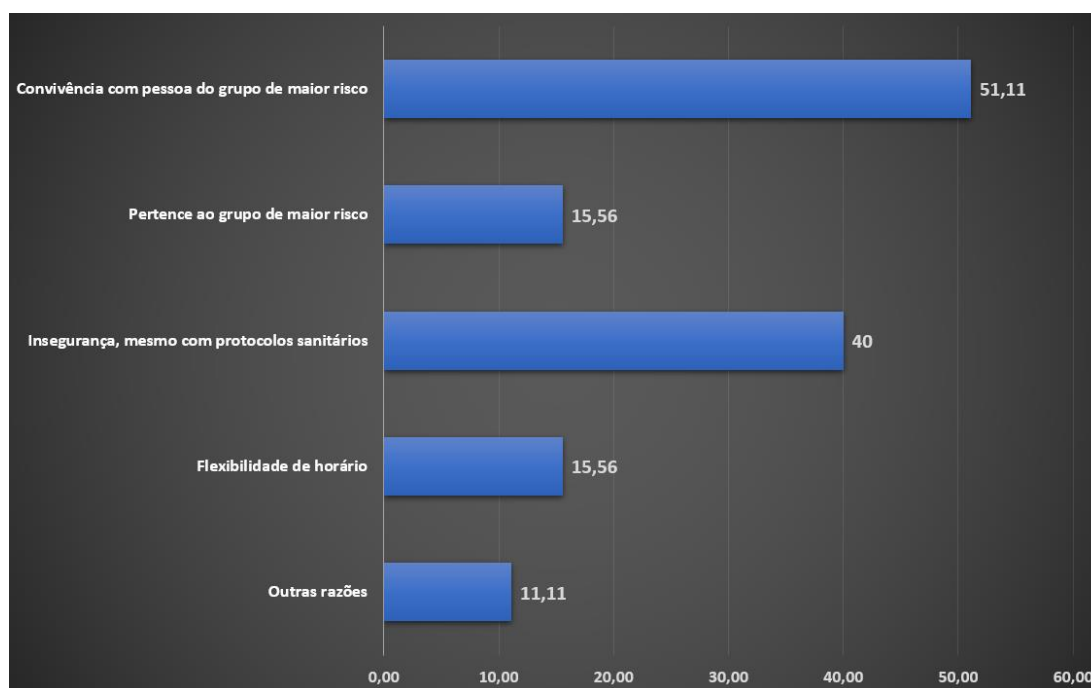


Gráfico 9 – Razões para a preferência por sessões de orientação em modo remoto (em %)

Quanto à retomada dos encontros de grupos de pesquisa, dada a permissão para o reinício das atividades presenciais, a quase totalidade dos estudantes (90%) escolheu modo remoto, com uma parte maior (62%) optando pelo remoto como preferência e uma parte menor (28%) pelo modo exclusivamente remoto (Gráfico 10).

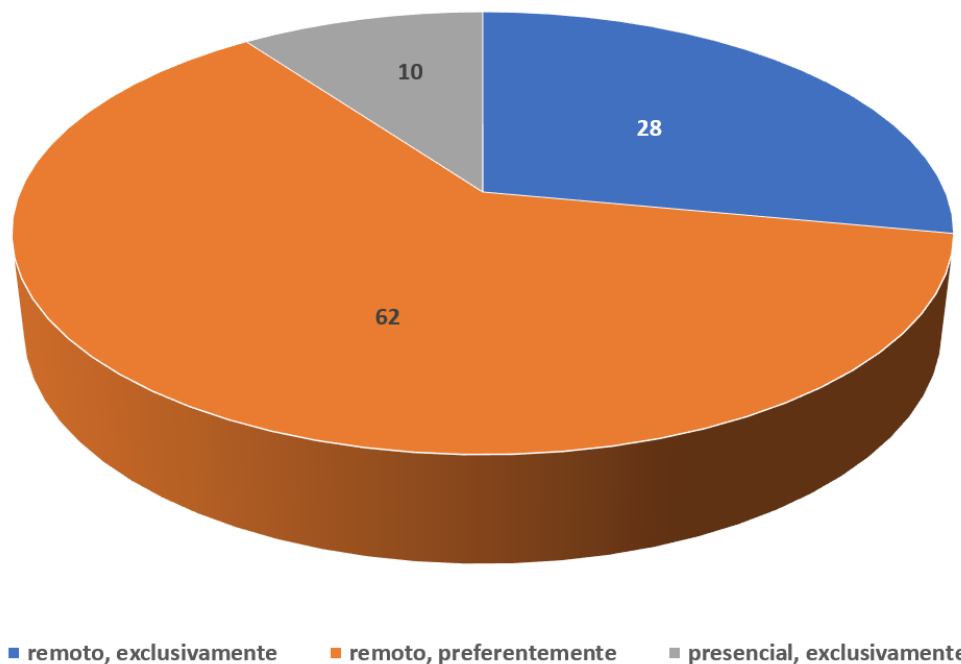


Gráfico 10 – Preferência pelo modo de encontros de grupos de pesquisa no retorno (em %).

A opção dos estudantes do sexo masculino para que os encontros de grupos de pesquisa sejam “preferentemente em modo remoto” foi marcante em relação à opção “exclusivamente em modo remoto, em uma proporção igual a 3:1. No caso das estudantes (90%) a diferença não foi tão significativa (Gráfico 11).

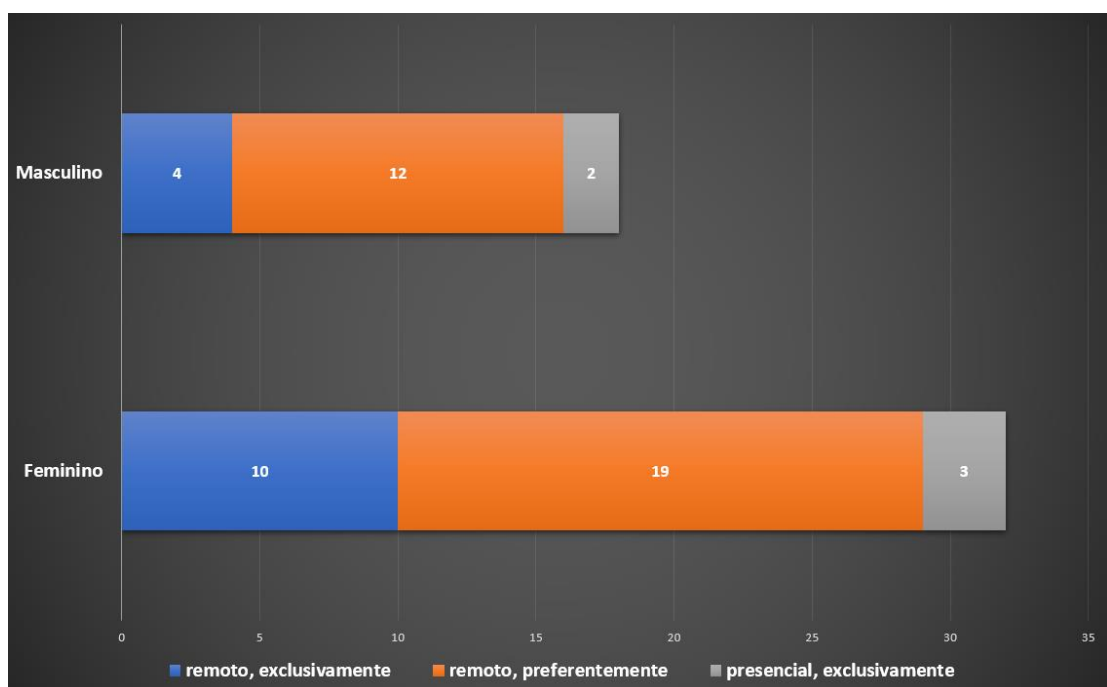


Gráfico 11 – Preferência pelo modo de encontro de grupo de pesquisas no retorno

Valores absolutos. (n=50)

Ainda que razões por causa da pandemia da COVID-19 fossem consideradas na preferência para encontros remotos de grupos de pesquisa, a razão principal não guardava relação com a pandemia. Diferentemente das razões de uma preferência por atividades remotas e em aulas, os estudantes do Programa apontaram a flexibilidade de horários como o principal motivo (62,5%) para que os encontros de grupos de pesquisa ocorressem dessa forma (Gráfico 12).

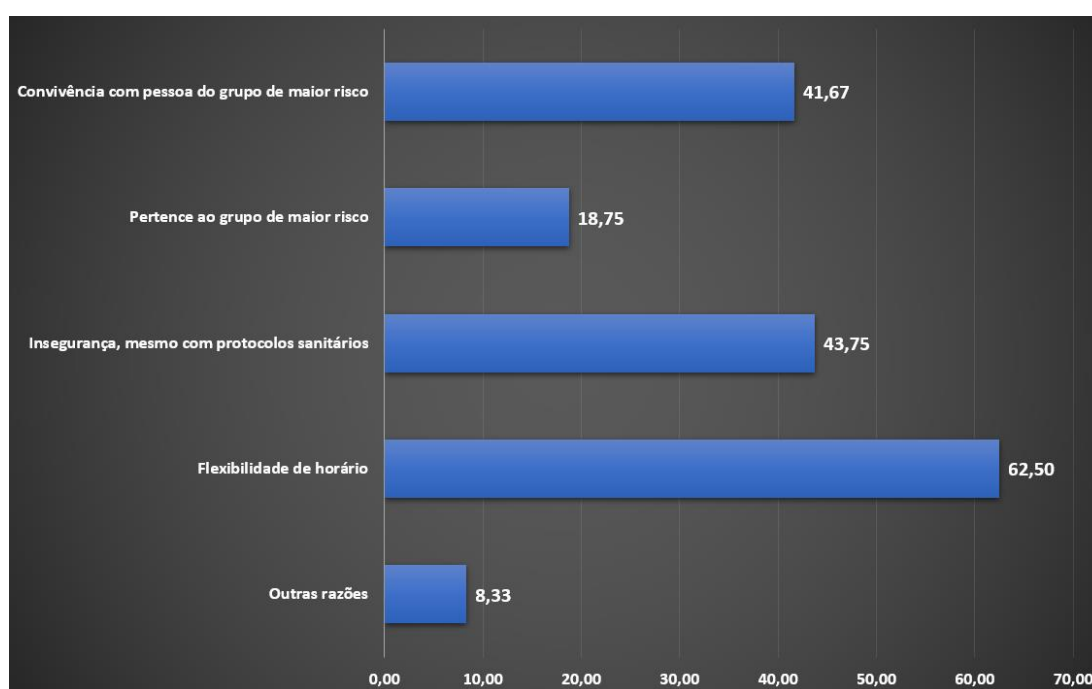


Gráfico 12 – Razões para a preferência por encontros de grupo de pesquisa em modo remoto (em %)

Em resumo, no cenário do final de agosto de 2021 até início de setembro, embora em uma retomada de atividades na Universidade os estudantes manifestassem uma preferência por aulas presenciais, até porque poderiam presumir que essa seria a decisão da Universidade; no caso de sessões de orientação e encontros de grupos de pesquisa, a preferência se dava por atividades em modo remoto.

Apenas 5 (cinco) estudantes, o que equivale a 10% da amostra, reconheceram ter encontrado dificuldades no desenvolvimento das atividades em modo remoto. Entre as principais dificuldades estavam a qualidade do acesso à internet e a questão da concentração

nas atividades que ocorriam *on-line* (Gráfico 13). Também na pós-graduação a marca do fosso digital brasileiro se manifestou.

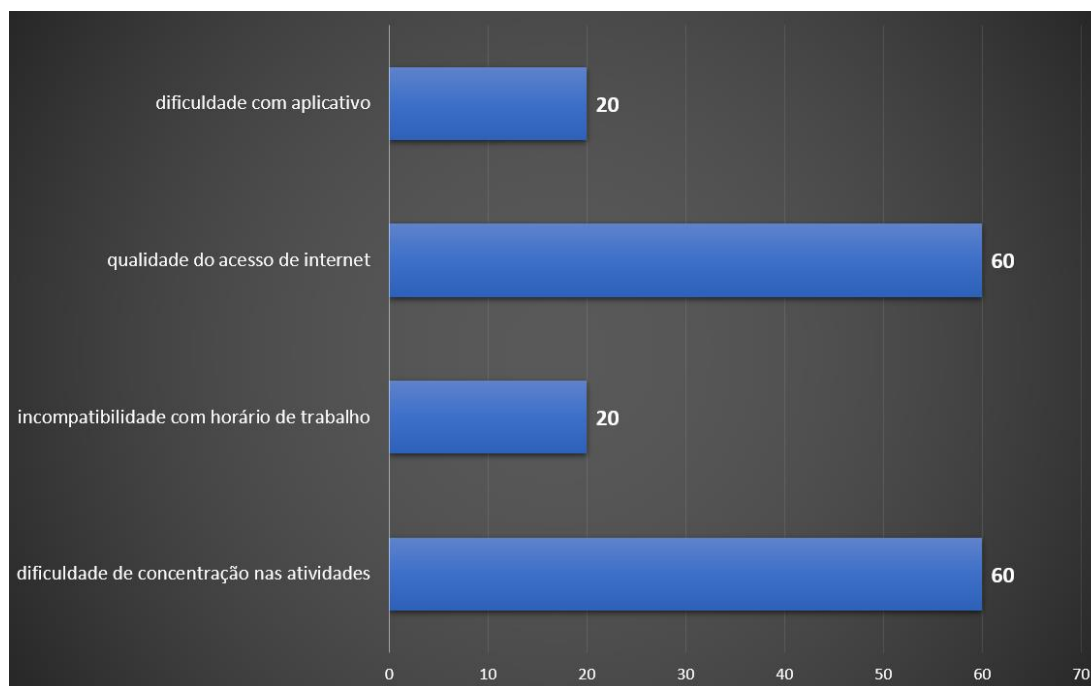


Gráfico 13 – Dificuldades nas atividades remotas (em %)

Cenários futuros

Tão logo foi adotado o distanciamento social com forma de conter a expansão da pandemia da COVID-19, alterando profundamente nossos hábitos, com as atividades presenciais suspensas nas escolas, as pessoas começaram a desenhar cenários para o período pós-pandêmico. Mas não eram poucos os que desenhavam esses cenários já para o segundo semestre de 2020, tanto é que em maio e junho algumas escolas começaram a se preparar para a retomada das aulas em agosto daquele ano.

O tempo passou, as vacinas, ainda que tenham sido desenvolvidas em um tempo recorde, demoraram a chegar à população brasileira. E mantido o quadro da pandemia, em 2020 as escolas permaneceram fechadas, algumas na adoção do ensino remoto; outras, nem isto.

Na medida em que as escolas ampliaram a vivência do ensino remoto, foram surgindo diversas narrativas sobre o futuro da escola²⁵, futuro que para alguns já aconteceria em 2021. Foram muitos proclamando a definitiva virtualização da educação, sem aparentemente se dar conta do enorme fosso digital que há no Brasil e não só aqui. Não foram poucos os que vaticinaram a expansão da educação a distância até mesmo para toda a Educação Básica.²⁶

Decorrido algum tempo, notadamente quando a escola se organizava para a retomada de atividades com alguns alunos em sala de aula e outros em casa, vozes começaram a proclamar que o futuro da escola estaria no modelo híbrido²⁷ (em um ponto mais adiante tratarei desta questão). De acordo com alguns, e não poucos, como resultado da transformação pós-pandemia, as tecnologias digitais seriam incorporadas nas nossas escolas, trazendo-as definitivamente para a modernidade. Afinal, os professores teriam ganhado experiência na utilização das tecnologias digitais e daí seria razoável admitir que as incorporariam nas suas práticas pedagógicas rotineiras quando da retomada das aulas presenciais.

Entretanto nos parecia – e ainda parece - ingênuo acreditar que os professores teriam desenvolvido toda uma competência para incorporar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, fazendo a disrupção, inovando, apenas porque tiveram que atuar em plataformas como Zoom, Microsoft Teams e Google Meet.²⁸ Mas é admissível que algumas mudanças ocorram, como resultado da experiência com tecnologias digitais que foi inédita para muitos professores. A capacidade dos professores para promoverem a inserção curricular das tecnologias digitais na promoção da aprendizagem, para além de recurso de ensino, haverá de exigir bem mais do que algumas competências digitais básicas.²⁹

A necessidade do uso massivo de tecnologias digitais no cenário da pandemia revelou lacunas e insuficiências que fizeram com que, a partir da experiência acumulada na “crise do novo coronavírus”, a Comunidade Europeia em 2020 adotasse um plano de ação para a educação digital. No documento divulgado, a Comissão Europeia estabeleceu duas prioridades para um novo cenário da educação: a promoção de um ecossistema de educação digital e a construção e o aprimoramento das competências digitais para uma necessária transformação digital.³⁰

A necessidade de que a escola, da Educação Básica ao Ensino Superior, aí incluída a pós-graduação *stricto sensu*, de alguma forma se insira mais em uma cultura digital, incorporando as tecnologias digitais em suas práticas, já estava posta nos tempos pré-pandêmicos. Era razoável admitir que uma vivência, ainda que forçada, na virtualidade pudesse provocar algumas mudanças na escola. Mas em princípio nada assegurava isto. Uma capacidade para estar em uma sala de aula virtual, circunstância com a qual muitos professores se depararam na pandemia, não nos pareceu bastante para assegurar que as tecnologias digitais num repente fossem incorporadas em suas práticas pedagógicas cotidianas. Para isto haverá de se promover a formação docente, seja para trazer as tecnologias digitais para a sala de aula presencial, seja para que os professores atuem com competência na sala virtual.

Se a educação precisa considerar novos cenários, entendemos que na pós-graduação *stricto sensu* também precisaremos dar atenção às demandas gerais da educação na contemporaneidade e àquelas que são específicas do segmento no qual atuamos. Uma pós-graduação atual não poderá dispensar a transformação digital que tende a avançar. Temos que trazer essa realidade para as nossas salas de aulas, precisamos nos inserir na cultura digital, indo além do ensino remoto.

O *e-survey*, cujos resultados apresentamos neste documento, retratou um momento da realidade, entre final de agosto e início de setembro de 2021. Hoje, ainda que persistindo a pandemia, minorada por causa das vacinas, em um cenário na verdade modificado com o avanço significativo da cobertura vacinal no país, é possível que os estudantes do nosso Programa nos revelem novas percepções sobre as formas de mantermos as atividades de formação, a partir da experiência que viveram, todos enquanto alunos, uma parte substancial enquanto professor. Ainda que os indicadores de novos casos, de internações e mortes pelo novo coronavírus se revelem bem menores, ainda que a cobertura vacinal avance, a pandemia persiste. E os cuidados para com todos, na preservação da saúde coletiva, permanecem. Por isto precisamos dar a atenção ao que nos apontaram os estudantes do Programa quando, em final de agosto de 2021, houve a permissão para a retomada das atividades nas instituições de ensino superior. Ainda que em um cenário melhor, as opções dos estudantes para atividades não presenciais e, principalmente as razões para isto precisaram ser consideradas, nos vimos na imperiosa necessidade de manter a vigilância epidemiológica.

Entretanto, o ensino remoto emergencial deverá ser visto sempre como uma solução temporal, até porque havia um prazo definido para o fim do período durante o qual as escolas poderiam substituir as aulas presenciais por atividades mediadas pelas tecnologias digitais. Em conformidade com a Lei nº 14.218³¹, de 13 de outubro de 2021, a validade das normas educacionais adotadas, em caráter excepcional, na crise sanitária decorrente da pandemia da COVID-19, conforme estabelecida na Lei nº 14.040/2020, vigoraria até o encerramento do ano letivo de 2021, não se vinculando, portanto, à vigência do Decreto Legislativo nº 6/2020.³²

No caso da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, cessada a permissão para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, conforme estabelecido na Lei nº 14.040/2020, o que coube esperar foi retomada *in totum* do caráter presencial dos cursos no ano letivo de 2022.³³

Entretanto, parece-nos oportuno destacar que a Portaria CAPES nº 275/2018, que dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância, em seu art. 6º, destacava que, verbis,

a oferta de disciplinas esparsas a distância não caracteriza, per se, os cursos como a distância, pois as instituições de ensino podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base na Lei nº 9.394³⁴, de 1996, e na Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, no que couber³⁵.

A Portaria MEC nº 1.134/2016, à qual a Portaria CAPES nº 275/2018 faz referência, trata da oferta de disciplinas na modalidade a distância, integral ou parcialmente, em cursos superiores de graduação, observado um limite da carga horária total do curso. A Portaria MEC nº 1.134/2016 revogou a Portaria MEC nº 4.059/2004³⁶ que, por sua vez, havia revogado a Portaria MEC nº 2.253³⁷, de 18 de outubro de 2001, e, por sua vez acabou explicitamente revogada pela Portaria MEC nº 1.428³⁸, de 28 de dezembro de 2018. A Portaria MEC nº 1.428/2018, por sua vez, acabou também revogada pela Portaria MEC nº 2.117³⁹, de 6 de dezembro de 2019, que manteve a permissão para a oferta de carga horária na modalidade de ensino a distância em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

As Portarias MEC nº 2.253/2001, 4.059/2004 e 1.134/2016 permitiam a oferta de disciplinas na modalidade a distância, integral ou parcialmente, no limite de 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. Nos termos do art. 3º da Portaria MEC nº 1428/2018, o limite da oferta poderia ser ampliado para 40% da carga horária total do curso, desde que observadas algumas condições então estipuladas. A Portaria MEC nº 2.117/2019, em seu art. 2º, manteve o limite de 40%, contudo excluindo qualquer exigência prévia para sua adoção.

Entendemos que a referência explícita à Portaria MEC nº 1.134/2016 que a CAPES fez em sua Portaria nº 275/2018, ainda que tenha havido uma sucessão praticamente anual de revogações, desde 2016, do instrumento que permite a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos superiores de graduação, não altera o espírito posto pela CAPES quando tratou da oferta de programas de Pós-graduação *stricto sensu* na modalidade educação a distância (EaD). Ou seja, nossa compreensão é a de que é possível a oferta de disciplinas a distância, integral ou parcialmente, em cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, desde que observado um limite de carga horária total, atualmente estabelecido em 40% (quarenta por cento).

Temos claro que a possibilidade da oferta em EaD de disciplinas de Mestrados e Doutorados está oficialmente posta e que deva ser considerada na projeção de cenários futuros, evidentemente que na dependência de deliberações das diferentes Áreas da CAPES, em seus documentos. Entretanto, a nossa impressão é de que não há uma convicção ampla, nas diferentes Áreas da CAPES, favorável à adoção da modalidade a distância em cursos presenciais da pós-graduação *stricto sensu*. No caso da Área de Educação, já há o reconhecimento dessa possibilidade, aplicando-se – por similaridade – os princípios da Portaria MEC nº 2.117/2019.

Com base na compreensão da Área de Educação da CAPES, já em 2020, o Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação publicou a Resolução 04, que estabelece critérios e condições para oferta de disciplinas a distância no Mestrado e Doutorado. A oferta de disciplinas em EaD no Programa já vinha se fazendo antes da adoção circunstancial do modelo de ensino remoto e não guarda relação alguma com a excepcionalidade do momento pelo qual passamos. Já em 2019 tivemos a oferta em EaD, em caráter que podemos dizer experimental, da disciplina optativa “Seminários Avançados em Educação: Pesquisa em educação comparada”, sob a responsabilidade do professor Simão Pedro P. Marinho.⁴⁰ No segundo semestre de 2020, já estabelecidos, por meio da Resolução do Colegiado nº 04/2020, critérios e condições para oferta à distância de disciplinas optativas, a disciplina “Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação: Abordagens contemporâneas”, sob a responsabilidade da professora Magali dos Reis, foi realizada na modalidade a distância.

Na oferta de disciplinas na modalidade a distância em programas de Pós-graduação *stricto sensu*, entendemos que uma questão merece especial atenção por parte de gestores. No seu art. 2º, a Portaria MEC nº 2.117/2019 permite a oferta de carga horária na modalidade de EaD, na organização pedagógica e curricular de cursos de graduação presenciais, no limite de 40% da carga horária total do curso. Se, no caso de cursos de graduação, em que essencialmente um conjunto de disciplinas é de cumprimento obrigatório por parte dos estudantes, é possível que se definam as disciplinas que poderão ser ofertadas em EaD no limite legal conforme estabelecido. Entretanto, no caso da pós-graduação *stricto sensu*, em que a maior parte das disciplinas é de cumprimento optativo, a nossa compreensão é de que, diferentemente da graduação, não caberia definir 40% das disciplinas em oferta na modalidade a distância, mas de estarmos atentos para que um estudante, mestrando ou doutorando, não cumpra mais do que 40% (quarenta por cento) dos créditos exigidos⁴¹ em disciplinas oferecidas na modalidade de educação a distância.

A Portaria MEC nº 2.117/2019, por tratar de cursos de graduação, se refere exclusivamente a disciplinas que integram os currículos de formação. Entretanto, a PUC Minas, em seus Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, considera os componentes curriculares, entendidos como não sendo apenas as disciplinas. Na categoria de componente curricular, se enquadrariam as atividades de orientação. Nesse caso, na opção por orientação a distância, a carga horária a ela dedicada deveria ser computada para efeito de observação do limite dos 40% (quarenta por cento)? Quanto a isto ainda não temos qualquer convicção formada, embora a princípio a tendência seja a de afirmar que sim, já que as atividades de orientação, na medida em que representam créditos, acabam por constituir carga horária dos cursos.⁴²

Os encontros de grupos de pesquisa são importantes na formação do pesquisador e, por isto, uma atividade que deve envolver mestrandos e, principalmente, doutorandos, na sua integração com as pesquisas dos orientadores, como é demanda da própria CAPES. Ainda que estratégicos, os encontros de grupos de pesquisa não se caracterizam como componente curricular nos cursos do Programa, não implicando em obtenção de créditos. Portanto, tais encontros, ainda que entendidos como ações de formação, podem ser realizados à distância, não sendo considerados para efeito do cálculo dos 40% de carga horária (ou de carga de créditos) permitidos.

Ainda em 2021, surgiram rumores de que o CNE poderá vir a regular o ensino híbrido (ou educação híbrida) como uma nova modalidade de ensino, definindo percentuais de carga horária passíveis de serem a ele atribuídas como hoje faz a Portaria MEC que trata da educação a distância nos cursos de graduação presenciais de graduação. Uma nova “modalidade” com certeza alteraria todo o cenário da educação nacional, não só do ensino superior.

Entretanto, em declarações posteriores, a então presidente do CNE, Maria Helena Guimarães de Castro, reconhecendo que, por causa da pandemia, o ambiente de aprendizagem escolar é outro, os modos de interação são outros e haveria uma tendência de as pedagogias ativas, nas suas próprias palavras, serem cada vez mais disruptivas, procurou deixar claro que a tendência do Conselho era a de que, em curto prazo de tempo, possivelmente em janeiro de 2022, no limite, publicaria um documento favorável à permanência do ensino híbrido para a Educação Básica e a Educação Superior. Porém o CNE, segundo enfatizou sua Presidente, não está propenso a criar uma modalidade de ensino e, por decorrência, não definirá porcentagens de carga horária dos cursos que poderiam ser dedicadas a atividades presenciais ou a distância, com o concurso de tecnologias digitais, em um ensino híbrido. Portanto, as modalidades de ensino continuariam sendo a presencial⁴³ e à distância.⁴⁴

Segundo a presidente do CNE, o documento que estava sendo gestado no órgão (Parecer, Resolução, ela não explicitou) sobre educação ou aprendizagem híbrida em sua versão preliminar traria um capítulo dedicado à Educação Básica, sob responsabilidade da Conselheira Suelly Medeiros, e outro voltado para a Educação Superior, sob a responsabilidade do Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi. Essa distinção pode ser interessante, em nossa opinião.

Segundo a então presidente do CNE, o documento em elaboração, que seria submetido à consulta pública, trataria a educação ou aprendizagem híbrida como sendo a adoção de metodologias que podem ser exploradas na escola, inclusive no ensino superior, não chegando a caracterizar-se como modalidade de ensino.⁴⁵ Particularmente, vemos essa compreensão como a mais adequada, até porque ela reflete o conceito de educação ou aprendizagem híbrida posto já em tempos pré-pandêmicos.

O ensino remoto emergencial ficou na história, de um passado não tão remoto, da educação em plano mundial. Mas tendo como referência a vivência forçada do ensino remoto, identificamos hoje, mais do que nunca, uma necessidade imperiosa de revermos o próprio conceito de presencialidade na educação⁴⁶.

O dicionário Michaelis nos oferece um conceito de presença: “*fato de alguém ou algo estar presente em algum lugar*”⁴⁷ e um para proximidade: “*condição ou caráter do que está perto ou próximo de; contiguidade*”. Em uma realidade que existem hoje recursos que permitem um “estar junto virtual”, que preserva saúde, que reduz a necessidade de deslocamentos em um trânsito cada vez mais caótico; estar presente em uma aula não poderá ser entendido apenas como estando a uma curta distância (geográfica) do professor, em um recinto com paredes.

O nosso entendimento é o de que, na realidade do ensino remoto que se impôs, ainda que considerado desde o início de sua adoção emergencial um modelo “não-presencial”, não deixamos de ter a presença de alunos e professores que, embora fisicamente distantes, não próximos, estavam presentes.⁴⁸ Mediados por telas, de *notebooks*, *smartphones* ou *tablets*, com certeza deixamos de ter uma educação que chamaríamos de “proximal”, mas não deixamos de ter educação com presença.⁴⁹

É importante também destacar que a própria caracterização da modalidade educação a distância, conforme posta no Decreto nº 9.057/2016, acaba de certa forma considerando presenças. O artigo 1º do Decreto considera a ⁵⁰educação a distância como sendo

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades

educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (grifo nosso).

Ora, estar em lugares e tempos, ainda que diversos, não seria estar presente?

Quando se aborda a questão da escola, na realidade das tecnologias digitais, surge o que consideramos uma falsa oposição virtual X presencial. Neste caso, parece-nos oportuno e estratégico considerar o conceito de virtualidade como posto por Pierre Lévy. Para este autor, *“é virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular”* (Lévy, 2010, p. 49)⁵¹.

Lévy aborda a “desterritorialização do conhecimento” que não deve entender como a eliminação de um território anterior, mas como o processo de criação de novos territórios, mais abertos e, por decorrência, mais acessíveis. E nos novos territórios pessoas se farão presentes, manifestando-se. Portanto, na nossa compreensão não é adequado entender que o virtual que, segundo Lévy, não se opõe ao real, como sendo a negação do presencial ou o lugar da ausência.

Para contribuir com mais um ponto para o repensar do conceito de presencialidade na escola, parece-nos estratégico trazer o conceito de distância transacional apresentado por Michael Moore há quase uma década, aplicado que foi à educação a distância.

A Teoria da Distância Transacional considera o espaço cognitivo entre professor e aluno em um ambiente educacional.⁵² Moore considera que a distância entre professor e aluno não seria apenas física (geográfica), mas de ordem educacional e psicológica e é esta que acaba influenciando na eficiência da aprendizagem. Segundo a referida teoria, nos processos de ensino e aprendizagem, o conceito da "distância", ou do seu inverso “proximidade”, pode ser mais útil se concebido em termos das variáveis psicológicas e pedagógicas do que com base nos fatores geográficos e tecnológicos que dominavam – e ainda dominam – a maior parte das discussões sobre EaD.

A extensão da distância transacional em um programa educacional seria, segundo Moore, função de três grupos de variáveis, a saber, diálogo (processo intencional, construtivo e valorizado por cada parte), estrutura (elementos do projeto do curso) e autonomia do aluno (como habilidade em compartilhar a responsabilidade por seus próprios processos de aprendizagem).

A nossa compreensão é a de que em ensino remoto mediado por tecnologias digitais é um bom motivo para considerarmos o conceito posto por Moore e pensarmos que é perfeitamente plausível falar em telepresença na educação, especialmente no Ensino Superior⁵³,

incluída a pós-graduação *stricto sensu*.⁵⁴ Isto significa fazermos um ensino presencial, mediado por tecnologias digitais, à semelhança em parte do que se fez no ensino remoto emergencial, mas com a possibilidade de aprimoramento das práticas, inovando ao mesmo tempo em que trazendo as chamadas metodologias ativas. O essencial é que, ainda que haja a distância física (geográfica), com os personagens da escola presentes no espaço virtual, cada professor atente para a distância transacional, de modo a não comprometer os processos formativos. Ainda que na distância física (geográfica), na mediação por tecnologias digitais, serão a capacidade de diálogo, a existência de uma estrutura que atenda perfeitamente à proposta de formação e à responsabilidade do aluno, na sua autonomia, que assegurarão uma formação com a qualidade necessária.

Em um evento em 2021, a professora Maria Helena Guimarães de Castro, então presidente do Conselho Nacional de Educação declarou: “*Aquela rotina escolar que tínhamos antes da pandemia, na escola e na faculdade, não volta mais como era antes. O ambiente de aprendizagem é outro, os modos de interação serão outras e as pedagogias ativas serão cada vez mais disruptivas*”. De fato, a realidade do ensino remoto levou a descontinuidades, disrupções para usar um termo em moda, em todo o mundo.⁵⁵

Realidade que se aproxima ou utopia? O tempo dirá. Mas para que seja uma realidade, professores e instituições deverão estar abertos para as mudanças, deixando a zona de conforto com a qual tanto nos acostumamos. A mudança não virá apenas porque as tecnologias adentrarão às escolas logo após estas terem adentrado aos *smartphones* e aos *tablets*. A mudança será pela adoção de novas práticas, com ou sem tecnologias, será o novo fazer pedagógico necessário no novo tempo.

CONCLUSÃO

Como todo tempo é novo, temos um novo tempo para viver nossas vidas, pessoais e profissionais, refletindo sobre tudo o que vivemos por causa da pandemia da COVID-19 e reconhecendo que passamos por uma transição paradigmática. A Universidade, incluída, a Pós-graduação *stricto sensu*, precisa estar atenta a isto, colocando-se absolutamente na contemporaneidade.

No pandemônio da pandemia, professores e estudantes, dos mais diversos segmentos da educação, se viram às voltas com a experiência inédita de fazer escola na virtualidade; em parte o caos se instalou. Professores pouco ou nada afetos às tecnologias digitais enquanto recurso

na educação foram forçados pelas circunstâncias a se valer delas para continuar o labor docente. Professores que revelavam dificuldade em relação à educação a distância se envolveram no ensino remoto, vivendo uma experiência de ensinar na internet.⁵⁶ Fica difícil acreditar que na volta ao chamado modo presencial esses professores não terão trazido consigo reflexões sobre a experiência de ensinar à distância, de encontrar-se com seus alunos em sua sala virtual, que só existe nas nuvens. Essas reflexões poderão modificar compreensões sobre a incorporação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, fazer com que se reconheçam novos ambientes de ensino e aprendizagem, considerar mais seriamente os processos de ensino e aprendizagem mediados por diversas tecnologias.⁵⁷

No cenário ainda inicial da pandemia, em maio de 2020, ao analisar os impactos do fechamento das escolas, considerando dos impactos imediatos ao “dia seguinte”, a UNESCO já chamava a atenção para a necessidade de as instituições de ensino superior promoverem internamente uma reflexão acerca do seu modelo de ensino e aprendizagem.⁵⁸ Se a aprendizagem, o que efetivamente importa, se dá onde está o aprendiz, a questão será então a pedagogia, não a modalidade.

O novo tempo que se instalou está a exigir novos pensares e, possivelmente, o abandono de velhas convicções, até porque começamos a viver uma era da hiperconexão. Nessa realidade hiperconectada, a distinção entre estar *on-line* ou *off-line* perde sentido; vivemos *on-life*, como afirma Luciano Floridi.⁵⁹ Faz-se urgente ressignificar a questão da presença na educação.

Edgar Morin, ao falar do período que denomina “pós-coronavírus”⁶⁰, alertou para o fato de que “*estamos condenados a refletir sobre nossos caminhos, nossa relação com o mundo e sobre o próprio mundo*”.⁶¹ Esse é o desafio posto agora, e não só aos que fazem a escola, aos que educam e aos que são educados.

¹ Em meados de setembro de 2021, os casos de COVID-19 no mundo ultrapassavam 224 milhões, sendo mais de 20 milhões no Brasil. Eram aproximadamente 4,6 milhões de vítimas fatais, sendo mais de 580 mil apenas no Brasil, conforme o Boletim Epidemiológico Especial, da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde, de número 80, referente à semana epidemiológica número 36, de 5 a 11 de setembro de 2021.

² Pela pesquisa, aproximadamente 60% (sessenta por cento) das soluções adotadas dependeram exclusivamente de plataformas *on-line*.

³ UNESCO. UNICEF. WORLD BANK. What Have We Learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020. Disponível em <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700>. Acesso em: 17 jan. 2021.

⁴ No Brasil, em 2019, ano anterior ao início da pandemia da COVID-19, segundo a PNAD Contínua, eram 4,1 milhões de estudantes maiores de 10 anos sem acesso à internet. Na sua maioria (95,9%) eram alunos da rede pública de ensino.

⁵ Ver <https://blogs.worldbank.org/education/remote-learning-paradox-how-governments-can-truly-minimize-covid-related-learning-losses>.

⁶ Em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

⁷ Em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm

⁸ Em <https://www.sesesp.org.br/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA-N%C2%BA-345-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf>.

⁹ A PUC Minas, enquanto instituição comunitária de ensino superior (ICES), integra o sistema federal de ensino.

¹⁰ Possivelmente por causa do §4º do art. 32 da LDB, que permite que no segmento do Ensino Fundamental, da Educação Básica, o ensino a distância seja utilizado em situações emergenciais, e o estabelecido no Inciso I do art. 9º do Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, nas suas primeiras manifestações no quadro de suspensão das atividades presenciais nas escolas, o CNE falou em EaD para se referir à forma de ensino que as escolas organizavam via internet. Em março de 2020, quando ainda integrávamos o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, nos opusemos firmemente a esse entendimento de EaD para as aulas síncronas, via internet, que notadamente as escolas particulares passaram a adotar na circunstância de suspensão das aulas presenciais. Propusemos então que o CEE, em documentos que passasse a elaborar na orientação das escolas e dos sistemas de ensino no Estado na realidade de suspensão de atividades ditas presenciais, adotasse a expressão “ensino remoto emergencial”. A nossa oposição à consideração de EaD para o que se registrava decorria o fato de que a EaD, conforme regulamentada no Decreto 9.057/2017, é a *“modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”* [grifo nosso]. No ensino remoto emergencial, tal ocorreu, ainda que estudantes e professores estivessem em lugares diferentes, não estavam em tempos diversos. Nas aulas, por *streaming*, se exigia o sincronismo, a presença simultânea de professores e estudantes, ainda que as plataformas adotadas oferecessem a possibilidade de que as aulas fiquem gravadas, ensejando acesso posterior (embora na ausência da interação) ao estudante que não as pôde acompanhar, especialmente em virtude de problemas de ordem tecnológica. Na verdade, essa facilidade retirou muitos estudantes da sala virtual do ensino remoto. Muitos professores, sem o saber até suspeitando, “ensinaram” para smartphones e computadores deixados em algum lugar por estudantes que se ocupavam com outras coisas.

¹¹ Em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm.

¹² Em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm.

¹³ Em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.

¹⁴ Em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>

¹⁵ Ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

¹⁶ Uma das preocupações do CNE então era com a questão do calendário escolar, por conta da exigência de cumprimento de carga horária mínima anual, ainda que os estabelecimentos de ensino tenham sido liberados da obrigatoriedade de observar o mínimo de dias de efetivo trabalho escolar. Entretanto, tal exigência não se faz ao Ensino Superior, devendo cada curso observar a carga horária estabelecida no seu currículo levadas em conta as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. Há de se entender que a situação é similar nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

¹⁷ Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm.

¹⁸ Na PUC Minas adotou-se a expressão “Regime Presencial Contingenciado”.

¹⁹ Confessadamente temos dificuldade em identificar como ensino híbrido o modelo adotado na combinação de aulas remotas como presenciais (na sala de aula) que de adotou no que seria a volta parcial às aulas presenciais ainda no tempo da pandemia. Na verdade, independentemente disso, vemos que já há uma confusão conceitual no assunto. Há um conceito de ensino híbrido posto antes da pandemia que, inclusive, se confundiria com o de aprendizagem híbrida; particularmente preferimos estabelecer distinção entre ambos os conceitos. Para alguns autores, o ensino híbrido é o *blended learning* (aprendizagem combinada), onde temos uma combinação (mistura) de aprendizagem *off-line* e *on-line*, promovendo um ambiente mais interativo, que pode ser uma plataforma *on-line*. Nas atividades presenciais, que representariam em princípio o horário de contato *off-line* no qual todos os estudantes estão presentes, o professor pode mobilizar recursos que estejam *on-line*, unindo, portanto, elementos do presencial e do *on-line*. Assim posto, o ensino híbrido contaria com a vivência presencial nas escolas e com atividades realizadas em ambiente virtual, como seria o caso de uma participação estimulada em fóruns virtuais

de discussão. Em resumo, somam-se recursos, combinam-se elementos presenciais e virtuais visando a aprendizagem. Na aprendizagem híbrida (*hybrid learning*), cabe ao professor fazer escolhas quanto às melhores possibilidades de aprendizado em um determinado momento, não importa se *off-line* ou *on-line*. Em outras palavras, não se faz um uso combinado de recursos em um momento presencial, não se somam (combinam) em um mesmo momento recursos *off-line* e *on-line*, mas se faz em algum momento a opção por um tipo deles. Por causa da legislação educacional brasileira, com a exigência da presencialidade do estudante, salvo em cursos e/ou disciplinas oferecidos em EaD, a possibilidade da aprendizagem híbrida pode restar dificultada no nosso país. No processo que se vê em escolas da Educação Básica ainda no cenário da pandemia, têm-se alguns estudantes em sala de aula e outros em casa, exigindo que o professor distribua a atenção aos dois conjuntos, o que certamente constitui enorme desafio. A realidade do aluno em atividade, ora, presencial; ora *on-line*, podendo variar em dias na semana ou entre semanas, apenas em presencial ou em remoto, coloca-nos a dificuldades de entender a proposta como sendo a de um ensino híbrido. Alguns estabelecimentos escolares da Educação Básica decidiram por adotar a expressão “ensino bimodal” para identificar o modelo que, na pandemia, adotaram, promovendo a integração simultânea da aula presencial com a aula em modo remoto. No modelo que na realidade da pandemia se chamou de híbrido alguns estudantes acompanham em casa as aulas de forma virtual, transmitidas em tempo real, enquanto seus colegas estavam na escola, assistindo a aula presencialmente. Mas ao mesmo tempo constatamos que a expressão “sistema bimodal” vinha sendo utilizada, antes mesmo da pandemia, para identificar a oferta de curso superior que se faz ao mesmo tempo tanto na forma presencial quanto na EaD oferecendo-se ao estudante o direito à opção. As IES identificam essa flexibilidade de oferta como vantajosa para os estudantes, que poderiam inclusive migrar de uma forma para outra de acordo com suas conveniências ou necessidades de estudo.

²⁰ Na verdade, nos parece inadequado o contraponto que se buscou estabelecer entre aulas presenciais e aulas remotas, como se nessas não houvesse presença. Esteja na sala de aula, esteja em casa - em frente a uma tela de computador ou com um smartphone nas mãos - acompanhando uma aula, o estudante estará presente, até porque não caberia dispensar a presença nos processos educativos. Por isso, entendemos que nas aulas remotas, como foram praticadas, ocorreu uma telepresença, não se caracterizando ausência de estudantes, até porque não se fará ensino na ausência de quem seja, professor e estudante.

²¹ Em setembro de 2021 as escolas da Educação Básica praticamente retomaram atividades presenciais com o conjunto dos estudantes, ainda que respeitando a opção de pais por não enviar os filhos às escolas e, claro, observando os protocolos não-farmacológicos e observado um distanciamento. A realidade não foi a mesma na Educação Superior, que, salvo exceções como aulas em laboratórios e em atividades em clínicas, nos cursos da Área de Saúde, ainda mantiveram atividades em modo remoto.

²² Uma realidade que, entretanto, não foi geral. As escolas públicas da Educação Básica se depararam com dificuldades ou mesmo com a impossibilidade de adoção do que veio a ser chamado de ensino remoto como consequência de uma cruel realidade do fosso digital que existe no país. A paralisação de atividades em escolas públicas, em muitas por mais de um ano, trouxe a consequência infeliz na ampliação ainda maior do nosso fosso educacional e provocou sérios danos à aprendizagem.

²³ Ver

<https://cmbhsdownload.cmbh.mg.gov.br/silinternet/servico/download/documentoDaNorma?idDocDaNorma=2c907f767b68d1dd017b72a286f60005>

²⁴ Conforme consta no Anexo II do Decreto 13.671/2020, as atividades presenciais ficaram autorizadas, de segunda-feira a sábado, sem qualquer restrição de horário, em creches e escola de Ensino Infantil.

²⁵ Particularmente considero que a forma mais prudente de fazer previsões quanto ao futuro é exatamente abstendo-se de fazê-las. No exercício de previsão da escola do futuro, os cenários apontam a incorporação do Big Data, que favorecerá a personalização da aprendizagem, e da inteligência artificial. Neste último caso, Sir Anthony Seldon, vice-chanceler da Universidade de Buckingham, no Reino Unido, no seu livro “The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity”, publicado em 2017 em coautoria com Oladimeji Abidoye, previu que em até dez anos os robôs substituirão os professores na sala de aula. E de alguma forma antecipando essa realidade, em 2020, em plena pandemia, o braço brasileiro da rede educacional Laureate colocou robôs (*software* de inteligência artificial) para executar o que seriam tarefas de docente e demitiu cento e vinte professores. O grupo alegou que as demissões estavam anteriormente previstas em um plano de reestruturação que visa aproximar o presencial do virtual, seja o que isso significa (cf. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/depois-de-colocar-robos-para-ensino-laureate-demite-120-professores.shtml>).

²⁶ Nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº. 9.394/1996, o Ensino Fundamental será presencial, podendo o ensino a distância ser adotado em situações emergenciais. A Lei. No. 13.415/2017, ao alterar o art. 36 da Lei nº. 9.394/1996,

permitiu a adoção da educação a distância para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio.

²⁷ Em flagrante contradição, muitos dos que hoje fazem a defesa do ensino (ou aprendizagem) híbrido quando as escolas se mantinham fechadas advogavam a rápida retomada das aulas da Educação Básica, alegando a necessidade de crianças e jovens compartilharem um espaço de socialização. E certamente não foram poucos os que denunciavam a perda da qualidade do ensino com o modo remoto adotado, inclusive pelo despreparo dos professores para lidarem com a nova realidade imposta de um ensino mediado por tecnologias digitais.

²⁸ A maioria dos professores sequer teve formação para lidar com essas plataformas, que, aliás, não foram criadas para as escolas e que de repente passaram a “ser a escola”. Os professores, na maioria das vezes em um esforço pessoal, sem suporte por parte das escolas, aprenderam o operacional básico para entrar nas plataformas virtuais e ali conduzir suas aulas em modo remoto. Alguns professores avançaram, se assim podemos dizer, aprendendo a compartilhar a tela de seus dispositivos para exibir apresentações geradas no PowerPoint ou em *software* semelhante; outros, nem isto talvez.

²⁹ Para além da alfabetização e do letramento digitais, os professores precisarão construir uma fluência digital como condição para tirar vantagem das tecnologias digitais no sentido de favorecer a aprendizagem na sala conectada (CHIGONA, A. Digital fluency: necessary competence for teaching and learning in connected classrooms. *The African Journal of Information Systems*, v.10, n.4, p.366-379. Disponível em <https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1609&context=ajis>. Acesso: 8 jul. 2019). E pela necessidade da confluência de diversos saberes (do conteúdo, pedagógico e tecnológico) reconhecemos o modelo TPACK como uma estratégia importante em uma formação inicial e continuada dos professores que possa vir a contribuir efetivamente para a incorporação curricular das tecnologias digitais.

³⁰ EUROPEAN UNION. *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. 2020. Disponível em https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

³¹ Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14218.htm.

³² A PUC Minas só retomou a normalidade das aulas presenciais em todos os seus cursos, de graduação e pós-graduação, e em todas as suas unidades em fevereiro de 2022. Essa volta se fez acompanhar de aulas *on-line* síncronas em disciplinas de graduação oferecidas no modo semipresencial. No Programa de Pós-graduação em Educação as aulas foram retomadas integralmente na forma presencial, exceção às poucas disciplinas que já eram oferecidas na modalidade educação a distância. No caso das sessões de orientação de mestrandos e doutorandos, um componente curricular de cumprimento obrigatório, facultou-se aos docentes a opção por atividades exclusivamente presenciais, exclusivamente em modo remoto (*on-line*) ou, dependendo das circunstâncias, de uma combinação de modos.

³³ Cabe lembrar que não há hoje no Brasil qualquer curso de Mestrado ou Doutorado na modalidade de educação a distância recomendado pela CAPES e, em consequência, autorizado pelo Conselho Nacional de Educação, ainda que essa possibilidade exista desde a publicação da Portaria CAPES Nº 275, de 18 de dezembro de 2018.’

³⁴ Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

³⁵ A Portaria CAPES Nº 275/2018 acabou revogada pela Portaria CAPES Nº 90, de 24 de abril de 2019 (ver <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-90-de-24-de-abril-de-2019-85342005>) que estabelece, em seu art. 6º que, *verbis*, “a oferta de disciplinas esparsas a distância não caracteriza, per se, os cursos como a distância, pois as instituições de ensino podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em parte, utilizem método não presencial, com base na Lei nº 9.394, de 1.996”. Observe-se, portanto, que não mais existe a referência explícita à Portaria MEC nº 1.134/2016. É imperioso lembrar que a LDB não faz qualquer referência a “método não presencial”. A exclusão da referência à Portaria MEC nº 1.134/2016, que estabelecia limites de carga horária em atividades não presenciais em cursos de graduação superior pode implicar em um vácuo que compromete qualquer definição de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* sobre os limites de ofertas de disciplinas na forma não presencial, desde que obviamente não sejam 100% da carga horária. Por outro lado, a Portaria CAPES Nº 90/2019 elimina a possibilidade de oferta de disciplinas completamente a distância. Ao não manter a expressão “em seu todo” conforme constava no Parágrafo 6º da Portaria CAPES Nº 275/2018 fica, no nosso entendimento, a exigência d haver ao menos alguma atividade presencial.

³⁶ Ver <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>.

³⁷ Ver <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>.

³⁸ Ver https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251.

³⁹ Ver <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>.

⁴⁰ A disciplina “Seminários Avançados em Educação: Pesquisa em educação comparada” foi novamente ofertada em formato EaD no primeiro semestre de 2021.

⁴¹ Ainda que haja uma clara vinculação entre créditos e carga horária, ao aplicarmos, na pós-graduação *stricto sensu*, por similaridade, o disposto na Portaria MEC no 2.117/209, nos parece mais adequado falar no limite de 40% dos créditos e não da carga horária total do curso, para o cumprimento de disciplinas e outros componentes curriculares na modalidade a distância. A porcentagem máxima possível em créditos resta mais adequada até porque na pós-graduação *stricto sensu* estabelece-se um mínimo de créditos a serem cumpridos, sendo possível ao estudante ultrapassar esse número.

⁴² No caso do Programa de Pós-graduação em Educação são os componentes curriculares Seminários de Dissertação I e II, para os Mestrandos, e os Seminários de Tese, de I a VI, para os doutorandos. Cada Seminário de Dissertação corresponde a 2 (dois) créditos e no total equivalem a um pouco mais de 15% do mínimo de créditos a serem cumpridos pelo mestrando. Cada Seminário de Tese corresponde a 2 (dois) créditos, totalizando um valor que corresponde a um pouco mais de 33 % do mínimo de créditos a serem cumpridos pelo mestrando

⁴³ Nos países de língua inglesa usa-se a expressão “*face-to-face*” para se referir ao modelo que chamamos “presencial. Entretanto, inclusive até como ficou demonstrado no ensino remoto emergencial, o “cara a cara” em tempo real é possível enquanto mediado pelas tecnologias digitais. A plataforma Zoom, ainda que não tenha sido criada visando finalidades educacionais, foi a preferida por muitas escolas pela possibilidade de os professores terem em suas telas as imagens dos alunos. Há de se registrar que a exigência posta por escolas de abertura de câmeras por parte dos alunos foi motivo de controvérsias, na discussão sobre a privacidade. Inclusive houve um embate entre o Conselho Estadual de Educação do Ceará e a seção da Ordem dos Advogados do Brasil naquela unidade federativa (cf. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/escola-decide-se-aluno-deve-ligar-camera-em-aula-diz-conselho-de-educacao-oab-nega-obrigatoriedade-1.3053993>).

⁴⁴ Em 5 de julho de 2022, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 14, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. No texto há referência explícita ao processo híbrido de ensino e aprendizagem, entendido como a “*abordagem que utiliza a mediação, sobretudo, por TICs, para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ou seja, o aulismo baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores. Ela amplia o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida*”. O Parecer aguarda homologação do Ministro de Estado de Educação. Ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192

⁴⁵ Parece-nos importante uma atenção para o que os conselheiros do CNE teriam como sendo aprendizagem híbrida. “*Uma ideia equivocada bem comum é que a aprendizagem híbrida pode ser simplesmente igualada à aprendizagem on-line ou viabilizada por tecnologia*”. [WOJCICKI, E. *Moonshots na educação: ensino híbrido e aprendizagem colaborativa na sala de aula*. São Paulo: Panda Educação, 2019. p.77]. Em um conceito “guarda-chuva”, a “*aprendizagem combinada é qualquer momento em que um aluno aprende pelo menos em parte em um local supervisionado de tijolo e argamassa distante de casa e pelo menos em parte por meio da entrega on-line com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, lugar, caminho e/ou ritmo*”. [HORN, M. B.; STAKER, H. *The Rise of K-12 Blended Learning: Profiles of emerging models*. Boston: Inforsight Institute (Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation), 2011, p.3.]

⁴⁶ A educação a distância mediada por tecnologia digital, notadamente a partir do final dos anos 1990, que foi possível com a chegada da internet comercial (no Brasil, em 1995), levou à adoção da expressão “educação presencial” para se referir ao processo que sempre ocorreu na que chamamos de “sala de tijolos”. Mas esta expressão sempre nos incomodou pela nossa incapacidade de considerar qualquer a possibilidade de haver educação na ausência, de se efetivar uma educação sem presença.

⁴⁷ O mesmo dicionário nos oferece o conceito de ausência: 1. afastamento, por curto prazo, de uma pessoa do lugar em que se deveria achar. 2 Falta de comparecimento ou de presença.

⁴⁸ Especialmente no caso de Educação Básica, em aulas remotas constatamos professores fazendo a chamada dos alunos, para registrar suas presenças em aula. Não teria sido um contrassenso registrar presença em atividades não-presenciais? Ou, ao final, havia um reconhecimento, ainda que não implícito, de que se fazia educação “presencial”, porém mediada por tecnologias digitais no sincronismo que foi exigido, mas sem proximidade? Talvez por isto a expressão “ensino proximal” acaba nos parecendo ser a mais adequada do que “ensino presencial” para representar o processo tradicional na sala de aula.

⁴⁹ Claro que houve estudantes que deixaram de estar nas aulas remotas por mais diversas razões, alguns até por ocupação com atividades de trabalho. Mas na escola presencial não existem os faltosos? Com certeza os ausentes na realidade do ensino remoto se sentiram mais confortáveis porque em geral as aulas, transmitidas sincronicamente por *streaming*, foram gravadas e ficaram disponíveis nas plataformas para serem assistidas depois. Entretanto haverá de se reconhecer que nesse caso houve perdas de aprendizagem exatamente porque faltou interação. Assistir uma aula gravada não é estar nela; um estudante que assiste uma aula gravada acaba recebendo as informações necessárias, mas deixa de contribuir para uma aprendizagem que se constrói na relação entre sujeitos. Temos por responsabilidade reconhecer que a videoaula, que tem muitos defensores, é a aula de interatividade Zero.

⁵⁰ Ver https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm

⁵¹ LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

⁵² Em <https://tinyurl.com/TDTM>.

⁵³ Neste documento o foco é o ensino superior e mais especificamente a pós-graduação *stricto sensu*, assim temos plena consciência de que aquilo que para ele aqui consideramos não poderá ser generalizado para outros segmentos da educação. A Educação Básica é uma realidade bastante diversa, onde a proximidade de estudantes entre si tem enorme importância. Afinal, escola neste segmento da educação é o lugar onde os estudantes, para além das questões do domínio cognitivo, desenvolverão as necessárias habilidades socioemocionais, terão acesso a práticas corporais que contribuirão inclusive para sua saúde mental. Sem nos esquecermos que a escola pública é o lugar onde crianças e adolescentes encontram apoio inclusive na sua alimentação.

⁵⁴ Na questão da telepresença, parece-nos oportuno considerar a videoconferência, transmitida através da internet, que recria à distância o encontro presencial. A videoconferência lança mão de um canal de duas vias no qual cada participante pode falar e ouvir, ver e ser visto, como ocorreria na presencialidade. Entendemos que a videoconferência traz vantagem sobre a teleconferência (transmitida via satélite), na qual apenas uma pessoa fala e tem sua imagem transmitida, restando aos interagir através de outros recursos (telefone, e-mail, chat). Em 2017, bem antes da pandemia da COVID-19, já reconhecíamos como estratégico para o Programa contar com um equipamento de videoconferência. Naquele momento considerávamos a vantagem de o recurso ser utilizado em sessões de qualificação de tese e de bancas de trabalho de conclusão de curso, na redução de custos para a Universidade. Para além disso, víamos o recurso da videoconferência trazendo a possibilidade de contarmos com docentes de outras instituições em palestras para nossos estudantes e mesmo de aulas, em um enriquecedor no compartilhamento de componentes curriculares. Desta forma, dizíamos à época, traríamos pesquisadores e estudiosos reconhecidos e renomados colaborando na formação de nossos mestrandos e doutorandos, sem que a PUC precisasse dispendir recursos financeiros com seus deslocamentos (passagem aérea, hospedagem, ajuda de custo para traslado e alimentação. Teríamos docentes telepresentes, colaborando com o Programa em suas atividades presenciais, como as aulas. Pretendíamos a interação sincrônica à distância na telepresencialidade. Com tais argumentos, em março de 2017, encaminhamos ofício à PROPPG, solicitando que fosse avaliada a possibilidade de compra do equipamento, que planejavamos instalado na sala 412 do prédio Emaús. Para evitar dispêndio financeiro à PUC, submetemos à FAPEMIG pedido para aplicação de recursos da Taxa de Bancada na compra do equipamento de videoconferência. Infelizmente a FAPEMIG não autorizou a compra do equipamento, alegando se tratar de equipamento de comunicação, item cuja aquisição é vedada pelo Manual daquela agência.

⁵⁵ REIMERS, Fernando M. (ed.). *COVID-19 y Educación: Las disrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia*. Cham, Suíça: Springer, 2021.

⁵⁶ Goldie Blumenstyk (2020), editora da revista *The Chronicle of Higher Education*, afirmou que seria “*louco pensar que um novo vírus poderia ser mais um catalisador para a educação on-line e outras ferramentas de tecnologia da informação do que décadas de críticas*”

⁵⁷ Entendemos que sempre será necessário considerar as diferentes concepções de estudantes em relação às formas de ensino *on-line* que podem introduzir um viés nas percepções em relação ao ensino presencial. Essa

variável nunca poderá ser desconsiderada. Veja-se um estudo bastante recente, promovido na realidade do ensino no cenário de pandemia, que mostrou que os alunos que preferiram o ensino *on-line*, ao invés do presencial, relataram experiências mais positivas sobre a qualidade do ensino via internet em comparação com o ensino presencial, do que os alunos que preferiram esta última forma (IVES, B. University students experience the COVID-19 induced shift to remote instruction. *Int. J. Educ. Technol. High Educ.*, v.18, p.2-16, 2021. Disponível em <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00296-5>. Acesso em: 17 nov. 2021.

⁵⁸ UNESCO IESALC. COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Caracas: UNESCO IESALC, 2020. Disponível em https://www.iesalc.unesco.org/app_en/ver.php?id=21. Acesso em: 02 fev. 2021.

⁵⁹ O editor da obra “The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era”, publicada pela Springer Open e disponível em <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-04093-6.pdf>, adota as sociedades dos manguezais como metáfora para explicar o *on-life*. Os seres que constituem essas sociedades vivem em água salobra, onde a água doce dos rios encontra a água salgada do mar, mas cada uma delas não mais se distingue. Assim, segundo Floridi, trata-se de um ambiente que se revela incompreensível quando observado da perspectiva da água doce ou da água salgada. Portanto, precisaria ser visto a partir dele mesmo, da mistura que o constitui.

⁶⁰ A expressão “pós-coronavírus” é certamente inadequada, já que esses tipos de vírus não serão extintos. Os coronavírus, da família Coronaviridae, são conhecidos desde os anos 1960. Em 2002 tivemos a pandemia SARS (Síndrome Respiratória Aguda Grave) provocada pelo que acabou conhecido como SARS-COV-1. O agente da COVID-19 é um novo coronavírus, o SARS-COV-2. A possibilidade de que a imunidade coletiva desse fim efetivamente à pandemia da COVID-19 vai sendo praticamente descartada com o surgimento de novas variantes e com o reconhecimento de que a imunidade contra o SARS-COV-2 varia muito de pessoa para pessoa e não dura para sempre. Ainda assim seria possível falar em “pós-pandemia”, pois haverá o momento em que a COVID-19 não terá ocorrência mundial, tendendo a permanecer em alguns lugares como endemia.

⁶¹ MORIN, E. É hora de mudarmos de via; as lições do coronavírus. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2021. p.22.