

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

### DISTANCE EDUCATION IN PANDEMIC TIMES: IMPACTS AND PERSPECTIVES

Alessandra Maieski,  
Ana Lara Casagrande,  
Kátia Morosov Alonso

**Resumo:** Este texto objetiva apontar implicações da pandemia Covid-19 nas atividades didático-pedagógicas dos cursos da modalidade Educação a Distância, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Para isso, a pesquisa de abordagem qualitativa envolveu a aplicação de questionário eletrônico Survey junto às coordenações dos cursos em atividade no âmbito da Universidade Aberta do Brasil dessa Instituição de Ensino Superior, posteriormente analisados. Os dados indicaram que: as atividades presenciais foram reajustadas por meio de acompanhamento remoto; houve dificuldades dos(as) estudantes por conta da falta de equipamentos em suas residências, conexão e afins, a falta do atendimento realizado nos polos de apoio foi sentida, bem como fica evidenciada a influência do desajuste entre a demanda de trabalho doméstico e laboral, no sentido do oficializado, com a instituição do teletrabalho. As perspectivas apontadas vão no sentido da incorporação/aprofundamento de novas estratégias de mediação, via utilização das tecnologias digitais, nos processos formativos. Concluímos que há necessidade de debater a EaD no esteio da Educação OnLife, centrada nas relações humanas e que rejeite práticas de exclusão ou marginalização tecnológica.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Tecnologias digitais. Pandemia. Atividades presenciais.

**Abstract:** This text aims to verify the impacts of the Covid-19 pandemic on the didactic-pedagogical activities of Distance Education courses, at the University Federal de Mato Grosso (UFMT). For this, the research with a qualitative approach involved the application of an electronic Survey questionnaire in the coordination of courses in activity at the Open University of Brazil of this Higher Education Institution, which were later analyzed. The data indicated that: the face-to-face activities were readjusted by means of remote monitoring; there were difficulties of the students due to the lack of equipment in their homes, connections and others, the lack of care provided in the support centers was felt, as well as the influence of the mismatch between the demand for domestic and labor work, in the sense of the official, with the institution of teleworking. The perspectives pointed out are towards the incorporation/deepening of new mediation strategies, through the use of digital technologies, in the training processes. We conclude that there is a need to debate distance education considering OnLife Education, centered on human relations and that rejects practices of technological exclusion or marginalization.

**Keywords:** Distance education. Digital technologies. Pandemic. Face-to-face activities.

## Introdução

Com o advento da Cultura Digital, a maneira pela qual as formas de ação e de interação na sociedade se estabelecem mudam e novas relações sociais (THOMPSON, 2008) acabam por influenciar os espaços escolares e as formações humanas como um todo. Isso implica em determinadas práticas culturais, com o uso de artefatos, de dispositivos e é claro da tecnologia<sup>1</sup> (GERE, 2008).

Além disso, as tecnologias digitais possibilitam o acesso, a comunicação e as trocas em tempo real sem os sujeitos estarem presentes no mesmo tempo-espço, promovendo, no âmbito educacional, transformações significativas nos processos formativos (KERCKHOVE, 2009), de fato, com essa superação da disjunção entre espaço-tempo e nessa relação com as tecnologias a compreensão de realidade e as experiências são ressignificadas de modo *in continuum*. Com essa possibilidade das emergentes tecnologias nos processos formativos, a Educação a Distância (EaD), desde a sua regulamentação, vem ocupando um lugar de destaque nas instituições de ensino, promovendo a expansão da oferta de cursos nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A falta de financiamento governamental, principalmente após a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por depender de editais específicos, vem trazendo o risco da descontinuidade da oferta dos cursos, mesmo assim, percebe-se uma evolução no processo de institucionalização da EaD em instituições públicas, como indicado por Petter (2019). Nesse sentido, a primeira parte deste texto faz esse movimento de contextualização dos aspectos legais da EaD, contrapondo com os desafios da sua institucionalização, com base em documentos oficiais e diferentes autores que tratam dessa temática, assim como alguns aspectos institucionais que são fundamentais para dar continuidade às reflexões no decorrer do texto. Na segunda parte, são trazidos dados obtidos junto às coordenações dos cursos EaD em atividade, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

---

<sup>1</sup> A palavra tecnologia, neste artigo, refere-se à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).  
REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio

## **1 Educação a distância e os desafios da institucionalização**

Adentrando nas discussões e compreensões acerca dos desafios da institucionalização na EaD, importante fazer uma contextualização de forma resumida, dos processos históricos pelo qual essa modalidade se instituiu no Brasil, especialmente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), trazendo também algumas considerações institucionais referentes a EaD na UFMT, visto seu pioneirismo na EaD, que já em 1993 ofertava cursos por meio de programas e parcerias entre diferentes instituições e contribuiu significativamente para a expansão da EaD, para tanto, o respaldo se dá nos documentos oficiais (leis, decretos e portarias) fazendo esse movimento de integração e diálogo no texto entre eles e autores/pesquisadores que discutem essa temática.

Iniciamos com a instituição da EaD, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), com o artigo 80 estabelecendo os critérios basilares para o incentivo e desenvolvimento de programas de ensino a distância. A partir disso, foram inúmeras as iniciativas, inicialmente das instituições públicas, “como uma das formas de democratização de ensino, levando a educação superior as regiões mais distantes do país e às pessoas que não dispõem de condições para realizar um curso presencial” (PETTER, 2019, p.26) possibilitando, sobretudo inicialmente, a formação de professores atuantes na educação básica, assim como também aponta Alonso (2010, p.1326) ao conceituar a EaD como “maneira/modo de organizar o processo educativo, contemplando sua principal característica: professores e alunos não estarem face a face durante todo o tempo da formação”. Importante, nesse contexto, a compreensão de que a EaD tem peculiaridades nos contextos educacionais, ressignificando a ideia de presencialidade, por exemplo, na organização das práticas didático-pedagógicas associadas aos recursos de comunicação.

Apesar das iniciativas das IFES, foi somente a partir do ano de 2002, com a expansão da oferta de cursos, sobretudo nas instituições privadas, que o cenário começava a mudar, conforme aponta Giolo (2018, p. 77) “uma oferta enorme para uma demanda moderada”, com base nos relatórios do Censo da Educação Superior do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Alonso (2010) aborda fatores demarcadores da EaD, que poderiam ser tendências: tentativa de expansão rápida, o acesso ao ensino e investimento em infraestrutura, ocasionando uma falta de qualidade na oferta e não atendendo as demandas

pedagógica dos estudantes. A atual oferta de cursos nessa modalidade é assentada, segundo Alonso (2010), na ciência de que sua oferta se dê “por meio de um sistema que possa ao mesmo tempo responder a diferentes demandas de formação, organizado com base em elementos que enfatizam a ideia de modalidade de ensino”, resultando em formação bastante frágil, seja pela não institucionalização da modalidade, seja pela incipiência da infraestrutura disponível para estudantes (ALONSO, 2010, p. 1333).

Na sequência, o ano de 2006 se faz importante, pois, por meio do decreto nº 5.800 de 08 de junho desse ano, dispõe-se a instituição do Sistema UAB, voltado ao desenvolvimento da modalidade EaD, com o objetivo da expansão e interiorização da oferta de programas de educação superior no país (BRASIL, 2006). O sistema UAB é uma política pública considerada um marco histórico para a EaD no país, pois, contribuiu para financiar e impulsionar as Instituições públicas de ensino superior a trabalharem com essa modalidade, já que, antes disso, as instituições não dispunham de recursos específicos para tal (RINALDI, 2016).

Importante destacar que o sistema UAB atua em parceria com diferentes órgãos, logo, de forma colaborativa: Ministério da Educação e Cultura (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), as próprias IES públicas e os entes federados. Embora haja uma interação entre esses órgãos para o bom funcionamento e oferta dos cursos EaD pelo sistema UAB, é da Capes que advém o financiamento para todos os recursos necessários para sua execução, desde a elaboração do material didático-pedagógico, à gestão de pessoas e regras para o seu funcionamento, isto é, as IES não têm plena autonomia para formular propostas ajustadas às identidades locais, somado ao fato de que se aumenta a insegurança sobre a continuidade da EaD nas instituições, devido ao sistema UAB ser um programa instituído por meio de Decreto, que gera insegurança quanto à descontinuidade (faz-se importante pensarmos na diferenciação entre política de governo e política de Estado), dada a dependência de recursos financeiros dispostos por meio de editais, além dos espaços limitados de reflexão sobre a gestão e operacionalização da EaD ou dos processos de formação a ela vinculados, para que, efetivamente, democratizem “acesso, permanência e qualidade para e no ensino superior público em nosso país” (MAIESKI *et al.*, 2020, p. 152).

Embora as instituições educacionais se apropriaram de estruturas organizacionais, administrativas e acadêmicas já existentes do ensino presencial, adaptando-as e apropriando para a EaD, com o sistema UAB, muitas ações político-administrativas e acadêmicas vêm aspirando

o seu processo de institucionalização (PETTER, 2019; RAMOS; MEDEIROS, 2009). Para tanto, segundo Ferreira e Mill (2014), deve-se considerar alguns fatores que são fundamentais para que tal processo se consolide: aspectos políticos e filosóficos, planejamento, organização, infraestrutura, pessoal qualificado, políticas discentes e continuidade. Portanto, as ações que abrangem a integração e articulação desses fatores juntamente com o compromisso institucional contribuem para a institucionalização da EaD.

Outro documento importante nesse contexto é o Decreto nº 9.057/2017, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/96 da LDB, que dispõe sobre a EaD como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorram com a utilização das TIC, com profissionais qualificados, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis e desenvolva atividades educativas que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017). A partir dessa atualização da legislação que regulamenta a EaD, as IES tiveram a possibilidade de ofertar cursos nessa modalidade, o que denota uma proposta de atualização da legislação para a oferta da EaD com base no uso mais intenso das TIC, ao mesmo tempo, percebe-se a intenção de apoiar mecanismos que visem o aumento da oferta de cursos nessa modalidade, sobretudo no setor privado.

No delinear de todos esses documentos que regulamentam a EaD, principalmente o último (Decreto nº 9.057/2017), considerado por muitos pesquisadores como uma flexibilidade, na qual “as condições em que os cursos foram ou são ofertados, seja no âmbito da infraestrutura, da contratação de professores e das condições das atividades pedagógicas dos alunos, muitas vezes são menos importantes que o número de matrículas” (CRUZ; LIMA, 2019), o que contribui consideravelmente para a evasão e desistência do aluno, ainda que não seja foco desse artigo tratar desse assunto, mas considera-se pertinente, pois tem relação direta com as reflexões dos autores acima, assim, para (BITENCOURT; MERCADO, 2014, p. 496), essa evasão está ligada com “a insatisfação com o tutor e professores; motivos institucionais e requisitos didáticos pedagógicos relacionados a problemas com a plataforma e encontros presenciais”, portanto repensar a organização do percursos de formação desse estudante é fundamental para que ele permaneça no curso.

Em se tratando da UFMT, em âmbito institucional, apesar de um longo histórico de oferta da EaD, percebe-se, com base nos dados do Inep, que após a sua regulação (UAB), principalmente nos últimos anos, os editais para oferta de cursos estão cada vez mais espaçados,

pois estão condicionados aos editais da Capes, isto é, só são publicados quando há o financiamento, que vem diminuindo ano após ano, sendo necessário inclusive corte de gastos para conseguir manter os cursos que já estão em andamento e isso é extremamente preocupante, pois, acabam por fragilizar a própria institucionalização, que no caso da UFMT, foi organizada por legislações internas, que dependem de toda forma, da centralização dos recursos financeiros advindos dos financiamentos da Capes, sobretudo com a criação da Secretaria de Tecnologia Educacional (Setec). Essa política de gestão e “os cortes financeiros do governo têm dificultado o andamento dos cursos já existentes e a abertura de novos” (MATOS, *et al.*, 2021, p.193), isto é, a ausência de um financiamento contínuo, principalmente pela descontinuidade dessas ofertas acabam por fragilizar sua institucionalização.

Além disso, na conjuntura atual, vivenciada pela sociedade como um todo, devido ao distanciamento social imposto pelo novo Coronavírus, que ocasionou a pandemia Covid-19<sup>2</sup>, as instituições de ensino (públicas e privadas), os professores e os estudantes se viram impossibilitados de ter essa interação face a face e encontraram no uso das tecnologias uma alternativa para que as aulas presenciais e mesmo a EaD (momentos presenciais e estágios supervisionados, por exemplo) prosseguissem de forma digital, online ou virtualmente, visto que todas as atividades educacionais foram suspensas sob o risco de contaminação em massa.

Amparado pelos documentos oficiais (portarias, resoluções e afins), o uso das tecnologias resultou em práticas de ensino remoto na educação. Para melhor compreender esse contexto da EaD atualmente, é essencial saber diferenciar alguns conceitos emergentes, recorrentemente utilizados no período pandêmico pelo qual passamos, como o ensino remoto, que se caracteriza como uma aula ministrada com separação física de estudantes e professores em relação aos espaços geográficos das instituições educacionais e mediada pelas tecnologias digitais, adotado nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela pandemia Covid-19, que impossibilita a presença para prevenção do contágio (MOREIRA; SHELEMMER, 2020).

Importante ressaltar aqui, que Ensino remoto, aula online, aula virtual ou qualquer outro termo utilizado para descrever a transmissão das aulas nesse momento, não é EaD. Enquanto

---

<sup>2</sup> Cumpre explicar que SARS-Cov-2 (do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* ou, em português, Coronavírus 2) designa a Síndrome Respiratória Aguda Grave, enquanto Covid-19 é a sigla de Corona Vírus Disease – Doença do Coronavírus e 19 se refere ao ano de 2019, no qual emergiu, logo, utilizaremos Covid-19 para designar a pandemia.



no Ensino remoto, o processo está centrado no conteúdo, na transmissão das informações pelo próprio professor da disciplina presencial, por meio da comunicação bidirecional e de forma síncrona na lógica do controle, tendo como objetivo principal fornecer acesso rápido e temporário durante a pandemia (MOREIRA; SHELEMMER, 2020), na EaD se configura de outra maneira, à vista disso sendo caracterizada legalmente enquanto modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem se dá por meio da utilização das tecnologias digitais, “com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e lugares e tempos diversos” (MAIESKI, CASAGRANDE, ALONSO, 2020, p. 4).

Isso quer dizer que a EaD tem todo um planejamento, como centro de apoio e polos, por exemplo, bem como um planejamento didático-pedagógico e legislações específicas, está baseada em processos educativos que priorizam o diálogo, a cooperação, a colaboração, a comunicação, a flexibilização, a integração, a mediação e a interação entre os sujeitos participantes em busca da construção do conhecimento.

Importante destacar desse modo, que os cursos ofertados na EaD, atualmente, também vêm enfrentando dificuldades didáticos-pedagógicas devido ao distanciamento social pela pandemia ocasionada pela Covid-19. Os documentos oficiais, que serão destacados a seguir, não fazem referência direta à EaD, desconsideram a modalidade, compreendendo apenas o ensino presencial, como se EaD fosse uma parte descolada, à parte da educação.

Em âmbito nacional, temos: a Lei Federal nº 13.979/2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da Covid-19, responsável pelo surto pandêmico no ano de 2019, regulamentada pela Portaria do Ministério da Saúde nº 356, de 11 de março de 2020; a Portaria nº 544/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia, sendo de responsabilidade das instituições os trâmites legais para a oferta de disciplinas, bem como a disponibilização de recursos para os estudantes acompanharem os conteúdos e a realização de avaliação (BRASIL, 2020). Na esfera estadual, há o Decreto nº 407, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da Covid-19 serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Mato Grosso. Já institucionalmente, na UFMT, tem-se o ofício Circular nº5/2020 SGP/UFMT e o que dispõe na Instrução Normativa nº21/2020 que trata de medidas preventivas de servidores na UFMT; a

Resolução Consep<sup>3</sup> n° 32/2020, que trata sobre a regulamentação da flexibilização de componentes curriculares e sobre o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias em substituição e/ou complementação às estratégias presenciais, para o ensino de graduação no período de distanciamento social.

Embora, de modo geral, a legislação não faça menção à EaD em específico, como mencionado, ela não deixa de fazer parte desse contexto, pois as disciplinas dos cursos contam com momentos presenciais nos polos, que são de fundamental importância para que as interações entre os sujeitos em formação possam ocorrer face a face, bem como os estágios supervisionados, que também são, obrigatoriamente, momentos presenciais. Então, sim, *a EaD também teve a necessidade de (re)adequação das suas estratégias de ensino* no período vigente desses documentos oficiais, portanto, deveria ser citada nos autos. Essa discussão será melhor delimitada na sequência.

## **2 Pandemia e EaD licenciaturas: o que muda?**

Se anteriormente ficou evidente que, dadas as atividades realizadas presencialmente, a EaD passou por modificações estratégicas para a manutenção do calendário acadêmico, buscaremos mapear quais foram essas mudanças pela ótica dos coordenadores dos cursos EaD em atividade na UFMT, que, valendo-se da prerrogativa da autonomia universitária, empreendeu, no período de 1992 a 1994, o primeiro curso de licenciatura na modalidade EaD no país. Além disso, desde a criação do Sistema UAB, a UFMT vem participando de todos os Editais do MEC/Capes. A partir do ano de 2016, com a criação da Setec na instituição, ampliou-se o leque de ações direcionadas à educação mediada por tecnologias, com a proposta de não somente viabilizar cursos EaD, mas também atuar por meio de Recursos Educacionais Abertos e híbridos (PETTER, 2019).

Devido a esse protagonismo, que se tornou referência nacional, foi selecionada como a instituição a ser consultada para ser uma amostragem das mudanças na EaD no período pandêmico atual, objetivo central deste texto. Foi realizada, assim, uma pesquisa de abordagem qualitativa, usando como recurso de coleta de dados o questionário Survey eletrônico (preenchido pelos informantes sem a presença do pesquisador), direcionado às coordenações

---

<sup>3</sup> Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) é um órgão normativo, deliberativo, consultivo e última instância para recursos nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, nos termos da legislação vigente.



dos cursos EaD em atividade, com questões fechadas e abertas, que serão analisadas nesta seção. A pesquisa qualitativa com Survey tem por propósito buscar informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter e pode ser definida como envolvendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, os respondentes não são identificáveis, assegurando o sigilo sobre suas percepções/opiniões (BARBIE, 1999). Desse modo, foram informadas as finalidades do estudo e a dispensa da necessidade de identificação pessoal como modo de garantir o anonimato do respondente e o prazo para devolução do questionário preenchido.

## **2.1 EaD e as atividades presenciais**

A Declaração de Emergência em Saúde Pública de importância internacional pela Organização Mundial de Saúde, em 30 de janeiro de 2020, bem como o Regulamento Sanitário Internacional, promulgado pelo Decreto Federal nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020 e o reconhecimento por parte da Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020, que a disseminação do novo Coronavírus, causador da doença denominada Covid-19 caracteriza pandemia fez com que a educação carecesse de reorganização, pois se constatou que o distanciamento social seria a medida mais eficaz para contenção da disseminação do vírus até que a população estivesse vacinada.

Nas licenciaturas EaD também há momentos presenciais, inclusive obrigatórios, sem previsão de atividades presenciais não é permitida sua oferta, pois está condicionada à expedição de normas específicas pelo MEC, conforme estipula o § 1º, artigo 8º, da Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, assim, os cursos EaD também passaram por adaptações para que os estudantes tivessem essa vivência.

Tais adaptações não devem passar, neste momento atípico, como constatam Moreira e Schlemmer (2020, p.24) pela “transferência e a transposição das metodologias e práticas pedagógicas presenciais físicas para os ambientes digitais online”, numa perspectiva meramente instrumental. A perspectiva dos autores é a de defesa da Educação Digital, mais ampla do que o uso de hardwares, softwares e redes de comunicação na educação, que o

pensamento computacional, deve ser entendida na perspectiva do humano “no sentido de atribuição de significado e o desenvolvimento de competências específicas, vinculadas aos processos de ensinar e de aprender em contexto de transformação digital” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.23).

No momento inicial deste texto, abordou-se a cultura digital, assim, não é possível conceber práticas de ensino-aprendizagem que estejam dissociadas da mesma, descoladas deste tempo histórico e social, no entanto, isso não significa, enfatizamos, mobilizar as tecnologias por si, pois é ferramenta/instrumento, isto é, sem que se considerem os princípios epistemológicos da educação. Nesse sentido, as possibilidades indicadas por Moreira e Schlemmer (2020) quando defendem a Educação Digital OnLife (termo remonta ao projeto Iniciativa Onlife, lançado pela Comissão Europeia), parecem promissoras, dado que colocam a relação humana como eixo norteador. No entanto, os autores afirmam que a mudança de paradigma, cuja educação digital em rede supere o debate online e offline, requer uma política ativa de formação docente relacionada à apropriação digital, que permita a exploração das potencialidades dos novos meios para enriquecimento das práticas pedagógicas, fundamentadas no ser humano numa realidade hiperconectada.

## **2.2 Novas dinâmicas nos cursos EaD da UFMT**

Na UFMT, conforme as orientações das legislações supracitadas, da coordenação UAB/UFMT e Setec, os cursos da EaD tiveram os calendários acadêmicos mantidos em andamento nos cursos de graduação, as avaliações e atividades presenciais passaram a ser mediadas por tecnologias e/ou envolveram agendamento individual com tutores(as) para evitar aglomerações nos polos e os deslocamentos de docentes até os polos foram suspensos e substituídos por aulas remotas síncronas, cujas gravações ficam disponibilizadas no AVA.

Visando, então, descrever e analisar as mudanças na organização dos cursos EaD da UFMT, desenvolvidos no âmbito da UAB – sistema integrado por universidades públicas de ensino superior (IPES), no período de pandemia pelo qual estamos passando, foi encaminhado um questionário eletrônico Survey, via processo elaborado no Sistema eletrônico de

Informações (SEI)<sup>4</sup> e e-mail, para as coordenações dos cursos oferecidos na modalidade, a saber: Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Tecnologia Educacional e Licenciatura em Pedagogia. Dos cinco cursos em atividade, apenas a coordenação de um deles não retornou o formulário respondido. Os cursos foram identificados com numerações de 1 a 4. As respostas permitiram que entendêssemos: Como as coordenações enxergaram a influência da pandemia e das orientações a ela relacionadas e de que maneira(as) houve impacto nas dinâmicas próprias dos cursos?

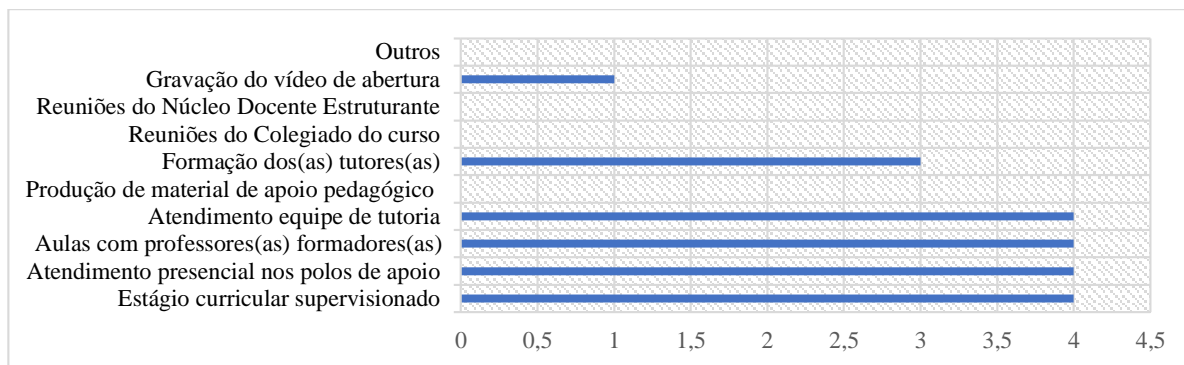
Ao serem questionados(as) se houve modificações na organização do curso no período da pandemia, todos(as) foram unânimes em afirmar que sim. À primeira vista pode parecer um dado que já se tinha, tendo em vista que a EaD conta com atividades presenciais, mas é um dado à medida que os(as) coordenadores(as) afirmam que variações metodológicas foram estabelecidas, ou seja, para de ser uma hipótese para compor uma configuração da realidade.

Também não é algo pequeno que 4 cursos com muitos polos do interior do Estado de Mato Grosso envolvidos informem que houve adaptações na dinâmica de operacionalização didático-pedagógica e organizacional, porque estamos nos referindo a um contingente grande de estudantes afetados. Para melhor esclarecimento sobre os aspectos relacionados às mudanças, foram indicadas as seguintes opções para os informantes, para que assinalassem as que mais foram impactadas na sua visão (não havia limite, ou seja, poderiam assinalar todas as opções), respectivamente: Estágio curricular supervisionado; Atendimento presencial nos polos de apoio; Aulas com os(as) professores(as) formadores; Atendimento aos(as) estudantes por parte da equipe de tutoria; Produção de material de apoio pedagógico pelo(a) docente conteudista; Formação dos(as) tutores(as); Reuniões do Colegiado do curso; Reuniões do Núcleo Docente Estruturante; Gravação do vídeo de abertura; Outros (dados dispostos no Gráfico 1).

---

<sup>4</sup> Ferramenta de gestão de documentos e processos eletrônicos.

**Gráfico 1: Atividades mais implicadas**



Fonte: Dados coletados pelas autoras.

As atividades mais impactadas, segundo as coordenações dos cursos participantes da pesquisa, foram, por unanimidade (100%), as atividades de: Estágio curricular supervisionado; Atendimento presencial nos polos de apoio; Aulas com os(as) professores(as) formadores; Atendimento aos(as) estudantes por parte da equipe de tutoria. Foi indicada por 75%, (3) coordenadores(as), a formação dos(as) tutores(as) e, por 25%, um(a) (1) coordenador(a) assinalou a gravação do vídeo de abertura dos componentes curriculares. Não houve menção a outras atividades atingidas.

No questionário, solicitamos que, em caso afirmativo de estabelecimento de uma nova dinâmica com a pandemia, por favor, que eles(as) descrevessem em uma resposta dissertativa, quais alterações ocorreram e que consideram significativas no curso pelo qual responde. Indicaremos com destaque em *itálico* as transcrições das respostas recebidas. A coordenação do curso 1, considerou: *a utilização de aulas via webconferência da plataforma; Uso de aplicativos de aulas online; Contato com estudantes via WhatsApp e telefone; Gravação de videoaulas com mais intensidade*. Destacamos as aulas ministradas via webconferência e a diversificação de recursos mobilizados, como uso de aplicativos de mensagens instantâneas, entre outros. Inclusive, há um debate importante a ser feito sobre a penetração das gigantes da tecnologia nas instituições públicas no período da pandemia, já que a boa parte das plataformas utilizadas para reuniões e aulas vêm das gigantes Microsoft e Google.

Para exemplificar a problemática, são trazidas as considerações de Adrião *et al.* (2016) sobre a presença do privado na educação pública, ao protagonizarem recentemente grandes negociações em bolsa de valores, envolvendo a venda dos sistemas privados de ensino para redes públicas, os grupos de capital aberto, Abril Educação, Pearson e Santillana, tomaram as

matrículas públicas como seus ativos (bens e direitos que uma empresa possui), o que os autores indicam que merece especial atenção, “pois os sistemas privados de ensino inauguraram uma estratégia distinta quanto à presença das corporações na esfera pública, pois se trata da contabilização das matrículas como uma espécie de mercado futuro” (ADRIÃO *et al.*, 2016, p.117).

A coordenação do curso 2 informou que: *O impacto maior foi em relação ao atendimento presencial dos estudantes com as orientadoras acadêmicas, em especial, aos estudantes que não têm dispositivos como computador ou notebook para acessar em seus lares. Os indígenas além de não ter esses dispositivos não têm internet e alguns nem energia nas aldeias.* Evidencia-se o papel da mediação presencial, sobretudo em relação aos estudantes indígenas, que necessitam do apoio para lidar com as tecnologias digitais pela própria falta dos equipamentos e/ou conectividade em suas residências.

Na UFMT, no escopo da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), foi lançado o Edital n° 07/2020/PRAE - Pró-Reitor(a)/2021, Auxílio Inclusão Digital - Acesso à Internet, para concessão do auxílio inclusão digital-acesso à internet a estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presenciais, como apoio à permanência na UFMT. Em caráter de fluxo contínuo, durante o exercício financeiro, esteve direcionado o apoio financeiro aos estudantes regularmente matriculados em primeiro curso de graduação presencial que estivessem em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada pela universidade<sup>5</sup>.

O Edital n° 08/2020/PRAE - Pró-Reitor(a)/2021 caminhou na mesma linha do anterior, sendo uma estratégia de combate à desigualdade social de acesso às ferramentas digitais no contexto de enfrentamento à Covid-19, visando à concessão de apoio financeiro para inclusão digital voltado à aquisição/locação de equipamentos ou materiais de acessibilidade aos/às discentes com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio, regularmente matriculadas/os nos cursos de graduação presenciais da UFMT. A EaD não esteve contemplada nessa política de contribuição com a igualdade de condições e prevenção da evasão. Não se está afirmando que não houve estratégias para subsidiar que materiais impressos, por exemplo, chegassem até estudantes indígenas. A linha de raciocínio pode ser de

---

<sup>5</sup> Dos campi Araguaia, Cuiabá, Sinop e Várzea Grande.

que a UAB é quem dê conta das políticas da EaD, mas ainda assim faz com que se pense sobre a cisão e sobre a Política de Assistência Estudantil da Universidade para todas as pessoas.

Outro edital, nº 04/PRAE - Pró-Reitor(a)/2021, para empréstimo de equipamentos de tecnologia-informática a estudantes com deficiência e/ou para estudantes matriculados em cursos de graduação específicos, tratou de processo seletivo público para solicitação de empréstimo de equipamentos de tecnologia/informática a estudantes com deficiência regularmente dos cursos de graduação presencial e/ou estudantes de cursos de graduação específicos, como fomento à inclusão digital e apoio à permanência na UFMT. O empréstimo de até 114 notebooks estava direcionado a estudantes dos: Grupo I – Estudantes com deficiência regularmente matriculadas/os em qualquer curso presencial de graduação da UFMT; e, Grupo II – Estudantes regularmente matriculadas/os nos cursos presenciais de graduação da UFMT, listados no edital (nenhum deles da EaD). Para ambos os grupos, que fossem economicamente vulneráveis e que necessitem de equipamento para as atividades acadêmicas (PRAE/UFMT, 2021). Chamamos a atenção para a missão atribuída à PRAE, ao formular, implementar, gerir e acompanhar políticas institucionais no âmbito da assistência estudantil e de ações afirmativas que favoreçam o acesso e a permanência dos estudantes, não distinguir entre matrícula presencial ou EaD.

A coordenação do curso 3 informou sobre a nova dinâmica: *Foi estabelecido um horário obrigatório para um encontro online com o professor da disciplina, nos finais de semana de encerramento da disciplina, em substituição aos encontros presenciais que aconteciam antes da pandemia. Também houve um acréscimo da realização de lives com os professores durante o período de desenvolvimento da disciplina.* É possível perceber que o atendimento aos(às) estudantes não deixou de ocorrer por conta da recomendação de distanciamento social, foi adaptada para encontros síncronos mediados pelas tecnologias digitais. É interessante que a alternativa encontrada visou a manutenção da relação pedagógica entre professores e estudantes. Conforme indicam Martins e Almeida (2020, p.218) houve, e está ocorrendo (ainda estamos passando pela pandemia, talvez o seu pior momento), estratégias de comunicação diversificadas, envolvendo o envio de “mensagens de texto, áudios, chamadas de vídeo, lives, reuniões on-line, videoaulas, defesas de teses e dissertações transmitidas em redes sociais, entre outras. Estivemos em quarentena, mas estivemos também, em intenso processo comunicativo no ciberespaço”.



A coordenação do curso 4, por sua vez, afirmou que: *A mudança mais significativa foi em relação aos estágios. Inicialmente (2020), a ideia foi a de transferir para o semestre seguinte. Em 2021 se notou que deveriam acompanhar as atividades realizadas pelas escolas da Educação Básica e mapeando os seus desafios em relação às tecnologias. Os professores formadores gravavam os vídeos no estúdio da Setec, passaram a gravar em suas casas e enviar para que a equipe editasse. O atendimento presencial nos polos também precisou ser suspenso e o atendimento feito de modo remoto pelos tutores e tutoras.* O relato desta coordenação traz os estágios como os mais atingidos e descreve que houve a tentativa de postergá-lo, o que ficou inevitável dada a expansão do período de recomendação de distanciamento social. Outras mudanças indicadas foram a gravação de vídeos, utilizando a estrutura da UFMT, o estúdio e os atendimentos dos(as) tutores(as) nos polos de apoio presenciais.

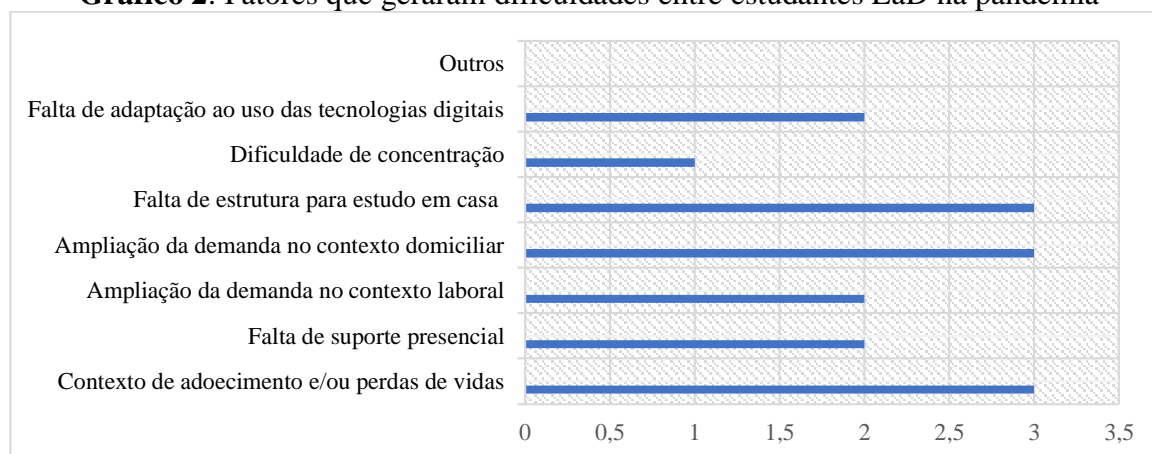
Sobre os estágios na formação inicial, elencados como os mais atingidos pela última coordenação, Souza e Ferreira (2020) reconhecem a sua importância para os(as) estudantes em formação inicial para a docência, ao viabilizarem o reconhecimento e o funcionamento da gestão pedagógica da escola e da metodologia da sala de aula, permitem que sejam vivenciadas tensões assumidas pelo “estagiário que, no encontro com o professor da educação básica, são transformadas em aprendizagens da docência, daí a necessária presença desse outro sujeito para se refletir e refratar a sua formação” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p.08). A saída encontrada pela equipe gestora do curso 4 para lidar com a experiência do estágio em meio ao distanciamento social foi similar à de outras instituições: estabelecer uma nova arquitetura didática, projetada no espaço virtual do ensino remoto, como forma de “garantir a tríade formativa e dialógica específica do componente curricular no formato de estágio remoto não presencial, argumentando-se por mobilizar a etnografia virtual para olhar e interpretar os objetos da docência”, de modo que os(as) estudantes em formação inicial tenha tal vivência (SOUZA; FERREIRA, 2020, p.09).

Se as escolas da educação básica não pararam, há uma experiência interessante para os professores em formação verificarem os modos de construção de estratégias de atividades curriculares, planejamento e currículo da escola para este período de exceção específico da pandemia Covid-19. Manter o estágio com um novo modo de funcionamento, mediado pelas tecnologias digitais, vai ao encontro da recomendação do Parecer CNE/CP nº5/2020, que aprovou orientações com vistas à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de

cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do novo coronavírus. Sobre as atividades práticas, estágios ou extensão no ensino superior, diante da impossibilidade atividades presenciais, afirma-se que “seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumprilo a distância” (BRASIL, 2020, p. 17).

As adaptações, novos desenhos didáticos para a manutenção do calendário e atividades acadêmicas a ele relacionadas, e a própria situação da pandemia (alto índice de contágio, falta de vagas em UTIs de todo o país, entre outros<sup>6</sup>), podem conduzir a algumas dificuldades, nesse sentido, uma pergunta do questionário eletrônico enviado às coordenações de cursos EaD da UFMT estava voltada a entender se houve relato de dificuldade por parte dos(as) estudantes, no cumprimento das atividades requeridas no curso em função da pandemia. Todos, unanimemente, os respondentes apontaram afirmativamente à questão. Foi solicitado que selecionassem aquelas que apareceram, dentre: Contexto de adoecimento e/ou perdas de vidas; Falta de suporte presencial; Ampliação da demanda no contexto laboral; Ampliação da demanda no contexto domiciliar; Falta de estrutura para estudo em casa (conexão, equipamentos, entre outros); Dificuldade de concentração; Falta de adaptação ao uso das tecnologias digitais; Outros.

**Gráfico 2:** Fatores que geraram dificuldades entre estudantes EaD na pandemia



<sup>6</sup> FOLHA DE SÃO PAULO. O Brasil atinge recorde de 21 capitais e DF com mais de 90% de UTIs lotadas. 07 abr.2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibriosaude/2021/04/pais-atinge-recorde-de-21-capitais-com-mais-de-90-de-utis-lotadas.shtml>. Acesso em: 19 abr. 2021.

Fonte: Dados coletados pelas autoras.

A maior parte das coordenações de curso (75%) informou, como é possível observar no gráfico 2, que o contexto de adoecimento e/ou perdas de vidas, ampliação da demanda no contexto domiciliar e falta de estrutura para estudo em casa (conexão, equipamentos, entre outros) foram as questões que mais afetaram os(as) estudantes. Na sequência, 50% (2 respondentes) apontaram falta de suporte presencial, falta de adaptação ao uso das tecnologias digitais e ampliação da demanda no contexto laboral. Com 25% (1 respondente), a falta de concentração foi indicada como fator dificultador da realização das atividades.

É fundamental considerar que os desafios são grandes também para estudantes da EaD, que, apesar de terem uma familiaridade maior, em relação a estudantes dos cursos presenciais, com uso das tecnologias digitais, devido à estrutura da modalidade prevê-lo, a pandemia afeta também psicologicamente as pessoas, muitas das quais adoeceram. Houve relato de muitos estudantes que não realizaram as atividades previstas e que apresentaram atestados para pedir que fossem reabertas quando estiveram com sua saúde reestabelecida. O que pode estar relacionado à falta de concentração destacada por um(a) dos(as) respondentes.

Essa maior familiaridade não isenta o público da EaD, que é bastante diversificado, da falta de estrutura para estudo em casa (seja pela possibilidade ou qualidade da conexão, posse de equipamentos, entre outros), pois os polos UAB de apoio presenciais eram espaços de grande suporte para bom contingente dos estudantes. Para se caracterizarem como polos UAB, necessariamente os espaços precisam contar com a seguinte infraestrutura: Espaços gerais (sala para coordenação do polo UAB e Sala para secretaria; banheiros, ao menos um feminino e outro masculino, com acessibilidade); Espaços de apoio (laboratório de informática com instalações elétricas adequadas com rede estabilizada; Biblioteca física, com espaço para estudos); Espaços acadêmicos (sala multiuso para realização de aulas, tutoria, provas, vídeo/webconferência, etc. e laboratório pedagógico, quando couber). A infraestrutura tecnológica deve ser adequada, com computadores em número suficiente para atender o quantitativo que estudantes atendidos(as) no polo, conexão à internet em banda larga e ferramentas pedagógicas, tais como equipamentos para conferência web ou videoconferência (CAPES, 2021).

É preciso abordar, ainda, a questão do aumento da demanda doméstica com a pandemia (75%), bem como o crescimento da demanda laboral (50%) indicadas. Tais questões são

discutidas por Souza (2020) ao analisar a precarização do trabalho em face da pandemia. O autor (2020, p.06) afirma que a estratégia do teletrabalho, sobretudo da casa do trabalhador, evidenciou diversas dificuldades, “em meio a um contexto psicoemocional atípico, de enorme receio pela propagação do vírus e, sobretudo, sem que os trabalhadores em geral tivessem a estrutura adequada para trabalhar em casa”. A impossibilidade de realização de teletrabalho por parte dos trabalhadores brasileiros (da parcela mais pobre) e para aqueles que têm, “a forma abrupta com a qual ele foi adotado tem resultado em sobreposição do trabalho com outras atividades diárias, sobremaneira de caráter doméstico” são aspectos que deverão ser amplamente debatidos, devido aos impactos para as pessoas (SOUZA, 2020, p.06).

Considerando a profusão de conceitos nesse momento pandêmico, como abordamos, foi perguntado às coordenações: se elas entendiam que havia uma clareza entre os(as) estudantes dos seus cursos de que a EaD seja diferente das estratégias estabelecidas para continuidade das aulas e nomeadas como ensino remoto, ensino flexibilizado, entre outros termos empregados? 75% (3 respondentes) consideram que há clareza dos estudantes da EaD sobre as especificidades da modalidade e 25% (1 respondente) assinalou “talvez”.

A última questão visava apreender na ótica das coordenações EaD, se julgavam e quais estratégias estabelecidas como adaptação para o momento de recomendação de distanciamento social, possivelmente, permaneceriam no período pós-pandemia. A coordenação do curso 1 afirmou que: *O ensino pós-pandemia tanto no presencial como em EaD não serão mais os mesmos. Todos os recursos utilizados durante a pandemia, que objetiva interação com os estudantes, serão mantidas no pós-pandemia. No ensino há necessidade de interação e essa interação será cada vez mais virtual também.* A coordenação do curso 2 indicou que: *o uso de máscaras e o álcool gel deverão permanecer durante as orientações presenciais e as avaliações devem continuar por um tempo online.* A coordenação do curso 3 considera que: *Sim, a realização de lives, devem se manter.* E a coordenação do curso 4 pensa que: *A gravação dos vídeos de abertura, por exemplo, pode manter-se do modo como passou a ser feita.*

Entre as perspectivas vislumbradas para o período pós-pandemia, notamos que são indicados desde a manutenção dos novos recursos tecnológicos mobilizados, passando pela ampliação da interação virtual até a manutenção dos cuidados com a saúde (uso de máscaras e álcool em gel). Acreditamos que, efetivamente, haverá muitas consequências das ações

adotadas no período da pandemia no âmbito acadêmico, na gestão pública do ensino superior, na vida social e individual (saúde psíquica) dos sobreviventes.

### **Considerações Finais**

Não pretendemos concluir o debate, mas apontar realmente algumas considerações, considerando os limites do gênero em que escrevemos. A institucionalização da EaD ainda é um desafio em parte das IES, a insegurança gerada com a oferta por meio de editais não pode ser ignorada nesse debate. Vimos que a assistência estudantil não abarca a garantia de permanência dos(as) estudantes da EaD. Mais estudos devem explorar tal questão, pois parece uma marca da questão da institucionalização e representativa da insegurança supracitada.

Foram dados passos importantes, a EaD tem um percurso grandioso na interiorização da formação em nível superior, mas ainda há desafios a serem superado no cenário nacional. Em pesquisa realizada pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes, por meio de questionário aplicado em escala nacional, com o objetivo de obter mais informações a respeito da percepção sobre a qualidade dos cursos e o grau de expectativa dos estudantes que ingressaram no Sistema UAB, os(as) estudantes indicaram que os principais fatores que poderiam contribuir para a desistência do curso no qual estavam matriculados: conciliar trabalho/estudo (40,7%)<sup>7</sup>, organização do tempo (26,9%), distância do polo (21,7%) e interação com tutoria (19,5%) (UAB, 2018). Ao pretender ampliar a oferta de vagas do sistema Universidade Aberta do Brasil (no Plano Nacional de Educação 2014-2024), é de suma importância considerar os fatores que implicam na impossibilidade do acesso, mas também na evasão dos estudantes, principalmente agora e depois de passada a pandemia Covid-19.

Mediante análises dos dados coletados junto às coordenações de curso EaD vemos que houve impactos da pandemia Covid-19 nos cursos EaD e há percepções de que as perspectivas futuras carreguem marcas deste presente. O mapeamento da situação atual, das adaptações realizadas, não é mais importante do que a plena atenção ao que está por vir. No período pós-pandemia, a EaD, que já era instigada a consolidar-se nas IES, somará às suas tarefas modos de

---

<sup>7</sup> Louzano *et al* (2010, p.552), em estudo sobre a formação docente no Brasil, afirmam que “os alunos cujas famílias são pobres e precisam trabalhar enquanto estudam são menos propensos a dedicar tempo aos estudos”. Zago (2006, p.235), por sua vez, afirma que: “O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos”.

lidar com os impactos do período pandêmico, construindo ações que atenuem desdobramentos negativos, ao mesmo tempo em que participe da inovação necessária para cumprir o seu papel social e político, impedindo que cicatrizes sejam ocultadas e seus estudantes permaneçam invisibilizados. Há necessidade de debater a EaD no esteio da Educação OnLife, centrada nas relações humanas e que rejeite práticas de exclusão ou marginalização tecnológica.

## Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo Bottura; XIMENES, Salomão Barros. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n.º. 134, p.113-131, jan./mar., 2016.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319 – 1335, 2010. Disponível em: Acesso em 04 abr. 2021.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014.

BRASIL. **Resolução CONSEPE n.º 32, de 08 de julho de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação da flexibilização de componentes curriculares com uso das tecnologias durante a pandemia. *Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT*, Cuiabá, MT, 08 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufmt.br/flexibiliza/docs/sobre/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 544 de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia. *Diário oficial da União*. Brasília, DF, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 08 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057 de 25 de maio de 2017**. Regulamente o Artigo 80 da Lei n.º 9.394/96. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24). Acesso em 05 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema da Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em 05 abr.2021.

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

ISSN 1984-6576.

E-202114

20



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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em: 19 de abr. 2021.

CAPES. **Polos UAB**. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/uab/polos-uab>. Acesso em 18 abr. 2021.

CRUZ, J. R; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Trajetórias da Educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, nº 13, abr. 2019, p. 1-19, 2019.

FERREIRA, Marcello; MILL, Daniel. **Institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público brasileiro**: desafios e estratégias. In: REALI, A. M. R; MILL, D (org.). Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de política e Administração da Educação** – RBPAE, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 1, jan./abr., p. 73-97, 2018.

KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura**: investigando a nova realidade eletrônica. São Paulo: Annablume, 2009.

MAIESKI, Alessandra; CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov. Qualidade e Educação a Distância: reflexões e entendimentos. **Revista UFG**, Goiás, v.20, p. 1-20, nov. 2020.

MAIESKI, Alessandra; ALONSO, Kátia Morosov; ANJOS, Alexandre Martins. **A EaD e sua Gestão**: um estado do conhecimento. 2020, p. 150-168. In: LIMA, D. C. B. P; ALONSO, K. M; MACIEL, C. (org). Pesquisas e Cenários sobre a Relação Educação, tecnologias e Educação a Distância. 1ª edição. Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2020.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: *saberes-fazeres* escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **ReDoc** – Revista Docência e Ciberultura. Rio de Janeiro, v.04, n.02, 215-224, 2020.

MATO GROSSO. **Decreto nº 407, de 16 de março de 2020**. Disponível em: [www.controladoria.mt.gov.br](http://www.controladoria.mt.gov.br). Acesso em 10 abr. 2021.

MATOS, Heloneide Alcantara; AGUIAR, Tereza Christina Mertens; NUNES, Roseli Souza dos Reis. A institucionalização e s desafios da educação superior a distância na Universidade REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio

Federal de Mato Grosso. *In:* Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: temáticas em questão.

MOREIRA, José António; Eliane SCHLEMMER. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Acesso em 08 set. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PETTER, Rosemary Celeste. **Percurso e processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso**. 338f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em educação. Cuiabá-MT, 2019.

PRAE/UFMT. **Edital nº 07/PRAE - Pró-reitor(a)/2020**. Disponível em: [https://cms.ufmt.br/files/publication/43/SEI\\_UFMT%20-%20202662213%20-%20PRAE%20-%20Edital%20de%20Apoio%20a%20Inclus%C3%A3o%20Digital.pdf](https://cms.ufmt.br/files/publication/43/SEI_UFMT%20-%20202662213%20-%20PRAE%20-%20Edital%20de%20Apoio%20a%20Inclus%C3%A3o%20Digital.pdf). Acesso em 16 abr. 2021.

PRAE/UFMT. **Edital nº 08/PRAE - Pró-reitor(a)/2020**. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/publication/43/Edital%208.pdf>. Acesso em 16 abr. 2021.

PRAE/UFMT. **Edital nº 04/PRAE - Pró-reitor(a)/2021**. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/publication/43/E5392dd9b8727cfb63aaf1fce07ccefa30ce1ca1.pdf>. Acesso em 16 abr. 2021.

RAMOS, Wilsa Maria; MEDEIROS, Larissa. **A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais**. *In:* SOUZA, A. M. *et al.* (org). Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

RINALDI, Carlos. Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFMT e a democratização do ensino em Mato Grosso. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 456-473, mai./ago. 2016.

SANTOS, C. A; LIMA, D. C. B. P; NOGUEIRA, D. X. P. (org.) - Brasília: editora Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/92/82/356-1>. Acesso em 13 abr. 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura no cenário da pandemia Covid 19. **Rev. Tempos e Espaços Educ.** v.13, n. 32, e.14290, p.01-20, jan./dez.2020.

SOUZA, Diego de Oliveira. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00311143. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00311.

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

ISSN 1984-6576.

E-202114

THOMPSON, John Brookshire. **A Mídia e a Modernidade**: Uma teoria social da mídia. Tradução Wagner de Oliveira Brandão. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UAB – Universidade Aberta do Brasil. **Resultados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB**. DED/CAPES, jan. 2018. Disponível em <https://www.capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>. Acesso em 06/10/2019.