

## Pandemia, EaD e ensino remoto emergencial no Instituto Federal de Goiás (Brasil)

*The pandemic, distance education and remote teaching  
at the Federal Institute of Goiás (Brazil)*

*Pandemia, educación a distancia y enseñanza remota  
de emergencia en el Instituto Federal de Goiás (Brasil)*

Geraldo Witeze Junior<sup>I</sup>

Kamylla Pereira Borges<sup>II</sup>

Claudia Helena dos Santos Araújo<sup>III</sup>

### RESUMO

O isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 impactou profundamente as instituições educacionais, que não estavam preparadas para o ensino remoto. O Brasil não institucionalizou adequadamente a Educação a Distância (EaD), o que dificultou ainda mais essa adaptação, pois o suporte necessário não pôde ser ofertado. Este artigo analisa a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Instituto Federal de Goiás (IFG). Adota a metodologia da análise documental e discute a EaD, a formação de professores e a definição de ensino remoto. Os resultados são os seguintes: o conceito de ERE é impreciso ou inexistente; a instituição rejeitou os conhecimentos estabelecidos sobre a EaD, até mesmo sua própria experiência; o ERE é uma solução improvisada para resolver um problema grave, em síntese, uma gambiarra. Pretende-se incentivar as instituições educacionais a considerarem os conhecimentos já estabelecidos sobre a EaD na implementação de suas políticas educacionais.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Improvisação. Planejamento da Educação. Tecnologia. Formação de Professores.

### ABSTRACT

The social isolation resulting from the COVID-19 pandemic had a profound impact on educational institutions, which were not prepared for remote teaching. Brazil did not adequately institutionalize distance education, which made this adaptation harder, as the necessary support could not be offered.

---

<sup>I</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, GO, Brasil. E-mail: geraldo.junior@ifg.edu.br

<sup>II</sup><https://orcid.org/0000-0003-2257-6951>

<sup>III</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, GO, Brasil. E-mail: kamylla.borges@ifg.edu.br

<sup>IV</sup><https://orcid.org/0000-0003-0083-0410>

<sup>V</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, GO, Brasil. E-mail: helena.claudia@ifg.edu.br

<sup>VI</sup><https://orcid.org/0000-0003-2453-4456>

This article analyzes the implementation of Emergency Remote Teaching (ERT) at the Federal Institute of Goiás (IFG). It adopts the methodology of document analysis and discusses distance education, teacher training and the definition of remote teaching. The results are as follows: the concept of ERT is imprecise or non-existent; the institution rejected the established knowledge about distance education, including its own experience; the ERT is an improvised solution to solve a serious problem, in short, a MacGyverism. We intend to encourage educational institutions to consider the knowledge already established about distance education in the implementation of their educational policies.

**Keywords:** Distance Education. Improvisation. Educational Planning. Technology. Teacher Education.

## RESUMEN

El aislamiento social resultante de la pandemia de COVID-19 afectó profundamente las instituciones educativas, que no estaban preparadas para la enseñanza remota. Brasil no institucionalizó adecuadamente la educación a distancia, lo que dificultó esta adaptación, ya que no se pudo ofrecer el apoyo necesario. Este artículo analiza la implementación de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en el Instituto Federal de Goiás (IFG). La metodología es el análisis de documentos. Discute la Educación a Distancia, la formación de profesores y la definición de Enseñanza Remota. Resultados: el concepto de ERE es impreciso o inexistente; la institución rechazó los conocimientos establecidos sobre la educación a distancia, incluida su propia experiencia; el ERE es una solución improvisada para solucionar un problema grave, en suma, un remiendo. Pretendemos que las instituciones educativas consideren los conocimientos sobre la educación a distancia en la implementación de sus políticas educativas.

**Palabras clave:** Educación a Distancia. Improvisación. Planificación de la Educación. Tecnología. Formación del Profesorado.

## INTRODUÇÃO

Como se sabe, a pandemia de COVID-19 transformou o mundo tão profunda e rapidamente que seria impossível imaginar o futuro imediato quando nos dávamos votos de feliz ano-novo no crepúsculo de 2019. Ainda que o Brasil já vivesse uma espécie de transe sob o governo Bolsonaro, com seu programa a um só tempo autoritário e neoliberal, mesmo o mais pessimista não previa anos tão terríveis como os de 2020 a 2022. No pesadelo brasileiro há queimadas na Amazônia, recordes de desmatamento na floresta, mas também no Cerrado, barragens que se rompem e matam rios e pessoas impunemente, crescimento absurdo da violência policial, retorno ao mapa da fome, ressurgimento da pobreza, emergência do fundamentalismo religioso, tudo isso num quadro de profunda cisão social.

Esses elementos permaneceram presentes, mas como pano de fundo da pandemia, com seus mais de 700 mil mortos no Brasil<sup>1</sup> se considerarmos os números oficiais, possivelmente subestimados (Prado *et al.*, 2020). Em 2019 já era possível criticar o governo federal por sua inação, mas isso chegou a níveis alarmantes durante os três anos seguintes. Até mesmo o orçamento federal destinado ao combate a pandemia em 2020 não foi executado. O governo, especialmente o presidente da república, não parecia preocupado em salvar vidas, mas manteve os olhos fixos em 2022, quando concorreu à reeleição.

Se na área da saúde a situação foi desoladora, com três trocas de ministro durante a pandemia, um dos quais permaneceu como interino por vários meses, na educação não é diferente. O ministro

1 De acordo com o *site* <https://www.worldometers.info/coronavirus/#countries>. Acesso em: 07 jun. 2024.

da educação também foi trocado, com o substituído praticamente fugindo do país para evitar o risco de ser preso. O pior de tudo é que simplesmente não existiu um plano federal ou mesmo orientações claras para os diversos sistemas educacionais desenvolverem suas atividades.<sup>2</sup> Apenas em outubro, sete meses depois do fechamento das escolas, o Ministério da Educação (MEC) divulgou o *Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica* (Brasil, 2020a).

Diante da pandemia, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a flexibilização do número de dias letivos e autorizou a adoção de ferramentas da educação à distância (EaD) no modo presencial. Além disso, não houve mais orientações para as escolas e universidades, e cada rede ou instituição tomou suas próprias decisões sobre suspensão das atividades presenciais, adoção da EaD ou do ensino híbrido. Quem assumiu o comando foram os governadores e prefeitos, autorizados pelo Supremo Tribunal Federal (STF) a decretar medidas de combate à pandemia em suas jurisdições.

O caso da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no entanto, é singular, pois cada uma de suas instituições afiliadas possui autonomia para definir o próprio calendário. Assim, cada instituto ou centro federal pôde suspender as atividades presenciais e adotar ou não modalidades de ensino remoto ou híbrido, conforme a situação local. A maioria dos institutos e centros federais suspendeu o calendário, e não foi diferente no Instituto Federal de Goiás (IFG), objeto desta análise.

O primeiro registro da COVID-19 no *site* da instituição foi uma notícia publicada em 11 de março de 2020, que divulgava as recomendações do Ministério da Saúde sobre o novo coronavírus (IFG, 2020e). No dia seguinte foi divulgada uma nota do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) informando, basicamente, que estava atento à situação (Conif, 2020). Em 13 de março uma nova nota assinada pelo reitor informava sobre a criação do Comitê Operativo de Emergência COVID-19 e destacava que as aulas estavam mantidas, já que não havia “indício de circulação sustentada do vírus em Goiás” (Silva, 2020a).

No entanto, a situação mudou rapidamente. Apenas dois dias depois, em 15 de março, o reitor assinou outra nota suspendendo as aulas por 15 dias, conforme recomendação da Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (Silva, 2020b). No dia seguinte foram suspensas as atividades de ensino, pesquisa e extensão e orientou-se que o trabalho administrativo fosse realizado preferencialmente de forma remota (Silva, 2020c). Em 23 de março o calendário acadêmico foi suspenso até o dia 15 de abril pela Resolução nº 12 (IFG, 2020b). Por fim, a Resolução nº 17, de 13 de abril de 2020, prorrogou a suspensão do calendário acadêmico por tempo indeterminado (IFG, 2020c).

A partir de então se iniciaram as discussões sobre como a instituição lidaria com a pandemia. O primeiro movimento foi a criação de um Grupo de Trabalho (GT) pelo Colégio de Dirigentes e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPEX) para avaliar a situação e fornecer recomendações para a instituição. Esse GT produziu um relatório final, divulgado para os servidores apenas por correio eletrônico, com suas conclusões (IFG, 2020a). Depois de alguns meses o Conselho Superior (CONSUP) decidiu pela retomada do calendário acadêmico e a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), conforme a Resolução nº 20, de 30 de junho de 2020 (IFG, 2020d). Posteriormente foi elaborado o regulamento do ERE, publicado na Instrução Normativa nº 7, publicada em 17 de agosto de 2020 (IFG, 2020f).

O objetivo deste artigo é analisar o processo de implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Instituto Federal de Goiás (IFG). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa

---

2 No Brasil temos diversos sistemas educacionais que são organizados em nível federal, estadual e municipal, tanto públicos como privados. Ao acessar o *site* do Ministério da Educação (MEC) não se encontrava facilmente nenhuma orientação sobre como proceder durante a pandemia.

documental de natureza qualitativa e exploratória. O universo de investigação inclui os documentos institucionais referentes ao ERE, que explicitam as concepções da instituição com relação ao ensino durante a pandemia. São ressaltados os seguintes procedimentos no processo: delimitação e justificativa do tema, relacionadas ao espaço de atuação dos pesquisadores e à constituição da educação no Brasil pelo IFG; contextualização histórica da EaD e seus desdobramentos legais; e a oferta do ERE no IFG. Para a delimitação, observou-se o espaço institucional de atuação dos professores e sua importância na Educação Profissional e Tecnológica. Quanto à contextualização histórica da EaD, foi realizada uma busca nos documentos que orientam seu desenvolvimento no Brasil. A análise, fundamentada na teoria crítica da tecnologia (Feenberg, 2015), foi realizada por meio de leitura exploratória e analítica. Desse modo, antes de proceder com a análise, convém fazermos um breve excursão conceitual, discutindo a EaD, a formação de professores e o significado do ERE.

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O aspecto conceitual da EaD no Brasil remete às dinâmicas legais implícitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). No entanto, a constituição da EaD remonta a períodos anteriores do século XX, quando foram iniciados os cursos a distância no mundo e, particularmente, no Brasil. Ainda que já houvesse EaD, apenas em 2006 foi criado o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto n. 5.800, de 8 de junho (Brasil, 2006). Alinhado com a LDBEN, o decreto reconhece a EaD como modalidade educacional no artigo 80, indicando que sua diferença em relação às demais modalidades é, por vezes, a utilização de recursos tecnológicos.

Com base nisso, é importante compreender o que são tecnologias. Para tanto, precisamos pensar nos artefatos culturais e dispositivos tecnológicos como produção humana. A tecnologia não antecede as relações humanas e nem as sobrepõe (Rocha, 2019), mas é um produto do trabalho humano, constituída por elementos materiais e imateriais, bem como do conhecimento científico nela objetivado. “A tecnologia é a transformação experienciada ao longo do tempo, aquém de determinismos e usos utilitários” (Araújo e Marcon, 2020, p. 54).

Desse modo, não é possível falar em EaD sem explicar suas especificidades. Não se trata de uma oposição à educação presencial, mas da compreensão das condições existentes em sua dimensão político-pedagógica. As formas de compreensão da EaD nas relações entre educação e tecnologia podem ser concebidas por eixos neutros ou carregados de valores (Feenberg, 2015). Entre as visões tecnocêntricas (centradas na técnica) e antropocêntricas (centradas no homem), apresenta-se o processo de instrumentalização do sujeito enquanto ser social em uma sociedade multifacetada, síntese de múltiplas determinações, em tempos e espaços distintos.

O documento de recomendações de ações estratégicas em educação superior a distância no âmbito nacional (Brasil, 2005) mostrou a ausência de institucionalização dessa modalidade de educação. Também apontou para a criação de uma nova forma de conhecimento nas práticas educativas, acentuada por contradições, mas carente de estudos e legislações que avaliassem a sua qualidade. Quinze anos após esse documento, ainda não há nem uma definição clara da EaD nem políticas públicas definidas para sua implementação. Da mesma forma, faltam dados acerca das condições da formação e trabalho docente. Por um lado, não se define o que é EaD e, por outro, criam-se diversas nomenclaturas sem que haja concepções sustentadas no rigor científico e na epistemologia educacional.

O cenário da EaD no Brasil revela uma institucionalização bastante frágil. O que temos é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na esfera pública e iniciativas privadas majoritariamente mercadológicas. O sistema público organizou-se a partir da contratação de bolsistas para atuarem

como tutores, com oferta de cursos meramente eventual.<sup>3</sup> Isso mostra uma educação fragmentada e precarizada, já que não se criou efetivamente uma universidade aberta, como há em outros lugares, mas sim um mero programa educacional. Não há professores dedicados exclusivamente à UAB e, portanto, não existe um plano de carreira. Ademais, não há políticas consistentes de formação de professores para atuar na EaD, o que desqualifica os processos de atuação e profissionalização docente.

Para organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a cultura digital é uma condição para o desenvolvimento da inovação nas sociedades contemporâneas, ainda que não seja suficiente. Nesse contexto, a formação realizada a distância tem diversos sujeitos educativos: tutores, conteudistas, coordenadores, entre outros. Acaba surgindo a figura do professor coletivo, que desempenha múltiplas funções técnicas e pedagógicas no trabalho didático, sem ser preparado para isso, tornando-se uma “entidade coletiva” (Belloni, 2009, p. 81).

Podemos agrupar essa formação em dois eixos: um autônomo e outro humanamente controlado. O primeiro eixo é marcado pelo determinismo ou pelo instrumentalismo, enquanto o segundo, por substantivismos ou pela teoria crítica (Feenberg, 2015). O determinismo é o fundamento de uma sociedade baseada na teoria da modernização. O instrumentalismo apresenta a tecnologia como ferramenta ou instrumento para satisfação das necessidades humanas. O substantivismo atribui um valor inexorável à tecnologia como forma de desenvolvimento da sociedade. Por fim, a teoria crítica entende a tecnologia como meio para alcançar determinadas finalidades educativas e sociais. É a esta última que nos vinculamos.

A EaD pode ser compreendida com base em disciplinas como Filosofia, Sociologia, Educação, entre outras. Assim, vemos que ela tem se baseado no pensamento neoliberal e da indústria 4.0, marcada pela produção em massa. Por outro lado, o pensamento crítico-dialético entende que é preciso desenvolver a ciência, a tecnologia e a inovação por meio do acesso à educação de qualidade. Assim, tece fortes críticas a essa sociedade em rede, marcada pelo fortalecimento do neoliberalismo, com a formação docente precarizada e a educação voltada exclusivamente para o mercado.

Vivemos um período de grandes transformações, com o uso massivo de tecnologias digitais, o que foi incrementado pelo isolamento social. No entanto, o acesso a essas tecnologias é muito desigual no Brasil, o que se reflete na educação: há centros de excelência, com ferramentas tecnológicas de ponta disponíveis para os professores, e instituições em condições precárias, que não garantem nem a infraestrutura básica para seu funcionamento, muito menos tecnologias digitais.

Como formar professores para a EaD sem que tenham acesso às tecnologias da informação? E, uma vez formados, como garantir a qualidade de seu trabalho sem a infraestrutura adequada nas instituições de ensino? Assim, não se trata de ser contra ou a favor de uma formação docente realizada a distância com o uso de tecnologias digitais, mas sim de prezar a qualidade, analisando criticamente os processos formativos.

No Brasil, a formação de educadores para a EaD foi constituída a partir de uma especialização de 360 horas ofertada pelo Ministério da Educação na década de 2010. Em 2020, durante a pandemia, foram disponibilizados cursos de curta duração, até mesmo instantâneos, como *lives* e webinários, para capacitar os professores a atuarem remotamente. Isso aprofundou a precarização do processo formativo.

Principalmente nas instituições públicas de educação básica e ensino superior é necessário qualificar o processo educativo e não mercantilizá-lo. E isso passa por superar as desigualdades no acesso às tecnologias, sem reforçar a vinculação com as *big techs*, que facultam o acesso às suas

3 Oferta eventual significa que o acesso a um curso pode ser ofertado em um ano, mas não nos seguintes. Ou seja, não há continuidade da oferta.

ferramentas de ensino digitais com os objetivos de fidelizar novos clientes, garantir um mercado cativo e, com isso, ganhar acesso aos dados desses usuários.

É primordial avançar para concepções de EaD fundamentadas em perspectivas críticas tanto da tecnologia quanto da educação. Precisamos nos adaptar às novas realidades, sem abrir mão das teorias educacionais e da análise crítica. Com isso, rejeitamos tanto o imobilismo como a adesão acrítica. Os professores que atuarão na EaD precisam de condições adequadas de trabalho: boa formação pedagógica, acesso às tecnologias e treinamento para usá-las.

Os cursos para ensinar professores a usarem determinados sistemas tecnológicos se caracterizam pela ausência de mediação na organização do trabalho pedagógico, ou seja, são apenas treinamentos. A formação docente vai além disso e demanda densidade teórico-metodológica articulada às dinâmicas históricas, educacionais e sociais. A completude do trabalho educativo depende da mediação pedagógica.

Ainda que a mediação seja essencial, o que predomina é a oferta de instrução técnica aos professores e de interações automatizadas no processo pedagógico, o que se agravou no período da pandemia. Trata-se apenas de treinamentos, formações aligeiradas e centradas no aprendizado técnico, sem que se reflita sobre a qualidade do processo educativo.

Sem dúvida, professores e estudantes precisam de apoio técnico e tecnológico para a educação não presencial. É indispensável ensiná-los a usar os *softwares* adequados, bem como fornecer-lhes os dispositivos necessários para o trabalho pedagógico e garantir condições adequadas de comunicação. No contexto da pandemia e do ensino remoto, isso significaria disponibilizar computadores e acesso à internet, e também oferecer treinamentos para usarem *softwares* de videoconferência e o ambiente virtual de aprendizagem. Esse seria o primeiro passo. No entanto, na maior parte dos lugares, nem isso foi feito.

Ademais, um bom processo educativo depende de três fatores: 1. os objetivos educacionais na prática educativa; 2. os contextos históricos e culturais da educação formal, não formal e informal; 3. o compromisso social e político. Ora, os treinamentos garantem, no máximo, o manejo correto de determinadas técnicas e tecnologias, sem que nada disso seja considerado.

Sabemos que o objetivo da educação não é adotar tecnologias cada vez mais avançadas, mesmo quando se trata da EaD, mas consolidar o processo de ensino-aprendizagem. O uso de tecnologias digitais por si só não garante qualidade na educação. É inquietante ver as tendências de se empregarem técnicas e tecnologias sem preocupação com a formação pedagógica, seja em sentido amplo, para a educação em geral, seja para a atuação na EaD. Há normativas sobre o suporte técnico, tecnológico e pedagógico, tais como o próprio regulamento do ERE no IFG, mas isso não se efetiva no cotidiano escolar. O suporte técnico e tecnológico não é adequado e a formação pedagógica resume-se a treinamentos, isso quando não é inexistente.

Com a pandemia e o distanciamento social, a educação presencial precisou se adaptar ao formato não presencial. A partir disso todos nos deparamos com novas ferramentas e tecnologias, outra forma de interagir e um novo processo de ensino-aprendizagem. Os termos EaD e ensino remoto, entre outras nomenclaturas, entraram de vez em nosso vocabulário, nem sempre de forma clara e precisa. A seguir analisamos os usos desses termos pelas instituições brasileiras de educação, especialmente o IFG.

## **ENSINO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO: CONCEITOS, TERMINOLOGIAS E QUESTÕES EM ABERTO**

O chamado ensino remoto entrou em cena no Brasil a partir do mês de março de 2020 com a publicação pelo MEC da Portaria n. 343, de 17 de março 2020 (Brasil, 2020b), que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação

de pandemia de COVID-19. No dia seguinte, 18 de março de 2020, o CNE emitiu uma nota de esclarecimento na qual afirmava que a realização de atividades a distância pelas instituições escolares poderia ser autorizada pelos sistemas de ensino nos diferentes níveis e modalidades.

A partir de então, todas as Secretarias Estaduais de Educação começaram a emitir documentos para orientar e regular o funcionamento de seus sistemas de ensino no contexto excepcional da pandemia. Em Goiás, o primeiro documento relacionado ao ensino remoto foi a Resolução n. 2, de 17 de março de 2020, do Conselho Estadual de Educação (CEE/GO, 2020), que estabeleceu o “regime especial de aulas não presenciais”. O artigo 1º da resolução define o regime especial de aulas não presenciais como “manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, devendo se efetivar por meio de regime de colaboração entre os entes federados e autoridades do Sistema Educativo do Estado de Goiás”. Com isso, o documento mostra uma recusa clara ao conceito de EaD.

As medidas, portarias e resoluções relacionadas à educação e publicadas posteriormente pelos entes federados seguiram a mesma tendência: negação da EaD e opção pelo que ficou conhecido de forma geral como “ensino remoto”. O IFG não foi exceção e seguiu a onda dos outros sistemas de ensino, optando por utilizar a nomenclatura Sistema de Ensino Emergencial (SEE), do qual o ERE faz parte. Apesar das tentativas de definição do que seria o ensino remoto, esse conceito não fica claro nos documentos. As questões centrais são: o que é de fato o ensino remoto? Qual a diferença entre EaD e ensino remoto?

Vários autores (Alves, 2020; Arruda, 2020; Cardoso e Mendonça, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Joye, Moreira e Rocha, 2020) são unânimes em afirmar que EaD e ensino remoto não podem ser tratados como sinônimos, pois se assemelham apenas no fato de mediar o processo de ensino-aprendizagem por meio da tecnologia. A EaD é uma modalidade de educação, com políticas públicas específicas e vários anos de pesquisa e estudos científicos consolidados. Já o ensino remoto, de acordo com Hodges *et al.* (2020), é uma estratégia educacional temporária, que veio para suprir uma necessidade emergencial em um contexto específico de crise.

Moreira e Schlemmer (2020) reforçam que o termo “remoto” está relacionado ao distanciamento geográfico, pressupõe um ensino em que professores e alunos estão afastados fisicamente, sendo uma alternativa que está sendo utilizada no contexto de distanciamento social da pandemia de COVID-19. Alves (2020, p. 358) salienta que, “na educação remota, predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com aulas sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais”.

Assim sendo, o ensino remoto aparece com a principal finalidade de propiciar o acesso temporário aos processos de escolarização, visando diminuir os efeitos do distanciamento social. Não há uma perspectiva de instituir um novo modelo educacional. O foco está na transposição da educação presencial para a virtual, mantendo-se o padrão tradicional de ensino-aprendizagem. A forma de interação é preferencialmente síncrona, unilateral, com o professor atuando como transmissor do conteúdo em aulas expositivas e os alunos ouvindo, de forma passiva. O espaço do diálogo é reduzido e há pouca interação. O planejamento é individual e com pouca ou nenhuma orientação. Há preocupação excessiva com a carga horária, de forma a equiparar o ensino remoto com o presencial. A avaliação também segue o modelo tradicional, fundamentado na realização de atividades ou provas (Joye, Moreira e Rocha, 2020).

Já a EaD, como exposto acima, é muito mais que apenas a utilização das tecnologias, de forma pura e simples, no processo de ensino-aprendizagem, ou a transposição do modelo presencial para o virtual. Na EaD professores e alunos interagem de diferentes formas, síncrona e assincronamente, e o aluno, quase sempre, é adulto, com mais autonomia. Desenvolve-se uma aprendizagem colaborativa, com diferentes estratégias pedagógicas. O planejamento é coletivo, havendo a participação de diferentes

profissionais, visando à qualidade pedagógica e estética, bem com à funcionalidade dos ambientes virtuais. A EaD enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, usando diferentes materiais e tecnologias que facilitam a interatividade e o trabalho colaborativo e cooperativo. São necessários conhecimento e formação pedagógica, e o processo é construído em longo prazo (Alves, 2020; Arruda, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Joye, Moreira e Rocha, 2020; Moreira e Schlemmer, 2020).

As características do ensino remoto e da EaD demonstram que as instituições educativas não estavam preparadas para essa realidade: não havia um conhecimento teórico ou prático suficiente para a utilização das tecnologias como mediadoras do processo ensino-aprendizagem ou a adoção da EaD. Concordamos que realmente o ensino remoto não é o mesmo que EaD. O ensino remoto aparece nessa realidade de pandemia como uma solução improvisada para resolver o problema da educação em tempos de distanciamento social.

Há várias questões que devem ser consideradas ao refletirmos sobre a adoção do ensino remoto na educação brasileira. Cardoso e Mendonça (2020, p. 648) ressaltam que o ensino remoto é uma versão precarizada e limitada da EaD que transpõe e agrava todas as “desigualdades que já marcam a educação pública”. Além disso, pensar que o ensino remoto é a solução para todos os problemas enfrentados pela educação nessa conjuntura reflete uma visão imediatista e fetichizada do uso da tecnologia.

Por fim, ressaltamos que no ensino remoto o trabalho docente é precarizado. De modo geral, a precarização está relacionada à conjuntura de reestruturação do trabalho em razão da revolução tecnológica. Essa revolução mudou a forma de organização do trabalho dentro e fora das indústrias e fábricas, resultando em uma ampliação da exploração da classe trabalhadora (Fernandes, 2010).

Com relação ao trabalho docente no ensino remoto, as condições objetivas e subjetivas de trabalho são precarizadas no que se refere à jornada laboral e à falta de formação para a utilização das tecnologias. Isso leva a uma intensificação das atividades no processo de trabalho do professor com limitações de espaço-tempo para o seu desenvolvimento, pois cabe aos próprios profissionais se adaptarem ao novo contexto, qualificando-se e suprindo as demandas que surgiram. O docente passa mais tempo trabalhando, com poucos momentos de descanso. Nesse processo, surgem novos encargos e sobrecargas para esse trabalhador, principalmente para as mulheres, diante do incremento do trabalho das escolas somado às atividades domésticas, que tradicionalmente no Brasil são atribuídas ao gênero feminino (Borges, Araújo e Oliveira, 2022).

A opção pelo ensino remoto teve várias consequências, portanto é preciso refletir a respeito da sua adoção em detrimento de outras possibilidades, como a própria EaD. Terá sido a melhor opção?

## O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

O IFG oferta a EaD como modalidade educacional na formação inicial e continuada (educação básica e superior). Possui estrutura física, técnica e pedagógica para a oferta da educação a distância, coordenada pela Diretoria de Educação a Distância (DEaD), que está vinculada à Pró-Reitoria de Ensino. Proporciona desde o ano de 2010 as ações da Rede E-Tec, cursos técnicos do Programa Profucionário e cursos superiores em parceria com a UAB. Utiliza a plataforma de ensino e aprendizagem Moodle com uma equipe que integra técnicos, professores e tutores.

A EaD no IFG segue as diretrizes da UNESCO, com ideais de aprender a conhecer, fazer, viver juntos e ser. O *site* da Diretoria de Educação a Distância diz que a EaD,

assim como a modalidade de educação presencial, pode ser realizada e desenvolvida com esmero, contribuindo para a expansão do ensino, da pesquisa e da extensão e consequentemente para a democratização do acesso de mais pessoas à educação de qualidade socialmente referenciada, característica do IFG. (IFG, 2017).



Ressaltamos que o sistema da UAB é caracterizado pela divisão do trabalho docente, ou seja, atuação e formação precarizada e pragmática, flexibilização e ausência da dimensão político-pedagógica, constituindo-se com base em uma agenda neoliberal de formação em massa justificada pelo discurso de acesso a e democratização da educação.

Convém recordar um aspecto do projeto formativo emancipatório e articulado à função social, anunciado no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG para o quinquênio 2019–2023: “consolidar como um centro educacional científico, tecnológico e cultural de produção e difusão de conhecimentos interligados às necessidades da classe trabalhadora no atendimento da diversidade sociocultural que a compõe” (IFG, 2018a, p. 13). Essa função social se fragiliza diante da adesão do IFG ao modelo da UAB, que se alinha aos ditames neoliberais de fragilização da classe trabalhadora no mundo do trabalho, desconsiderando as diversidades educacionais.

Perante essas ponderações, está claro que o IFG possuía alguma experiência prévia com a EaD, mesmo que não fosse a ideal. Diante da impossibilidade de seguir com a educação presencial, seria natural aproveitar essa bagagem para construir o ERE. A experiência concreta da EaD no IFG, levando em conta as críticas já postas e as investigações dos grupos de pesquisa dedicados ao tema, poderia servir de alicerce para o ERE. Como veremos a seguir, isso não aconteceu.

O Relatório do GT, constituído pelo IFG para analisar o cenário e elaborar propostas, enumerou oito princípios norteadores para a tomada de decisões, entre os quais destacamos “Isonomia, Equidade, Inclusão e Diversidade”, “Garantia e Manutenção da Qualidade das atividades acadêmicas” e “Retomada das atividades acadêmicas prioritariamente na modalidade presencial” (IFG, 2020a, p. 5). Naquele momento, em junho, não havia mais ilusões sobre a duração da pandemia e todos sabíamos que ela não seria breve. O grupo deixou manifesta sua rejeição ao ensino não presencial, vinculando inclusão e qualidade à presença de estudantes e professores na instituição.

O grupo analisou três cenários possíveis para a evolução da pandemia, com restrições sanitárias brandas, severas e muito severas. Se as restrições fossem brandas haveria possibilidade de retomar as atividades presenciais e a única consequência seria o atraso no cumprimento dos períodos letivos. Com restrições severas ou muito severas o atraso seria maior e talvez fosse necessário cancelar o semestre ou adotar o ERE (IFG, 2020a).

O documento mostra desconfiança de qualquer tipo de ensino não presencial, o que fica claro em suas recomendações finais. Essa hesitação ou mesmo rejeição de qualquer modalidade não presencial pode ter levado a um atraso nas reflexões e estudos sobre esse tema, de modo que, quando se decidiu pela adoção do ensino remoto, a instituição não havia acumulado reflexões nem preparado seus profissionais para isso. Desenhava-se o quadro perfeito para o aodamento.

A inflexão deu-se na reunião do Conselho Superior ocorrida em 29 de junho. Nela se decidiu revogar a suspensão do calendário acadêmico, aprovando a retomada das atividades de ensino, pesquisa e extensão e autorizando a adoção “do Ensino Remoto Emergencial em todos os cursos do IFG, enquanto durar o período de distanciamento social em decorrência da pandemia gerada pela COVID-19” (IFG, 2020d). Resolveu-se, ademais, que os novos calendários acadêmicos deviam ser encaminhados ao Conselho Superior até 10 de agosto, após a aprovação pelos *campi* e pela Pró-Reitoria de Ensino. Na prática, o prazo era de 25 dias, pois a maioria dos professores tinha 15 dias de férias agendados para esse período. Merece destaque ainda o fato de o CONSUP não haver oferecido à instituição nenhuma definição do que seria o ERE, seja de própria lavra, seja indicando uma elaboração externa.

Ainda que o SEE seja composto de formas de organização remotas e presenciais, a Instrução nº 7/2020 trata apenas do ERE. Os princípios norteadores desse documento seguem aqueles previstos no *Relatório do Grupo de Trabalho* mencionado acima: basicamente, enfocam a garantia do acesso

à educação de qualidade pelos estudantes e de condições dignas de trabalho aos professores e técnicos administrativos.

Vale a pena ressaltar o item VII do capítulo III: “Garantia de suporte e formação técnica e pedagógica continuados para o ensino remoto aos servidores e discentes” (IFG, 2020f, p. 2). Apesar desse texto, não é possível dizer que isso se efetivou, pois a instituição ofereceu o Ambiente Virtual de Aprendizagem (basicamente, o Moodle e *softwares* de videoconferência) e um curso *online* autoformativo sobre a plataforma, mas não houve efetivamente formação pedagógica, o que indica uma visão tecnicista de educação.

O SEE é definido como “o conjunto de procedimentos pedagógicos, didáticos e acadêmicos, presenciais e/ou remoto, síncronos e assíncronos, por meio ou não das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), em circunstâncias específicas, desde que atendidos os procedimentos postos nesta instrução” (IFG, 2020f, p. 3).

Afora a menção às circunstâncias específicas e a referência à própria instrução, não há nada aqui que não se aplique ao funcionamento rotineiro da instituição fora do contexto da pandemia. O documento faz questão de esclarecer que “o SEE não se caracteriza como EaD por possibilitar, ou não, a utilização das tecnologias de informação e comunicação” (IFG, 2020f, p. 3). Essa conceituação explicita a precariedade teórica da instrução. Para o IFG, o ERE não é EaD, está claro, mas o que é o ERE, afinal?

O capítulo VIII menciona a “transposição didático-pedagógica dos currículos pensados na forma presencial para a adoção do ERE” (IFG, 2020f, p. 4). No entanto, como fazer isso sem uma definição clara do que é o ERE? Indo além, como fazer essa transposição sem orientações específicas e formação pedagógica?

Logo adiante, no art. 17, I, somos informados da obrigatoriedade de realizar, por disciplina, “um momento semanal de atividade remota síncrona, com no máximo 60 minutos de duração, para exposição e diálogo sobre o conteúdo, para cada turma” (IFG, 2020f, p. 4). Essa determinação exclui qualquer ambiguidade: mesmo sem uma definição clara, o regulamento do ERE no IFG mostra que se pretendeu meramente emular remotamente o ensino presencial. Parece-nos, sem dúvida, uma tentativa fadada ao fracasso. Como agravante, aderiu-se massiva e acriticamente às soluções da Google, conforme dados do Observatório Educação Vigiada (Iniciativa Educação Aberta, 2024).

A instituição, desde a sua origem, optou por fundamentar teoricamente sua prática educativa no conceito de formação omnilateral, visando a um processo formativo que contribuísse para a emancipação do educando. O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFG ressalta que deve haver uma “articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional” (IFG, 2018b, p. 3). Além disso, o documento reforça que a formação acadêmica e escolar oferecida deve se fundamentar no trabalho como princípio educativo.

Sendo assim, são três princípios básicos que, segundo o PPPI do IFG, devem direcionar a prática político-pedagógica da instituição: formação omnilateral, trabalho como princípio educativo e educação para a emancipação. Os três princípios estão articulados entre si. O trabalho como princípio educativo está alicerçado na concepção de Gramsci (1978) sobre escola unitária, uma escola na qual não haveria dicotomias entre trabalho manual e intelectual, teoria e prática, e que seria a mesma para todos, independentemente das diferenças existentes entre as classes sociais. O objetivo principal é construir a autonomia intelectual e a consciência política dos educandos, por meio do conceito de trabalho como práxis e humanização, um elemento constitutivo do ensino.

Nessa proposta, a integração entre trabalho e ensino não está relacionada exclusivamente à preparação para o mercado, mas visa promover uma formação omnilateral, que seria o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, os seres humanos se apropriando dos

conhecimentos como seres sociais. O trabalho como princípio educativo aparece no contexto da produção de um conhecimento para o desenvolvimento de um sujeito consciente, crítico e capaz de transformar sua própria realidade, emancipando-se e construindo sua própria concepção de mundo.

As diretrizes institucionais do IFG pressupõem um processo de ensino-aprendizagem que agregue uma proposta de emancipação do sujeito, seja em seu modo de ver a relação entre educação e trabalho, seja em seu papel consciente e atuante na sociedade em que vive. É preciso uma articulação concreta entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual e, principalmente, que todos tenham acesso aos processos de escolarização.

A opção pelo ensino remoto contradiz o projeto político-pedagógico do IFG. Isso porque o ensino remoto é uma solução de caráter emergencial, implantado sem a devida reflexão e planejamento. Uma formação que se pauta nos princípios da omnilateralidade e emancipação não pode ser posta em prática sem espaços para reflexão e planejamento adequados. É preciso que haja um planejamento cuidadoso e o estudo das especificidades dos alunos, tanto por parte dos professores quanto da própria instituição, com o levantamento de dados confiáveis e sua análise adequada.

A implantação atropelada e aligeirada dessa proposta emergencial favoreceu a transposição acrítica do modelo presencial e tradicional de educação para o ambiente virtual. E surge uma questão: se o processo do ensino remoto é feito de forma abrupta e acrítica, como poderá contribuir para uma formação de sujeitos críticos e emancipados, como requerem as diretrizes institucionais do IFG? A resposta é que isso não é possível, pois o ERE e a formação omnilateral e emancipatória refletem diferentes concepções de educação e, por isso, não podem ser articulados entre si.

Alguém poderia justificar a opção dizendo que se trata de uma situação temporária devida à crise ocasionada pela pandemia. No entanto, tendo uma visão de ensino-aprendizagem alicerçada em uma formação crítica, reflexiva, voltada para o desenvolvimento de todas as potencialidades do sujeito, o IFG tem o dever de não se deixar levar por propostas apressadas e atrapalhadas. E o ensino remoto nada mais é que a precarização da EaD, que leva à fragilização do trabalho docente e a uma formação unilateral, aleijada e deficitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção acadêmica sobre a EaD é abundante, considerando-se as mais diversas perspectivas. Enquanto professores do ensino básico técnico e tecnológico, defendemos um posicionamento crítico com relação à educação como um todo e à EaD em particular. Rejeitamos a precarização do trabalho docente, a educação apressada e voltada exclusivamente para o mercado, a adoção acrítica de tecnologias digitais e a adesão irrefletida das soluções ofertadas pelas *big techs*.

Como vimos, a EaD no Brasil é marcada pela precarização da formação e do trabalho docente: a UAB consolidou-se meramente como um programa educacional, pautado por interesses econômicos em detrimento dos educacionais. Isso impediu uma real institucionalização da EaD no Brasil, pois as instituições educacionais criaram setores ou diretorias de EaD que não se dedicam aos fundamentos, políticas e formação na modalidade a distância. Assim, simplesmente implementaram o modelo pedagógico “instituído” pela UAB, baseado na atuação de tutores bolsistas. Uma vez que os professores não têm formação adequada e tampouco há profissionais dedicados exclusivamente a essa modalidade, em função da ausência de uma carreira específica, é impossível avançar na direção da universalização de uma educação pública, gratuita e de qualidade — uma necessidade ainda maior em tempos de crise.

As diretrizes do IFG preconizam que a formação oferecida na instituição deve ser omnilateral e emancipatória. Sabemos da dificuldade de concretizar essas intenções, seja na educação presencial, seja na EaD. No entanto, esse objetivo não deve ser simplesmente abandonado, ainda que se avance lentamente. Consideramos inaceitável que o IFG abra mão de suas diretrizes, ainda mais em um

momento de grave crise como o que vivemos. A pandemia e o isolamento social não justificam a aceitação dos ditames neoliberais nem retrocessos no acesso e na qualidade da educação. Ao contrário, diante dos negacionismos e do caos social, as instituições de ensino devem se postar como guardiãs dos mais diversos saberes e, mais do que nunca, formar pessoas aptas para enfrentar os problemas da sociedade.

Os autores deste trabalho participaram ativamente dos debates que culminaram com a redação do regulamento do ERE. Alertaram por diversas vezes que seria mais efetivo assimilar os conhecimentos e as ferramentas da EaD e aplicá-los, criticamente e na medida do possível, ao ensino remoto durante a pandemia. O único sucesso obtido foi limitar a duração dos encontros síncronos, sendo esta a única parte do documento em que conseguimos localizar uma apreensão mínima de conceitos da EaD. Efetivamente, o IFG optou por não usar os saberes consolidados sobre a EaD, preferindo inventar uma modalidade inexistente e conceituá-la de forma precária como uma “solução improvisada para resolver o problema”, o que é exatamente a definição de *gambiarra* (Gambiarra, s.d.).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 21 mar. 2023.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; MARCON, Mary Aurora da Costa. O trabalho de uma professora: a florescência no campo da pesquisa. In: ECHALAR, Jhonny David; PEIXOTO, Joana; ALVES FILHO, Marcos Antônio (orgs.). **Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2020. p. 45-58.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BORGES, Kamylla Pereira; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; OLIVEIRA, Alessandro Silva de. Intensificação do trabalho docente: uma análise do contexto do ensino remoto em Goiás. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 15, n. 1, p. 133-151, jan-abr. 2022. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6165>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 10 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Grupo de Trabalho EaD no Ensino Superior. **Documento de Recomendações “Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional”**. Brasília, DF: MEC, 2005, pp. 1-17. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/GuiaDeretornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBsica.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Brasília, DF, 18 mar. 2020b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 21 mar. 2023.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Forpibid-rp e a politização como enfrentamento ao ensino remoto. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 647-654, 2020. Disponível em: <https://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/624>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS (CEE-GO). **Resolução nº 2**, de 17 de março de 2020. Sobre o regime especial de aulas não presenciais no sistema educativo do estado de goiás, como medida preventiva à disseminação do covid-19. Goiânia, GO, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-022020-sobre-o-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais/>. Acesso em: 17 abr. 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Nota Conif – COVID-19**. Brasília, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias/17136-nota-conif-covid-19>. Acesso em: 21 mar. 2023.

FEENBERG, Andrew. **Tecnologia, modernidade e democracia**. Organização e tradução: Eduardo Beira. Lisboa: MIT Portugal, 2015. Disponível em: <https://summit.sfu.ca/item/15927>. Acesso em: 21 mar. 2023.

FERNANDES, Danielle Cireno. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/precarizacao-do-trabalho/>. Acesso em: 7 jun. 2024.

GAMBIARRA. In: **iDicionário Aulete**. S. l.: Lexicon Editora Digital, s. d. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/gambiarra>. Acesso em: 21 mar. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 21 mar. 2023.

INICIATIVA EDUCAÇÃO ABERTA. **Observatório Educação Vigia**. 2024. Disponível em: <https://educacaovigiada.org.br/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Diretoria de Educação a Distância**. A EaD no IFG. Goiânia, GO: IFG, 2017. Disponível em: <https://ifg.edu.br/ead?showall=&start=1>. Acesso em: 21 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Colégio de Dirigentes. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Relatório Final do Grupo de Trabalho 1**. Goiânia, GO: IFG, 2020a.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Conselho Superior. **Resolução nº 12**, de 23 de março de 2020. Suspende o calendário acadêmico de 23 de março a 15 de abril. Goiânia, GO: IFG, 23 mar. 2020b. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%2012\\_2020%20-%20REI-CONSUP\\_REITORIA\\_IFG.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%2012_2020%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Conselho Superior. **Resolução nº 17**, de 13 de abril de 2020. Suspende o calendário acadêmico por tempo indeterminado. Goiânia, GO: IFG, 13 abr. 2020c. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%2017\\_2020%20-%20REI-CONSUP\\_REITORIA\\_IFG.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%2017_2020%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Conselho Superior. **Resolução nº 20**, de 30 de junho 2020. Revoga a resolução nº 17/2020. Goiânia, GO: IFG, 30 jun. 2020d. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%20\\_2020%20-%20REI-CONSUP\\_REITORIA-IFG.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%20_2020%20-%20REI-CONSUP_REITORIA-IFG.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Diretoria de Comunicação Social. **MEC divulga documento com recomendações sobre novo Coronavírus (COVID-19) às instituições federais de ensino**. Goiânia, GO: IFG, 11 mar. 2020e. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias/17111-recomendacoes-coronavirus>. Acesso em: 21 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa nº 7**, de 17 de agosto de 2020. Revoga a Instrução Normativa nº 6/PROEN. Define o Regulamento Acadêmico para implantação do Sistema de Ensino Emergencial (SEE) em cursos presenciais de Educação Profissional Técnica de nível médio na forma articulada integrada, na forma subsequente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) durante o período de enfrentamento da Pandemia de COVID 19. Goiânia, GO, 18 ago. 2020f. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/INSTRU%C3%87%C3%83O%207\\_2020%20-%20REI-PROEN\\_REITORIA\\_IFG.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/INSTRU%C3%87%C3%83O%207_2020%20-%20REI-PROEN_REITORIA_IFG.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Goiânia, GO: IFG, 2018a. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI\\_IFG\\_2019\\_2023.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Goiânia, GO: IFG, 2018b. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI\\_IFG\\_2018.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, p. 3-35, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 21 mar. 2023.

PRADO, Marcelo Freitas do; ANTUNES, Bianca Brandão de Paula; BASTOS, Leonardo dos Santos Lourenço; PERES, Igor Tona; SILVA, Amanda de Araújo Batista da; DANTAS, Leila Figueiredo; BAIÃO, Fernanda Araújo; MAÇAIRA, Paula; HAMACHER, Silvio; BOZZA, Fernando Augusto. Analysis of COVID-19 under-reporting in Brazil. **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, v. 32, n. 2, p. 224-228, 2020. Disponível em: <https://rbti.org.br/artigo/detalhes/0103507X-32-2-7>. Acesso em: 21 mar. 2023.

ROCHA, Cleomar. **Inquietações**: sociedade, inteligência e tecnologia. Goiânia, GO: Gráfica UFG, 2019. Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/invencoes/livros/8/capa.html>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SILVA, Jerônimo Rodrigues da. **Nota pública IFG Covid-19**. 13 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias/17174-nota-covid-ifg>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SILVA, Jerônimo Rodrigues da. **Nota pública IFG – Covid-19**. 15 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias/17181-nota-2-covid>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SILVA, Jerônimo Rodrigues da. **Nota pública IFG Covid-19**. 16 mar. 2020c. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias/17225-nota-3-covid>. Acesso em: 21 mar. 2023.

**Como citar este artigo:** WITEZE JUNIOR, Geraldo; BORGES, Kamylla Pereira; ARAÚJO, Claudia Helena dos Santos. Pandemia, EaD e ensino remoto emergencial no Instituto Federal de Goiás (Brasil). Revista Brasileira de Educação, v. 29, p. e290069, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290069>

**Conflito de interesse:** Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

**Contribuições dos autores:** Conceituação: Araújo, C.H.S. Curadoria de Dados: Witeze Junior, G. Análise Formal: Witeze Junior, G.; Borges, K.P.; Araújo, C.H.S. Investigação: Witeze Junior, G.; Borges, K.P.; Araújo, C.H.S. Metodologia: Borges, K.P. Administração do Projeto: Witeze Junior, G. Software: Usamos os editores de texto LibreOffice Writer, Microsoft Word e Google Docs para a escrita e o leitor de pdf Okular para revisão da prova. Escrita – Primeira Redação: Witeze Junior, G.; Borges, K.P.; Araújo, C.H.S. Escrita – Revisão e Edição: Witeze Junior, G.

## SOBRE OS AUTORES

GERALDO WITEZE JUNIOR é doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor do Instituto Federal de Goiás (IFG).

KAMYLLA PEREIRA BORGES é doutora em Ensino na Saúde pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG).

CLÁUDIA HELENA DOS SANTOS ARAÚJO é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Recebido em 7 de junho de 2021

Revisado em 22 de março de 2023

Aprovado em 6 de junho de 2023

