

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.21814/rpe.29231>

Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice

Braian Veloso, Daniel Mill

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3506>

Submetido em: 2022-01-17

Postado em: 2022-01-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice¹

Braian Veloso¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9459-5740>

Daniel Mill²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8336-3645>

Resumo: Durante a pandemia, adotou-se aquilo que, apesar de algumas variações terminológicas, se convencionou chamar de Ensino Remoto (ER), opondo-o à Educação a Distância (EaD). Neste ensaio, temos como objetivo avaliar as aparentes distinções, problematizando-as. Concluímos que os esforços voltados a separar diametralmente as duas realidades são, em muitos sentidos, equivocados. Defendemos, sob esse prisma, que o ER, se se quer preservar sua dimensão emergencial, nada mais é do que uma configuração possível para tudo aquilo que chamamos de EaD, pois compreende, fundamentalmente, a separação no espaço e/ou no tempo entre os sujeitos, bem como o uso de tecnologias que viabilizam a mediação pedagógica.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ensino Remoto. Pandemia.

Distance Education and Remote Teaching: opposition by the vertex

Abstract: During the pandemic, was adopted, despite some terminological differences, the Remote Learning (RL), opposing it to Distance Education (DE). Thus, in this essay, we aim to evaluate the apparent distinctions, problematizing them. We conclude that the efforts aimed at diametrically separating the two realities are, in many ways, mistaken. We defend, in this light, that RL, if one wants to preserve its emergency dimension, is a variation of DE, as it comprises, as a foundation, the separation in space and/or time between the subjects, as well the use of technologies that enable pedagogical mediation.

Keywords: Distance Education. Remote Teaching. Pandemic.

Educación a distancia y Enseñanza Remota: ¿oposición por el vértice

¹ Mestre e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela mesma universidade (PPGS-UFSCar) Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte-UFSCar). E-mail: braiangarritoveloso@gmail.com.

² Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pós-doutorado pela Universidade de Coimbra e pela Universidade Aberta de Portugal. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte-UFSCar). E-mail: mill@ead.ufscar.br.

Resumen: Durante la pandemia, se adoptó, a pesar de algunas diferencias terminológicas, el Enseñanza Remota (ER), oponiéndolo a la Educación a Distancia (ED). Así, en este ensayo pretendemos evaluar las aparentes distinciones, problematizándolas. Concluimos que los esfuerzos encaminados a separar diametralmente las dos realidades están, en muchos sentidos, equivocados. Defendemos, en este sentido, que el ER, si se quiere conservar su dimensión de emergencia, es una variación de la ED, ya que comprende, como fundamento, la separación en el espacio y/o tiempo entre los sujetos, así como el uso de tecnologías que posibiliten la mediación pedagógica.

Palabras clave: Educación a distancia. Enseñanza Remota. Pandemia.

Introdução

A suspensão das aulas presenciais durante o período pandêmico colocou-nos perante a necessidade de retomar as atividades escolares e acadêmicas com a mediação de tecnologias digitais e utilizando-se de estratégias e ferramentas típicas da Educação a Distância (EaD). Nesse ínterim, tornou-se comum a distinção entre a experiência vivenciada em meio à pandemia e outras tantas anteriores à eclosão da crise mundial. Apesar de legítima a demarcação das circunstâncias que particularizam as práticas adotadas emergencialmente, vê-se, de modo recorrente, esforços inclusive teóricos para estabelecer uma cisão entre aquilo que se convencionou chamar de Ensino Remoto (ER)² e a EaD. Mesmo que entendamos as intenções que subjazem a essa separação, questionamos o rigor teórico e conceitual que subsidia algumas das proposições de estudiosos da área educacional. Mais do que isso, indagamos se a distinção que tem sido feita não traz, na verdade, problemas num cenário em que a EaD – e, de maneira mais abrangente, a educação mediada por tecnologias digitais – se coloca no cerne dos debates e demanda reflexões importantes a respeito das consequências que serão percebidas para além da pandemia.

Posicionando-nos na contramão de alguns dos principais embates, neste artigo temos como objetivo avaliar as aparentes distinções entre ER e EaD, problematizando-as. A análise tem, como pano de fundo, a pesquisa de doutorado do primeiro autor, que versa sobre o processo de institucionalização da EaD nas universidades públicas (estaduais e federais). Tendo isso em vista, afirmamos que o esclarecimento sobre as aproximações e distanciamentos, mais do que simples proposição teórica, contribui para sobrepujar visões equivocadas que, mesmo depois da pandemia, tendem a se manter se não nos debruçarmos sobre reflexões importantes e necessárias no que concerne ao futuro da educação e às avaliações que podemos fazer a partir das experiências vivenciadas em meio à pandemia. O texto está dividido de modo a melhor articular os esforços analíticos que fazemos no ensaio. Começamos, assim, com a apresentação resumida de alguns dos principais motivos que levaram à separação entre as coisas. Em seguida, definimos a EaD, chegando a uma perspectiva conceitual mais pura com aqueles predicados que consideramos universais e realmente necessários. Depois, definimos também o ER ao

mesmo tempo em que problematizamos essa definição que tenta separá-lo da EaD. Mais à frente, retomamos alguns dos principais argumentos recentes, desconstruindo-os para propor a nossa visão. Para finalizar o texto, demonstramos como a inversão entre meios e fins pode ser contraproducente, culminando em inquietações e proposição de nortes para outros estudos na seção dedicada às considerações finais.

Por que se criou uma separação entre Educação a Distância e Ensino Remoto?

Longe de querer esgotar as querelas atinentes às distinções estabelecidas entre ER e EaD, resumimos algumas delas que são importantes para entendermos os argumentos subsequentes. De um lado, profissionais que tinham preconceito com relação à qualidade dos cursos a distância recusaram-se a ceder a essa modalidade. Também houve aqueles que, por desconhecimento ou despreparo, reconheceram que não seria possível lançar mão da EaD a contento, dada a urgência que o cenário imprimia. Por outro lado, profissionais que trabalhavam e atuavam em prol da modalidade há anos logo perceberam que as medidas aligeiradas tenderiam a experiências malsucedidas. Isso poderia, por si só, intensificar o preconceito, fazendo com que muitos sujeitos, com visões equivocadas, assumissem que, de fato, a EaD possuísse uma espécie de pecha intrínseca. Seja qual for a justificativa, optou-se por estabelecer uma cisão entre o que foi e está sendo vivenciado em meio à pandemia e tudo aquilo que a antecede. Isto é, o Ensino Remoto passou a ser visto como uma experiência emergencial que, devido às suas características e circunstâncias, deveria ser distinguido da EaD e de outras práticas anteriores.

O problema, acreditamos, é que as tentativas de separar a realidade, chegando também ao debate acadêmico, acabaram por extrapolar as justificativas iniciais. Começou-se, dentre outras coisas, a criar uma visão idealizada, de modo que os conceitos, em sua abstração, carregaram-se de um conteúdo valorativo que se pretende *apriorístico*, mas que, a bem dizer, só pode se dar *a posteriori*. Confundiu-se, talvez em termos kantianos, juízo analítico e juízo sintético. Quer dizer que os predicados que não estão contidos no objeto, mas são a ele relacionados, passaram a ser vistos como universais e necessários, criando um caráter indissociável entre objeto e predicado quando, na verdade, essa associação só pode se dar pela empiria – como diremos mais à frente. Ao fim e ao cabo, EaD e ER tornaram-se inerentemente bons ou ruins, pelo simples nome que carregam, sendo que, ao retomar fundamentos conceituais, verificamos que os principais argumentos que justificam a cisão mostram-se insustentáveis ou em demasia fragilizados. A rigor, defendemos que o ER, se se quer manter a demarcação das práticas aligeiradas e emergenciais recentes, é uma das configurações possíveis para tudo aquilo que chamamos de EaD. O fato de ser bom ou ruim não tem relação necessária com o conceito em sua abstração, mas sim com as formas em que ele é materializado em casos particulares.

Logo, a qualidade deve ser analisada *a posteriori*, e não nas terminologias adotadas. Aprofundaremos isso nas próximas páginas.

Definições conceituais sobre Educação a Distância

Avaliamos como legítima a tentativa de separação feita por diversos profissionais e pesquisadores que atuam na EaD ou estudam a modalidade, colimando evidenciar que as ações emergenciais, sem o devido preparo e infraestrutura, devem ser separadas daquilo que, há décadas, defende-se como cursos a distância de qualidade. No entanto, a discussão tem tomado grandes proporções e gerado muitos equívocos. Para aclarar as coisas e delinear nosso argumento, começamos com definições conceituais que, ao longo destas páginas, serão sempre acompanhadas de comentários e problematizações. Vejamos que, na legislação mais atual (BRASIL, 2017), a EaD é definida como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Desde logo é preciso deslindar que, para nós, o fato de ser concebida, na legislação brasileira, como modalidade regulamentada já circunscreve a EaD dentro de uma concepção mais específica. A exigência de pessoal qualificado e políticas de acesso, além de acompanhamento e avaliação compatíveis, determina uma configuração de cursos a distância que, como a história nos mostra, desenvolveu-se sobretudo pelas experiências que foram acontecendo nas últimas décadas no Brasil. O Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), por exemplo, prepara a legislação para o que viriam a ser, posteriormente, os editais de financiamento no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Mas como podemos observar em Moore e Kearsley (2007), as primeiras propostas educacionais mais robustas na história da EaD surgem por correspondência e se direcionam, dentre outras coisas, a cursos profissionalizantes. Isso significa que a definição enquanto modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) é, no caso brasileiro, uma construção histórica e tem que ver com o desejo de organizar uma universidade aberta nos moldes daquelas europeias para oferecer acesso a grupos socialmente excluídos da educação presencial (COSTA; PIMENTEL, 2009; COSTA, 2012). Diante disso, é inegável que a EaD mostra-se, em seu desenvolvimento, propícia a ideais como a democratização. Até porque a flexibilidade quanto ao tempo e ao espaço, especificidades intrínsecas, propiciam formação a estratos historicamente marginalizados. No entanto, tem-se, aí, já um juízo de valor que

conceitualmente obnubila as características realmente universais e necessárias de cursos e experiências educacionais a distância.

Na tentativa de retomar aquilo que pode definir a EaD, sem desvios valorativos e enquanto conceito, ou seja, *a priori*, reconhecemos que a literatura nos apresenta multifacetadas acepções que dão maior ou menor importância a alguma característica. Porém, subtraindo as interferências decorrentes da materialização do uso à delimitação teórica o mais universal e necessária possível, chegamos, sobretudo com base em Moore e Kearsley (2007), àquelas especificidades que definem a EaD, independentemente de sua aplicação ou da experiência em que é adotada: docentes e discentes distantes no tempo e/ou no espaço, dependendo de tecnologias que viabilizem a interação pedagógica. Vê-se, nesse sentido, a importância do aparato tecnológico como mediador do processo. Sabemos que o ensino-aprendizagem, em qualquer modalidade, conta, historicamente, com mediação de tecnologias, se entendemos estas num sentido amplo, o que inclui, por exemplo, o quadro negro, o livro, o caderno, a escrita e outros. Assim, para que exista educação – e, aqui, limitamo-nos à análise daquela formal –, pressupõe-se, por praxe, recursos tecnológicos – analógicos e/ou digitais – que medeiam o processo. Por dedução, resta à EaD, como característica *sui generis*, a separação no tempo e/ou no espaço entre os sujeitos envolvidos na interação pedagógica.

Na medida em que estamos tratando, mais precisamente, do processo educacional com organização e intencionalidade – educação formal³ ou não-formal –, excluir-se-ia dessa definição aquela educação que, apesar de realizada a distância, prescindir de objetivos pedagógicos e de um agente (que ensina e/ou media) que, em sua ação, intenciona incidir sobre outro agente⁴ (que aprende). Ser democrática, possuir qualidade, contar com infraestrutura adequada, ter profissionais devidamente preparados, resultar de planejamento com equipe multidisciplinar etc. são características cientificamente mensuráveis *a posteriori*, isto é, depois da materialização da prática. Assumir que a EaD, a título de exemplo, *necessariamente* democratiza o acesso, significa defendê-la numa perspectiva já delimitada e, por isso mesmo, esquecer-se das variações que ocorrem quando da experiência empiricamente observável.

A definição supradita é, em certo sentido, polêmica, porque retoma a centralidade naquilo que, como Saldanha (2020) destaca, seria o problema e não a solução; quer dizer, a distância geográfica – mas também temporal. Hoje, por exemplo, existem possibilidades tecnológicas que permitem superar muitas das limitações que a EaD possuía há décadas ou séculos. Autores como Tori (2017) problematizam, inclusive, o termo “a distância”, demonstrando as imprecisões e os enfoques equivocados que ele supõe. Moore e Kearsley (2007), por seu turno, demonstram, por meio da teoria da distância transacional, que cursos a distância envolvem preocupação com a estrutura, a autonomia e o diálogo do processo educacional, colimando mitigar os ruídos que eventualmente existem entre emissão e recepção no contexto da EaD. Isso significa que enfatizar, no conceito, a separação espacial e temporal parece retroceder e se olvidar de muitos dos debates estabelecidos até então – de certa forma, nosso ensaio se interessa por isso mesmo.

Defendemos nosso argumento ao evocar a distinção que, para nós, deve ser feita entre “presença” e “proximidade”. O fato de estarem geográfica e temporalmente dispersos nada tem que ver com ausência no ensino-aprendizagem. Da mesma forma que compartilhar um mesmo espaço físico na sala de aula tradicional não garante, *per se*, proximidade entre os envolvidos⁵.

Especialmente hoje, devido aos avanços tecnológicos, a distância espacial e temporal não é, necessariamente, um problema para a aprendizagem⁶. Ela apenas demarca uma característica *sui generis* que individualiza a EaD em comparação com a educação presencial sem determinar os elementos *a posteriori*, como a qualidade. A objeção a essa ideia pode estar na contribuição que esses comparativos trazem às dicotomias. Nós defendemos que as discussões devem caminhar rumo à superação entre as dualidades, sobretudo num contexto em que o online e o off-line se apresentam, cada vez mais, imbricados. Porém, tais degraus ainda não foram galgados e EaD e educação presencial não dissolveram completamente suas barreiras. As distinções persistem, e reafirmar isso é indicar que os debates não devem se arrefecer. Mesmo que a separação no tempo e/ou no espaço não seja, atualmente, um necessário problema para a aprendizagem, ela ainda marca a EaD em suas características universais e necessárias que a distam da educação presencial. Esquecer-se disso é pressupor que a realidade concreta já atingiu o que, no momento, constitui-se mais como vislumbre – e aqui estamos nos referindo à orientação para um processo educacional cada vez mais híbrido.

Definições conceituais sobre Ensino Remoto

Seguindo na discussão conceitual, Moreira e Schlemmer (2020) desenvolvem uma reflexão teórica que distingue algumas das principais terminologias usadas hodiernamente. Os autores separam Ensino a Distância de Educação a Distância. A diferença precípua estaria no caráter conteudista do primeiro, centrado na transmissão e na comunicação unidirecional; enquanto a segunda, com proeminência no fim da década de 1990 e apoiando-se especialmente nas tecnologias digitais, orienta-se pela centralização na aprendizagem, proporcionando autonomia aos estudantes e lançando mão de recursos tecnológicos de comunicação e interação em rede que viabilizam o trabalho colaborativo e a interatividade. Com efeito, os termos “ensino” e “educação” denotam enfoques dessemelhantes, que têm implicações significativas. Só que o problema dessa análise diz respeito a atribuir toda a crítica ao processo educacional conteudista e unidirecional às limitações sobretudo tecnológicas das primeiras experiências de EaD que inviabilizavam uma aprendizagem em rede. Se assim o fosse, a educação, independentemente da modalidade, ainda não estaria enredada em diatribes voltados precisamente a sobrepular seu caráter tradicionalista, que persiste malgrado as concepções filosóficas e epistemológicas, além das tecnologias e metodologias que instrumentalizam a prática docente e vislumbram caminhos possíveis para um ensino-

aprendizagem mais alinhado às práticas humanistas, construtivistas, interacionistas, ativas etc. Os desenvolvimentos tecnológico e filosófico se apresentam como *possibilidade*, e nunca como *determinação*. Moreira e Schlemmer (2021) reconhecem que, ainda hoje, existem práticas de instituições que reproduzem o que chamam de Ensino a Distância, no qual recursos como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) se tornam repositórios, e o processo educacional se assenta na transmissão e na comunicação unidirecional.

Nesse sentido, o ER estaria mais próximo dessas práticas conteudistas, porque há uma transposição do ensino presencial físico para os meios digitais. Isso incluiria, portanto, o foco nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. “O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2021, p. 9). Para os autores, diferentemente da EaD, o ER não criaria um ecossistema educacional *online* robusto, mas sim um acesso emergencial e circunstancial com vistas a atender às exigências do período de crise. Essa definição, porém, imputa à educação presencial uma orientação invariavelmente conteudista, porque o seu foco no conteúdo seria transposto para os meios digitais.

Como já se discute em âmbito educacional, o problema do conteudismo não tem que ver tão somente com o emprego de alguma tecnologia ou com o uso – ou não – da internet. A educação bancária, tão criticada por Freire (1994), relaciona-se, para além doutras coisas, à estrutura social opressora que visa à manutenção do *status quo*. O desafio de superação de uma prática centrada nos conteúdos, com foco nas informações, unidirecional e transmissiva é algo que tanto concerne à EaD como à educação presencial. A transposição daquilo que, filosoficamente, é considerado equivocado na sala de aula física para outro modelo mediado pelas tecnologias não é exclusividade do que se chama de ER. Da mesma forma que o rompimento de uma educação conteudista não é possibilidade somente de um ensino-aprendizagem a distância. As práticas podem ser opressoras ou emancipatórias; arcaicas ou inovadoras, independentemente do espaço em que se realizem.

Para aprofundar na aceção do que, neste ensaio, estamos entendendo como aquilo que se convencionou chamar ER, recorreremos ao texto de Hodges et al. (2020, *online*) tido como um dos expoentes na definição largamente empregada nos dois últimos anos.

In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis. When we understand ERT in this manner, we can start to divorce it from "online learning".

Apesar de “Ensino Remoto” não ser a única expressão usada para definir as respostas educacionais ao período de crise, ela tem sido muito recorrente (SALDANHA, 2020), com especial atenção na literatura brasileira. Para Moreira e Schlemmer (2020), o termo “remoto” representa distanciamento geográfico. O ER constitui-se, então, como ensino ou aula em que há distância no espaço entre professores e alunos. Ele tem sido adotado “nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela Covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8-9). No entendimento de Saviani (2020, p. 5), o ER é posto como “substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita”. Basicamente, a ideia defendida é a de que, durante um período de crise, faz-se a transposição de processos educacionais não concebidos para serem integralmente a distância para o formato remoto, mediado por tecnologias. Não há o mesmo preparo ou planejamento que haveria na EaD ou na aprendizagem online (MOREIRA; SCLEMMER, 2020; HODGES et al., 2020; BUNIOTTI; GOMES, 2021; CASTRO; QUEIROZ, 2020; SALDANHA, 2020; ALVES, 2020). Como citam Hodges et al. (2020), existem outras experiências em países cujas situações políticas, sanitárias ou outras compeliram à interrupção das aulas presenciais que foram retomadas emergencialmente de maneira remota. Trata-se, pois, de um formato assumidamente temporário, uma vez que o processo educacional voltaria, em tese, às suas condições anteriores assim que terminada a crise.

Não obstante, numa perspectiva antropológica e sociológica, será mesmo que podemos falar em volta à “normalidade”? As experiências humanas, principalmente em períodos de crise, ressignificam práticas, visões de mundo, preconceitos, valores, símbolos etc. E nossa crítica ao texto de Hodges et al. (2020) atinge precisamente a cisão que os autores fazem ao definirem que as vivências durante o ER, supostamente distintas da EaD ou da aprendizagem online, devem servir especialmente ao preparo para as instituições reagirem de forma adequada a outras crises que porventura podem – e muito provavelmente devem – acontecer nas próximas décadas. Se tudo o que nós, educadores, pesquisadores, alunos e profissionais da educação no geral aprendermos durante o período pandêmico se resumir ao preparo para a espera de novas crises, muito provavelmente será porque não nos debruçamos de forma crítica perante problemas sobretudo estruturais da sociedade. Devemos, para além disso, refletir sobre nossas práticas do cotidiano; sobre o nosso fazer pedagógico. Ora, preocupa-nos, nessa tentativa de diferenciar ER e EaD, como se fossem coisas diametralmente distintas, o fato de que as experiências podem não promover reflexões, fazendo com que, quando do retorno à “normalidade”, voltemos aos mesmos equívocos, circunscritos pelos mesmos problemas sociais de outrora. Não é possível, em face de uma crise tão grave e profunda, que saíamos incólumes.

Em todo o caso e sem perder de vista a proposta de definição conceitual desta parte do texto, concordamos que o teor emergencial das atividades exercidas durante a pandemia é importante. Como Moreira e Schlemmer (2020) evidenciam, a educação em tempos de crise inclui outros exemplos apoiados em tecnologias diversas, como o rádio, a TV e a correspondência. Ora, o que é fundamental, na forma como analisamos, é que a observação atenta do que se tem chamado de ER constata que há distanciamento geográfico e uso de recursos tecnológicos que medeiam a interação pedagógica. Com a internet, a distância no tempo também acontece, porque, ao menos no Brasil, várias instituições têm adotado plataformas como Moodle e Classroom para interação assíncrona.

Evidentemente, o que se chama de ER fez com que profissionais, talvez sem experiência, preparo e infraestrutura, adequassem emergencialmente suas atividades presenciais ao modelo virtual. Tem-se, portanto, uma série de consequências que podem ser prejudiciais, uma vez que não há, muitas vezes, a criação de todo um ecossistema pensado e desenvolvido especificamente para explorar as potencialidades da EaD. Mas isso é algo que só pode ser observado cientificamente após a materialização do uso em cada experiência. Nada impede que um professor, ante as exigências impostas pela pandemia, recorra à formação, utilize recursos mais acessíveis e procure alinhar suas atividades às características de uma educação mais ativa, *online*, participativa etc. Da mesma forma que um docente da EaD, atuando num curso reconhecido legalmente como modalidade, pode repetir o que se considera como problemas da sala de aula presencial. Uma educação, repetimos, pode ser boa ou ruim, opressora ou libertadora, conteudista ou interacionista. Os ideais que conduzem as práticas não modificam o fato de que estamos sempre falando de *educação*. Até porque a orientação que define o processo educacional, levando-nos à reflexão filosófica, incorre em antinomias. Quer dizer, a ciência pode demonstrar as consequências, mas avaliar se estas estão ou não adequadas àquilo tido como bom ou ruim é processo de atribuição de juízo de valor, inextrincável se nos atermos unicamente ao debate científico. Portanto, entendemos que, partindo daquilo que é realmente universal e necessário na definição do conceito, o ER nada mais é do que uma das configurações possíveis para tudo aquilo que chamamos de EaD, com o qualificativo “emergencial” que, quiçá, justificaria sua peculiaridade em razão de circunstâncias histórico-sociais bem específicas.

Problematizando a distinção entre Educação a Distância e Ensino Remoto

Partindo-nos do que precede, problematizamos a distinção que tem sido feita em tempos de pandemia. Nesta seção, recorreremos a algumas das principais teses defendidas com vistas a apresentar antíteses que perfazem nosso ponto de vista, qual seja, que o ER nada mais é do que uma das configurações possíveis para tudo aquilo que chamamos de EaD.

Bozkurt e Sharma (2020 *apud* SCHWETZ et al. 2021) afirmam que uma das diferenças fundamentais refere-se ao envolvimento dos alunos. No caso da EaD, os estudantes optam por essa modalidade, considerando-a como alternativa flexível para a educação presencial, enquanto no ER tem-se uma imposição devido às circunstâncias emergenciais. Essa característica como fator de distinção é, em nosso entendimento, bastante frágil, pois desconsidera toda a contribuição crítica da sociologia bourdieusiana. De acordo com Bourdieu (2014, p. 194):

[...] mecanismo de eliminação adiada, a composição das oportunidades escolares de classe e das oportunidades de sucesso ulterior ligadas às diferentes seções e aos diferentes estabelecimentos transmuda uma desigualdade social numa desigualdade propriamente escolar; isto é, numa desigualdade de “nível” ou de êxito que oculta e consagra escolarmente uma desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino.

Analisando o caso francês, Bourdieu (2014) mostra que a democratização da educação básica não extingue a autoeliminação, haja vista a desigualdade de acesso ao ensino superior a depender do estabelecimento escolar ou do estrato social de origem. Isso quer dizer que a ampliação do acesso à escola apenas adia aquele tipo de exclusão que se baseia num fator também subjetivo, qual seja, a violência simbólica introjetada que se transfigura numa sensação de incapacidade. O aluno oriundo de classes sociais mais baixas, relegado a um tipo bem específico de instituição escolar – no caso brasileiro, à educação pública por vezes precária –, vê-se em face de opções socialmente preestabelecidas que limitam suas escolhas, mas que ele interpreta como se fossem possibilidades correlacionadas às suas capacidades individuais. Embora faltem, neste ensaio, comprovações empíricas que sustentem nossas hipóteses, uma dedução lógica da teoria bourdieusiana nos permite conjecturar que a já conhecida disseminação de uma EaD de qualidade duvidosa presta seu papel na ordem das coisas ao contribuir para delimitar a distribuição dos estudantes que concluem o ensino médio a depender da instituição e classe social de origem⁷. Isto é, assumir uma definição que, como um dos predicados fundantes, afirma que a EaD representa oportunidade de escolha, ao contrário do ER, é basear-se numa visão acrítica da realidade, em que os alunos teriam total autonomia para escolherem seus cursos e suas universidades. Na prática, elementos como prestígio da profissão escolhida, concorrência entre as vagas, valor da mensalidade, tempo do curso, características do modelo educacional adotado etc. são os pilares que, frequentemente, impõem as opções – sempre limitadas – que um candidato possui ao cogitar o ingresso no ensino superior. Opções estas que, como dito, relacionam-se à classe social e, por conseguinte, à instituição escolar de origem.

Além disso, as qualidades que são tidas como inerentes à EaD, motivo pelo qual ela se distanciaria do que se chama de ER, têm forte relação com o modelo que o Sistema UAB contribuiu para instaurar. Existem, é claro, outros tantos fatores que influem na construção de uma visão bem específica de cursos a distância. Em todo o caso, afirmamos

que isso gera uma interpretação equivocada que assume a modalidade, enquanto organização do processo educacional e uso de tecnologias, como carregada de um conteúdo valorativo intrínseco, como se fosse, por si mesma e sem a ação humana, boa ou ruim. Queremos dizer com isso que a educação, presencial ou a distância, pode envolver maior ou menor planejamento; contar com infraestrutura robusta ou precária; orientar-se pelo rompimento ou pela manutenção do *status quo*; servir aos ideais dos dominantes ou dos dominados; ser democrática ou excludente; contar com pessoal qualificado ou sem formação adequada; etc. Tudo isso tem que ver com a sua materialização, saindo-se do plano conceitual a fim de culminar numa proposta histórica e socialmente circunscrita. Não estamos, obviamente, advogando uma neutralidade que invalide a filosofia ou quaisquer que sejam as concepções que sustentam as práticas educacionais. Todavia, o fato de possuir variadas intenções que entreveem e balizam objetivos a serem atingidos não desfigura aquilo que, nestas páginas, estamos chamando de *educação* ou, especificamente, de EaD. Esta apreendida como conceito, com as especificidades *sui generis* que vinculam, necessária e universalmente, predicado e objeto sem o que advém unicamente da empiria.

Que fique clara a nossa defesa, nestas páginas, de uma apreensão mais conceitual e em oposição às finalidades últimas que se manifestam empiricamente. O que não quer dizer, certamente, que estejamos desconsiderando a importância das intenções políticas, éticas, filosóficas e outras que subjazem à prática educacional. Nosso argumento, a bem dizer, direciona-se a demonstrar que assumir a EaD como intrinsecamente estruturada, com pessoal capacitado, com infraestrutura adequada, com ideais democráticos, dentre outras qualidades é pretender um juízo apriorístico que, em verdade, não concerne à definição conceitual tomada isoladamente sem a ação ou a relação com o humano e com a sociedade; ou seja, sem a materialização no processo de agência, posto que se trata de um juízo que só é possível *a posteriori*. Não ignoramos que, no desenvolvimento histórico, há uma confluência entre meios e fins. Também não estamos afirmando que inexista, na agência dos sujeitos, uma associação bastante estreita entre conceito de EaD e sua efetiva materialização. Pois se não houvesse esse equívoco conceitual este ensaio seria irrelevante.

Porém, acreditamos que é fundamental resgatar uma definição teórico-conceitual mais rigorosa. Isso tende a evitar confusões recorrentes, como tomar a EaD como inerentemente boa ou ruim, democrática ou opressora. Também pode auxiliar na reflexão aprofundada e crítica entre os profissionais e sujeitos que vivenciaram experiências no que se chama de ER, com vistas a romper paradigmas, diminuir preconceitos e refletir sobre a importância, o papel, os limites e os desafios que perfilam as propostas de cursos a distância no Brasil ao longo especialmente das últimas décadas. Essa visão mais rigorosa e, em certo sentido, radical do conceito, pode ser justificada pela teoria da curvatura da vara. Ao citar Lênin, Saviani (1989, p. 48-49) afirma que “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. Retomamos uma definição

teórico-conceitual mais abstrata e “pura”, retirando, tanto quanto possível, as interferências valorativas no sentido de evidenciar que as distinções entre as realidades feitas durante o período pandêmico podem ser contraproducentes. Ensinar de maneira remota é, em nossa percepção, uma forma de fazer EaD. O fundamento que define o conceito é sempre o mesmo: sujeitos separados no tempo e/ou no espaço, conectados por tecnologias que viabilizam a interação pedagógica.

O problema da inversão entre meios e fins

A partir da definição que, como compreendemos, contém o que é universal e necessário na EaD, percebemos a modalidade, enquanto organização do processo educacional, muito mais como meio do que como finalidade em si mesma – o fim de um processo educacional formal seria a concretização de objetivos pedagógicos, e o modo de se chegar a isso pode variar. Decerto, as características inerentes tornam-na mais propícia a determinado uso – o que não desconsideramos em nenhuma hipótese. Entretanto, nada é capaz de garantir, *a priori*, que a EaD, como organização do processo e uso de técnica e tecnologia, leve a resultados invariáveis e predefinidos, ou seja, leve necessariamente a uma educação boa ou ruim, independentemente da conexão com a realidade histórico-social e do próprio juízo de valor que submete a experiência à valoração. No intuito de sustentar essa proposição, recorreremos às discussões weberianas. De acordo com Sell (2011), toda ação humana, na sociologia de Weber, pressupõe alguma técnica. Esta sendo entendida como a soma dos meios empregados na consecução de uma atividade qualquer.

A técnica, em Weber, diz respeito aos meios empregados na ação socialmente orientada, opondo-se às finalidades que determinam o seu uso. O que a define é, portanto, sua especificidade enquanto “meio”. Só que o artefato deve ser cientificamente analisado mediante o sentido que o agir proporciona à sua produção e utilização (WEBER, 1994). Percebe-se, assim sendo, uma relação importante entre meio e fim. Porque este torna aquele compreensível ao pesquisador, que busca, no sentido subjetivo da ação socialmente orientada, apreender o próprio sentido da técnica para o agente. Entendemos, com isso, que o artefato tecnológico, em si mesmo, não produz efeito empiricamente observável quando tomado isoladamente sem qualquer relação com o ser humano numa situação histórica e socialmente circunscrita. Logo, a técnica é também – mas não somente isso – a soma dos meios empregados para que se atinja uma determinada finalidade. Mas ela não age sozinha, sem interferência ou relação com o humano. Essa análise se estende à EaD. Enquanto organização do processo educacional ela pode atender a múltiplos objetivos. Tomada única e exclusivamente sob um olhar conceitual, a EaD não produz esses efeitos que viabilizam a compreensão científica maior capazes de gerar elementos para atribuição de juízo de valor. Diferenciá-la do que se chama de ER alicerçando-se na materialização do uso, a saber, na empiria, é, precisamente, ir além do conceito em sua abstração e analisar casos particulares, que não são invariáveis. Como

dissemos, se se deduz dessas manifestações empíricas aquilo que é necessário e universal tanto ao ER quanto à EaD, enquanto conceitos puros, resta: separação no tempo e/ou no espaço entre os sujeitos e uso de tecnologias que possibilitam a interação pedagógica.

Em que pesem essas considerações, existe, nessa análise, um aspecto complexo que precisa ser destacado. Se a técnica, para Weber (1994), concerne à soma dos meios usados na ação humana, não quer dizer que meios e fins estejam invariavelmente separados na materialização do agir. Sell (2011) afirma que, num sentido amplo, a racionalização técnica também é compreendida por Weber como contínuo processo de tecnificação da vida social. A modernidade é, então, marcada por um incessante processo de racionalização das condutas, em que se exclui, por exemplo, o caráter mais humano e imprevisível das relações em sociedade. Exemplo cabal disso é a organização técnica do trabalho, que divide as atividades e determina as funções dos trabalhadores de maneira bastante rígida e cientificamente orientada, visando à persecução de lucro e à diminuição dos gastos. Essa constante tecnificação da vida subverte a ordem social e tem, com corolário, uma espécie de inversão entre meios e fins. Na análise sobre a ética protestante e o espírito do capitalismo, Weber (2013) nos mostra que, inicialmente, a conduta religiosa determinava um modo de viver ascético, em que a busca pelo sucesso no trabalho intramundano se alinhava à teologia da predestinação. O protestante, implicado na empresa capitalista moderna, via em seu sucesso a maior prova de que era um predestinado. Entretanto, “no processo de deslocamento das motivações religiosas, o trabalho ordenado deixou de ser um instrumento a serviço de metas religiosas para converter-se em fim imanente, que existe e subsiste por si mesmo” (SELL, 2011, p. 579). Torna-se, portanto, uma gaiola ou jaula de ferro, que pesa sobre todos aqueles que nascem dentro da ordem econômica capitalista orientada pela racionalização sobretudo técnica da vida.

Tal fenômeno é, por excelência, social e histórico, estando fortemente presente no contexto da EaD brasileira. Inicialmente vista como meio para atingir finalidades diversas, ela vai se coagulando dentro de um modelo mais específico e passa a inverter a ordem das coisas. Ao cristalizar-se devido, também, à interpretação que os sujeitos dela fazem, a EaD ganha vida própria e um modo de funcionamento particular que coloca os indivíduos a seu serviço, e não o contrário. São as pessoas que devem se ajustar às suas especificidades a fim de satisfazê-las. Existem condições fixas e predeterminadas que definem a modalidade dentro de um modo de organização que tem um invólucro supostamente universal e necessário, uma vez que, se a experiência não se enquadra nessa forma, torna-se uma variante como o que se tem chamado de ER. Se, em vez disso, os sujeitos acomodam-se a tais exigências, então podemos falar, de fato, em EaD. O principal problema, para nós, é a confusão que se estabelece na aparente vinculação *a priori* de certos predicados ao objeto que, na realidade, somente se unem a ele *a posteriori*. Noutros termos, a EaD, que está muito mais para meio que isoladamente e como conceito não produz seus efeitos empiricamente observáveis, torna-se empedernida dentro de um modelo que é histórica e socialmente delimitado, mas que se pretende

universal e necessário, impondo-se aos sujeitos como fim em si mesmo. Um exemplo do que estamos afirmando é o pressuposto democrático que perpassa cursos a distância e que, em muitas experiências brasileiras, precisa ser criticamente analisado. É escusado dizer que nem toda proposta nessa modalidade democratiza o acesso, posto que muitas precarizam e fomentam a desigualdade. Afinal, a racionalização técnica da EaD, bem como sua construção histórica, enquistando-a de valores que se fingem intrínsecos, faz com que ela ganhe vida própria. E isso não apenas cria visões turvas da realidade, mas também serve a interesses perversos, quando, para exemplificar, o capital usa da modalidade e se apoia em sua concepção idealizada para dissimular a precarização. Guiando-se pela produtividade e pela cristalização de valores tidos como imanentes, introduz-se uma construção ideológica cujos processos invertem a relação entre meios e fins.

Outrora, a prevalência de um agir racionalmente orientado sujeitava a técnica à persecução de fins definidos pelo agente. Tendo em vista que a modernidade prima pela “tecnificação”, em que a seleção dos meios mais adequados para atingir resultados previamente definidos no menor prazo e com máxima eficiência torna-se um imperativo, são os sujeitos que ficam à mercê da técnica. Como dissemos, a “tecnificação” da vida social passa a definir a lógica de funcionamento do mundo moderno (SELL, 2011). Noutras palavras, a tecnologia prevalece sobre o indivíduo, porque este se vê condicionado à racionalização técnica da existência. Em Marx (2007), isso poderia ser compreendido na relação entre humano-máquina. O capitalismo aliena o trabalhador, haja vista a dependência da maquinaria que o subjuga. A própria condição humana e, designadamente, o trabalho se tornam reificados. Tornam-se coisas, quer dizer, objetos esvaziados de seu caráter histórico.

Compreendemos que superar o que chamamos de *institucionalização da precariedade*⁸ passa, sem possibilidade de desvios, por uma reflexão crítica acerca daquilo que está imbuído na concepção idealizada da EaD, definindo-se os limites entre “o que é” e “o que deve ser”. Isso não representa, de modo algum, abrir mão das intenções políticas, éticas e filosóficas que orientam a materialização das práticas educacionais. Tampouco estamos ignorando o fato de que os seres humanos, inseridos num ambiente histórico-social, acabam por jungir meios e fins, além de considerarmos que a tecnologia não se reduz à condição de mero instrumento à disposição da racionalidade humana, pois incide sobre as relações sociais de variadas formas, transcendendo a intencionalidade. Em sua trajetória, o desenvolvimento da educação, seja qual for a modalidade, acaba nela introjetando valores que dificultam uma distinção clara e precisa entre o que foi idealizado e o que se materializa na ação social. Porém, chega-se o momento em que a análise sobretudo conceitual e abstrata é indispensável, para perscrutar os problemas reais que decorrem dessa confusão interpretativa que assume certa universalidade de características que são, na verdade, empíricas e, por isso mesmo, contingenciais. Porquanto a cristalização de um modo específico de EaD, que se dissimula sob a égide de um suposto caráter apriorístico, gera óbices até mesmo para pensarmos noutros

formatos e modelos. Reduzindo o conceito àquilo que nele é, realmente, fundamental, conseguimos identificar em que medida estamos à mercê de modelos que são histórica e socialmente delimitados, mas que se coagulam como supostamente universais e necessários, impondo-se a nós e invertendo a relação entre meios e fins – o modelo do Sistema UAB e a padronização que ele gera na EaD brasileira é exemplo significativo disso.

Educação a Distância e Ensino Remoto: faces da mesma moeda

O apogeu do nosso argumento chega à clara visualização de que o ER e a EaD têm uma oposição pelo vértice: são aparentemente opostos, mas unidos pelo mesmo fundamento; ademais, numa análise pormenorizada constatamos que possuem as mesmas condições universais e necessárias. Nas vivências durante o período pandêmico, como afirmam Schwetz et al. (2021), convencionou-se propor diferenciações devido a aspectos como planejamento, infraestrutura, capacitação de pessoal etc. No entanto, os autores, discutindo sobre o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), afirmam que, entre a paralisação das aulas presenciais e a retomada de forma remota teve-se um hiato de 4 meses destinado especificamente ao preparo, que incluiu formação docente, adequação de propostas pedagógicas, elaboração de materiais e conteúdos, dentre outras coisas. Então, qual seria esse elemento que, detalhadamente, determina a experiência como EaD ou ER? Poderíamos falar em algum número específico de horas de formação, de recursos humanos, de financiamento disponível etc. para que as mudanças quantitativas no ER alcancem um salto qualitativo para se tornarem EaD? Parece-nos que essa distinção, nos moldes como tem sido feita, é em demasia imprecisa. São, a bem da verdade, faces da mesma moeda. Ou, noutros termos, o ER nada mais é do que uma forma de se fazer EaD. E o caráter emergencial, ainda que sirva como fator de distinção para demarcar o período histórico-social da pandemia, não nos parece suficiente para criar uma cisão, como tem sido feito, que rompa a conexão fundamental que existe entre as coisas.

É claro que, por serem ações adotadas por vezes sem o devido preparo, tem-se consequências diversas que podem destoar substancialmente doutras práticas de EaD feitas com seriedade, preparo, pessoal capacitado e infraestrutura adequada. Isso, porém, não altera a realidade de que sujeitos estão dispersos no tempo e/ou no espaço, conectando-se por meio de tecnologias – sobretudo digitais – para garantir o trabalho pedagógico. A qualidade das propostas, assim como as críticas que a elas se direcionam, resultam de análises empíricas, posteriormente à materialização do uso – ora, não existem propostas de EaD regulamentadas no Brasil que também possam ser consideradas aligeiradas em comparação com outras tidas como de maior qualidade? Defendemos que tudo o que os profissionais têm experienciado em tempos de pandemia é, na verdade, uma forma de EaD – mesmo que possamos falar de uma EaD emergencial. E é mister que não

se perca isso de vista, tanto para superar preconceitos, como para melhor compreender a possibilidade de uso de tecnologias e novas formas de organização do processo educacional que podem emancipar, mas também oprimir e precarizar.

Aliás, reforçamos que, conquanto o que se chama de ER se constitua, de fato, como configuração possível para a EaD, devido às características conceituais que o determinam, ele não é, de acordo com a legislação pertinente, uma *modalidade* regulamentada pela atual LDB, e nisso concordamos com Saviani (2020). Houve um esforço, mais especificamente em normativas, de diferenciar, no ensino superior, as atividades ditas não presenciais dos cursos a distância que compreendem especificidades regulatórias e didático-pedagógicas (SALDANHA, 2020). Entra aí outro aspecto fundamental na discussão: as tentativas de distinguir as coisas não apenas envolvem preocupação com a qualidade, mas buscam contornar, por exemplo, questões trabalhistas e legais. A EaD enquanto modalidade no Brasil, na forma como tem se estruturado legalmente, compreende teletrabalho, processo avaliativo que mescla avaliações a distância e presenciais, indicadores de qualidade, credenciamento institucional e outros elementos. Quer dizer que, visando livrar-se do ônus, muitas instituições e os próprios documentos oficiais definem as práticas como ER – ou outras nomenclaturas como “atividades não presenciais emergenciais” – para que não estejam sujeitas a implicações especialmente legais. Enfim, concordamos que há uma diferença entre aquela EaD, conceitualmente entendida, e outra enquanto modalidade regulamentada pela LDB. Porque esta exige condições específicas para ser reconhecida perante o Ministério da Educação (MEC). De qualquer modo, a educação não é apenas aquela que acontece no ensino superior ou na instituição escolar amparados pela legislação brasileira vigente. O mesmo diz respeito à EaD, que, se compreendida de forma abstrata e conceitual, não se restringe ao papel de modalidade presente na LDB, porque isso, como dissemos, é uma construção histórica. Seja como for, nada retira a necessidade de problematizar as terminologias e, mais especificamente, as interpretações que os sujeitos têm feito da realidade em face do cenário pandêmico. É isso que defendemos.

Considerações finais

Em razão das acaloradas discussões sobre as experiências vividas durante a pandemia, acreditamos ser de fundamental importância retomar o debate fundamentado teórica e conceitualmente. Entendemos que a separação no tempo e/ou no espaço entre os sujeitos do ensino-aprendizagem e o uso de tecnologias que viabilizam a mediação pedagógica são as características basilares que fazem com que o ER seja uma configuração possível para tudo aquilo que chamamos de EaD. O caráter emergencial tem sua importância, porque ele precisa a situação histórico-social da pandemia. Mas apenas esse elemento não é, para nós, suficiente para defender uma cisão entre EaD e ER, como tem sido feito recentemente. Sob esse prisma, a materialização do uso é, acreditamos, o elemento central

que não pode ser retirado do debate acadêmico. Deve-se evitar imbuir os conceitos de predicados tidos como universais e necessários quando estes são, ao contrário, empíricos e, por isso mesmo, contingenciais. Visões idealizadas tendem a ser contraproducentes, gerando problemas como a inversão entre meios e fins que discutimos no texto. Atualmente, estamos à mercê, por exemplo, de um modelo impingido por uma política pública específica de fomento – o Sistema UAB – que dificulta o vislumbre de outras formas possíveis de se fazer EaD.

Por fim, consideramos que, passada a pandemia e retomadas as aulas presenciais, será necessária uma ampla e profunda reflexão sobre o que foi experienciado. Quais problemas foram escancarados e precisam de atenção urgente? Que ferramentas tiveram efeitos produtivos e podem ser adotadas nas escolas quando da volta à “normalidade”? Quais mudanças a educação precisa considerar nos próximos anos, tendo em vista o contexto social da contemporaneidade? Como a EaD pode contribuir para pensarmos numa educação mais híbrida, que sobrepuja dualidades? Que limitações existem no uso das tecnologias digitais e em que contextos elas devem ser rechaçadas? Que tipo de educação queremos para o futuro? Que experiências vivenciadas por professores que nunca haviam atuado na EaD servem, agora, para estabelecermos outros olhares para aqueles sujeitos que já enfrentam tantas dificuldades nessa modalidade – incluindo preconceito? Enfim, são questões complexas e que estão para além destas páginas.

Notas

1. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
2. A discussão, ainda que utilize de literatura internacional, centra-se nas terminologias e suas consequentes implicações para a educação brasileira. Os termos, na ciência, são sensíveis e sofrem variações noutros países.
3. Inclusive, conceituar a EaD pode ser um esforço que está para além da educação formal ou não-formal. Embora consideremos essa discussão relevante, não a faremos nestas páginas.
4. Sim, o estudante também é um agente, porque os indivíduos não são tábulas rasas, que chegam à escola como recipientes vazios. Professores e alunos agem reciprocamente, numa relação dialética, como Freire (1994) discute.
5. Para um debate mais aprofundado sobre “presença” e “proximidade”, recomendamos o texto de Mill e Valle (2014).
6. Destaca-se a expressão “necessariamente”, porque outros tantos fatores, como aqueles sociais e econômicos, podem gerar entraves que tornam a distância geográfica um problema. Mas tal aspecto não é exclusividade da EaD, posto que a educação, de modo geral, relaciona-se ao contexto social.

7. A EaD não deve ser vista como mero receptáculo de “resíduos escolares”, para falarmos em termos bourdieusianos. Contudo, as características de cada proposta de curso a distância – como em qualquer modalidade – contribuem para a imposição das opções que o aluno têm a depender da classe e estrato social de origem.

8. Trata-se de conceito que trabalharemos melhor na tese de doutorado do primeiro autor. Grosso modo, diz respeito à institucionalização das condições precárias instauradas pelo Sistema UAB nas universidades públicas. Muitas instituições acomodaram-se às atuais circunstâncias, o que dificulta possibilidades de enxergar a EaD para além do modelo que é mantido atualmente.

Referências

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>>. Acesso em: 24 set. 2021.

BOURDIEU, P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>>. Acesso em 24 set. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em 24 set. 2021.

BUNIOTTI, D.; GOMES, P. C. Educação a Distância não é Ensino Remoto: Identificando Ações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2020. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 31 ago. 2021. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1197>>. Acesso em: 24 set. 2021.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. de. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020. Disponível em: <<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>>. Acesso em: 24 set. 2021.

COSTA, C. J. da; PIMENTEL, N. M. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 71-90, out. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/978>>. Acesso em: 04 maio 2020.

COSTA, M. L. F. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa universidade aberta do Brasil em questão. **Revista HISTEDBR Online**, v. 12, n. 45, p. 281-295, jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640149>>. Acesso em 03 maio 2020.

FRANÇA FILHO, A. L.; ANTUNES, C. da F.; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da EaD na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 16-31, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50535>>. Acesso em: 23 set. 2021.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 144 p.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 251 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 107 p.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**, *Educause Review*, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-andonline-learning>>. Acesso em: 24 set. 2021.

MILL, D.; VALLE, L. do. Espaço, tempo, presença e distância: conceitos para pensar a formação humana. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, Daniel. (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 103-114.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Robert Galman. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2007. 398 p.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. In: **Revista UFG**, v. 20, 63438, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>>. Acesso em: 24 set. 2021.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, ano 50, v. 17, p. 124-144, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8701/47967205>>. Acesso em: 22 set. 2021.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10 (1), 2020. p. 01-25. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/1463/858/3143>>. Acesso em: 19 set. 2021.

SAVIANI, S. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

SCHWETZ, P. F.; DAL PAI, D.; JACQUES, J. J. DE .; HOFFMANN, A. T. . O impacto da institucionalização da Educação a Distância na implementação do Ensino Remoto Emergencial: o caso da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul durante a pandemia de COVID-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 16 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/763>>. Acesso em: 22 set. 2021.

SELL, C. E. **Máquinas petrificadas: Max Weber e a sociologia da técnica**. *Scientiae Studia* [online]. 2011, v. 9, n. 3, p. 563-583. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-31662011000300006>>. Acesso em 21 set. 2021.

SILVA, K. C.; ALCANTARA, K. C. A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 60, p. 102-116, 31 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/10526>>. Acesso em: 20 set. 2021.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. 580 p. v. 2.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Os autores abaixo relacionados participaram efetivamente na elaboração do artigo ***Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice***. Segue, abaixo, a descrição sobre as especificidades em cada etapa.

1. **Braian Veloso:** definição da ideia e da proposta de ensaio; conceituação; revisão bibliográfica; escrita – primeira versão, revisão e edição; e visualização.
2. **Daniel Mill:** administração do projeto do ensaio; escrita – revisão e edição; validação; e supervisão.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Braian Veloso e Daniel Mill, autores do artigo ***Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice***, declaram **não** haver quaisquer conflitos de interesses entre os próprios autores ou com relação a terceiros, quer de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política ou financeira.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.