

Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência

Charles Hodges¹, Torrey Trust², Stephanie Moore³, Aaron Bond⁴, Barb Lockee⁴.

¹Georgia Southern University

²University of Massachusetts Amherst

³University of Virginia

⁴Virginia Tech

Este artigo trata das diferenças entre as experiências de aprendizado online bem planejadas e os cursos online oferecidos em momentos de crises ou de desastres. O contexto envolve uma análise de como as instituições de ensino superior se articularam para aderir às aulas online, e quais as práticas mais eficazes para fomentar uma educação online de qualidade. Em seguida, uma definição de Ensino Remoto de Emergência (ERT) é oferecida a fim de entender em que circunstâncias ocorre, quais os objetivos e como avaliar os resultados dessa modalidade. O artigo conclui propondo que nem sempre todas as pessoas que estudam via ERT darão prioridade ao formato; logo, nas avaliações é preciso levar em conta a realidade de cada grupo envolvido, com flexibilidade e compreensão.

Palavras-chave: educação online, ensino remoto de emergência, educação a distância, pandemia, COVID-19.

Abstract: This article discusses the differences between well-planned online learning experiences and online courses offered in times of crisis or disaster. The context involves an analysis of how higher education institutions came together to adopt online classes, and what are the most effective practices to foster quality online education. Then, a definition of Emergency Remote Teaching (ERT) is developed in order to comprehend in what circumstances it occurs, what are its objectives and how to evaluate the results of that modality. The article concludes by proposing that not all people who study via ERT will give priority to the format; therefore, in the evaluations it is necessary to take into account the reality of each group involved, with flexibility and understanding.

Keywords: online education, emergency remote education, distance education, pandemic, COVID-19.

Este artigo foi publicado originalmente no [EDUCAUSE Review](#) em 27 de Março de 2020. Traduzido por Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira, com a permissão dos autores.

A Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia dissemina resultados de pesquisas que possam ser aplicados por profissionais da educação (professoras, gestores, psicopedagogas) e pelas famílias para fortalecer o aprendizado das crianças.



DIFERENÇAS ENTRE O APRENDIZADO ONLINE E O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Por: [Charles Hodges](#), [Stephanie Moore](#), [Barb Lockee](#), [Torrey Trust](#) e [Aaron Bond](#)

Uma experiência de aprendizado online bem planejada é muito diferente dos cursos oferecidos online em momentos de crises ou de desastres. Escolas e universidades que trabalham para manter o ensino durante a pandemia do COVID-19 devem entender essas diferenças ao avaliar esse ensino remoto de emergência

Devido à ameaça do COVID-19, escolas e universidades enfrentam o desafio de seguir promovendo o ensino e a aprendizagem enquanto mantém professores(as), funcionários(as) e estudantes a salvo de uma emergência de saúde pública que cresce rapidamente e ainda é pouco conhecida. Muitas instituições decidiram suspender todas as aulas presenciais, incluindo aulas práticas em laboratórios e outras experiências de aprendizagem, e investir na educação e no aprendizado *online* para ajudar a impedir a propagação do vírus que causa a COVID-19.

A lista de instituições de ensino superior que tomam essa decisão vem crescendo a cada dia. Instituições de todos os tamanhos e tipos – Ivy League, escolas e universidades estaduais, escolas comunitárias e outras – estão dando aulas *online* [1]. O futurista e educador Bryan Alexander organizou o ensino *online* de centenas de instituições [2].

A educação *online* pode flexibilizar o ensino e aprendizado, que pode ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar, mas a rapidez com que se espera que ocorra essa mudança do *offline* para o *online* é impressionante. Embora as equipes de apoio administrativo do campus geralmente estejam disponíveis para ajudar os professores a aprender e implementar o aprendizado *online*, costumam ser pequenos os grupos de professores interessados em ensinar *online*. No momento atual, esses indivíduos e equipes não têm como oferecer um amplo auxílio a todos(as) os(as) professores(as) tendo pouca formação e conhecimento prático. Os professores até podem ser “gênios da educação”, às vezes, por improvisarem soluções rápidas para lidar com circunstâncias difíceis. Não importa quão inteligente seja uma solução, mesmo com algumas soluções muito inteligentes surgindo, muitos(as) professores(as) vão achar esse processo todo muito estressante. É compreensível.

A tentação de comparar o aprendizado *online* com o presencial nessas circunstâncias será grande. Um artigo recente, inclusive, já sugeriu que façamos um “grande experimento”, caindo nessa mesma comparação [3]. Entretanto, essa sugestão é bastante problemática. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer a questão política que envolve qualquer debate desse tipo. “Aprendizado *online*” se tornará um termo politizado que pode assumir vários significados, dependendo do argumento que as pessoas utilizem. Ao falar sobre as lições aprendidas quando a África do Sul entrou em quarentena, a pesquisadora Laura Czerniewicz relata aquele momento em torno do conceito de “aprendizado híbrido” [4].

O aprendizado híbrido atraiu agendas políticas sem que prestassem atenção ao fato de que as instituições vão tomar decisões e fazer investimento de maneiras diferentes, resultando em soluções muito diferentes de uma instituição para outra. Vamos distinguir os diferentes conceitos, na esperança de auxiliar as avaliações e reflexões que certamente virão desse movimento em massa das escolas e universidades.

Um estigma do aprendizado *online* é que o método teria qualidade inferior ao presencial, apesar de pesquisas mostrarem o contrário. Essa mudança súbita de tantas instituições para o *online*, ao mesmo tempo, pode fazer o aprendizado *online* parecer uma opção fraca. A verdade é que nenhum(a) profissional

DIFERENÇAS ENTRE O APRENDIZADO ONLINE E O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

que fizer a transição para o ensino *online* nessas circunstâncias, às pressas, poderá tirar o máximo proveito dos recursos e possibilidades do formato *online*.

Ao longo dos anos, pesquisadores em tecnologias educacionais tiveram o cuidado de definir termos para distinguir entre as soluções desenvolvidas: ensino a distância, aprendizado distribuído, aprendizado híbrido, aprendizado *online*, aprendizado mobile e outros. No entanto, o entendimento das diferenças não se difundiu para além do mundo da tecnologia educacional e dos pesquisadores e profissionais de design educacional. Aqui, queremos oferecer uma discussão importante sobre a terminologia e propor formalmente um termo específico para o tipo de educação que é entregue nas circunstâncias descritas anteriormente: ensino remoto de emergência.

Muitos membros ativos da comunidade acadêmica, incluindo alguns de nós, têm debatido calorosamente a terminologia nas mídias sociais. “Ensino remoto de emergência” surgiu como um termo alternativo comum usado por pesquisadores da educação *online* e profissionais para estabelecer um claro contraste em relação ao que muitos de nós conhecemos como educação *online* de alta qualidade. Alguns leitores podem discordar do uso do termo “ensino” em detrimento de escolhas como “aprendizado” ou “educação”. Em vez de debater todos os detalhes desses conceitos, selecionamos “ensino” por causa de suas definições simples – “ato, prática ou profissão de um professor” [5] e “compartilhamento de conhecimentos e experiências” [6] – juntamente com o fato de que as primeiras tarefas realizadas durante as mudanças de emergência são as de um professor.

Educação online eficaz

A educação *online*, incluindo ensino e aprendizagem *online*, é estudada há décadas. Diversos estudos, pesquisas, teorias, modelos, padrões e critérios de avaliação se concentram na aprendizagem *online* de qualidade, no ensino *online* e no design do curso *online*. O que sabemos é que o aprendizado *online* eficaz resulta de um planejamento e design cuidadosos, usando um modelo sistemático de design e desenvolvimento [7]. O processo de design e a consideração criteriosa de diferentes decisões de design têm impacto na qualidade do ensino. E é esse cuidado no design que estará ausente na maioria dos casos nessas mudanças de emergência.

Um dos resumos mais abrangentes de pesquisas sobre aprendizagem *online* vem do livro *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How* (“Aprendizado Online: o que as pesquisas nos dizem sobre o ‘se’, ‘quando’ e ‘como’”, em inglês) [8]. Os autores identificam nove tópicos que precisam de atenção, cada um dos quais com inúmeras opções, destacando a complexidade do design e processo de tomada de decisão. As nove dimensões são modalidade, ritmo, proporção aluno-professor, pedagogia, papel do professor *online*, papel do aluno *online*, sincronia da comunicação *online*, papel das avaliações *online* e fonte de feedback.

Opções de design de aprendizado online (variáveis moderadas)

Modalidade

- Totalmente online
- Híbrido (mais de 50% online)
- Híbrido (25 a 50% online)
- Cara-a-cara adaptado para a Web

Ritmo

- Ritmo individual (livre entrada e saída das aulas)
- Ritmo de classe
- Ritmo de classe e ritmo individual

Relação Aluno-Professor

- <35 a 136
- 99 a 1100
- 999 a 1
- > 1.000 a 1

Pedagogia

- Expositiva
- Prática
- Exploratória
- Colaborativa

Papel das Avaliações Online

- Determinar se o(a) aluno(a) está pronto para novos conteúdos

Função do professor online

- Ensino online com presença ativa
- Pequena presença online
- Nenhuma presença online

Papel do(a) Aluno(a) Online

- Ouvir ou ler
- Resolver problemas ou responder a perguntas
- Explorar simulações e recursos
- Colaborar com colegas

Sincronia da Comunicação Online

- Apenas assíncrona
- Apenas síncrona
- Uma mistura de ambos

Fonte de Feedback

- Automatizado
- Professor
- Colegas

DIFERENÇAS ENTRE O APRENDIZADO ONLINE E O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

- Informar ao sistema como dar apoio ao(à) aluno(a) (ensino adaptativo)
- Dar ao aluno ou professor informações sobre o estado de aprendizagem
- Definir pontuações (notas)
- Identificar alunos em risco de reprovação

Fonte: Conteúdo adaptado de Barbara Means, Marianne Bakia e Robert Murphy. **Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How** (Nova York: Routledge, 2014).

Dentro de cada uma dessas dimensões, há opções. Para dificultar, nem todas as opções são igualmente eficazes. Por exemplo, o tamanho da classe pode restringir bastante as estratégias que você pode usar. Observar o desenvolvimento dos(as) estudantes e dar feedback, por exemplo, é algo comum na literatura, mas torna-se mais difícil à medida que o tamanho da turma aumenta, chegando a um ponto em que não é possível para um(a) professor(a) fornecer feedback de qualidade. No caso da sincronia, o que você escolher dependerá realmente das características dos(as) alunos(as) e do que melhor atenda às necessidades deles(as) (adultos precisam de mais flexibilidade, portanto, o modo assíncrono geralmente é melhor, talvez com sessões síncronas pontuais, enquanto os mais jovens se beneficiam da estrutura das sessões síncronas frequentes).

A pesquisa sobre os tipos de interação – que inclui aluno(a)-conteúdo e aluno(a)-aluno(a) – é um dos corpos de pesquisa mais robustos no aprendizado *online*. Em resumo, a presença de cada um desses tipos de interação, quando integrados corretamente e de forma ampla, aumenta os resultados da aprendizagem [9]. Portanto, planejar o processo de ensino e aprendizagem *online* com qualidade inclui não apenas identificar o conteúdo que será abordado, mas também como você vai dar apoio a diferentes tipos de interações que são importantes para o processo de aprendizagem. Essa abordagem reconhece a aprendizagem como um processo social e cognitivo, não apenas uma questão de transmissão de informações.

Aqueles que construíram programas *online* ao longo dos anos vão atestar que o aprendizado *online* eficaz visa ser uma comunidade de aprendizado e apoiar os alunos não apenas no ensino, mas também com envolvimento para além do currículo escolar, incluindo apoios sociais. Considere quanta infraestrutura existe em torno da educação presencial que apóia o sucesso do aluno: recursos da biblioteca, moradia, orientação de carreira, serviços de saúde e assim por diante. O sucesso da educação presencial não ocorre necessariamente porque é bom dar aulas cara-a-cara. É preciso entender que as aulas são um aspecto educacional de um sistema projetado especificamente para dar apoio aos alunos com recursos formais, informais e sociais.

Por fim, a educação *online* eficaz exige um investimento em um sistema de apoio ao aluno, que leva tempo para ser identificado e construído. Em relação a outras opções, a entrega simples de conteúdo *online* pode ser rápida e barata, mas confundir-la com uma educação *online* bem estruturada é o mesmo que confundir as aulas, uma parte, com a educação presencial, que é o todo.

Planejar, preparar e desenvolver um curso universitário totalmente *online* costuma tomar de seis a nove meses antes da entrega. Os(as) professores(as) geralmente se sentem mais à vontade para ensinar *online* no segundo ou terceiro ciclo desses cursos. É impossível que, de um dia para o outro, todos os membros do corpo docente se tornem especialistas no ensino e aprendizagem *online*, na situação atual, em que os prazos de entrega variam de algumas semanas a um único dia. Embora existam recursos para os quais os(as) professores(as) possam recorrer para obter assistência, o tamanho da mudança exigida atualmente em muitos campi, pode sobrecarregar os sistemas que fornecem esses recursos e, provavelmente, ultrapassará suas capacidades.

Sejamos sinceros(as): muitas das experiências de aprendizado *online* que os(as) professores(as) poderão oferecer aos seus alunos não serão totalmente planejadas nem apresentadas, e há uma alta probabilidade de estarem abaixo do ideal. Precisamos reconhecer que todos(as) farão o melhor que puderem, tentando levar apenas o essencial com eles, enquanto fazem uma corrida louca durante esse momento de emergência. Assim, a distinção é importante entre o tipo diário normal de instrução *online* eficaz e o que estamos fazendo às pressas com poucos recursos mínimos e pouco tempo: ensino remoto de emergência.

Ensino remoto de emergência

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem *online*, o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERT dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado *online*”.

Existem muitos exemplos de países que respondem ao fechamento de escolas e universidades em tempos de crise implementando modelos como aprendizado móvel, rádio, aprendizado híbrido ou outras soluções que, dentro do contexto, são mais viáveis. Por exemplo, em um estudo sobre o papel da educação em situações de fragilidade e emergência, analisou-se a situação do Afeganistão, onde a educação foi interrompida por conflitos e violência e as próprias escolas eram alvos, às vezes porque as meninas estavam tentando acessar a educação [10]. Para tirar as crianças das ruas e mantê-las seguras, a educação via rádio e DVDs foi usada para manter e expandir o acesso educacional e também promover a educação dessas meninas.

Quando examinamos exemplos de planejamento educacional em situações ou momentos de crises, fica evidente que os problemas nessas situações exigem soluções criativas. Precisamos pensar fora da caixa para chegar a várias soluções possíveis que ajudem a atender às novas necessidades de nossos(as) alunos(as) e comunidades. Em alguns casos, isso pode até nos ajudar a gerar soluções para problemas antes intratáveis, como os perigos que as meninas enfrentam ao tentar acessar a educação no Afeganistão. Portanto, pode ser tentador pensar no ERT como uma abordagem básica da educação padrão. Na realidade, é uma maneira de pensar sobre os modos, métodos e a forma de entrega, principalmente, porque nos ajuda a descobrir limitações de recursos e o surgimento rápido de novas necessidades, como o apoio e o treinamento de professores(as) [11].

DIFERENÇAS ENTRE O APRENDIZADO ONLINE E O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Na situação atual, as equipes de apoio do campus, geralmente dispostas a ajudar professores(as) a aprender e implementar o aprendizado *online*, não poderão oferecer o mesmo nível de apoio a todos(as) os(as) professores(as) que precisam. As equipes de apoio ao corpo docente desempenham um papel crítico nas experiências de aprendizagem dos alunos, ajudando os membros do corpo docente a desenvolverem experiências de aprendizado presenciais ou *online*. Os modelos de suporte atuais podem incluir suporte completo ao projeto, oportunidades de desenvolvimento profissional, criação de conteúdo multimídia em parceria com especialistas do corpo docente e suporte e treinamento em sistemas de gerenciamento de aprendizado. Os(as) professores(as) que buscam suporte, normalmente, têm níveis variados de habilidades digitais e se acostumam ao suporte individual quando experimentam ferramentas *online*. A mudança para o ERT exige que o corpo docente assuma mais controle do processo de concepção, desenvolvimento e implementação do curso.

Com a expectativa de um rápido desenvolvimento de eventos *online* de ensino e aprendizagem e o grande número de professores que precisam de apoio, às equipes de desenvolvimento e suporte devem encontrar maneiras de atender à necessidade das instituições de seguir com o ensino de forma contínua, ajudando os(as) professores(as) a desenvolverem habilidades para trabalhar e ensinar em ambientes *online*. As instituições devem repensar a maneira como fazem seu trabalho, pelo menos durante a crise.

A abordagem rápida necessária para o ERT pode diminuir a qualidade dos cursos ministrados. Projetar e desenvolver um curso completo pode levar meses, quando feito corretamente. A necessidade de “simplesmente colocá-lo *online*” entra em conflito com o tempo e o esforço, normalmente, dedicados ao desenvolvimento de um curso de qualidade. Os cursos *online*, criados dessa maneira, não devem ser confundidos com soluções de longo prazo, mas aceitos como solução temporária para um problema imediato. É bastante preocupante, como poucas pessoas se atentam à acessibilidade dos materiais de aprendizagem durante o ERT. Essa é apenas uma das razões pelas quais o desenho universal para a aprendizagem (UDL) deve fazer parte de todas as discussões sobre ensino e aprendizagem. Os princípios do UDL se concentram no design de ambientes flexíveis de aprendizagem, inclusivos e centrados no(a) aluno(a), para garantir que todos(as) possam acessar e aprender com os materiais, atividades e tarefas do curso [12].

Avaliando o Ensino Remoto de Emergência

É claro que as instituições vão avaliar seus esforços do ERT, mas o que elas devem avaliar? Primeiro, vamos considerar o que não avaliar. Um equívoco comum é que seria uma avaliação útil comparar um curso presencial com a versão *online* desse curso. Esse tipo de avaliação, conhecido como estudo de comparação de mídia, não fornece valor real, por pelo menos três razões.

Primeira, qualquer meio é simplesmente um canal para fornecer informações, e um meio não é, necessariamente, melhor ou pior do que qualquer outro. Segunda, precisamos entender melhor as diferentes mídias e a maneira como as pessoas aprendem com cada uma delas para projetar estudos eficazes. E, terceira, há muitas variáveis confusas, até mesmo nos melhores estudos de comparação de mídia, para que os resultados sejam válidos e significativos [13].

Pesquisadores(as) que conduzem estudos de comparação de mídia estão analisando “as mídias como um todo, sem refletir sobre os atributos e características singulares de cada uma, sobre as necessidades dos alunos ou teorias psicológicas de aprendizagem” [14].

DIFERENÇAS ENTRE O APRENDIZADO ONLINE E O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Outras abordagens de avaliação podem ser úteis nessa mudança para o ERT. O sucesso das experiências de aprendizagem a distância e *online*, pode ser medido de várias maneiras, dependendo de como o “sucesso” é definido. Do ponto de vista da faculdade, os resultados da aprendizagem dos(as) alunos(as) seriam o principal interesse. Eles(as) alcançaram o conhecimento, as habilidades ou atitudes esperadas, que são o objetivo do planejamento? Os resultados das atitudes também podem interessar a estudantes e professores(as). Para os(as) alunos(as), questões como interesse, motivação e engajamento estão diretamente ligadas ao sucesso deles(as) e, portanto, seriam possíveis focos de avaliação. Para professores(as), atitudes em relação ao ensino *online* e tudo o que ele implica podem alterar a percepção de sucesso.

Em relação à oferta de cursos e programas a distância, são assuntos relevantes, fatores como taxas de conclusão de cursos e programas, alcance no mercado, investimentos no tempo do corpo docente, impactos nos processos de promoção e posse dos(as) professores(as). Por fim, recursos e estratégias de implementação podem ser áreas de pesquisa de avaliação, como, a confiabilidade de sistemas tecnológicos, o fornecimento e acesso a sistemas de apoio ao(a) aluno(a), suporte ao desenvolvimento profissional do corpo docente, incluindo ferramentas e pedagogias de ensino *online*, questões de política e governança relacionadas ao desenvolvimento de programas a distância e garantia de qualidade. Todos esses fatores podem influenciar a eficácia das experiências de aprendizagem a distância e *online* e podem servir para orientar o design da experiência de aprendizagem e o desenvolvimento e implementação de programas [15]. Essas áreas de avaliação são recomendadas para esforços de aprendizado a distância ou *online* bem planejados e podem não ser apropriados no caso do ERT. A avaliação do ERT exigirá perguntas mais amplas, especialmente durante as implementações iniciais.

Em seguida, indicamos quais aspectos você deve focar sua avaliação, em relação aos esforços do ERT. O idioma do modelo CIPP será usado para a estrutura [16]. CIPP é um acrônimo que representa contexto, entradas, processos e produtos (consulte a tabela 1).

Tabela 1. Termos de avaliação do CIPP

Avaliações de contexto	Avaliações de entrada	Avaliações de processo	Avaliações de produtos
Avaliar necessidades, problemas, ferramentas e oportunidades, bem como condições e dinâmicas relevantes no contexto	Avaliar a estratégia, o plano de ação, a organização da equipe e o orçamento do programa quanto à viabilidade e potencial custo-benefício para atender às necessidades específicas e atingir as metas	Monitorar, documentar, analisar e relatar a implementação de planos	Identificar e avaliar custos e resultados – intencionais e não intencionais, a curto e longo prazo

DIFERENÇAS ENTRE O APRENDIZADO ONLINE E O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Fonte: Daniel L. Stufflebeam and Guili Zhang, **The CIPP Evaluation Model: How to Evaluate for Improvement and Accountability** (New York: Guilford Publications, 2017).

No caso do ERT, as instituições podem considerar as seguintes questões para avaliação:

- Dada a necessidade de mudar para o ERT, que recursos internos e externos foram necessários para apoiar essa transição? Quais aspectos do contexto (institucional, social, governamental) afetam a viabilidade e eficácia dessa mudança? (Contexto)
- Como as interações da universidade com estudantes, famílias, funcionários e partes interessadas locais e governamentais impactaram a percepção da capacidade de resposta à mudança para o ERT? (Contexto)
- A infraestrutura de tecnologia foi suficiente para atender às necessidades do ERT? (Entrada)
- A equipe de suporte do campus tinha capacidade suficiente para atender às necessidades do ERT? (Entrada)
- A formação profissional contínua do corpo docente foi suficiente para permitir o ERT? Como podemos melhorar as oportunidades de demandas imediatas e flexíveis de aprendizado relacionadas a abordagens alternativas ao ensino e aprendizado? (Entrada)
- Onde professores(as), estudantes, pessoal de apoio e administradores tiveram mais problemas com o ERT? Como podemos adaptar nossos processos para responder a esses desafios operacionais no futuro? (Processo)
- Quais foram os resultados do programa com a iniciativa ERT (ou seja, taxas de conclusão do curso, análises agregadas de notas, etc.)? Como os desafios relacionados a esses resultados podem ser abordados em apoio a alunos(as) e professores(as) impactados(as) por essas questões? (Produtos)
- Como o feedback dos(as) alunos(as), professores(as) e equipes de suporte do campus pode relatar as necessidades do ERT no futuro? (Produtos)

A avaliação do ERT deve ser mais focada no contexto, na entrada e nos elementos do processo do que no produto (aprendizado). Observe que não estamos defendendo nenhuma avaliação sobre, se a aprendizagem ocorreu ou não, ou de que forma ocorreu. Somente destacamos, que, a parte mais importante dessa avaliação envolve tudo o que é necessário para que o ERT aconteça em um curto espaço de tempo durante a crise. Esse pensamento já está sendo reconhecido por pesquisadores(as), enquanto algumas instituições começam a alternar para opções de aprovação/reprovação ao invés do sistema de notas, durante o ERT [17].

Além disso, dada a evidência contínua de problemas em torno das avaliações dos alunos por meio de experiências típicas de ensino superior, recomendamos que as avaliações de aprendizado no final do semestre definitivamente não sejam usadas contra os(as) professores(as) envolvidos(as) no ERT [18]. Se

DIFERENÇAS ENTRE O APRENDIZADO ONLINE E O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

a política de uma instituição exigir a realização dessas avaliações, o ideal é considerar a alteração dessa política ou verificar se os resultados são condizentes com as circunstâncias do período ou semestre.

Conclusões

Todas as pessoas envolvidas nessa mudança repentina para o aprendizado *online* devem perceber que essas crises e desastres também “interrompem” a vida de estudantes, funcionários(as) e professores(as) para além da universidade. Portanto, todo esse trabalho deve ser realizado tendo em mente que a mudança para o ERT, provavelmente, não será a prioridade de todos(as) os(as) envolvidos(as). Professores(as) e equipes administrativas precisam pensar que os(as) alunos(as) talvez não possam frequentar os cursos de imediato. Nesse caso, atividades assíncronas são mais adequadas que atividades síncronas. A flexibilidade, tanto com prazos para tarefas, como políticas institucionais e de cursos, deve ser pelo menos considerada. Citando um exemplo de alto nível, o Departamento de Educação dos EUA passou a relevar alguns requisitos e políticas por conta da COVID-19 [19].

Esperamos que a ameaça da COVID-19, em breve, seja somente uma memória. Não poderemos, simplesmente, voltar às nossas práticas de ensino e aprendizado de antes do vírus, esquecendo o ERT. Provavelmente, haverá mais preocupações com a saúde pública e segurança. Nos últimos anos, os *campi* foram fechados devido a desastres naturais como incêndios, furacões e vórtices polares [20]. Assim, a necessidade de um ERT deve ser parte do conjunto de habilidades do corpo docente, bem como ser incluído em programas de formação profissional para qualquer pessoa em escolas e universidades.

A ameaça da COVID-19 trouxe alguns desafios exclusivos para instituições de ensino superior. Todas as partes envolvidas em cursos – estudantes, professores e funcionários – precisaram tomar atitudes extraordinárias em relação ao ensino e aprendizado, nunca antes vistas, nessa escala, na vida de qualquer pessoa envolvida. Embora essa situação seja estressante, quando acabar, as instituições terão a oportunidade de avaliar quão bem implementaram o ERT para seguir com os planos de ensino. É importante evitar a tentação de comparar o ERT ao aprendizado online nas avaliações. Com um planejamento cuidadoso, as autoridades de todos os campus podem avaliar seus esforços, identificar pontos fortes e pontos fracos e se prepararem melhor para futuras necessidades de implementação do *Ensino Remoto de Emergência* – ERT.

Referências

- [1] Wexner Medical Center (2020). *Information for Ohio State University Students, Faculty and Staff*. The Ohio State University. Disponível em: <https://wexnermedical.osu.edu/features/coronavirus/staff-and-students>; Princeton University (2020). *President Eisgruber Updates University on Next Steps Regarding COVID-19 to Ensure Health and Well-Being of the Entire Community*. Disponível em: <https://www.princeton.edu/news/2020/03/09/president-eisgruber-updates-university-next-steps-regarding-covid-19-ensure-health>; Everett Community College (2020). Disponível em: <http://www.everettcc.edu/>
- [2] Bryan Alexander Blog (2020). *Coronavirus and Higher Education Resources*. Disponível em: <https://bryanalexander.org/coronavirus/coronavirus-and-higher-education-resources/>.
- [3] Zimmerman, J (2020). *Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment*. Chronicle of Higher Education. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/Coronavirusthe-Great/248216>

- [4] Czerniewicz, L (2020). *What We Learnt from “Going Online” during University Shutdowns in South Africa*. Soquel: PhilOnEdTech. Disponível em: <https://philonedtech.com/what-we-learnt-from-going-online-during-university-shutdowns-in-south-africa/>
- [5] Merriam-Webster. *Teaching*. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/teaching>
- [6] Olo, D. P.; Correia, L.; Rego, M. C (2020). *The Main Challenges of Higher Education Institutions in the 21st Century: A Focus on Entrepreneurship, in Examining the Role of Entrepreneurial Universities in Regional Development*. Hershey: IGI Global, 1–23. Disponível em: <https://www.igi-global.com/chapter/the-main-challenges-of-higher-education-institutions-in-the-21st-century/238500>
- [7] Branch, R. M., Dousay, T. A (2015). *Survey of Instructional Design Models, Association for Educational Communications and Technology*. Bloomington: AECT. Disponível em: https://aect.org/survey_of_instructional_design.php
- [8] Means, B.; Bakia, M.; Murphy, R (2014). *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. New York: Routledge. Disponível em: <https://www.routledge.com/Learning-Online-What-Research-Tells-Us-About-Whether-When-and-How-1st/M/means-Bakia-Murphy/p/book/9780415630290>
- [9] Bernard, R. M.; Abrami, P. C.; Borokhovski, E.; Wade, C. A.; Tamim, R. M.; Surkes, M. A.; Bethel, E. C (2009). *A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education*. *Review of Educational Research* 79, nº. 3: 1,243–89. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- [10] Davies, L.; Bentrovato, D. (2011). *Understanding Education’s Role in Fragility; Synthesis of Four Situational Analyses of Education and Fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia*. Paris: International Institute for Educational Planning. Disponível em: <http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/957>
- [11] Head, J. T.; Lockee, B. B.; Oliver, K. M (2002). *Method, Media, and Mode: Clarifying the Discussion of Distance Education Effectiveness*. *Quarterly Review of Distance Education* 3, nº. 3: 261–68. <https://eric.ed.gov/?id=EJ657870>
- [12] UDL On Campus. Disponível em: <http://udloncampus.cast.org/home>
- [13] Surry, D. W.; Ensminger, D (2001). *What’s Wrong with Media Comparison Studies?* *Educational Technology* 41, nº. 4 (July–August). Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44428679>
- [14] Lockee, B.; Moore, M.; Burton, J (2001). *Old Concerns with New Distance Education Research*. *EDUCAUSE Quarterly* 24, no. 2: 60–68. Disponível em: <https://er.educause.edu/-/media/files/articles/2001/6/eqm0126.pdf>
- [15] Moore, M; Lockee, B; Burton, J (2002). *Measuring Success: Evaluation Strategies for Distance Education*. *EDUCAUSE Quarterly* 25, nº. 1: 20–26. Disponível em: <https://er.educause.edu/-/media/files/articles/2007/7/eqm0213.pdf>

[16] Stufflebeam, D. L.; Zhang, G (2017). *The CIPP Evaluation Model: How to Evaluate for Improvement and Accountability*. Nova York: Guilford Publications. Disponível em:

<https://www.guilford.com/books/The-CIPP-Evaluation-Model/Stufflebeam-Zhang/9781462529230>

[17] Stanger, A. (2020). *Make All Courses Pass/Fail Now*. Chronicle of Higher Education. Disponível em:

<https://www.chronicle.com/article/Make-All-Courses-Pass-Fail-Now/248281>

[18] Carpenter, S. K.; Witherby, A. E.; Tauber, S. K. (2020). *On Students'(Mis) judgments of Learning and Teaching Effectiveness*. Journal of Applied Research in Memory and Cognition. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2211368120300024>

[19] Federal Student Aid. *Guidance for Interruptions of Study Related to Coronavirus (COVID-19)*.

Information for Financial Aid Professionals. Disponível em:

<https://ifap.ed.gov/electronic-announcements/030520Guidance4interruptionsrelated2CoronavirusCOVID19>

[20] Johnson, E. (2019), *As Fires Rage, More Campuses Close*. InsideHigherEd. Disponível em:

<https://www.insidehighered.com/news/2019/10/29/california-fires-and-power-outages-close-campuses>;

Fink, J (2019). *Florida Universities Cancelling Classes, Closing Campus Ahead of Potential Category 4 Hurricane Dorian*. Newsweek. Disponível em:

<https://www.newsweek.com/hurricane-dorian-category-4-florida-universities-close-cancel-classes-1456886>;

Samson, P. (2020). *The Coronavirus and Class Broadcasts*. EDUCAUSE Review. Disponível em:

<https://er.educause.edu/blogs/2020/3/the-coronavirus-and-class-broadcasts>