

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: QUESTÕES CONCEITUAIS, METODOLÓGICAS E PRÁTICAS*

Waine Teixeira Júnior (UFR)

Pandemia e adaptação do ensino a novas estratégias de oferta

Com o surgimento da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, no início do ano de 2020, houve a necessidade de isolamento social como medida de contenção de propagação da contaminação em larga escala. Uma das estratégias para o isolamento social utilizada pelos governos mundiais foi a suspensão temporária das aulas presenciais nas escolas, em todos os níveis de ensino, do infantil ao superior, incluindo a pós-graduação e os demais cursos formais e informais. A suspensão das aulas presenciais obrigou gestores a pensar em estratégias de ensino-aprendizagem não presenciais que pudessem minimizar os impactos da separação entre docentes e estudantes e manter o ensino-aprendizagem em andamento.

As aulas foram retomadas aos poucos, de forma não presencial, com o uso de diversas estratégias. Considerando o público sem condições econômicas suficientes para possuir computador e/ou acesso à internet na realidade brasileira, principalmente no âmbito de instituições educacionais públicas de ensino, professores optaram por indicar capítulos de livros didáticos para estudo em casa e/ou por elaborar materiais e atividades que foram entregues aos pais ou responsáveis nas escolas e depois recolhidas para correção e *feedback*, entre outras medidas. Alguns governos estaduais optaram também pela produção de videoaulas que foram transmitidas em canais educativos (OLIVEIRA, 2020).

Outras instituições, principalmente no âmbito da educação privada, iniciaram atividades de ensino-aprendizagem utilizando plataformas de videoconferências, tais como Google Meet, Zoon, Microsoft Teams, entre outras, para oferecer aulas ao vivo, no mesmo horário das aulas anteriormente presenciais, mantendo alunos e professores conectados para o cumprimento da carga horária letiva. Tais encontros passaram a ser referenciados popularmente como *lives*. Além disso, as instituições de ensino começaram a utilizar plataformas de ensino-aprendizagem, conhecidas como Ambien-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.101-114

tes Virtuais de Aprendizagem. Tais plataformas são sistemas de *software* com controle de acesso a professores e estudantes, nas quais são disponibilizados materiais didáticos, atividades avaliativas e não avaliativas na forma de testes, simulados e outros, mesclando assim estudos individuais com encontros com os professores em videoconferências.

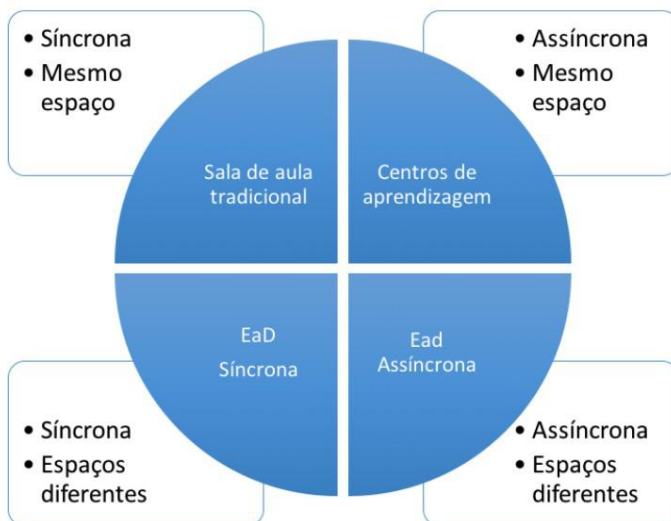
Todo esse espectro de combinações de estratégias com ou sem o uso das TIC e Ambientes Virtuais de Aprendizagem para adaptar o ensino presencial à modalidade não presencial passou a ser chamado de ensino remoto emergencial. Ocorre porém que o termo ensino remoto não havia sido referenciado na literatura especializada em Tecnologia Educacional ou Educação a Distância (EaD) antes da pandemia. Assim, o termo ensino remoto emergencial passou a ser utilizado como sinônimo de “a distância,” “on-line”, e “virtual”, evitando-se o uso do termo a distância. Uma das causas dessa substituição foi a preocupação de não comprometimento do ensino, não mais ofertado de forma presencial, com qualquer ideia que pudesse remeter à hipótese de transformação em algum tipo de sistema de ensino a distância. Proponho então aqui uma breve conceituação teórica para a compreensão desse tipo de modalidade de ensino.

Educação presencial, semipresencial e a distância

Não é de hoje que diferentes formas de organização do ensino, variando entre o presencial e o não presencial, foram propostas. Desde que a escola se organizou em sistemas educativos desenvolvidos em centros ou lugares específicos para essa finalidade, demandas ou situações extremas e/ou específicas de ensino-aprendizagem têm obrigado gestores a planejar alternativas ou combinações de modalidades de ensino para garantir que a educação chegasse a quem precisava. Por exemplo, em situações históricas de guerra ou pandemia anteriores, quando não era possível ir todos os dias à escola, os gestores organizaram encontros esporádicos para as aulas, que concentravam conteúdos de ensino-aprendizagem ou então disponibilizavam material didático e tarefas para serem feitas em casa, na tentativa de manter os estudantes aprendendo (HORNE, 1997).

Tendo em vista diferentes formas ou possibilidades de organização do ensino, Coldeway sistematizou modalidades em quatro categorias, que combinam variações de espaço (no mesmo lugar ou em lugares diferentes) e de tempo (ao mesmo tempo ou síncronas, e em tempos diferentes ou assíncronas). Tais categorias estão representadas na Figura 1 Quadrantes de Coldeway, a seguir.

Figura 1 - Quadrantes de Coldeway



Fonte: SIMONSON (2006, p. 15)

Iniciando pelo primeiro quadrante superior à esquerda, representa-se a Sala de Aula Tradicional, como modalidade na qual estudantes e professores estão juntos no mesmo lugar, no mesmo tempo de estudos, ou seja, estudando o mesmo conteúdo, por exemplo, todos no mesmo nível de ensino ou período escolar. Isso porque os Centros de Aprendizagem, representado no segundo quadrante superior à direita, constituem justamente a variação no estudo síncrono do mesmo conteúdo. Esse fato ocorre em escolas rurais pequenas, por exemplo, onde é possível encontrar estudantes em diferentes níveis de ensino, porém na mesma sala, sendo acompanhados pelo mesmo professor.

Os quadrantes da parte inferior da figura representam a EaD, como a modalidade de ensino que separa o professor do estudante em termos de locais de estudo diferentes, podendo ocorrer de forma síncrona ou assíncrona. As interações síncronas são aquelas nas quais os estudantes podem se comunicar em tempo real com o professor e outros estudantes, sobretudo por meio de mensagens instantâneas, salas de bate-papo e videoconferências. Por outro lado, as atividades assíncronas, são aquelas nas quais a interação é efetivada em momentos diferentes para cada estudante, com interações que não ocorrem necessariamente com a resposta imediata do interlocutor, que pode ser o professor, tutor ou colegas, como, por exemplo, por meio de fóruns de discussão. Um dos desafios dos professores que

atuam em cursos a distância ou semipresenciais é justamente planejar o impacto da experiência do estudante com as atividades e o tempo de dedicação aos estudos de forma síncrona e assíncrona, buscando estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas a uma ou outra forma.

A EaD tem sido utilizada estrategicamente para possibilitar o ensino a pessoas que, por questões de impossibilidade de organização de tempo de dedicação em períodos fixos de aula ou, principalmente, por estarem geograficamente muito distantes dos centros de formação, não poderem participar de cursos presenciais. No Brasil, a EaD tem sido muito ofertada também porque é a modalidade de ensino, em geral, com custo mais baixo que o presencial para o estudante, principalmente na rede privada de ensino, que disponibiliza a maior parte das vagas no mercado, além de que o estudante tem despesas diminuídas como transporte ao centro de estudos, alimentação, etc..

Na história da EaD, o serviço de correio foi a primeira infraestrutura utilizada para a comunicação entre estudantes e professores. Posteriormente, o desenvolvimento do rádio e, mais tarde, da televisão, possibilitaram o sincronismo unidirecional, ou seja, a comunicação em tempo real de professor para aluno. Entretanto, somente com o desenvolvimento da rede de telefonia, é que se inicia a possibilidade de sincronismo bidirecional, ou seja, em tempo real, de professor para aluno e vice-versa. O desenvolvimento da internet melhorou ainda mais a comunicação síncrona bidirecional com as ferramentas de bate-papo (*chat*) e, mais recentemente, viabilizando infraestrutura e ferramentas de videoconferência, inclusive para *smartphones*.

A literatura apresenta inúmeras definições para o conceito de EaD, como pode ser observado em Alves (2011), Simonson (2006) e Moore e Kearsley (2008). Para García Aretio (2006), existe dificuldade de estabelecimento de uma definição única por causa de diferentes fatores e o primeiro deles é que o termo distância é compreendido de muitas formas distintas entre vários outros autores. Outro fator importante para contribuir com essa dificuldade é a grande evolução dos sistemas de oferta de EaD em muito pouco tempo, especialmente com a influência das TIC a partir de meados dos anos 2000.

Na legislação brasileira, a definição mais recente de EaD está presente no Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade a distância desde a educação básica ao superior.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados (BRASIL, 2017).

Para que as instituições de ensino possam oferecer cursos na modalidade EaD, é preciso que elas atendam a regulamentações especiais, o que as obriga a organizar sistemas complexos. Tais sistemas são voltados a atender grandes quantidades de estudantes ao mesmo tempo, chegando a centenas ou milhares de estudantes matriculados em cursos. A viabilidade desse processo é efetivada pelo apoio presencial ao estudante em polos de EaD e pela divisão do trabalho docente em subsistemas organizados em produção de conteúdo, gestão de turmas, tutoria, *etc.* Popularmente o termo EaD remete à identificação desses sistemas complexos, com presença de tutor e atualmente com grande oferta de vagas no mercado de cursos privados.

Observa-se que o artigo 2º do Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017) especifica também que não somente a educação superior possa ofertar cursos a distância, mas também a educação básica, de forma híbrida, ou seja, apenas uma parte do curso pode ser ofertada, em quantidade prevista na lei. A lei não prevê a metodologia de oferta, por exemplo, de uma disciplina ou parte dela. Usualmente as instituições ofertam apenas uma parte de disciplinas, previamente analisadas, na modalidade híbrida. Todavia, é preciso observar com cuidado que a educação básica não está obrigada a se organizar em termos de sistemas complexos, inclusive com a implantação de polos de apoio ao estudante e tutoria para ser efetivada. Isso é um indicativo de que EaD é uma modalidade e não um sistema pré-concebido como organização complexa, como é popularmente compreendido.

É importante destacar também que, no Brasil, desde 2004, a legislação permite que uma parte da carga horária dos cursos superiores presenciais possa ser oferecida a distância, caracterizando o curso como semipre-

sencial, por meio da Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004). Nesse caso, a instituição que oferece apenas uma parte da carga horária de curso presencial a distância também não precisa fazer uso de um sistema complexo de oferecimento de disciplinas, com a implantação de polos de apoio e tutoria, por exemplo, embora tenha que garantir recursos para a oferta, bem como também atingir parâmetros mínimos de qualidade para os estudantes.

Vale destacar também que, recentemente, foram efetivadas regulamentações que permitem que parte da carga horária presencial do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos possa ser oferecida a distância (BRASIL, 2018). Essas regulamentações estabelecem limites de até 30% para o Ensino Médio noturno, de 20% para os diurnos e até 80% para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), flexibilizando a natureza das atividades, que podem ser mediadas ou não por tecnologia:

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial - mediada ou não por tecnologia - ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (BRASIL, 2018).

Novamente, a legislação não cita ensino remoto, e sim o ensino a distância, não obrigando a instituição a desenvolver um sistema complexo para atender a essa demanda nem mesmo especificando ou obrigando o uso de estratégias de comunicação síncronas. Obviamente, porém, será necessária uma infraestrutura básica e professores com conhecimentos para o trabalho a distância.

Em termos conceituais gerais, portanto, concluímos aqui que, enquanto modalidade de ensino, sempre que separamos geograficamente ou espacialmente docentes de estudantes, configura-se a situação ou modalidade a distância, seja ela desenvolvido com recursos para atendimento de uma turma pequena por um professor ou sistematizada e organizada em estruturas complexas para o atendimento de grandes quantidades de estudantes.

Ensino on-line, virtual e remoto emergencial

Aparece também no bojo conceitual da modalidade a distância o termo educação on-line. O termo “on-line”, já aportuguesado, de acordo com o Dicio - Dicionário da Língua Portuguesa, que por sua vez também é *on-line*, apresenta como definição: “Que está numa conexão ou na internet no exato momento em que acessa; conectado” (2020a). Seguindo a definição do termo, podemos conceber processos de ensino-aprendizagem que estão de alguma forma prontos para serem acessados e desenvolvidos por meio de computadores ou outros dispositivos conectados a uma rede de comunicação ou à internet. Portanto, pressupõe-se o uso das TIC como infraestrutura e diversos recursos de sistemas de *software* para oferecer o ambiente adequado para que os processos de ensino-aprendizagem possam ocorrer, como é o caso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) atuais. Conclui-se, portanto, que uma aula on-line deveria prover todos os recursos de ensino-aprendizagem que seriam ofertados ao estudante numa sala de aula real, no momento em que ele estabelecer uma conexão com uma rede de computadores.

Além disso, o planejamento pedagógico pode (e deve) incluir atividades de interação com recursos pedagógicos que, mesmo sendo assíncronos, podem proporcionar a experiência ou sensação de pertencimento do estudante com uma rede ou comunidade de aprendizagem. Assim, o desenho pedagógico aliado aos recursos síncronos e assíncronos viabilizados pelas TIC e AVAs podem possibilitar ao estudante a experiência de virtualização do ensino e constituir uma aula virtual e até uma comunidade virtual de aprendizagem.

Na contemporaneidade, os conceitos virtual e virtualidade estão muito ligados ao campo da informática e do uso de tecnologias de *software*, remetendo à ideia daquilo “que existe unicamente como resultado de uma demonstração ou simulação criada por um programa de computador” (DICIO, 2020b). Entretanto, o significado do termo virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, que significa força, potência e, na filosofia escolástica, “é virtual o que existe em potência e não em ato” (LÉVY, 1996, p. 15). O termo virtual é um adjetivo que, no seu sentido original, faz referência “àquilo que tem a virtude de produzir um efeito apesar de não o produzir verdadeiramente” (CONCEITO.DE, 2020), podendo também ser definido como sinônimo de possível, potencial, latente (DICIO, 2020b). O virtual se constitui em “um processo de transformação de um modo de ser num outro”, como afirma Pierre Lévy (1996, p. 12).

Nessa direção, portanto, o termo virtual, no campo da educação, não indica a existência plena e muito menos simulada de um objeto, seja ele concreto ou abstrato. Indica a potencialidade do objeto se efetivar ou provocar os efeitos como se existisse plenamente. O virtual então está relacionado a uma experiência que se constitui na potencialidade de se vivenciar a sua concretização, embora não sendo real, e que, portanto, não há garantia, a priori, dessa experiência e muito menos de sua concretização. Dessa forma, quando nos referimos ao aluno virtual, ao professor virtual, a uma aula virtual, ao ensino virtual ou à sala de aula virtual, em termos conceituais, para a compreensão da efetivação de processos de ensino-aprendizagem com o uso de computadores e sistemas de *software*, referimo-nos à potencialidade de percepção ou realização de sua existência, porém não simulada, mas efetivada, “possível exatamente como o real, porém lhe faltando a existência (LÉVY, 1996, p. 16). Trata-se portanto, da experiência do ser e não da existência do objeto que induz a experiência.

A virtualização está na potencialidade da experiência que foi planejada pelo professor para o estudante. Em termos práticos, a virtualização da sala de aula não está garantida com a adoção e uso de AVAs, nem a virtualização de uma aula está garantida com a realização de atividades de ensino-aprendizagem em recursos de *software* disponibilizados para o estudante. Atualmente, mesmo com o avanço das tecnologias no campo da educação, especialmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem que buscam ofertar recursos para simulação de salas de aula virtuais, ainda não é possível possibilitar a mesma experiência que o estudante teria no ambiente real, principalmente com a possibilidade de experimentação de presencialidade, de emoções, interações sensoriais, etc. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem trazem outros tipos de experiências não vividos em sala de aula na realização das atividades ou recursos atualmente disponíveis.

Finalmente, o uso do termo ensino remoto emergencial tem sido referido à condição de excepcionalidade de um momento que, por ocasião da necessidade de distanciamento social, obrigou os sistemas educacionais a adotarem estratégias utilizadas comumente no ensino a distância apoiado pelo uso das TIC e AVAs. A literatura científica registra o termo “educação em situações emergenciais”, referindo-se aos casos nos quais populações são afetadas por situações imprevisíveis como conflitos armados e desastres naturais (SINCLAIR, 2007).

Situações emergenciais representam a maior ameaça à estrutura do sistema educacional, especialmente em desastres naturais ou conflitos armados, nos quais os estudantes são impedidos de ir às escolas, seja pela

destruição da instalação ou ainda pelo fato da instalação ser comumente utilizada para abrigar desabrigados. Entretanto, os esforços para que o processo educativo continue em situação emergencial são importantes porque podem ajudar a (SINCLAIR, 2007, p. 52):

- fornecer uma sensação de normalidade;
- restaurar a esperança por meio do acesso à “escada” da educação;
- apoiar a cura psicológica de experiências traumáticas por meio de atividades sociais estruturadas em um “espaço seguro”;
- transmitir habilidades de vida e valores para a saúde e prevenção de doenças transmissíveis, igualdade de gênero e prevenção baseada em gênero violência, resolução de conflitos, construção da paz, responsável cidadania e consciência ambiental;
- proteger o investimento que as crianças, famílias e nação têm feito na educação infantil;
- fornecer proteção para grupos marginalizados - minorias, meninas, crianças com deficiência, adolescentes fora da escola - muitas vezes em risco de trabalho explorador ou inseguro, como prostituição ou recrutamento por milícias.

O uso do termo ensino remoto emergencial é um termo novo para a literatura no Brasil. É importante destacar que não há produção de nenhuma tese ou dissertação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2020) anterior ao ano de 2020 que registre esse termo. Pesquisas realizadas em publicações de livros localizam produções apenas no ano 2020 no Google Livros (2020) também não localizaram produções anteriores no Brasil, somente no ano de 2020. Uma pesquisa rápida no Google Acadêmico (2020) também revelou os mesmos resultados do Google Livros, ou seja, produções de artigos e outros trabalhos com a utilização desse termo apenas no ano de 2020.

Saberes docentes no ensino não presencial

Fato é que todos enfrentamos a necessidade de novas aprendizagens no contexto do uso das TIC, uma vez que elas têm sido incorporadas a todos os segmentos da sociedade, especialmente nesse momento da história com a alteração da modalidade de ensino presencial para a não presencialidade em razão da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. O desenvolvimento profissional da docência na contemporaneidade demanda agora saberes e competências para conceber e conduzir

processos de ensino-aprendizagem em situações que vão desde o uso de recursos tecnológicos como apoio ao ensino presencial à absoluta virtualidade ou não presencialidade.

Ganga e Vilarinho (2009, p. 16) afirmam que, quando o docente se apropria das TIC no ensino-aprendizagem, ele pode perceber alterações na sua relação com os alunos. Isso porque “passará a resolver problemas, elaborar projetos, realizar pesquisa e interpretação de informações, contando com a parceria dos alunos”.

Algumas reflexões importantes sobre a docência com o uso das TIC são apontadas por Ponte (2000). Segundo esse autor, trabalhar com as TIC implica em aprender a usá-las e aprender como encontrar formas produtivas e viáveis de integrá-las ao processo educacional. Para esse autor, o professor que se vale das TIC precisa ser:

[...] um explorador capaz de perceber o que lhe pode interessar, e de aprender, por si só ou em conjunto com os colegas mais próximos, a tirar partido das respectivas potencialidades. Tal como o aluno, o professor acaba por ter de estar sempre a aprender. Desse modo, aproxima-se dos seus alunos. Deixa de ser a autoridade incontestada do saber para passar a ser, muitas vezes, aquele que menos sabe (o que está longe de constituir uma modificação menor do seu papel profissional) (PONTE, 2006, p. 76).

O uso das TIC na educação traz como exigência mudanças na postura docente. Segundo Ponte (2006) e Ganga e Vilarinho (2009):

1) A primeira mudança situa a relevância da interação entre estudantes e professor, dos estudantes entre si, entre estudantes e tecnologia, entre estudantes e elementos exteriores à comunidade educativa. A interação passa a ser o elemento marcante da educação que incorpora as TIC.

2) A segunda mudança refere-se à capacidade de explorar e pesquisar: isso significa saber navegar na rede, selecionar informações, ter esquemas bem estruturados de arquivamento dos dados coletados e saber consultá-los no momento oportuno e de forma adequada.

3) A terceira mudança está na capacidade de ultrapassar barreiras espaço temporais, ou seja, o docente precisa compreender que o conhecimento também se produz fora da escola e a qualquer tempo.

4) O ensino-aprendizagem deixa de se circunscrever aos momentos presenciais, seja no trabalho em grupo ou nas tarefas individuais; ele deve

se transformar em processo permanente, acontecendo no ciberespaço, em qualquer horário e local.

A partir dessas considerações, Ponte (2006) admite que a formação para a docência em entornos virtuais de aprendizagem exige participação ativa de todos os envolvidos; trata-se, pois, de uma Pedagogia centrada na atividade exploratória, na interação, na investigação, na realização de projetos, que são aspectos que também devem ser desenvolvidos em quaisquer modalidades de ensino, presencial, a distância ou híbrida, com o uso das TIC.

Considerações finais

Diante da confusão instaurada com a terminologia vigente, que adotar o termo ensino remoto emergencial, o presente texto, longe da pretensão de esgotar o tema, buscou apresentar e discutir as bases conceituais da relação do ensino com as possibilidades multimodais derivadas da combinação de espaço geográfico e tempo, na qual o processo é efetivado. Buscou também discutir as vertentes da efetivação do ensino em maior ou menor grau de presencialidade, a partir do uso das TIC e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem que caracterizam os conceitos de ensino on-line e ensino virtual.

Evidentemente, a suspensão das aulas presenciais e a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem não presenciais que pudessem minimizar os impactos da separação entre docentes e estudantes e manter o ensino-aprendizagem em andamento trouxe para o debate a necessidade de compreensão dos elementos envolvidos no ensino-aprendizagem a distância para possibilitar a continuidade do ensino até o momento de retorno seguro à presencialidade. Todavia, o uso do termo a distância não deve significar que seja necessário desenvolver ou efetivar sistemas complexos específicos da EaD e assim o termo a distância pode ser empregado sem expressar confusão quanto às novas estratégias adotadas pelos gestores e professores.

Responder de forma breve as questões levantadas por Ganga e Vi-larinho (2009) não é uma tarefa fácil, tampouco a aprendizagem das novas formas de fazer docente com o uso das TIC e Ambientes Virtuais de Aprendizagem, tendo em vista tantos novos recursos e tantas novas demandas, muitas vezes impostas e, portanto, não havendo escolha, e sim a necessidade urgente de enfrentamento.

Todavia, um caminho possível para a aquisição de tantas novas aprendizagens precisa partir da (pré)disposição para o diálogo, do trabalho conjunto e da reflexão contínua entre todos os envolvidos no processo educativo: gestores, docentes e estudantes.

Referências

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. 10. 10.17143/rbaad.v10i0.235. 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113>. Acesso em: 01 set. 2020.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Consulta ao termo Ensino remoto Emergencial. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=ensino+remoto+emergencial&type=AllFields>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF. 26 de maio de 2017. Seção 1 p. 3. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 01 set. 2020.

_____. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF. 22 de novembro de 2018. Seção 1 p. 21. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 01 set. 2020.

CONCEITO.DE. **Conceito de Virtual**. Disponível em: <https://conceito.de/virtual>. Acesso em: 01 set. 2020.

DICIO. **Dicionário da Língua Portuguesa. On-line**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/on-line/>. Acesso em: 01 set. 2020.

DICIO. **Dicionário da Língua Portuguesa. Virtual**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/virtual/>. Acesso em: 01 set. 2020.

GARCÍA ARETIO, L. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. 3. ed. Barcelona: Ariel, 2006.

GANGA, L. L. S.; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **A docência em ambientes virtuais de aprendizagem**: reinventando a formação e a prática pedagógica. In: Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação - 7º E-TIC, 2009, Rio de Janeiro. E-Tic : Encontro de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESA, 2009. v. 1. p. 1-21. Disponível em: <https://etic2009.files.wordpress.com/2009/09/lana.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

GOOGLE. **Google Acadêmico**. Consulta ao termo Ensino remoto emergencial. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_yhi=2019&q=ensino+remoto+emergencial&btnG=. Acesso em: 01 set. 2020.

_____. **Google Livros**. Consulta ao termo Ensino remoto Emergencial. Disponível em: <https://www.google.com/search?tbm=bks&q=ensino+remoto+emergencial>. Acesso em: 01 set. 2020.

HORNE, John. **State, Society and Mobilization in Europe during the First World War**. (Studies in the Social and Cultural History of Modern Warfare, number 3.) New York: Cambridge University Press. 1997.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo, 34. ed., 1996.

MOORE, Michael G., KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma Visão Integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OLIVEIRA, Elida. **Estados adotam plataformas online e aulas na TV aberta para levar conteúdo a estudantes em meio à pandemia de coronavírus**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/04/09/estados-adotam-plataformas-online-e-aulas-na-tv-aberta-para-levar-conteudo-a-estudantes-em-meio-a-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2020.

PONTE, J. P. da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores**: que desafios? Revista Ibero-americana de Educação, n.24, set/dez, 2000, p.63-90. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie24a03.PDF>. Acesso em: nov. 2008.

SIMONSON, M. **Concepciones sobre la educación abierta y a distancia**. In: Barberà, E. et al. Educación abierta y a distancia. Barcelona: Editorial UOC, 2006.

SINCLAIR, M. Education in Emergencies. In J. Crisp, C. Talbot, & D. B. Cipolone (Eds.), **Learning for a future: Refugee education in developing countries** (pp. 1–83). Geneva: Switzerland. UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees 20). Disponível em: <https://www.google.com/search?tbm=bks&q=ensino+remoto+emergencial>. Acesso em: 01 set. 2020.