

A ESCOLA NAVAL E A PANDEMIA COVID-19: DESAFIOS NOS PROCES- SOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

THE BRAZILIAN NAVAL ACADEMY AND THE COVID-19 PANDEMIC: CHA- LLENGES IN TEACHING, LEARNING AND EVALUATION PROCESSES

Hercules Guimarães Honorato¹
Tiane Rezende Corpas de Andrade²
Caroline de Souza Pereira Dias³

Instituto Naval de Pós-graduação
Escola Naval
Escola Naval

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar a gestão administrativa-pedagógica vivida no ensino superior militar em função da pandemia do COVID-19. O cenário é a Escola Naval (EN), instituição que forma oficiais da Marinha do Brasil, localizada na cidade do Rio de Janeiro. A abordagem metodológica foi qualitativa e utilizamos a pesquisa exploratória. Com o escopo de ampliar o pouco conhecimento sobre o tema, optou-se também como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Utilizamos ainda, para análise, dois relatórios elaborados pela instituição acerca do tema. As condições do trabalho docente foram, como em um passe de mágica, teletransportadas de uma didática acostuada em sala de aula e olho no olho com seus alunos, para uma migração conturbada em uma plataforma digital, que durante sua formação e pós-formação não lhe fora apresentada. O professor deixou de ser o centro do conhecimento, mesmo para uma IES militar de tradição tecnicista, para oportunizar a melhor relação ensino-aprendizagem-avaliação. Em relação ao nosso estudo de caso, o maior problema verificado foi a urgência de melhoria na rede de internet e *wi-fi* e a necessidade de capacitação docente para o uso das ferramentas tecnológicas. Em relação aos professores, percebeu-se as diversas possibilidades de organização didático-pedagógica de suas aulas em prol da qualidade da formação dos futuros oficiais da Marinha. Assim, acreditamos que esse docente pós-pandemia será um outro educador e que a educação terá um reconhecido diferencial no ser humano, que vive em uma realidade hiperconectada, complexa e instantânea, onde todos os integrantes desse ecossistema educacional caminham juntos.

Palavras-chave: Ensino Superior Militar. Ensino Remoto Emergencial. Escola Naval. Pandemia COVID-19.

Abstract: The aim of this article is to present the administrative-pedagogical management experienced in military higher education as a result of the COVID-19 pandemic. The scenario is the Brazilian Navy Academy, an institution that trains officers, located in the city of Rio de Janeiro. The methodological approach was qualitative and we used exploratory research. With the

1 Mestre em Educação e Bacharel em Ciências Navais (Administração). Professor-pesquisador do Instituto Naval de Pós-graduação. E-mail: hghhhma@gmail.com.

2 Especializada em Neurociência Pedagógica e Supervisão e Orientação Educacional. Pedagogia da Escola Naval. E-mail: tianerezende@gmail.com.

3 Especializada em Revisão Textual e Licenciada em Língua Portuguesa. Professora da Escola Naval. E-mail: carolinnpereira@hotmail.com.



scope of expanding the little knowledge on the subject, the case study was also chosen as a research strategy. Two reports prepared by the institution on the subject were also used for analysis. The conditions of teaching work were, as if by magic, teleported from a didactic used in the classroom and eye-to-eye with their students, to a troubled migration on a digital platform, which during their training and post-training hadn't been presented. The teacher was no longer the center of knowledge, even in a military institute with a technician tradition, as to create the opportunity for the best teaching-learning-assessment relationship. Regarding our case study, the biggest problem verified was the urgency of improving the internet and Wi-Fi network and the need for teacher training in the use of technological tools. In relation to the teachers, it was noticed the various possibilities of didactic-pedagogical assessments of their classes in favor of the quality of training of future Navy officers. Thus, we believe that this post-pandemic teacher will be another educator and that education will have a recognized differential in the human being, who lives in a hyperconnected, complex and instantaneous reality, where all members of this educational ecosystem walk together.

Keywords: COVID-19 pandemic. Military higher education. Emergency Remote Learning. Brazilian Naval Academy.

1 INTRODUÇÃO

“Professores, há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.” (ALVES, 2015, p. 16).

Vivíamos há pouco tempo em um mundo estruturado, com a certeza de que nossas ações seriam apenas nossas, onde tudo era “preto no branco”. A partir do novo milênio, em especial com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), começamos a ficar mais incertos em relação a tudo que nos cercava e a complexidade passou a caminhar lado a lado com as informações que chegavam em um piscar de olhos. Tudo ao nosso redor passou a ser instantâneo, veloz, rendemo-nos ao consumo de tecnologias lançadas quase diariamente. Passamos a não ter mais tempo para refletirmos sobre o tempo.

Esse mundo tecnológico atual, de milhões de informações que tramitam em micro segundos, nos deixou ainda mais frágeis e ansiosos. O certo que tínhamos pode agora ser o incerto, o incompreensível; agora, nada é linear, as crises locais, setoriais, ganham força e passam a ser mundiais. E, assim, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde decretou a pandemia do novo Coronavírus (Sars-CoV-2), um inimigo invisível que paralisou todo o planeta. Passamos todos a conhecer a quarentena, o isolamento social, a morte mais



perto, em suma: passamos a ter medo, medo até de respirar e sermos contaminados.

Tudo parou e ainda continuamos, aos poucos, a voltar a uma nova normalidade. As instituições de ensino em todo o planeta pararam suas atividades e fecharam suas portas. Segundo dados da UNESCO, um ano após o início da pandemia COVID-19, “[...] quase metade dos estudantes do mundo ainda são afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas, e mais de 100 milhões de crianças adicionais cairão abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura como resultado dessa crise de saúde”.

O ensino-aprendizagem que tradicionalmente era presencial, com o fechamento das instituições de ensino, passou a ser remoto e em caráter emergencial. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio do seu Conselho Nacional de Educação (CNE) e em caráter extraordinário, começou a expedir pareceres como, por exemplo, o de nº 5, de 28 de abril de 2020, que tratava da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020a); em seu último parecer, o de nº 6, de 6 de julho de 2021, são apresentadas as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar (BRASIL, 2021a).

A pandemia afetou em grande medida todos os níveis de formação educacional. Castioni e colaboradores (2021, p.400), em seus estudos sobre as universidades federais na pandemia COVID-19, asseveram que o argumento prioritário para a suspensão das atividades presenciais de ensino foi a de que a “[...] limitação do acesso à tecnologia e a falta de formação docente e discente não permitiria transpor as disciplinas do ensino presencial para o ensino remoto”. Esses mesmos autores, em contraponto ao apresentado para o fechamento e não utilização de qualquer tipo de ensino pelas universidades, atestaram que cerca de 99,3% dos estudantes de graduação têm algum tipo de acesso à internet.

Assim inicialmente exposto, sentimo-nos instigados a apresentar a gestão acadêmica vivida no ensino superior militar em relação ao ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno em função da alteração do ensino presencial para o remoto emergencial. O cenário deste estudo foi a Escola Na-



val (EN), instituição que forma oficiais da Marinha do Brasil, reconhecida pelo MEC como graduação superior, conforme preconizado inicialmente no art. 83º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e art. 5º da Lei de Ensino da Marinha, Lei nº 11.279, de 9 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006).

Para um melhor entendimento dos caminhos seguidos pela Instituição de Ensino Superior (IES) militar, este artigo está dividido em três seções principais, excetuando-se a introdução e as considerações finais. A primeira seção apresenta o referencial teórico abarcado, com especial atenção aos principais conceitos ligados ao tema pesquisado. A seção seguinte apresenta a metodologia empregada, na qual é ressaltada a importância dos dados levantados empiricamente por um setor específico da EN que se alinha ao quadro teórico destacado. Por último, as análises e discussões fazem uma ligação necessária e direta em resposta à questão de estudo, de modo a atingir o objetivo colimado.

Em relação à formação dos seus docentes e ao tripé educacional, ou seja, ensino-aprendizagem-avaliação, a seguinte questão de pesquisa norteou os estudos desenvolvidos: como esta IES militar deverá caminhar em seu ecossistema educacional no pós-pandemia?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao iniciarmos a busca por estudos relacionados ao tema de *Ensino Remoto Emergencial* (ERE), verificamos que este termo é atual e que foi cunhado para ser utilizado durante o período de emergência sanitária que ainda estamos passando. Paiva (2020, p. 61) afirma que esta nova denominação “[...] viralizou na mesma velocidade da propagação do novo coronavírus”. Desse modo, não deveríamos ter teses e até dissertações antes de 2020 que tratassem desse tema. Porém, dois descritivos tornaram-se importantes, além de ERE, no trato de uma pesquisa onde os meios tecnológicos são a base de sustentação do ensino, os quais se apresentam na sociedade do conhecimento e da inovação. Trataremos inicialmente, também, da Educação a Distância (EaD) e Ensino Híbrido.



Um ponto de destaque é trazido por Paiva (2020, p. 58) ao evidenciar que “os nomes mudam como forma de combater o preconceito contra qualquer forma de ensino que não seja o presencial”. Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 54) salientam a grande importância que é atribuída ao ensino presencial e acreditam que apenas “à socialização e à interação que ocorre no ambiente da sala de aula, seja entre professor e o estudante, seja entre os estudantes e seus pares”, o que não concordamos. Rosa (2020) reforça essa tese ao desvelar que a oferta de educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou barreiras, principalmente pela desinformação e falta de preparo dos docentes.

Ao começarmos a apresentar a EaD, o ERE e o Ensino Híbrido, temos que fazer um voo rasante pelo currículo escolar nesse novo marco que o ecossistema de aprendizagem encontra-se no atual momento. Uma reflexão que iniciamos como a escolarização universal que vivíamos caminha para uma ação educativa distribuída e interconectada, passando do foco central do ensino que era o professor para o aluno e todos os envolvidos, pertencentes ao ecossistema educacional. Um ponto de ruptura ocasionada foi a passagem das tecnologias baseadas na língua escrita para uma linguagem predominantemente visual. Ponto que devemos destacar é que o ambiente de aprendizagem é complexo e diversificado, onde diversos atores, dentro e fora dos muros da escola, transitam e atuam.

Os principais conceitos envolvidos

O primeiro termo que vamos conceituar é a *Educação a Distância* (EaD), que está prevista no art. 1º do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, este que regula o art. nº 80 da LDB, como sendo

[...] 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 política 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. (BRASIL, 2017, não paginado).

Martins (2020, p.245) deixa claro que a EaD é uma modalidade de ensino “apartada da educação presencial, com regras específicas e restrições de



aplicação”. Esse autor ainda estabelece seis principais elementos componentes: (i) a distância entre professor e alunos; (ii) a influência de uma organização educacional que planeja e prepara materiais de aprendizagem; (iii) o uso de meios tecnológicos e mídias; (iv) a possibilidade de comunicação bidirecional; (v) a possibilidade de encontros também presenciais; e (vi) um formato “industrializado” de educação. (MARTINS, 2020).

O segundo conceito a ser exposto é o do *Ensino Híbrido*, também conhecido como *Blended Learning*, que seria, em síntese, o uso de soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e a distância, a interação entre abordagens pedagógicas e a interação entre recursos tecnológicos (MOREIRA; SCHEMMER, 2020). O planejamento estratégico é primordial no Ensino Híbrido para criar a conexão entre os momentos de ensino presencial e os momentos à distância, com o fulcro na utilização da tecnologia disponibilizada com intencionalidade, ou seja, com a finalidade de proporcionar que o educando, nesse caso, tenha certo controle sobre quando e onde estudar.

Costa (2020, p. 7) afirma que o Ensino Híbrido é uma “nova forma de ressignificar os processos de ensino e aprendizagem numa ambiência escolar imersa na Cultura Digital”. Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 47) argumentam que apenas as TDIC “por si só não serão capazes de revolucionar a educação, porque, além da escolha adequada dos recursos utilizados, é preciso adotar estratégias metodológicas assertivas, as quais promovam uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes”.

A noção de aprendizagem significativa veio com a ideia de ruptura com a aprendizagem mecânica, na qual a informação é armazenada arbitrariamente, e considerada como necessária para um ensino-aprendizagem que está sintonizado apenas na voz do professor, sem respaldo e retorno via conhecimentos prévios dos discentes e com uma preparação apenas para uma avaliação somativa, cujo resultado final está em uma boa nota e não na retenção de novos conhecimentos.

A partir do fio condutor iniciado pelo Ensino Híbrido e da aprendizagem significativa, conseguimos visualizar as metodologias ativas, que são o processo de ensino e aprendizagem centrados no estudante, capazes de suscitar a sua maior participação, tornando-o protagonista na construção do seu próprio



conhecimento, por intermédio de processos interativos individuais ou coletivos com a finalidade precípua de encontrar soluções para um determinado problema, quer seja real ou fictício (SANTOS; ALMEIDA, 2018; VENTURA, 2021).

Neste contexto de pandemia que estamos vivendo atualmente, chegamos a conclusão, de posse dos conceitos anteriormente expostos, de que não estamos fazendo EaD e nem Ensino Híbrido. Estamos em um momento excepcional e temporário, onde se espera mais cedo ou mais tarde voltarmos ao normal, ou como ficou conhecido “novo normal”. No campo educacional, a solução encontrada pelas redes e instituições de ensino ficou conhecida como *Ensino Remoto Emergencial* (ERE). Moreira e Schemmer (2020) asseveram que o ERE tem como objetivo principal criar um ecossistema educacional provisório e não robusto, mas sim, fornecer de maneira rápida durante a pandemia.

Vendo pelo olhar dos professores, que não estavam preparados para a utilização das TDIC e que precisaram, de uma hora para a outra, transpor os seus conteúdos previstos nos currículos e adaptá-los para as aulas não presenciais. E em relação aos alunos, que no caso brasileiro, com profundas desigualdades sociais e educacionais, a falta de acesso com qualidade a internet para o recebimento, quando recebiam, das aulas filmadas pelos docentes ou material que deveriam estudar. A infraestrutura dos estados e municípios também não estava preparada para um momento tão disruptivo como o fechamento compulsório das escolas e universidades.

Assim, a partir do momento da obrigatoriedade do fechamento das instituições de ensino superior, no caso deste estudo, “a reação das universidades públicas foi mais lenta, enfrentando resistências de alunos e professores ao ensino on-line” (PAIVA, 2020, p. 66). Contudo, e aos poucos, foram cedendo e partiram para o ERE, este que “[...] se impôs a todas as instituições de ensino superior, mesmo para aquelas que não têm modalidade tal ou ambiente de aprendizagem adequado” (CAMPANI; NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 128). Esses autores complementam que o planejamento das aulas foi mesclado em atividades síncronas e assíncronas, conforme a disponibilidade tecnológica da IES.

A portaria do MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, autorizou em seu art. 1º, e em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por ati-



vidades letivas que utilizem plataformas de aprendizagem virtual até o final de 2020, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, excetuando os cursos que demandassem necessariamente atividades presenciais. O art. 2º autoriza também que as IES poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo (BRASIL, 2020b). Considerando-se apenas as universidades federais e segundo o Portal de Acompanhamento da COVID-19 do MEC, com os dados atualizados em 5 de agosto de 2021, das 38 universidades, 29 estão em atividades remotas, 4 (quatro) no Ensino Híbrido, 2 (duas) a definir e 3 (três) ainda em recesso.

Existem diferenças importantes entre o ERE e a EaD. “O ensino remoto utiliza características síncronas, enquanto a EaD utiliza muito as ferramentas assíncronas. [...] o ensino remoto tem mais personalização e individualização do que a educação a distância” (SANTOS, 2021, p. 14). Saviani e Galvão (2021) acreditam que a adesão ao ensino remoto por falta de alternativa neste período de emergência sanitária é falaciosa. Esses autores asseveram que o acesso ao ambiente virtual deva ser realizado por equipamentos adequados e não apenas por celulares, e que esse acesso à internet seja de qualidade e que todos estejam familiarizados com as tecnologias, por fim, que os docentes saibam utilizar pedagogicamente as ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Mill e Zanotto (2021, p. 16) afirmam que o papel do professor do século XXI é “orientar, auxiliar e incentivar os estudantes a pesquisar, selecionar e organizar as informações, a desenvolver a autonomia para os estudos e para gerenciar a própria aprendizagem”. Os obstáculos dos docentes para a incorporação dos recursos tecnológicos em sua prática até então presencial foram destacados por Rondini, Pedro e Duarte (2020) como a dificuldade de se adaptar, rapidamente, a uma nova prática de ensino, a desigualdade social dos estudantes e o aumento considerável da jornada de trabalho. O que é confirmado e complementado por Rosa (2020, p. 2) que deixa claro que “o uso da tecnologia, por si só, não consolida a transformação da educação no século XXI. Ainda é preciso avançar em campos fundamentais como a formação de habilidades e competências que possibilite aos alunos tornarem-se protagonistas no seu processo de aprendizagem”.



Uma importante reflexão sobre o momento atual foi de Campani, Nascimento e Silva (2020, p.135) ao afirmarem que “a demanda do ensino remoto foi um reinventar-se em cenários desconhecidos, onde o terreno sólido da sala de aula presencial se transformou em um abismo cheio de montanhas a serem escaladas”. O caminho que está se apresentando para um futuro pós-pandemia aponta para o Ensino Híbrido, visto que a educação deste século se apresenta pela relação de avanços tecnológicos instantâneos, criação e sedimentação de uma cultura digital, além das comunidades em redes.

Neste ponto podemos apresentar um conceito muito importante, o da *presencialidade*. Estarmos juntos virtualmente também é um meio de nos conhecermos, de interagirmos socialmente e academicamente. O espaço físico como o conhecemos está migrando e dando lugar ao ciberespaço, com a construção de redes de aprendizagem e significação, “nas quais educadores e estudantes aprendem juntos, interagem e cooperam entre si” (COSTA, 2020, p. 10). Esse autor acredita, ainda, que o professor deva “incorporar recursos de controle, monitoramento e intervenções pedagógicas que promovam metodologias ativas na relação estudante-professor-estudante” (COSTA, 2020, p. 12).

Cabe-nos destacar que as TDIC podem ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem-avaliação no ensino superior. Relembra-se que as ferramentas tecnológicas são meios e não fim da educação. Por isso, é necessário saber escolher adequadamente os recursos digitais utilizados em sua prática docente, com intencionalidade pedagógica e estratégias metodológicas assertivas, as quais devem promover uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes, realçando que estamos a ensinar uma geração nascida na era digital e que vive a maior parte do seu dia conectada (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Ao final, como afirmam Saviani e Galvão (2021, p. 39), “a tecnologia, desde a origem do ser humano, não é outra coisa senão extensão dos braços humanos, visando facilitar seu trabalho”.

3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica de investigação adotada nesta pesquisa foi qualitativa, que segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), tem as característi-



cas de “objetivação do fenômeno, hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno [...]”. A pesquisa qualitativa analisa as informações narradas pelos sujeitos participantes de uma forma organizada, porém intuitiva, tentando compreender a totalidade do fenômeno pesquisado, sem possuir ideias pré-concebidas e interpretando os eventos ocorridos e a ocorrer.

Como o objeto de pesquisa é atual e como apresenta diversos pontos de interrogação em sua construção, inclusive com conceitos novos, utilizamos a pesquisa exploratória como forma de torná-lo familiar. Ao iniciarmos o levantamento do referencial teórico, as pesquisas documental e bibliográfica foram utilizadas. Existe certa semelhança metodológica entre essas pesquisas, sendo a documental relacionada ao levantamento de fontes sem tratamento analítico, como leis e pareceres; por outro lado, a pesquisa bibliográfica utiliza fontes de material já elaborado, revestidos de importância para o estudo, que seriam basicamente artigos, livros entre outros.

O levantamento de dados contou com fonte de dados primária, realizada por intermédio de dois relatórios que sintetizavam questionários aplicados aos docentes sobre o Ensino Remoto Emergencial da IES militar em tela. Foram também realizados contatos diretos por intermédio de *e-mails* com as Encarregadas do Serviço de Orientação Educacional (SOE), a Chefe do Departamento de Planejamento, Controle e Avaliação Acadêmica da Escola Naval e com o Chefe do Centro de Ensino Virtual e de Idiomas da Diretoria de Ensino da Marinha (DEnsM).

Com o escopo de ampliar o pouco conhecimento sobre o tema e sendo o cenário deste estudo a Escola Naval, optou-se também como estratégia de pesquisa a utilização do estudo de caso, que Yin (2005, p.19) assevera que deve ser usado quando “o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos”. Como o objeto deste estudo foram as ações implementadas pela EN durante o período de pandemia, mas especificamente a partir de março de 2020, este estudo de caso é único, o qual o objetivo foi capturar as circunstâncias e condições de uma situação do dia a dia acadêmico e administrativo de uma IES militar, cujo escopo foram as experiências fornecidas tanto pelos docentes quanto pela própria instituição.



4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Esta seção foi dividida em duas. A primeira explora o que existe de caminhos, anteriores ao período de declaração pela OMS de pandemia, em que a instituição poderia se valer com atividades pedagógicas utilizando-se da metodologia do ensino a distância. A seção seguinte analisa e discute os dois relatórios que foram encaminhados à Diretoria de Ensino da Marinha, órgão central do SEN, como resultados da aplicação efetiva do ERE e seus resultados na visão dos seus docentes.

Caminhos iniciais do ensino à distância e metodologias ativas na Escola Naval

O cenário da nossa pesquisa foi a Escola Naval, cuja missão é formar os oficiais da Marinha do Brasil para os postos iniciais da carreira naval, nos corpos da Armada, Fuzileiros Navais e Intendentes da Marinha. Para o cumprimento desse propósito a instituição ministra curso regular de graduação de quatro anos. O seu estudante é nominado aspirante durante sua formação acadêmica.

Foi realizado um levantamento atualizado na instituição sobre os professores que se utilizavam do *blended learning* em suas disciplinas, já que tal possibilidade estava prevista nas normas em vigor. Os professores de Administração e Inglês produziram artigos acadêmicos apresentando os seus resultados na utilização híbrida em suas cátedras. Desde 2011, no Encontro de Professores do Ensino Superior Militar (EPESM), foi apresentado “O uso do *Blended Learning* como ferramenta de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem de Administração”. Na Revista de Villegagnon, periódico acadêmico da EN, em 2016, foi publicado o estudo “O uso do *Moodle* como apoio para a disciplina Ing-3 na Escola Naval”.

Assim, inicialmente exposto, podemos verificar que a ideia da utilização de um ensino que reunisse práticas do presencial com recursos tecnológicos na Escola Naval já caminhava, em certa medida, conforme previsto no art. 20 da Lei de Ensino da Marinha, que “Os cursos e estágios do Sistema de Ensino



Naval (SEN) poderão ser ministrados a distância” (BRASIL, 2006, não paginado). Essa possibilidade já existente se torna relevante como metodologia no processo de ensino-aprendizagem, cujos espaço-tempo-capacidades são minimizados e com a possibilidade de uma formação qualitativa de seus estudantes.

Antes de analisarmos os relatórios elaborados pela instituição em relação ao ERE, continuaremos por mais dois documentos da Marinha que são substantivos ao tema em estudo. A sua Política de Ensino (PoEnsM), portaria n. 431, de 8 de dezembro de 2009, e o Manual de Elaboração e Revisão de Currículos e Normas dos Cursos do Sistema de Ensino Naval (SEN), este normativo de 2021 (BRASIL, 2021b). A PoEnsM tem como um dos seus objetivos o de “utilizar as tecnologias de informação e de comunicação, **de modo a permitir o aprimoramento e a ampliação das formas de acesso ao conhecimento**, buscando, na **implementação de metodologias alternativas**, tornar o ensino naval mais eficiente e eficaz” (BRASIL, 2009, p. 3, grifos nossos).

O segundo documento apresentado tem um capítulo específico para os currículos a distância (EaD) e semipresencial (SP) e suas normas, apresentando a DEnsM como Órgão Central do SEN, e o Centro de Ensino Virtual e de Idiomas (DEnsM-50), este que tem como atribuição coordenar e controlar a execução do ensino à distância, efetuar pesquisas em educação, práticas pedagógicas e ambientes informatizados de apoio ao EaD. Esta norma apresenta um glossário no qual diversos conceitos são padronizados, como ensino híbrido, ensino à distância, ensino remoto, TIC, tutor, videoaula entre outros.

Foi perguntado à chefe do Departamento de Planejamento, Controle e Avaliação Acadêmica da EN como foi desenvolvido no período de pandemia o ensino remoto emergencial? Prejuízos e soluções. A resposta foi direta,

[...] todo o planejamento e conteúdos curriculares foram cumpridos, considerando que houve o retorno em agosto e possíveis defasagens do primeiro semestre realizado todo de maneira remota e emergencial foi compensado. Foi necessário um grande esforço dos alunos na busca do conhecimento de forma mais autônoma objetivando a aprendizagem. Por outro lado, os docentes se reinventaram em relação à preparação e desenvolvimento das aulas bem como ao replanejamento das atividades.



O que verificamos com a resposta é uma possibilidade, ao retorno futuro das atividades acadêmicas, da utilização de ferramentas tecnológicas e do ensino, no caso, híbrido, pelos seus docentes.

Os Relatórios sobre o ERE na visão dos seus docentes

Foram disponibilizados para análises cinco relatórios, englobando desde docentes e discentes, e as ações sobre o ERE e o programa de monitoria da IES militar. Porém, foram selecionados dois relatórios que estão aderentes ao estudo em curso: o Relatório dos Cursos Presenciais com Atividades por EaD para Docentes e o Relatório do Questionário Aplicado aos Docentes sobre o ERE. Seguem a seguir as referidas análises.

Relatório do questionário aplicado aos docentes sobre o Ensino remoto Emergencial (ERE)

O primeiro relatório analisado, que trata sobre o ERE e os docentes, foi baseado em um questionário denominado *ERE/fale com o Serviço de Orientação Pedagógica*, cujo objetivo foi ser um canal de comunicação para o corpo docente, com o intuito de acompanhar o andamento das práticas educacionais durante o período de ensino remoto no primeiro semestre, devido ao isolamento social. O questionário contou com 6 (seis) questões abertas sobre o andamento das atividades acadêmicas, na orientação e supervisão didático-pedagógica, além de possibilitar o compartilhamento de suas experiências com ferramentas tecnológicas. Ele foi disponibilizado a todo Corpo Docente através do *Google Forms*, no período de 21 de julho a 6 de agosto de 2020.

A EN tem quatro Centros de Estudos: Centro de Ciências Sociais (CCS), Centro Tecnológico e de Ciências (CTC), Centro Profissional Naval (CPN) e Comando do Corpo de Aspirantes (ComCA). Há época de aplicação do questionário, o total de docentes era de 117, tendo sido retornados 75 questionários respondidos. A tabela 1 a seguir mostra o total de respondentes por categoria funcional.

Tabela 1 – Respondentes por Centro de Ensino



Respondentes por Categoria	Quant.
Professor do Magistério Superior Militar (MES)	33
Instrutor Tarefa por Tempo Certo (TTC)	22
Magistério Militar Naval (MMN)	9
Instrutor da Ativa (COMCA)	6
Total	75

Fonte: Relatório da Escola Naval (2020a, p. 2).

Os resultados verificados tinham como escopo que os professores compartilhassem suas experiências e os pontos a melhorar no ERE, além de apresentar pontos positivos e sugestões para o aperfeiçoamento do uso de novas metodologias e ferramentas digitais no ensino remoto e também presencial. Assim exposto, são listadas as perguntas e as principais respostas são analisadas.

Quais são as dificuldades que encontrou ou está encontrando no ERE de forma geral?

As cinco principais respostas, que conseguiram um quantitativo de mais de seis respondentes com a mesma visão foram: Não houve dificuldades; Aplicação e correção de avaliações; Interação com o corpo discente; Carência de internet de boa qualidade; e Adaptação ao uso de novas ferramentas tecnológicas. No ensino à distância, o que pode ser verificado da relação professor-aluno e também aluno-aluno é a boa comunicação, além do bom preparo nas ferramentas tecnológicas disponíveis. Como destacam Mill e Zanoto (2021) que novos desafios e demandas são postos aos docentes do século XXI, como ser letrado digitalmente, buscar ferramentas adequadas, atualizar-se constantemente e colaborar e trabalhar em rede.

Quais são as dificuldades que encontrou ou está encontrando com os Aspirantes?

As cinco respostas apresentadas foram: Não houve dificuldades; Interação com o Corpo de Aspirante; Carência de internet de boa qualidade a bordo; Pontualidade no horário da aula; e Disciplina no cumprimento das atividades.



des. O que podemos verificar como dificuldades (como pontualidade e disciplina no cumprimento das tarefas) são características da educação a distância, onde existe uma separação física entre docentes e discentes, e o espaço, e tempo são amplos, porém, necessitam que sejam atividades, síncronas ou assíncronas, e que tenham dedicação e responsabilidade pelo seu cumprimento, visto que é propiciado e desejado ao estudante a sua autonomia acadêmica.

Quais os pontos positivos que conseguiu identificar em suas práticas durante o período de ERE?

Esta questão suscitou um número considerável de respostas, cerca de 40 respostas diferentes. Mantendo-se no mesmo diapasão de análise, apresentamos as cinco respostas mais similares que foram verificadas, a listar: Possibilidade de planejar aula com uma demanda administrativa reduzida; Possibilidade de rever aulas disponibilizadas; Interação com o Corpo de Aspirante; Aplicação de novas práticas e metodologias de ensino; e Flexibilidade na aplicação do conteúdo. A análise desta questão torna-se fácil, pois caminha ao encontro do que está preconizado nas normas da Marinha para o seu ensino, que foi anteriormente apresentado, e também pelo que os autores citados no quadro teórico vislumbram como possibilidade de mudança na prática docente, em destaque a possibilidade de aplicação de novas práticas e metodologias de ensino.

Quais as sugestões que acha importante compartilhar para que sejam adaptadas às práticas educativas, na EN, daqui em diante?

A questão suscitou diversas contribuições, a mais relevante a melhoria da rede de internet e *Wi-Fi* da instituição. Tal situação foi amplamente compartilhada nos estudos sobre o tema do ensino remoto emergencial como ponto nevrálgico no seu melhor aproveitamento. O que se verifica é que existe o acesso à internet como Castioni (et al., 2021) ressaltam, mas não com a qualidade necessária. O que é condição primária para um ensino remoto de qualidade, segundo Saviani e Galvão (2021, p. 38) é “[...] o acesso ao ambiente vir-



tual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade [...]”.

Outras sugestões dos docentes respondentes foram: elaboração de uma Plataforma Institucional (AVA) e Ferramentas Oficiais para o ERE; disponibilizar ferramentas digitais e metodologias para práticas inovadoras em aulas presenciais; usar ferramentas para elaboração de vídeoaulas; e incentivar o Corpo de Aspirantes em atividades acadêmicas. Este último ponto merece uma reflexão maior, pois o docente passa também, mesmo que a distância dos olhos, incentivar o discente a estudar e pesquisar de modo independente e a fortalecer o aprendizado colaborativo, e como complemento reafirmarmos que “apenas incorporar os recursos tecnológicos não transforma os processos educacionais” (COLL; MORENO, 2010 *apud* RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 47).

Uma última questão, que foi fechada, procurava avaliar o que o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) disponibilizava como objetos de aprendizagem, como informativos, murais pedagógicos, tutoriais e post divulgando capacitações contribuíram para a construção de melhores práticas educativas durante o ERE. 57 professores responderam que sim, ou seja, 76% do total de participantes do questionário entendem que foram válidas as contribuições disponibilizadas pelo SOP. Tal conclusão caminha *pari passu* com o ecossistema constituído na EN, onde a troca e interação entre os participantes se tornam indispensáveis ao equilíbrio necessário para o funcionamento como um todo (ZADUSKI; LIMA; SCHUZEN, 2019).

Relatório sobre o questionário dos cursos presenciais com atividades por EaD para docentes

Esta pesquisa, realizada no final do ano letivo, teve como objetivo avaliar o período de ERE adotado na EN durante a pandemia. O questionário foi disponibilizado para todo o Corpo Docente por *e-mail*, sendo aplicado no período de outubro a dezembro de 2020 e elaborado pela DEnsM através da plataforma *Moodle* contendo 27 perguntas quantitativas e um espaço para respostas qualitativas de aspectos positivos, negativos e a melhorar. Participaram 48 docentes de um efetivo, à época, de 138, representando 34,8% de respondentes;



sendo esta uma pesquisa de abrangência qualitativa, todas as respostas foram consideradas importantes. Para esta seção nem todas as perguntas são expostas, apenas as consideradas efetivas para o trato do objeto de estudo.

Uma questão interessante que corrobora com o que o referencial teórico ressalta é que os professores foram guindados ao ensino remoto sem serem preparados para a utilização e o bom uso de ferramentas tecnológicas, tendo que se adaptar rapidamente a uma nova possibilidade de ensino (CAMPANI; NASCIMENTO; SILVA, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; SANTOS, 2021; SAVIANI; GALVÃO, 2021). Mesmo sem o devido preparo profissional, o ERE se “[...] impôs a todas as instituições de ensino superior, mesmo àquelas que não têm modalidade EaD ou ambiente de aprendizagem virtual adequado” (CAMPANI; NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 128). Por isso mesmo, na tabela 2 a seguir, podemos ratificar que essa situação também foi verificada na EN.

Tabela 2 – Realizou cursos/treinamentos/capacitação para uso das ferramentas digitais?

Respostas	Frequência	%
Não	32	66,67%
Às vezes	8	16,67%
Muitas vezes	4	8,33%
Sempre	4	8,33%
Total	48	

Fonte: Relatório da Escola Naval (2020b, p. 2).

A transferência do presencial para o virtual não é simplesmente manter a didática desenvolvida em sala de aula, seria necessário a construção de currículos que reconheçam as novas formas de produção e relação com o conhecimento, saindo da condição solitária e expositiva deste para o lugar de produção de saberes de experiências (CAMPANI, NASCIMENTO; SILVA, 2020). Assim, ao apresentarmos a seguir a tabela 3, onde mais de 60% dos docentes da Escola Naval sempre complementam as suas disciplinas com leituras indispensáveis, propiciando uma autonomia para os estudos do seu alunado, muito importante nesse período de distanciamento social e acadêmico.

Tabela 3 – As aulas foram complementadas com materiais de estudo?

Referências disponíveis	Frequência	%
Não	0	0%
Às vezes	3	6,25%
Quase sempre	15	31,25%



Sempre	30	62,5%
Total	48	

Fonte: Relatório da Escola Naval (2020b, p. 3).

Um ponto de destaque e que deve ser exposto neste momento é que no ensino superior temos disciplinas ou atividades acadêmicas que não são possíveis virtualmente. Moran (2003) deixa-nos claro, sob este ponto de vista, que a educação *online* não equivale à educação a distância. Honorato e Marcelino (2021, p. 32) apresentam a visão de um professor universitário sobre o Ensino à distância como sendo que “[...] a exigência é menor e a falta de laboratórios prejudicam muito o ensino prático. As aulas teóricas também são prejudicadas, pois, os alunos não têm grandes oportunidades de sanar dúvidas”. A situação também se apresenta, em certa medida, na Escola Naval, como podemos verificar na tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Os conteúdos estavam atualizados?

Satisfação – qualidade das aulas	Frequência	%
Não	1	2,08%
Às vezes	2	4,17%
Quase sempre	5	10,42%
Sempre	40	83,33%
Total	48	

Fonte: Relatório da Escola Naval (2020b, p. 9).

O que verificamos é que 8 (oito) docentes não se sentiram satisfeitos com a qualidade de suas aulas. Moran (2003) destaca que é difícil definir uma metodologia adequada para cada tipo de aula *online*, existindo a necessidade de integrar o presencial do virtual, garantindo a aprendizagem significativa. Tal situação também pode ser corroborada com a figura do professor, ele que é insubstituível e detém um papel essencial na construção dessa cultura digital mediando e integrando o presencial com o virtual bem como desenvolvendo competências e habilidades nos alunos.

O relatório em questão apresenta pontos positivos e negativos em relação ao ERE. Como pontos positivos podemos citar os principais: uso diversificado de recursos digitais para acompanhamento das disciplinas; possibilidade de acompanhar os conteúdos de forma interativa e contínua; autonomia na prática de estudos; interação nos grupos de *whatsapp* agindo como facilitador na



disseminação de conteúdos; uso de novas tecnologias de ensino; e disponibilidade do material a qualquer momento nas plataformas digitais. Os principais pontos negativos foram: acesso à internet limitada; interação parcial dos Aspirantes; dificuldade na implementação das atividades avaliativas; ausência de capacitação no que diz respeito ao uso de ensino à distância; ausência de um AVA; e políticas restritas de acesso quanto ao uso de plataformas na Escola Naval.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epígrafe introdutória deste artigo é clara e direta a nós educadores, em especial em um momento tão disruptivo de nossas vidas com a pandemia do novo coronavírus COVID-19, quando o nosso sentimento e vontade na melhor formação do nosso alunado está em xeque. A esperança continuamente renascerá com a nossa vontade em procurarmos melhorar sempre, porque fazemos parte do ecossistema educacional que existe para levar, em seu conjunto, um processo de mediação criativa de nossa prática docente àqueles que compartilham conosco desta tarefa humana que é ensinar.

O Ensino Remoto Emergencial foi a solução de momento encontrada para que o ensino-aprendizagem-avaliação não parasse totalmente, mas deixamos claro nesse novo conceito encontrado e aceito, que seria em circunstâncias excepcionais de crise. As condições do trabalho docente foram, como em um passe de mágica, teletransportadas de uma didática acostuada à sala de aula e olho no olho com seus alunos, para uma migração conturbada para uma plataforma digital, que em sua formação e pós-formação não lhe fora apresentada. Nos momentos de crise é que surgem as oportunidades, e a pandemia trouxe inúmeros desafios para a prática docente.

Em relação ao nosso estudo de caso, o maior problema que impacta em grande medida e que foi exposto pelos docentes respondentes foi a rede de internet e *Wi-Fi*. Somado a isso o aprimoramento dos aspectos relativos à estrutura do ensino à distância e avaliações por intermédio do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Outro destaque sentido é a necessidade de capacitação docente para o uso das ferramentas tecnológicas. Autores afirmam que o novo normal no campo da educação deverá ser a educação mediada por recursos



educacionais digitais e que o novo professor que se apresenta deve ser um colaborador e um facilitador para proporcionar aos seus estudantes a desenvolverem a autonomia para os seus estudos e no gerenciamento de sua própria aprendizagem, essa significativa e mediada por metodologias ativas.

Com base nas informações obtidas nos dois relatórios analisados, identificou-se que a oportunidade de usar TDIC, em um período acadêmico atípico, permitiu experimentar novas possibilidades de trabalho em sala de aula, mesmo que o tempo-espço não fosse cerrado em quatro paredes. Os conteúdos foram trabalhados de modo mais interativo e híbrido, o que representou em grande medida um incentivo à autonomia dos Aspirantes. Em relação aos professores, percebeu-se as diversas possibilidades de organização didático-pedagógica de suas aulas e a importância da manutenção e fortalecimento do trabalho integrado junto à Equipe Pedagógica nas ações, em prol da qualidade da formação dos futuros oficiais da Marinha do Brasil.

Se tentarmos apresentar uma desvantagem da mudança do ensino presencial para o remoto emergencial na Escola Naval, em primeiro lugar, teríamos que apresentar que a ruptura na prática docente foi a mais sentida, quando a relação professor-aluno foi, em um primeiro momento, comprometida, para um distanciamento e na aplicação de uma didática pouco praticada pelo coletivo tanto de professores quanto de Aspirantes. Porém, esta desvantagem caminha para tornar-se uma vantagem considerável, quando novos caminhos começam a ser trilhados com a participação de todos os envolvidos no ecossistema educacional, ao conseguirem cumprir todo o calendário acadêmico da instituição, com um mínimo de falhas verificadas.

Assim, acreditamos que o docente pós-pandemia será um outro educador, visto que não deverá mais voltar aos velhos hábitos de ser o único detentor dos conteúdos a serem apresentados, em mão única, aos seus estudantes. O discente também não será mais o mesmo; ele deverá ser o responsável por sua aprendizagem, com autonomia e responsabilidade. A comunicação em rede e as redes sociais ganham força, em um processo que se soma à construção e à socialização do conhecimento. Acreditamos que a educação pós-pandemia terá um reconhecido diferencial no ser humano, que vive numa realidade hiperconectada, complexa e instantânea, na qual todos deveremos caminhar juntos.



REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**: (+ Qualidade total na educação). 14. ed. Campinas, SP: Papiros, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Publicação original.

BRASIL. Lei nº 11.279, de 9 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o ensino na Marinha. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 10 fev. 2006.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** nº 100, Seção 1, Brasília, DF, p. 03-04, 26 maio 2017. Publicação original.

BRASIL. Ministério da Defesa. Marinha do Brasil. **Portaria nº 431**, de 8 de dezembro de 2009. Aprova a Política de Ensino da Marinha (PoEnsM). Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, 10 de julho de 2020, Seção 1, p. 32. Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 17/06/2020. Edição: 114. Seção: 1. Página: 62. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 6, de 6 de julho de 2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**, 5 de agosto de 2021, Seção 1, p. 34. Brasília, DF, 2021a.

BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria de Ensino da Marinha. **Manual de Elaboração e Revisão de Currículos e Normas dos Cursos do Sistema de Ensino Naval (SEN)** – DensM-1001. Rio de Janeiro, 2021b.

CAMPANI, A.; NASCIMENTO, N. V. do; SILVA, R. M. G. da. Inovação pedagógica, docência universitária e o ensino remoto emergencial na universidade: o saber de experiência na docência. **RevistAleph**. n. 35, p. 125-143. dez. 2020. ISSN: 1807-6211.



CASTIONI, R. *et.al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021.

COSTA, K. A. S. da. **EaD, ensino híbrido e ensino remoto emergencial: perspectivas metodológicas.** 2020.

ESCOLA NAVAL. **Relatório do questionário aplicado aos docentes sobre o Ensino remoto Emergencial (ERE).** 2020a.

ESCOLA NAVAL. **Relatório sobre o questionário dos cursos presenciais com atividades por EaD para docentes.** 2020b.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa.** UAB/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. *In:* HONORATO, H. G. **Relato de uma experiência acadêmica: o “eu” professor-pesquisador.** v. 3, Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 17-38.

MARTINS, R. X. A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020.

MILL, D.; ZANOTTO, M. A. C. **Didática e prática docente na cultura digital.** São Carlos, SP: SEaD-UFSCar, 2021.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. *In:* SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa.** São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-52.

MOREIRA, J. A.; SCHEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v.20, p. 1-35, 2020. DOI: 10.5216/REVUFG.V20.63438.

PAIVA, V. L. M. de O. Ensino remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura.** V.37, n.1 e 2, p. 58-70, dez. 2020.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Revista Educação.** v. 10, n.1, p.41-57, 2020. (Número Temático). ISSN Digital: 2316-3828 ISSN Impresso: 2316-333X DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57.

ROSA, R. T. N. da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do coronavírus – o COVID-19. **Rev. Cient. Schola.** v. VI, n. 1, p. 1-4, jul. 2020. ISSN 2594-7672.



SANTOS, P. C.; ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de. Formação discente e as metodologias ativas: o caso de uma intuição de ensino superior. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 26 jun a 13 jul. 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos** São Carlos, SP: UFSCAR, 2018.

SANTOS, G. G. Recursos tecnológicos e sala de aula em tempos de pandemia: o que faremos? *In*: COORDENADORIA DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIPEAD. Práticas-docente com recursos tecnológicos. Curitiba: UFPR, 2020. Disponível em: http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ere_modulo1.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, p. 36-49, jan. 2021.

VENTURA, P. P. B. Indicadores de metodologias ativas no ensino remoto emergencial. **RIET**, Dourados, v. 2, n. 2, p. 167-183, jan./jun., 2021. ISSN 2676-0355

ZADUSKI, J. C. D.; LIMA, A. V. I.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Ecossistemas da aprendizagem na era digital: considerações sobre uma formação para professores na perspectiva da educação inclusiva. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 269-287, jan./mar. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.