

Amanda Rezende Costa Xavier

Edna de Oliveira

Luciana Maria Oliveira Ribeiro

Michelle Cristine Silva Toti

(Organizadoras)

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL



RELATÓRIO CONSOLIDADO

Alfenas-MG / Poços de Caldas-MG



2021

Amanda Rezende Costa Xavier

Edna de Oliveira

Luciana Maria Oliveira Ribeiro

Michelle Cristine Silva Toti

(Organizadoras)

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL RELATÓRIO CONSOLIDADO

Alfenas-MG / Poços de Caldas-MG

UNIFAL-MG

2021

© 2021 Direito de reprodução do livro de acordo com a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Título: Ensino Remoto Emergencial: Relatório Consolidado



Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 Centro
– Alfenas – Minas Gerais – Brasil – CEP: 37.130-001

Reitor: Sandro Amadeu Cerveira

Vice-reitor: Alessandro Antonio Costa Pereira

Pró-Reitor de Graduação: José Francisco Lopes Xarão

Coordenadora Departamento de Apoio Pedagógico: Luciana Maria Oliveira Ribeiro

Sistema de Bibliotecas da UNIFAL-MG / SIBI/UNIFAL-MG

Organizador(es): Amanda Rezende Costa Xavier; Edna de Oliveira; Luciana Maria Oliveira Ribeiro;
Michelle Cristine Silva Toti

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

E59 Ensino Remoto Emergencial na UNIFAL-MG: relatório consolidado /
Amanda Rezende Costa Xavier, Edna de Oliveira, Luciana
Maria Oliveira Ribeiro, Michelle Cristine Silva Toti, (Organizadoras)
– Alfenas – MG; Poços de Caldas – MG: Editora Universidade
Federal de Alfenas, 2021.
123 f.: il. –

ISBN: 978-65-86489-36-1. (e-book)
Inclui Bibliografia.

1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Orientações Pedagógicas.
3. Pesquisa Educacional. I. Xavier, Amanda Rezende Costa. (org.)
II. Oliveira, Edna de (org.). III. Ribeiro, Luciana Maria Oliveira. (org.)
IV. Toti, Michelle Cristine Silva. (org.). IV. Título.

CDD- 371.3

Ficha Catalográfica elaborada por Marlom Cesar da Silva
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

Sumário

1 Introdução	4
2 Pesquisa REE	7
2.1 Resultados da Pesquisa REE	9
2.2 Abordagem Qualitativa da Pesquisa REE	18
2.2.1 A voz dos respondentes	19
2.3 Orientações com base nos resultados	27
3 Pesquisa ERE I	29
3.1 Análise e Resultados da Pesquisa ERE I com o corpo docente.....	29
3.2 Análise e Resultados da Pesquisa ERE I com o corpo discente ...	41
3.3 Conclusão sobre a Pesquisa ERE I	55
4 Pesquisa ERE II.....	58
4.1 Relatório Pesquisa Docente ERE II.....	61
4.2 Relatório Pesquisa Discente ERE II.....	75
4.3 Relatório UC/disciplinas e turmas ofertadas no ERE II.....	92
4.3.1 Oferta UC/disciplina nos campi de Alfenas.....	93
4.3.2 Oferta UC no campus de Poços de Caldas.....	95
4.3.3 Oferta UC no campus de Varginha.....	95
5 Orientações Pedagógicas para o ERE.....	96
5.1 Orientações Pedagógicas para o planejamento do ensino mediado por tecnologias.....	96
5.2 Planejamento para Ensino Remoto (Roteiro Didático).....	109
5.3 Orientações Pedagógicas para a Avaliação no ERE.....	110
6 Considerações Finais.....	117
Referências.....	118

1 Introdução

Em março de 2020, a UNIFAL-MG foi impactada pela suspensão das atividades presenciais, em decorrência da crise sanitária provocada pelo Coronavírus (Covid-19).

O contexto imposto por este cenário pandêmico da Covid-19 trouxe às instituições de ensino superior desafios para dar continuidade às atividades, tanto as administrativas quanto as de ensino, pesquisa, extensão. Para atender a tais necessidades, o Ministério da Educação (MEC) promulgou Portarias que autorizaram a suspensão das aulas presenciais e o uso de ferramentas de tecnologia de informação e comunicação (TICs) para a continuidade das aulas, de forma remota.

Mediante a nova realidade, a UNIFAL-MG suspendeu, no dia 17 de março de 2020, as aulas presenciais e colocou todos os alunos de graduação e pós-graduação em Regime Especial de Estudos (REE), por meio da Resolução 2/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Essa decisão se respaldou no fato de que o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da instituição já contemplava essa previsão legal, o que, ao entender da gestão, facilitaria a continuidade de oferta de atividades de ensino.

Essa decisão, no entanto, perdurou somente até o dia 08 de abril, quando, após solicitação levada ao Consuni, por estudantes e professores, foram suspensos o REE e o calendário acadêmico.

Nos 22 dias de duração do REE, o Departamento de Apoio e Acompanhamento (DAA-Prace), campus Sede, em Alfenas, e a Assessoria de Apoio Pedagógico, campus de Poços de Caldas, receberam queixas dos estudantes sobre as dificuldades encontradas para atender às demandas trazidas por esse novo modelo de processo de ensino e aprendizagem. Durante estes atendimentos, identificou-se que a visão do corpo discente representava uma fonte importante de informações para o planejamento das ações, tanto as novas decisões institucionais relativas ao afastamento social e suspensão das atividades presenciais, quanto para nortear o repensar das atividades desenvolvidas em

ensino remoto. Aconteceu, neste momento, portanto, a primeira pesquisa da oferta de ensino remoto, referente ao REE.

Após a decisão do Consuni de suspender o REE e o calendário acadêmico de 2020, a Resolução CEPE 04/2020 regulamentou, em caráter excepcional, a oferta de Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UNIFAL-MG, com autorização para substituição de disciplinas presenciais por disciplinas mediadas por tecnologias digitais, durante o período de vigência do isolamento social e da suspensão de atividades acadêmicas presenciais, período este determinado pela Comissão instituída pela Portaria 741/2020, da Reitoria da UNIFAL-MG.

Tal resolução determinou em seu art. 2º que, durante a vigência do ERE, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) realizaria pesquisas junto à comunidade acadêmica para subsidiar a construção de soluções aos problemas identificados, avaliando a experiência acumulada e orientando a construção de propostas para o retorno das atividades acadêmicas presenciais. Neste período aconteceram, portanto, as pesquisas ERE I e ERE II.

A realização de pesquisas junto à comunidade acadêmica, durante o período de vigência do ERE, justificou-se pela necessidade de identificar a experiência que docentes e discentes acumularam neste regime de oferta de atividades letivas, sendo um instrumento pelo qual se permitiu a manifestação destes sujeitos sobre questões que envolveram os processos de ensinar e de aprender, buscando-se uma visão panorâmica da dimensão pedagógica relativa ao ensino remoto. As pesquisas subsidiariam, assim, a construção de soluções a problemas identificados, ou de novas propostas que viessem a se fazer necessárias, ou mesmo de ajustes imprescindíveis durante o período de vigência do ERE, por parte da gestão da universidade, a fim de atender às questões que se relacionam à qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ademais, aferir e acompanhar o desenvolvimento das atividades remotas e das variáveis que afetam esse desenvolvimento permitiria que a gestão construísse opções adequadas ao processo gradual de retorno às atividades letivas presenciais, que demandariam também a utilização de recursos digitais e tecnológicos utilizados no ERE, agora transitando a um regime híbrido de oferta de ensino. Deste modo, no ano de 2021 foi aprovado o calendário acadêmico já considerando essa fase de transição, quando a oferta de componentes curriculares começou a ser flexibilizada, em função da segurança

sanitária necessária para tal, mas, também, considerando não mais a voluntariedade para a oferta, mas as condições possíveis e adequadas, definidas por cada Colegiado de curso.

O que se buscou, portanto, ao se realizar esse conjunto de pesquisas, foi apoiar a maturidade das decisões da gestão, em torno do delicado momento enfrentado institucionalmente com a suspensão das atividades presenciais, que exigiu esforços imensuráveis de adaptação, por todos os membros da comunidade acadêmica.

Assim, este documento consolidado traz os relatórios das pesquisas realizadas, já encaminhados à gestão, aos quais foram dada ampla publicidade, por meio de encaminhamento a órgãos competentes, por processo do Sistema Eletrônico de Informação (SEI). O relatório REE foi encaminhado e divulgado por meio do Processo SEI n. 23087.009412/2020-50 e os relatórios ERE por meio do Processo SEI n. 23087.014102/2020-57.

Por fim, também compõe este Relatório Consolidado as orientações pedagógicas elaboradas pela equipe pedagógica da instituição, a partir da análise dos resultados das pesquisas e dos processos de formação pedagógica realizadas ao longo de 2020.

2 Pesquisa REE

A pesquisa REE foi realizada pelos servidores da UNIFAL-MG Michelle Cristine Silva Toti, Pedagoga – DAA-Prace, Amanda Rezende Costa Xavier, Pedagoga – Campus Poços de Caldas e analisada estatisticamente pelo Professor Marcos Bissoli, docente com atuação no DPP-Prace.

Quanto à metodologia, para ter dados seguros e representativos sobre a experiência dos estudantes durante o REE elaboramos, Apoio Pedagógico de Alfenas e Poços de Caldas, o questionário “Percepção dos Estudantes sobre o REE”. O questionário foi enviado por e-mail, via sistema acadêmico, para todos os estudantes de graduação da UNIFAL-MG. O questionário foi composto por 5 questões objetivas e, em dois momentos, os estudantes puderam adicionar informações em espaços abertos.

Na questão 1 (Q1) o respondente indicava o curso de graduação no qual está matriculado, escolhendo dentre os 33 cursos da UNIFAL-MG. Os dados dessa resposta, agrupando os cursos por campus, estão apresentados no Gráfico 1.

Na Q2 foi apresentado um grupo de estratégias de estudos utilizadas nas disciplinas, durante o período do REE. Estas estratégias se referiam aos instrumentos e recursos didático- pedagógicos selecionados pelos docentes na orientação para os estudos dos discentes, ou seja, representavam estratégias não selecionadas pelo estudante.

As questões Q2 apresentavam uma escala de 0 a 4 para indicar seu nível de dificuldade. Essa escala considerou: 0 - não se aplica; 1 - nenhuma dificuldade; 2 - pouca dificuldade; 3 - dificuldade média; 4 muita dificuldade. Para as análises, não consideramos as respostas “não se aplicam”.

No grupo de questões que se segue (Q3), os estudantes deveriam indicar a frequência com que usaram determinadas estratégias. Este grupo objetivou apontar estratégias de estudo que se referiam às escolhas do próprio estudante, isto é, estratégias que ele adotou e utilizou de forma autônoma. Foram apresentadas estratégias gerais, importantes para os estudos e adequados aos estudantes de nível superior, assim como algumas estratégias específicas, relacionadas ao estudo remoto mediado por tecnologias, visto que, nessa

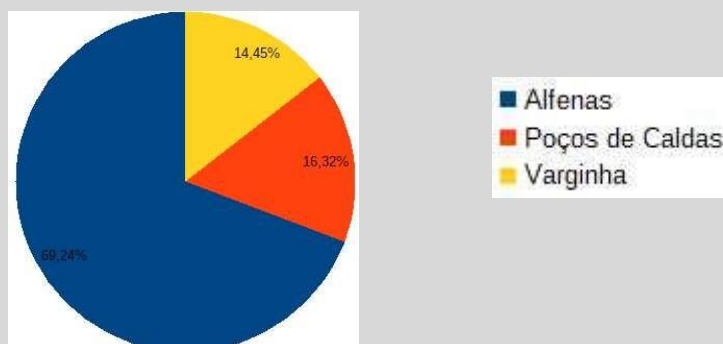
modalidade, exige-se do estudante maior autonomia na organização dos seus tempos e tarefas. Neste bloco foi considerada a escala a escala de 1 - não usei a 5 - usei bastante.

Considerando estimativas de variabilidade nos dados observadas nos 500 primeiros respondentes, a dimensão da amostra foi calculada considerando nível de significância de 5% e erro máximo de 0,1 unidades de escala hedônica. Assim, foi estimado que seriam necessários 906,38 estudantes para compô-la. O questionário foi enviado no dia 22 de maio de 2020 a todos os estudantes de graduação da UNIFAL-MG, por meio do sistema acadêmico. Recebemos 1965 respostas. Foram descartados os questionários não respondidos

(59) e as respostas duplicadas (141), estas últimas aferidas pela repetição do endereço de e-mail informado na resposta, visto que o questionário foi anônimo. Assim, os dados apresentados neste relatório referem-se a 1765 respostas. Esse número representa 28,44% da população de estudantes de graduação da UNIFAL-MG, que é de 6.206 alunos (UNIFAL- MG, 2020)¹.

Considerando os três campi, tivemos 1222 respostas em Alfenas (sede e Santa Clara), 288 respostas de Poços de Caldas e 255 de Varginha (Gráfico 1).

Quantitativo de respostas válidas de acordo com o campus do curso



Fonte: Dados do formulário de pesquisa “Percepção dos Estudantes sobre o REE”, elaborado pelos autores.

¹ UNIFAL-MG. Portal de dados abertos. **Quantitativos :: Discente de Graduação por Modalidade**. Disponível em <http://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/viewdiscentemodalidade.php?nivel=GRADUACAO>.

Para análise multidimensional das questões Q2 e Q3, optou-se pela análise multivariada de cluster. Para cada questão foram plotados dendrogramas que permitiram uma identificação visual de agrupamentos plausíveis. Os dendrogramas foram construídos a partir das distância euclideana, de Manhattan e de Minkowski; considerando os métodos da ligação simples, da ligação completa, da média das distâncias, do centróide e de Ward. Foram eleitos os métodos de Ward com distância de Manhattan e de ligação completa com distância euclideana para agrupamento, respectivamente, de Q2 e Q3. Para a identificação de características significativamente diferentes entre cada agrupamento, foi realizado teste de Kruskal-Wallis. Após a classificação de cada estudante conforme sugerido pelas análises de clusters, procedeu-se análise discriminante a fim de se identificar modelos preditivos para agrupamento de estudantes de toda a população (Mingoti, 2005).

As variáveis binárias (Q4 e Q5) foram descritas pontualmente por suas proporções (em percentuais) e por seus intervalos de confiança pressupondo distribuição de probabilidade binomial. O processamento de dados foi realizado em LibreOffice Calc e a análise no pacote estatístico R2.

2.1 Resultados da Pesquisa REE

Estratégias de estudo

A análise de cluster permitiu agrupar os estudantes, a partir de suas respostas a Q2, em 3 grupos de acordo com a sua percepção de dificuldade com as estratégias apresentadas: Grupo com moderado grau de dificuldade; 2) Grupo com alto grau de dificuldade; 3) Grupo sem dificuldades, apresentadas na sequência as informações de cada grupo. Além disso, pode-se verificar a percepção do grupo para cada estratégia isoladamente. As letras sobrescritas diferentes indicam que houve diferenças significativas entre os grupos, mostrando que existem características claras de diferenciação.

² R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing Vienna R Foundation for Statistical Computing, 2020. Disponível em <http://www.r-project.org/>

Considerando os resultados, podemos dizer que há uma tendência de dificuldade média dos estudantes com as estratégias apresentadas. A partir desses resultados a instituição pode constatar que há um grupo maior de estudantes que apresenta dificuldade média para o modelo de estudo remoto. Se somarmos a esse grupo o que apresenta alto grau de dificuldades, concluímos que serão necessárias ações institucionais de apoio que possam atender a, aproximadamente, 87% dos estudantes. No entanto, essas ações podem ser, em grande parte, de caráter coletivo. Assim, direcionando ações específicas para aqueles alunos com maior dificuldade.

Outro resultado importante é a existência de um grupo “sem dificuldades”, que representa 12,78% dos estudantes. Para estes, o modelo não apresentou qualquer dificuldade, o que significa, institucionalmente, que não demandam ações de apoio e acompanhamento e, provavelmente, não têm dificuldades no acesso a equipamentos e à internet, já que isso teria tido reflexo nas dificuldades avaliadas.

Caracterização¹ em grupos² de estudantes definidos pelas dificuldades relacionadas a instrumentos e recursos didático-pedagógicos utilizados durante acompanhamento de regime especial de estudos. UNIFAL-MG, Alfenas, MG. Outono de 2020.

Estratégia	Grupo com moderado grau de dificuldade n=589; 53,02% (50,03-55,98)	Grupo com alto grau de dificuldade n=380; 34,20% (31,41-37,08)	Grupo sem dificuldades n=142; 12,78% (10,87-14,89)
a) Estudar os conteúdos das disciplinas, por meio dos materiais enviados pelos professores	dificuldade média ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
b) Organizar o tempo de estudos de acordo com as demandas das disciplinas	dificuldade média ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
c) Participar de aulas online nas plataformas escolhidas pelos professores	pouca dificuldade ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
d) Estudar por videoaulas feitas pelos(as) professores(as)	pouca dificuldade ^a	dificuldade média ^b	nenhuma dificuldade ^c
e) Estudar remotamente (sozinho, apoiado pelos materiais enviados pelos professores)	dificuldade média ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
f) Estudar em grupos virtuais, com colegas de turma	pouca dificuldade ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
g) Manter contato com os professores	pouca dificuldade ^a	dificuldade média ^b	nenhuma dificuldade ^c
h) Tirar as dúvidas de modo remoto	pouca dificuldade ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
i) Manter-se motivado para os estudos	dificuldade média ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
j) Utilizar diferentes plataformas e ferramentas digitais	pouca dificuldade ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c

Fonte: Dados do formulário de pesquisa “Percepção dos Estudantes sobre o REE”, elaborado pelos autores (2020).

^a Letras sobrescritas diferentes indicam percepções significativamente diferentes (teste de Kruskal-Wallis)

² Análise de cluster utilizando método de Ward e distâncias de Manhattan

Observando isoladamente as estratégias, destacamos tendência de maior dificuldade em “Manter-se motivado para os estudos”, “Estudar os conteúdos das disciplinas, por meio dos materiais enviados pelos professores”, “Organizar o tempo de estudos de acordo com as demandas das disciplinas”, “Estudar remotamente (sozinho, apoiado pelos materiais enviados pelos professores)”. Essas respostas podem orientar a proposta das ações que vêm sendo realizadas pelo apoio pedagógico e as ações institucionais para a formação dos estudantes para o contexto de ERE. Esta oferta deve pautar-se na premissa de que, orientados, os estudantes possam fazer escolhas adequadas para o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e outras situações de ensino híbrido ou a distância, que passarão a fazer parte de seu percurso acadêmico formativo.

Por outro lado, algumas estratégias indicaram tendência de menor dificuldade, mesmo no grupo 2: “manter contato com os professores” não parece ter sido uma dificuldade para os estudantes, assim como “Estudar por videoaulas feitas pelos(as) professores(as)”.

A classificação dos estudantes nos agrupamentos pode ser simplificada pela equação

$$E_{dif} = -0,343 \cdot Q_{2a} - 0,509 \cdot Q_{2b} - 0,274 \cdot Q_{2c} + 0,003 \cdot Q_{2d} - 0,315 \cdot Q_{2e} - 0,036 \cdot Q_{2f} - 0,148 \cdot Q_{2g} - 0,239 \cdot Q_{2h} - 0,624 \cdot Q_{2i} - 0,071 \cdot Q_{2j} \quad (1)$$

em que

- E_{dif} é o escore para agrupamento de estudantes definidos pelas dificuldades relacionadas a instrumentose recursos didático-pedagógicos utilizados durante acompanhamento de regime especial de estudos;
- $Q_{2\alpha}$ são valores que representam as respostas às questões, com $\alpha = a, b, \dots, j$, relativos ao grau de dificuldade relatado, sendo
 - 1 para “nenhuma dificuldade”;
 - 2 para “pouca dificuldade”;
 - 3 para “dificuldade média”;
 - 4 para “muita dificuldade”.

Uma vez definido o valor de E_{dif} para um estudante, ele pode ser classificado conforme a Tabela a seguir.

Critério de classificação em grupos em função de escore calculado para estudantes definidos pelas dificuldades relacionadas a instrumentos e recursos didático-pedagógicos utilizados durante acompanhamento de regime especial de estudos. UNIFAL-MG, Alfenas, MG. Outono de 2020.

Grupo	Intervalo de E_{dif}
moderado grau de dificuldade	$\geq -6,302$
alto grau de dificuldade	$-8,059 \mid -6,302$
sem dificuldades	$< -8,059$

Fonte: Dados do formulário de pesquisa “Percepção dos Estudantes sobre o REE”, elaborado pelos autores (2020).

Para fins preditivos, sugere-se a aplicação da Equação (1) e Tabela acima, visando a classificar a população como um todo. Em outras palavras, a equação (1) permite que qualquer estudante da UNIFAL-MG possa ser classificado em um dos três grupos para a dimensão de Q3, bastando, para isso, ele responder ao questionário, sem a necessidade de ser refeita a análise de cluster. Tal procedimento pode ser de interesse institucional, no sentido de direcionamento de políticas mais específicas a cada estudante em momento de retorno às atividades de graduação em modelos não presenciais.

Os resultados referentes a Q3 também possibilitaram a criação de 3 grupos, conforme exposto na Tabela a seguir: 1) alto grau de uso de estratégias; 2) moderado grau de uso de estratégias; 3) baixo grau de uso de estratégias.

Na Tabela a seguir podemos verificar a concentração de alunos em cada grupo e a percepção sobre a frequência do uso de cada estratégia isoladamente, em relação aos grupos. Em Q3 os estudantes deveriam indicar a frequência com que usaram determinadas estratégias de estudo que se referiam às escolhas do próprio estudante, isto é, estratégias que ele adotou e utilizou de forma autônoma.

Nesse grupo de estratégias percebemos que, embora haja maior número de estudantes no grupo com “alto grau de uso de estratégias”, ao somarmos os grupos com grau moderado e baixo grau, temos 63,40%. A literatura tem indicado que alunos autorreguladores de sua aprendizagem tendem “a exibir um bom desempenho acadêmico, maior confiança

em lidar com questões relativas à formação superior [...] conhece mais estratégias de aprendizagem, estabelece metas, tende a estudar menos de modo superficial, planeja, executa e avalia mais as atividades de estudo e aprendizagem” (Freitas-Salgado, 2013, p.2). Os resultados encontrados em Q3 reforçam a importância de oferecer ações de formação para promover a autorregulação da aprendizagem.

De maneira análoga à abordagem sobre Q2, também é possível sugerir a classificação de qualquer estudante da UNIFAL-MG com a equação

$$\begin{aligned}
 E_{est} = & 0,040 \cdot Q_{3a} + 0,038 \cdot Q_{3b} + 0,067 \cdot Q_{3c} + 0,111 \cdot Q_{3d} + 0,033 \cdot Q_{3e} + 0,003 \cdot Q_{3f} \\
 & + 0,066 \cdot Q_{3g} \\
 & + 0,015 \cdot Q_{3h} + 0,043 \cdot Q_{3i} + 0,264 \cdot Q_{3j} + 0,102 \cdot Q_{3k} + 0,273 \cdot Q_{3l} + 0,158 \cdot Q_{3m} + 0,200 \\
 & \cdot Q_{3n} + 0,164 \cdot Q_{3o} \quad (2) \\
 & + 0,208 \cdot Q_{3p} - 0,004 \cdot Q_{3q} + 0,089 \cdot Q_{3r} + 0,009 \cdot Q_{3s} + 0,005 \cdot Q_{3t} + 0,015 \cdot Q_{3u}
 \end{aligned}$$

em que

- E_{est} é o escore para agrupamento de estudantes definidos pelas estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas durante o acompanhamento de regime especial de estudos;
- $Q_{2\alpha}$ são valores que representam as respostas às questões, com $\alpha = a, b, \dots, u$, relativos ao grau de utilização relatado, sendo
 - 0 para “sem uso”
 - 1 para “pouco uso”;
 - 2 para “uso moderadamente baixo”;
 - 3 para “uso moderadamente alto”;
 - 4 para “muito uso”.

Caracterização¹ em grupos² de estudantes definidos pelas estratégias de estudos e de aprendizagem utilizadas durante acompanhamento de regime especial de estudos.

UNIFAL-MG, Alfenas, MG. Outono de 2020.

a) Participação em chats do moodle ou outra plataforma de ensino usada pelo(a) professor(a)	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente baixo ^b	pouco uso ^c
b) Participação em fóruns	pouco uso ^a	sem uso ^b	sem uso ^c
c) Participação em grupos do Whatsapp	muito uso ^a	uso moderadamente alto ^b	uso moderadamente baixo ^c
d) Rever as vídeoaulas enviadas pelos(as) professores(as)	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente alto ^b	pouco uso ^c
e) Assistir vídeoaulas de outras fontes (canais do youtube, outras universidades etc.)	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente alto ^b	uso moderadamente baixo ^c
f) Participação em aulas online (videoconferências)	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente alto ^b	pouco uso ^c
g) Participação em videoconferências para estudos com colegas	sem uso ^a	sem uso ^b	sem uso ^b
h) Leitura de livros da bibliografia da disciplina	uso moderadamente baixo ^a	uso moderadamente baixo ^b	pouco uso ^c
i) Leitura de artigos e textos acadêmicos da bibliografia da disciplina	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente baixo ^b	pouco uso ^c
j) Resolução de exercícios online, criados/enviados pelo(a) professor(a), para fixação do conteúdo	muito uso ^a	uso moderadamente alto ^b	pouco uso ^c
k) Resolução de exercícios online para fixação do conteúdo buscados em outras fontes (disponíveis na internet ou materiais que você procurou)	uso moderadamente baixo ^a	pouco uso ^b	pouco uso ^c
l) Resolução de lista de exercícios para entrega	muito uso ^a	uso moderadamente alto ^b	uso moderadamente baixo ^c
m) Relato de filmes/videos/outras mídias	uso moderadamente baixo ^a	sem uso ^b	sem uso ^c
n) Elaboração de resumos, fichamentos e/ou mapas mentais	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente baixo ^b	pouco uso ^c
o) Tirar dúvidas virtualmente com o(a) professor(a)	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente baixo ^b	pouco uso ^c
p) Elaboração de agenda de atividades semanais	uso moderadamente alto ^a	pouco uso ^b	pouco uso ^c

Fonte: Dados do formulário de pesquisa “Percepção dos Estudantes sobre o REE”, elaborado pelos autores.

¹ Letras sobrescritas diferentes indicam graus de utilização significativamente diferentes (teste de Kruskal-Wallis)

² Análise de cluster utilizando método de ligação completa e distâncias euclidianas

Caracterização¹ em grupos² de estudantes definidos pelas estratégias de estudos e de aprendizagem utilizadas durante acompanhamento de regime especial de estudos.

UNIFAL-MG, Alfenas, MG. Outono de 2020 (continuação)

Estratégia	Grupo com alto grau de uso de estratégias n=646; 36,60% (34,35-38,90)	Grupo com moderado grau de uso de estratégias n=601; 34,05% (31,84-36,32)	Grupo com baixo grau de uso de estratégias n=518; 29,35% (27,23-31,53)
q) Elaboração de lista de coisas a fazer	muito uso ^a	pouco uso ^b	pouco uso ^b
r) Estabelecimento prévio de tempo de estudos	uso moderadamente alto ^a	pouco uso ^b	pouco uso ^c
s) Escolheu o melhor local para estudos	muito uso ^a	uso moderadamente baixo ^b	uso moderadamente baixo ^c
t) Pensou, previamente, nos seus objetivos em cada disciplina	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente baixo ^b	uso moderadamente baixo ^b
u) Planejou estratégias para avaliar o seu desempenho durante o estudo autônomo	uso moderadamente alto ^a	pouco uso ^b	pouco uso ^c

Fonte: Dados do formulário de pesquisa “Percepção dos Estudantes sobre o REE”, elaborado pelos autores.

¹ Letras sobrescritas diferentes indicam graus de utilização sigficativamente diferentes (teste de Kruskal-Wallis)

² Análise de cluster utilizando método de ligação completa e distâncias euclideanas

Uma vez calculado o valor de E_{est} para um estudante, é possível classificá-lo em um cluster, valendo-se dos pontos de corte expostos na Tabela que segue. O procedimento e recomendações de uso são análogas às já sugeridas para Q2.

Critério de classificação em grupos em função de escore calculado para estudantes definidos pelas estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas durante acompanhamento de regime especial de estudos. UNIFAL-MG, Alfenas, MG. Outono de 2020.

Grupo	Intervalo de E_{est}
alto grau de uso de estratégias	$\geq 4,526$
moderado grau de uso de estratégias	$3,072 \text{ } \vdash \text{ } 4,526$ baixo grau de
uso de estratégias	$< 3,072$

Fonte: Dados do formulário de pesquisa “Percepção dos Estudantes sobre o REE”, elaborado pelos autores.

Uso de equipamentos eletrônicos e internet

Na questão Q4 os estudantes indicaram quais (ou qual) equipamentos eletrônicos eles utilizaram para realizar as atividades do REE. Era possível indicar mais de um dispositivo, para que retratassem a realidade vivenciada por eles, sendo o percentual em cada um dos equipamentos elencados na Tabela abaixo.

Acesso a equipamentos por estudantes durante o regime especial de estudos. UNIFAL-MG, Alfenas, MG. Outono de 2020.

Equipamento	Proporção (%)	IC 95% ¹
Notebook próprio	66,12	63,85-68,32
Smartphone próprio	60,92	58,59-63,21
Computador de mesa próprio	9,39	8,06-10,84
Smartphone emprestado	0,91	0,52-1,48
Notebook emprestado	8,37	7,12-9,77
Notebook emprestado pela Prace	1,08	0,65-1,68
Computador emprestado	1,36	0,88%-2,02
Não realizei porque não tinha acesso aos equipamentos	0,85	0,48-1,40

Fonte: Dados do formulário de pesquisa “Percepção dos Estudantes sobre o REE”, elaborado pelos autores¹ Intervalo de confiança a 95% pressupondo distribuição de probabilidade binomial.

Na questão Q5 os estudantes indicaram qual acesso à internet tiveram para realizar as atividades do REE.

Era possível indicar mais de uma forma de acesso, para deixar evidente a realidade vivenciada, conforme percentual em cada uma das formas de acesso.

**Tipo de acesso à internet pelos estudantes durante o regime especial de estudos.
UNIFAL-MG, Alfenas, MG. Outono de 2020.**

Tipo de acesso	Proporção (%)	IC 95%¹
Wi-fi próprio de residência	88,48	86,89- 89,93
Pacote de internet no smartphone	16,85	15,13-18,69
Wi-fi de outros locais	7,38	6,20-8,70
Não realizou porque não tinha acesso a internet	1,25	0,78-1,88
Pacote de internet em smartphone emprestado	0,74%	0,39-1,25

Fonte: Dados do formulário de pesquisa “Percepção dos Estudantes sobre o REE”, elaborado pelos autores.¹ Intervalo de confiança a 95% pressupondo distribuição de probabilidade binomial.

Essas respostas indicam que o equipamento eletrônico mais usado é o notebook seguido de smartphone próprios, com acesso à internet na residência. No entanto, houve estudantes que indicaram não terem acesso a equipamentos e internet para a realização das atividades. Considerando que o acesso ao questionário deu-se pelo e-mail institucional, esse índice pode ser maior, porque os estudantes que estão sem acesso, podem não ter respondido ao questionário.

É importante ressaltar que algumas ferramentas que eventualmente possam ser utilizadas para encontros virtuais, bem como para fins pedagógicos de uma forma geral, podem apresentar características bastante diferentes em suas versões para notebook ou smartphone. Há ainda, particularmente aplicativos que são para uso exclusivo em um ou outro equipamento. Assim, sugere-se que seja levado em consideração tal aspecto, considerando os resultados encontrados, impulsionando o uso de estratégias que sejam passíveis de serem desfrutadas a partir de ambos equipamentos. Esses aspectos técnicos, importantes para o desenvolvimento da disciplina, podem ser contemplados nas ações de formação docente.

2.2 Abordagem Qualitativa da Pesquisa REE

Do total de respondentes da pesquisa REE (1906), 312 participantes incluíram respostas abertas válidas.

Como critérios de exclusão de respostas abertas para análise, foram desconsideradas respostas do tipo “nenhuma”; “nada a acrescentar”; e respostas duplicadas.

Foram definidas 9 categorias para consolidar as respostas dos estudantes, e 1 categoria genérica, para abrigar respostas não cabíveis nas categorias anteriores, conforme segue:

Categorias das respostas abertas dos estudantes na pesquisa REE

	Categoria	Recorrência de respostas válidas
1	Comunicação professor-aluno	32
2	Equilíbrio conteúdo-tempo	50
3	Despreparo institucional	49
4	Ambiente e conectividade	70
5	Metodologias	123
6	Saúde mental	26
7	Dificuldade de adaptação e de aprendizagem ou Reprovação do modelo remoto	56
8	Aprovação ao modelo remoto	37
9	Formação de professores	12
10	Outros	18

Fonte: produzido pelas autoras com dados da pesquisa.

As categorias 1, 2 e 5 revelam um conjunto de queixas dos estudantes sobre a organização didático-pedagógica no que se referiu ao planejamento do processo de ensino para o REE.

As questões trazidas nas categorias 3 e 9 vêm no sentido de apontar um despreparo institucional, quanto à ausência de um posicionamento da instituição para padronização dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ou de plataformas de comunicação, quanto do despreparo docente para enfrentar a realidade definida pelo REE, em que os

estudantes expressaram a necessidade da instituição demarcar espaços para a formação pedagógica relacionada ao momento.

Por sua vez, as categorias 4, 6, 7 e 8 referiram-se mais diretamente às condições, atitudes, comportamentos e sentimentos dos próprios estudantes. Na categoria ambiente e conectividade (4) foram agrupadas questões apresentadas sobre a dificuldade de estudar em ambientes não propícios. No quesito conectividade houve referência tanto à ausência de equipamentos adequados, quanto de uma rede de dados também adequada. Na categoria da saúde mental (6) a instituição deu resposta, ao que manteve disponível o serviço de psicologia da instituição, para atendimento das demandas dos estudantes. Por sua vez, quanto à questão da adaptação (categoria 7), pondo em foco os serviços de apoio pedagógico aos estudantes de graduação.

Na categoria 10 agrupamos questões genéricas, que abordaram, principalmente, questões relacionadas à ausência de atividades práticas, como estágios, mas que foram questões definidas exclusivamente em face à situação causada pela pandemia da Covid-19, para as quais não haveria gestões possíveis para o momento.

2.2.1 A voz dos respondentes

Algumas respostas dos estudantes trazem a complexidade da situação enfrentada no REE, sendo possível identificar em uma mesma resposta categorias diferentes, que demandam distintas ações a serem abordadas pela instituição. Com isso, é possível perceber que as queixas e deficiências não se deram de modo isolado nas categorias apontadas, mas, ao contrário, evidenciaram um conglomerado de situações passíveis de diferentes junções, que multiplicam e complexificam os problemas a serem abordados institucionalmente.

Apresentamos algumas falas dos respondentes, que demonstram as muitas possibilidades de junções de queixas, das diferentes categorias elencadas. As transcrições são literais, respeitando as respostas dos estudantes.

Junção das categorias 1 e 3:

O que mais atrapalha no REE é a despadronização da veiculação e comunicação entre os professores e os alunos. Cada um escolhe uma ferramenta diferente da outra e temos que ficar "caçando" recados, emails, post no moodle, entre outros. Deveria-se pelo menos padronizar a veiculação de informação e plataforma de contato com o aluno, dando a liberdade do professor escolher a ferramenta q vai usar dentro dessa plataforma (vídeo do YouTube, PDF, post na própria plataforma, etc.). A nossa cabeça fica uma loucura e agnt perde conteúdo por ficar buscando de plataforma em plataforma.

Junção das categorias 1 e 5:

alguns professores foram bem prestativos ao aplicar o REE, outro simplesmente fingiram que não dão mais aula e estão de férias e simplesmente tacaram arquivos pdf, nem aula on-line faziam e demoravam muito tempo para responder e-mails com dúvidas

Infelizmente a maioria dos professores quando mandamos mensagem parecia ter "raiva" e não querer responder, e ele mandava voltar ao slide e reler, sem se quer explicar. E em cálculo tinha as atividades da qual não tinha texto falando sobre a matéria, vc tinha que estudar por conta e tivemos 3 slides sobre função e quando o professor ia explicar sobre a matéria ele simplesmente lia os slides.

Alguns dos docentes não respondem/respondiam aos e-mails encaminhados com dúvidas e questionamentos a respeito das atividades solicitadas por eles! Praticamente nenhum docente fez vídeos para explicar a matéria, alguns por áudio outros por vídeos ou chat (tempo real) no próprio Moodle, porém os de conteúdo mais complexo não o fizeram!

Enquanto alguns professores utilizaram de diversas formas para nos explicar os conteúdos e tirar dúvidas, alguns outros deixaram por nossa conta aprender todo

conteúdo nos enviando apenas atividades para nortear o estudo, mas sem alguma explicação ou esclarecimento.

No MEU CASO os professores nem se importaram. Na verdade, na primeira semana de EAD mandaram uns exercícios, slides com gravações explicando a matéria, mas durou UMA SEMANA. Depois disso começaram a disponibilizar apenas o slide e pronto, não tinha explicação e eu tinha que me virar pra TENTAR entender a matéria sozinha. Eu mandava email e não respondiam. O fato de eu não ter uma base de explicação fez eu ficar bastante tempo TENTANDO entender UMA disciplina, o que me deixava sem tempo para as outras. Disse tudo isso com base no que EU passei, mas já fiquei sabendo de várias pessoas que também passaram por isso. EAD NÃO FUNCIONOU!

Junção das categorias 2, 4 e 5:

O principal ponto que deixou o regime especial de estudos praticamente impossível foi o fato de alguns professores simplesmente pedirem que estudássemos pelo livro, muitas vezes matérias que são difíceis de serem entendidas apenas com a leitura, como Cálculo III. Outro fator que deve ser considerado é o tempo de dedicação para cada matéria, uma disciplina de 30h, ou seja, com 2h semanais exigia dedicação de 4 a 6 horas na semana, sendo difícil administrar o tempo, ainda mais estando junto da família e longe do contexto universitário, o que inevitavelmente reduz o foco dos estudantes.

Junção das categorias 3 e 8:

Entendo que estudar pelas plataformas digitais não é algo que está ao alcance de todos os alunos, mas acredito que a luta em relação a isso acabou muito cedo; não houve espaço suficiente, nem intenção em solucionar essa questão a partir da demanda dos alunos afetados, a fim de buscar para eles os recursos necessários. Acredito que suspender os estudos e o calendário acadêmico não era e continua não sendo a melhor saída, acredito que as falhas do REE poderiam ser ajustadas ao decorrer de seu uso através da troca de experiência entre professor e aluno e acredito que deveríamos ter evoluído para EAD nas áreas de estudo em que isso é possível, assim como outras universidades públicas tem

feito. O prejuízo de suspender o semestre letivo tem sido grandioso, já que as despesas dos alunos na cidade onde a Universidade está instalada não se encerrou junto com os estudos e o ingresso no mercado de trabalho fica cada vez mais distante sem uma data de conclusão do curso e o diploma requerido; isso não é importante na visão nas autoridades estudantis ao decidir pela suspensão das atividades? Respeito a decisão dos alunos que não gostariam de participar do REE e a opção para que eles tomem essa decisão deve existir, assim como eu gostaria de ter tido a opção de continuar estudando pelo REE ou por EAD com qualidade e tenho sido prejudicada por não ter o direito de escolha válido, por não ter solução para mim. Para eles o benefício de terem suas solicitações atendidas, para mim o prejuízo de não querer o mesmo que eles. A estabilidade dos professores e servidores não mudam a partir da decisão tomada, mas o direito de me formar e o que isso implica na minha vida foi mudado. Universidade Pública é mesmo um direito de todos? Como o meu direito está sendo garantido?

Junção das categorias 3 e 9:

Em uma faculdade que se busca um padrão de excelência, ou esperava que buscasse, faltou a busca por um padrão de plataforma estável e confiável para transmitir os conteúdos. Por mais que seja notório o esforço de muitos professores (parabéns mesmo pela adaptação em tão pouco tempo) a instituição deveria estar focada em ajudá-los a ter ferramentas melhores e entender que essa situação deve perdurar por muito ainda. Não facilita em nada ficar mudando de plataforma para cada matéria e o b.c.t., por si só, já é difícil o suficiente (aliás... Muito além do necessário graças a uns com ego maior que o objetivo da instituição). Fiquem bem, fiquem em casa.

Junção das categorias 4 e 5:

O maior problema, seguido das dificuldades de todos terem o acesso ideal a um ambiente e uma internet adequada, vem a questão do modo que nos passam as matérias, muitas vezes as matérias são enviadas e temos a impressão de "que se vire para aprender", acredito que se todos os professores se empenhassem e criassem videoaulas, ou até mesmo dando aula on-line por diversas plataformas, ajudaria e facilitaria muito, a vida acadêmica dos estudantes. O envio de capítulos de livros são de longe o suficiente.

Durante o regime de estudo virtual, minha maior dificuldade foi cada professor usar uma plataforma diferente, uns usavam o skype, outros zoom, outro whatsapp, outros moodle. Isso atrapalhou muito!!! E também seria interessante a faculdade disponibilizar notebooks bons que tenham o programa excel e office pois eu não tenho, e outros colegas também não. Isso iria nos estimular uns 90% a estudar e apoiar a volta ead.

Junção das categorias 4 e 7:

Apesar que no meu caso tenho acesso a internet e um bom computador, minha sensação foi de muita dificuldade para manter uma linha de aprendizado neste regime. É difícil de manter a concentração com tudo que está acontecendo, e também a falta de aparelhamento tecnológico correto e fácil para vídeo aulas foi complexo.

Não tenho tempo para estudar, pois tenho que olhar meus irmãozinhos que também estão sem aula devido ao vírus. Ademais, aqui em casa tem muito barulho que dificulta muito minha concentração.

Junção das categorias 5 e 8:

Alguns professores parece que se empenharam mais do que outros para nos ajudar (eu estou matriculada no [...] mas a maioria da minha grade é da [...]). Alguns professores fazem vídeos ou aulas online explicando passo a passo e outros apenas jogam o conteúdo ou até gravam vídeos apenas lendo os slides, isso dificulta muito o aprendizado. Sinto que estava aprendendo muito com professores que usavam o primeiro método descrito e absolutamente nada com os que usaram o segundo método.

É necessário ter uma disciplina frente ao curso (demanda online) e que o professor seja capaz de entender a dificuldade do aluno e aprimorar novos formatos para um bem à todos os participantes da disciplina e não apenas ficar no achismo de estar bom e assim seguirá em frente. É necessário entender todas as dificuldades, por menores que sejam. Mas se todos se auxiliarem (discente e docente) é uma ferramenta útil e de extrema importância, principalmente no que diz respeito à atual situação vivenciada por todos.

Junção das categorias 1, 2 e 3:

Os professores demoravam muito para responder, eu mandava 10 e-mails para ter 1 respondido. Não tinha plataforma alguma disponível e 99% dos professores não disponibilizaram vídeo aula ou se propuseram a fazer vídeo chamada. A maioria mandava textos e esperava que nos virássemos nos 30 para aprender e compreender, e pedia para fazermos resenha sem sequer ter um esquema de apoio feito por eles. Foi um período PÉSSIMO. A Unifal não estava nem 1% preparada para esse REE.

Junção das categorias 1, 2 e 5:

Muitas vezes os professores creem que vamos conseguir aprender o conteúdo a partir de slides superficiais, alguns não respondem os emails e não dão retorno sobre atividades que enviamos, e enviam uma quantidade de tarefas em curto espaço de tempo como se só fizéssemos aquela matéria.

No REE muitas vezes os professores não respeitavam os horários de cada aula, passando atividades fora do dia/horário e acabava batendo horário com atividades de outras aulas, além disso, prejudicava bastante quem trabalha, pois tinha professor que postava informações no período da manhã pra quem é do noturno e muitos estavam trabalhando nesse horário e não podiam participar. Também, muitos passavam atividades com um tempo de duração para ser realizado muito maior do que as duas horas que tínhamos de aula. E alguns, só passaram atividades e não deram nenhum suporte, apenas mandava slides com a matéria e não marcava nenhuma aula online ou gravava vídeo explicando a matéria.

Junção das categorias 1, 6 e 7

O REE só foi um causador de estresse, no qual tenho familiares no grupo de risco e em uma das cidades com maiores casos, as contas residências chegando e devido a pandemia está havendo desemprego consequentemente não estava conseguindo me manter e nem tinha a possibilidade de voltar para São Paulo. O REE em si nem todos professores tiravam dúvidas a plataforma zoom tem tempo reduzido para aulas e outras plataformas

que na maioria das vezes havia congestionamento de alunos, acho que não rendeu nada, agora fazendo basicamente 2 meses em casa vejo que não rendeu e nem valeu de nada o REE só serviu para cair a qualidade de ensino e causar transtornos de ansiedade e estresse em muitos alunos.

Junção das categorias 4, 6 e 7:

Não é viável manter em formato EAD um curso que é presencial. Assim como falo por mim, falo também por muitos amigos e conhecidos que tenho conversado nesse período, confirmando que muitos estão com a saúde mental fragilizada nesse período tão difícil recheado de insegurança e incertezas. Ademais, nem todos os discentes têm pleno acesso a algum computador ou internet. Encontro muita dificuldade em seguir o curso por EAD, pois o auxílio presencial de um docente é fundamental e faz toda a diferença. Que as aulas presenciais possam voltar o quanto antes, mas é claro, com todos os cuidados necessários.

Junção das categorias 1, 3, 5 e 9:

Somente um professor se disponibilizou a dar video aulas. Outros chegaram a dizer que não tinha nem formação e nem equipamentos adequados para oferecer vídeo aulas . E alguns ainda apenas disponibilizaram slides que ele daria em sala de aula.

Os professores não tem preparo nenhum em estudo por tecnologias digitais, tornando inviável o entendimento das matérias, não se comunicam com os alunos, demonstrando preocupação se existe dificuldade ou facilidade na execução das tarefas enviadas.

Junção das categorias 3, 5, 8 e 9:

Minhas respostas foram baseadas no curto período de menos de um mês de REE que foi realmente executado, porém gostaria de deixar claro que pouquíssimos professores das disciplinas que eu deveria estar cursando realmente nos passaram materiais e atividades, a sensação que dá é de que estavam perdidos sobre o que fazer, porém a ideia de REE

não foi levada a sério e nem realmente aplicada pela maioria, por falta de conhecimento e vontade de alguns também, não só docentes claro, mas dos próprios discentes que desestimularam os demais com suas dificuldades tornando atitudes drásticas como o congelamento do calendário, enquanto várias outras federais permaneceram com os estudos em regime especial a distância e continuaram seus semestres da melhor forma possível. Muito triste saber que a nossa universidade com mais de 100 anos de nome e respeito não conseguiu continuar as atividades como as demais, dificultando mais ainda toda esta crise. Esta é apenas minha opinião pessoal visto a situação de outros estudantes de outras universidades que ainda estão tendo atividades e nós da UNIFAL não.

Junção das categorias 3, 4, 5, 6 e 9

Minha maior dificuldade com o REE se dá com relação a internet, devido a questões financeiras meu plano de internet é simples, as vezes sou obrigado a usar internet móvel, mesmo tendo o computador, nem sempre é possível acompanhar as aulas. Como não moro em {...} fica inviável ir até a universidade neste momento de pandemia. Gostaria de destacar a falta de preparo dos professores com relação ao regime. Caso ele retorne, espero que haja um pouco mais de atenção com relação aos conteúdos, alguns professores entendem o regime como Ead, dando inclusive aulas ao vivo e se aprofundando na matéria. Outros resolveram não passar nenhum conteúdo. Creio que este é o momento de encontrar um equilíbrio que seja o melhor para os alunos e a universidade como um todo. A questão não é apenas financeira, também é emocional, milhares de pessoas estão morrendo a nossa volta. Entendo que as atividades devam retornar, mas que isso seja levado em conta ao elaborar as ementas, não é hora de sobrecarregar os alunos, dado que cada aluno tem uma realidade diferente.

Categoria 10:

A EAD na minha opinião causa uma déficit muito grande do aprendizado do aluno, e não agregará para uma formação com excelência do mesmo. O atraso no tempo de formação é incômodo, mas ainda sim é preferível, tendo em vista que a EAD não é democrática, por não atender todos os alunos, e também não tem a mesma eficácia no aprendizado.

2.3 Orientações com base nos resultados

Institucionalmente, esses resultados indicam a necessidade de algumas ações a serem adotadas para se instituir o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Primeiramente, a necessidade da adequação das metodologias de ensino para o ensino remoto. Para tanto, é preciso reforçar as ações de formação pedagógica e desenvolvimento profissional dos docentes para que adquiram conhecimento e familiaridade com ferramentas e estratégias de ensino remoto. Essa orientação parte da premissa de que a formação pedagógica do docente do ensino superior é, naturalizadamente, questão desprivilegiada (Xavier, 2014, 2019, 2020; Xavier; Toti, Azevedo, 2017). Isso reforça o entendimento de que a oferta de formação pedagógica, principalmente considerando o contexto vivenciado pela suspensão de atividades presenciais, é uma ação fundamental a ser privilegiada pela gestão.

Nas respostas abertas os estudantes indicaram questões como, por exemplo, a dificuldade com a quantidade excessiva de trabalho e/ou leituras que foram solicitadas. Apontaram, ainda, que houve uma simples transferência do que seria realizado no modelo presencial para as atividades remotas, sem os ajustes cabíveis ao modelo em questão. Não obstante, a comunicação entre professor e alunos é um aspecto que merece atenção, com vistas ao aprimoramento, pois o retorno (tempestividade, clareza, objetividade) aos questionamentos dos estudantes pode ter comprometer o processo de estudos e aprendizagem e a motivação para os estudos.

Em relação à preparação dos alunos para o ERE, os resultados reforçaram a necessidade de ações de formação que abordem estratégias de autorregulação da aprendizagem (ARA). A ARA pode ser entendida como “[...] o processo de autodireção, por meio do qual os alunos transformam suas aptidões mentais em competências acadêmicas” (Zimmerman, 1998, p. 2). Rosário; Núñez; Gonzalez-Pienda (2012, p. 119) reforçam que a autorregulação da aprendizagem não tem uma origem a-social “cada processo ou comportamento autorregulatório, tal como o estabelecimento de um objetivo, a

realização de um resumo ou o estabelecimento de autoconsequências, pode ser ensinado diretamente ou pelos pais, professores ou colegas”.

Nas respostas nas quais os alunos indicaram as estratégias que adotaram, autonomamente, para se organizar no período de REE, muitos estudantes ainda não utilizam importantes estratégias de aprendizagem, como estabelecer objetivos, gerenciamento do tempo e autoavaliação. À vista dos dados da pesquisa, é cabível ressaltarmos que as habilidades autorregulatórias são aprendidas e podem ser ensinadas. Isso significa que, além das ações específicas pensadas para os estudantes, os professores deveriam, também, desenvolver essas habilidades durante suas disciplinas.

No que diz respeito ao acesso a equipamentos adequados e à internet, os resultados indicam que é possível atender as demandas dos alunos que necessitam de apoio institucional para ter acesso que possibilite a realização das atividades do ERE. É possível estimar, pelos resultados, demanda para empréstimo de 87 notebooks, além de oferta de 117 planos de internet que atendam à demanda do estudo remoto.

Finalizamos este relatório reforçando que, ao apresentar a síntese dos dados contidos na pesquisa realizada junto aos estudantes de graduação sobre a percepção que tiveram sobre o ensino remoto a que foram submetidos, trazemos questões que podem nortear as ações de gestão, relacionadas às próximas etapas que a instituição adotará quanto à oferta do Ensino Remoto Emergencial. São questões não somente relacionadas aos estudantes, sobre os quais temos que destinar atenção e oferecer formação e atendimentos pedagógicos adequados, mas também se relacionam com a prática docente, porque influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem, em que todos os atores envolvidos percebem os reflexos das muitas variáveis que sobre eles incidem.

3 Pesquisa ERE I

A pesquisa ERE I foi realizada pelas Pedagogas da instituição, Amanda Rezende Costa Xavier (Campus Poços de Caldas), Edna de Oliveira e Luciana Maria Oliveira Ribeiro (DAP/Prograd) e Michelle Cristine Silva Toti (DAA-Prace).

Neste estudo preliminar dos resultados da pesquisa sobre o ERE I, aplicada a docentes e discentes, os pedagogos da Prograd e da Prace realizaram uma análise qualitativa e descritiva dos dados.

3.1 Análise e Resultados da Pesquisa ERE I com o Corpo Docente

Edna de Oliveira

Luciana Maria Oliveira Ribeiro

Participação docente

A UNIFAL-MG conta com 606 docentes na instituição, sendo 577 efetivos, 12 professores visitantes e 17 substitutos. Deste total, 253 professores responderam à pesquisa e essa participação corresponde a 41,74% do total de docentes da UNIFAL-MG. Frente ao universo, o estudo apresenta 4,8% de erro absoluto. Diante do cenário do ERE e pelo tempo que a pesquisa ficou disponibilizada aos participantes, consideramos que a participação da comunidade docente foi considerável.

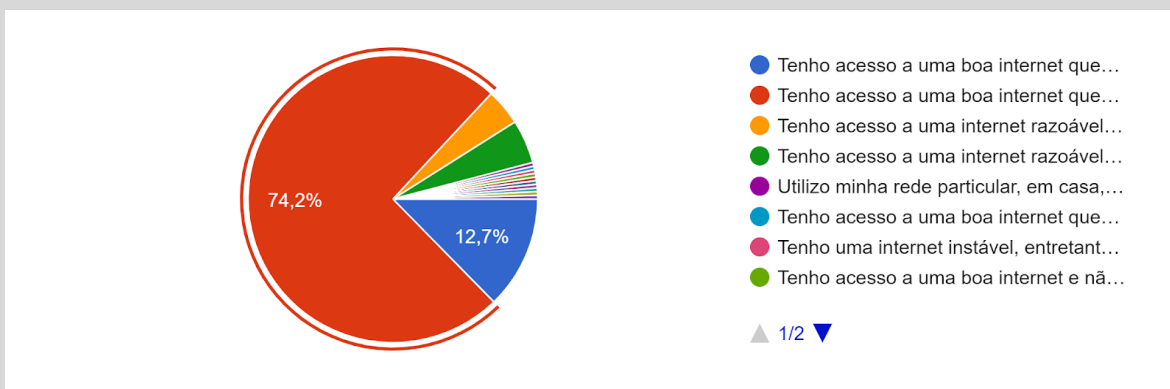
Lotação

A pesquisa contou com a participação de docentes vinculados a todas 13 (treze) Unidades Acadêmicas da UNIFAL-MG conforme o detalhamento a seguir:

39 (do total de 87) docentes do Instituto de Ciência e Tecnologia - ICT;

36 (do total de 74) docentes do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - ICSA;
 33 (do total de 81) docentes do Instituto de Ciências Humanas - ICHL;
 30 (do total de 58) docentes do Instituto de Ciências Biomédicas - ICB;
 8 (do total de 20) docentes do Instituto de Ciências da Motricidade - ICM;
 13 (do total de 32) docentes do Instituto de Ciências da Natureza - ICN;
 25 (do total de 46) docentes do Instituto de Ciências Exatas - ICEX;
 21 (do total de 41) docentes da Faculdade de Ciências Farmacêuticas - FCF;
 8 (do total de 26) docentes da Escola de Enfermagem - EE;
 3 (do total de 57) docentes da Faculdade de Medicina - FAMED;
 6 (do total de 19) docentes da Faculdade de Nutrição - FANUT;
 11 (do total de 37) docentes da Faculdade de Odonto - FO;
 9 (do total de 27) docentes do Instituto de Química - IQ.

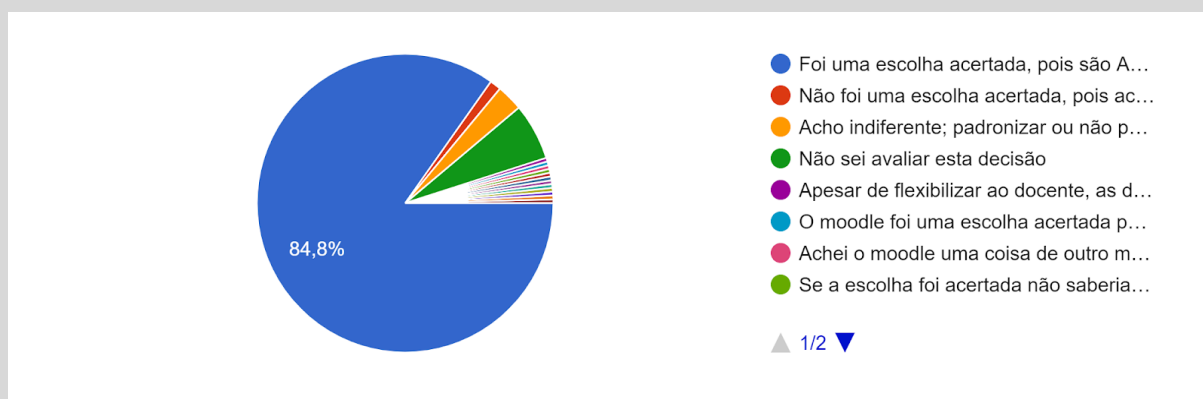
Quanto aos requisitos técnicos (conectividade, equipamentos, recursos tecnológicos, etc.), como você avalia sua condição para ofertar disciplinas/UC em ERE?



Dos docentes que participaram da pesquisa, 86,9% afirmaram ter acesso a uma boa internet que lhes permita desenvolver atividades síncronas com qualidade no ERE. Alguns, em um percentual de 9%, afirmaram ter acesso a uma internet razoável que não lhes permite produzir atividades síncronas com qualidade em ERE. Apenas 1 docente respondeu que possui internet razoável e que não consegue desenvolver as atividades síncronas.

Quase 100% dos docentes respondentes afirmam possuir os requisitos técnicos (equipamentos, conectividade e recursos tecnológicos) para o desenvolvimento de atividades síncronas.

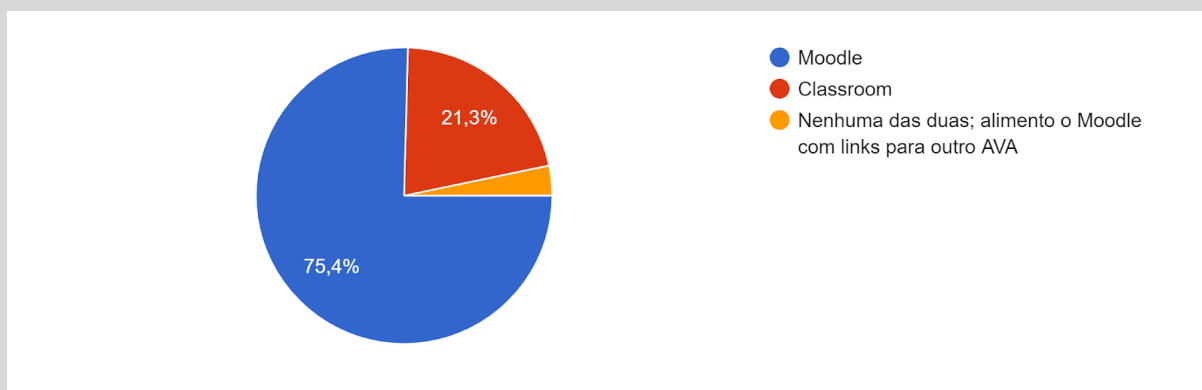
Quanto à padronização das plataformas Moodle e Classroom como AVA para o ERE, qual sua avaliação?



Dos 253 docentes que responderam a esta questão 84,8% consideraram que a padronização das plataformas Moodle e Classroom como AVA para o ERE foi uma escolha acertada, pois estão disponíveis no Sistema Acadêmico o que possibilita aos estudantes uma melhor organização tendo em vista a padronização institucional. Vale ressaltar que 6,1% não souberam avaliar e 2,9% acham indiferente esta padronização. Apenas 1,2% considera que não foi uma escolha acertada esta padronização, pois limita a autonomia docente e 0,4% (apenas 1 docente) afirma desconhecer o que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA.

A padronização das plataformas Moodle e Classroom está prevista nas Instruções Normativas publicadas pela Prograd para orientação das atividades do Ensino Remoto Emergencial - ERE objetivando atender também a demanda dos estudantes em padronizar as plataformas de acesso aos conteúdos disponibilizados pelos docentes em cada disciplina/unidade curricular em ERE. Uma importante ação neste sentido foi a adesão ao G-Suite pela UNIFAL-MG em julho de 2020 que proporcionou a democratização ao acesso de todos os serviços disponibilizados pela plataforma à toda comunidade acadêmica.

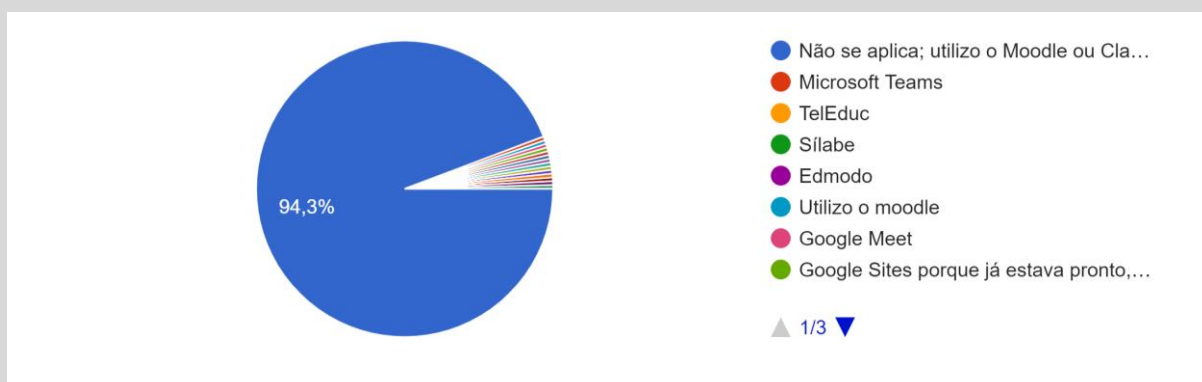
Quanto à padronização das plataformas Moodle e Classroom você optou por qual plataforma?



Dos 253 docentes que responderam à esta questão, a grande maioria 75,4% optou em utilizar o Moodle. Importante destacar que a escolha maior pelo Moodle em relação ao Classroom pode estar relacionada ao fato da adesão ao G-Suite ter ocorrido oficialmente em meados de julho.

Outra informação a ser considerada se deve ao fato da UNIFAL-MG ter intensificado as atividades de capacitação dos docentes para o uso do Moodle anterior ao início do ERE. Apenas 3,3% afirmam não utilizar nenhuma das duas plataformas, alimentando o Moodle com links para outro AVA que estão utilizando. Assim, mesmo os docentes que não utilizam as plataformas padronizadas institucionalmente, possibilitam aos discentes acesso aos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas/unidades curriculares em ERE.

Caso você esteja utilizando outro AVA, linkado ao Moodle, qual seria esta plataforma?



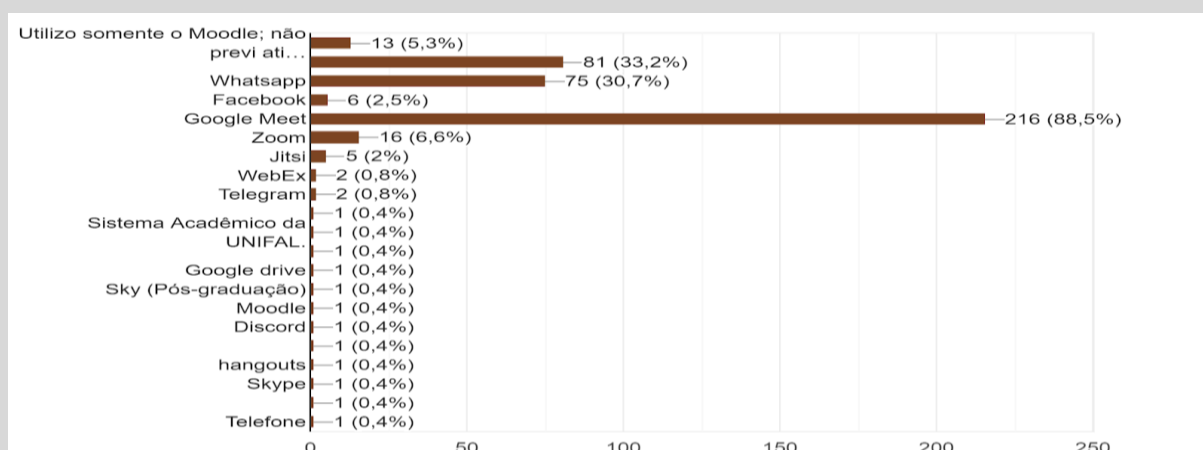
Em resposta a esta questão, 94,3% responderam que utilizam Moodle ou Classroom.

Os demais que representam menos de 6% citaram as seguintes plataformas/ferramentas: Microsoft Teams; TelEduc; Sílabo; Edmodo; videoaulas no youtube; Zoom, Facebook; Google Sites; site próprio (repositório no github); email;Dropbox.

Esta é uma possibilidade prevista nas Instruções Normativas da Prograd, as quais determinam que o docente poderá optar por outro AVA e outra plataforma para atividades síncronas, desde que disponibilize os links de acesso às mesmas no AVA Moodle.

Somente 0,4% (apenas 1 docente) afirma desconhecer o que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA.

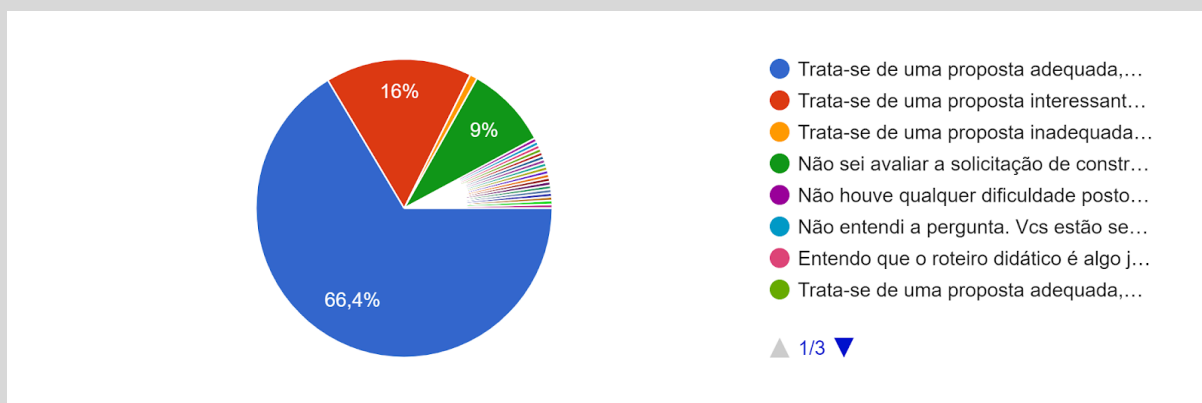
Qual(ais) plataforma(s) de comunicação você utiliza para atividades síncronas com seus alunos?



A grande maioria, 88,5% desenvolve suas atividades síncronas por meio Google Meet. Destaca-se também a adesão ao uso do email (33,2%) e do WhatsApp (30,7%), sendo o primeiro uma ferramenta institucionalizada de comunicação e o segundo um meio rápido de contato e bastante acessível à maioria da comunidade discente.

Vale ressaltar que a referida pergunta permitia assinalar uma ou mais respostas.

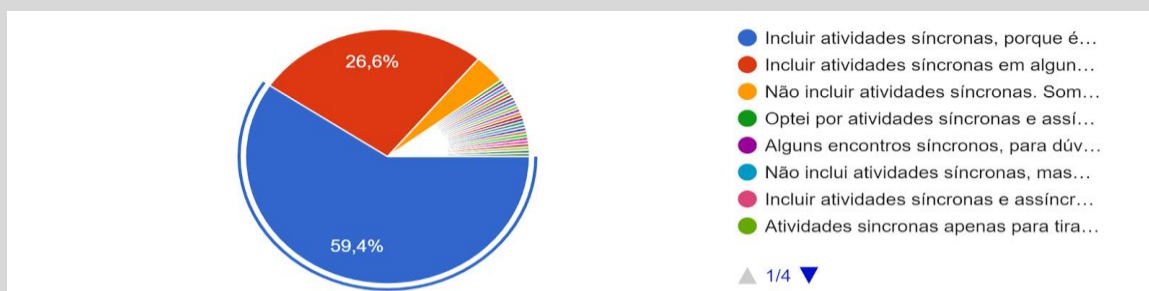
Quanto à elaboração do roteiro didático para sua disciplina/UC, você considera que:



Quanto ao roteiro didático, 66,4% considerou tratar-se de uma proposta adequada, porque é pautada na aprendizagem dos estudantes e os apoiará na organização para os estudos remotos. 16% afirma que se trata de uma proposta interessante porque está pautada na aprendizagem dos estudantes, mas não acredita que o mesmo apoiará a organização para os estudos remotos. 9% não souberam avaliar a solicitação de construção do roteiro didático, apenas cumpriram a solicitação.

Pelo percentual considerável de respondentes que consideraram o roteiro didático adequado para o apoio de realização de atividades em ERE entende-se o quanto tais iniciativas institucionais são importantes para orientação/construção do processo de ensino e aprendizagem e podem contribuir para uma melhor organização no desenvolvimento das atividades curriculares. Destacamos a importância de elaboração de materiais de orientações pela Instituição no que se refere ao ERE, disponíveis no endereço eletrônico: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/ere/>

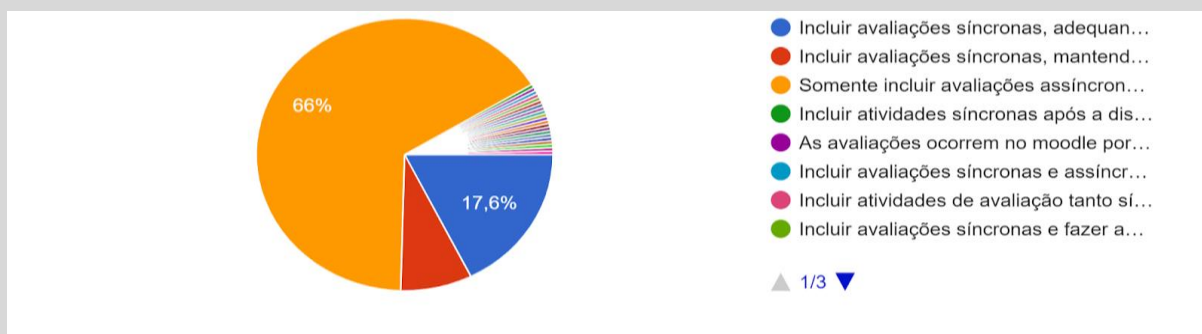
Quanto às atividades constantes do roteiro didático para sua disciplina/UC, você escolheu:



Com relação ao uso de atividades síncronas, a grande maioria (mais de 95%) dos respondentes afirmaram que incluíram esta possibilidade para desenvolvimento das disciplinas em ERE. A prerrogativa de escolha por atividades síncronas e assíncronas está prevista na Instrução Normativa nº 1/2020 da Prograd. No entanto destaca-se que a realização das atividades assíncronas no Moodle equivale à frequência na atividade que seria presencial e as atividades síncronas não substituem a disponibilização do material a ser trabalhado pelo discente e por essa razão, não deve haver registro de presença obrigatória neste tipo de atividade.

Entretanto, as respostas mostram a importância das ações de democratização do acesso às ferramentas e tecnologias digitais para os estudantes viabilizando a participação nas atividades síncronas e o desenvolvimento dos estudos em ERE dado o contexto da pandemia.

Quanto às avaliações constantes do roteiro didático para sua disciplina/UC, você escolheu:

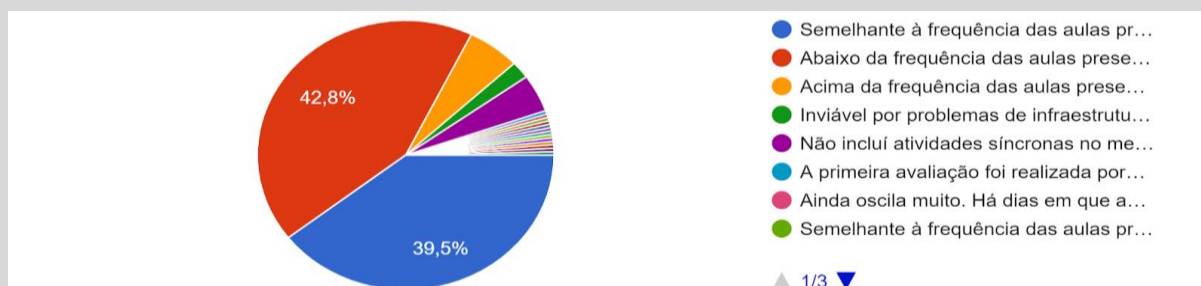


Quanto às formas de realização da avaliação da aprendizagem no ERE, 66% somente incluíram avaliações assíncronas, para que os estudantes realizem a seu tempo, mas de acordo com o prazo estipulado. Outros 17,6% incluíram avaliações síncronas, adequando a variável tempo para contemplar as possíveis dificuldades com conexão que os alunos poderiam vir a ter. Somente 7,8% incluíram avaliações síncronas, mantendo para isso somente o tempo da aula presencial.

Destaca-se que a grande maioria tem recorrido às atividades avaliativas assíncronas e que as variáveis que podem interferir no desenvolvimento destas atividades, como tempo para realização e acesso à internet, têm sido consideradas.

Conforme já apresentado no documento “A Avaliação no Ensino Remoto Emergencial” publicado na página da Prograd com a finalidade de subsidiar os docentes na tomada de decisão sobre como proceder no processo avaliativo do ERE, salienta-se a importância da diversificação do processo avaliativo e recomenda cuidado quanto à previsão de avaliações síncronas, no sentido de prever possíveis problemas dos alunos com relação às questões tecnológicas, que possam fugir do controle do estudante ou do professor. Assim, caso o professor entenda a necessidade de avaliações síncronas deve-se contemplar a sua aplicação em diferentes oportunidades ou com um período de realização suficiente considerando todas as variáveis acima mencionadas. Neste sentido, a metodologia avaliativa deve ser composta por processos de recuperação da aprendizagem, ao longo do desenvolvimento formativo, em detrimento às avaliações finais pontuais, pois, o modelo de ensino remoto coloca no estudante, potencialmente, o protagonismo do processo de aprendizagem. Deste modo, além da necessidade de adequação do planejamento didático-pedagógico para tal realidade, devem ser adaptados os processos avaliativos.

Quanto à participação dos estudantes nas atividades síncronas do ERE, como você avalia?

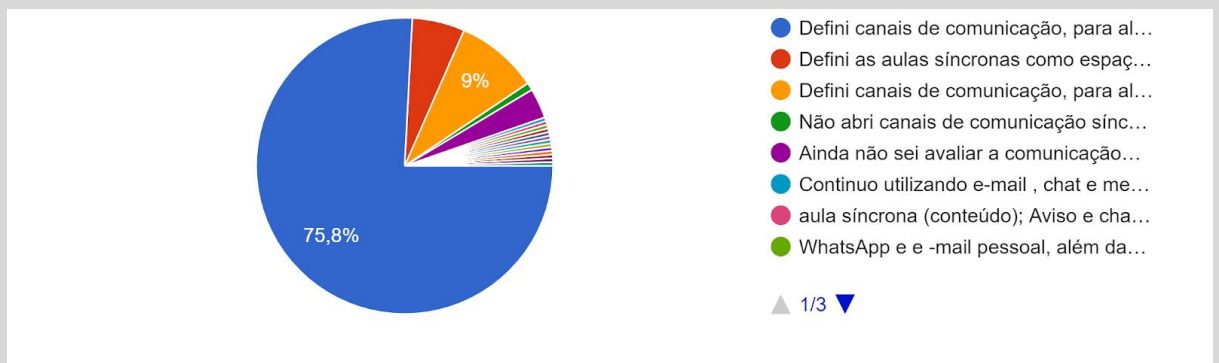


Com relação à participação dos estudantes nas atividades síncronas do ERE, uma boa parte dos respondentes (42,8%) afirmaram que a frequência está abaixo em relação às aulas presenciais. Essa baixa adesão pode estar relacionada à falta de acesso às ferramentas tecnológicas (notebook/pacote de dados móveis) e ao atraso na disponibilização do recurso financeiro até então vinculado ao MEC. Será importante um acompanhamento para observar se, minimizadas tais dificuldades, a taxa de adesão torne-se mais próxima do presencial, o que permitirá verificar se esta condição está

realmente relacionada às dificuldades tecnológicas ou se trata de uma opção do discente em não participar da aula síncrona.

Para boa parcela dos respondentes (39,5%), afirmam que a participação nas atividades síncronas é semelhante à frequência das aulas presenciais e 5,8% responderam que a frequência neste tipo de atividade está acima das aulas presenciais.

Quanto à comunicação com os estudantes no período do ERE:

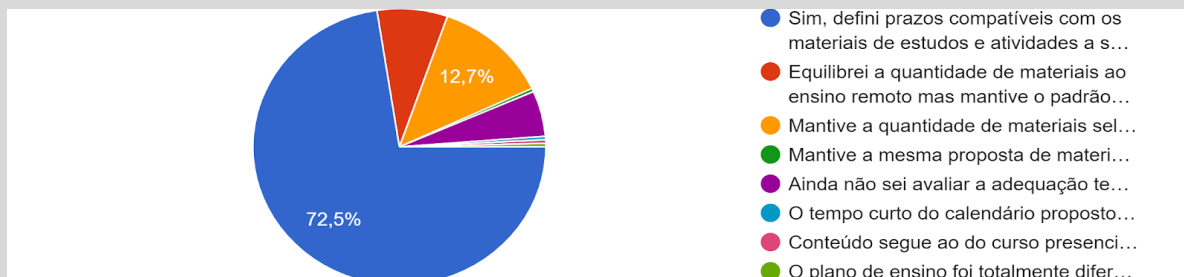


No âmbito geral, quanto à comunicação com os estudantes, observa-se um comprometimento dos docentes em disponibilizar canais de comunicação variados para apoiar as atividades dos alunos, o que foi apontado como atitude/postura adotada pela grande maioria dos respondentes.

Dos respondentes, 75,8% definiu canais de comunicação, para além das aulas síncronas, para apoiar as atividades dos alunos. 9% também definiu canais de comunicação, para além das aulas síncronas, mas sem conseguir afirmar a participação dos estudantes.

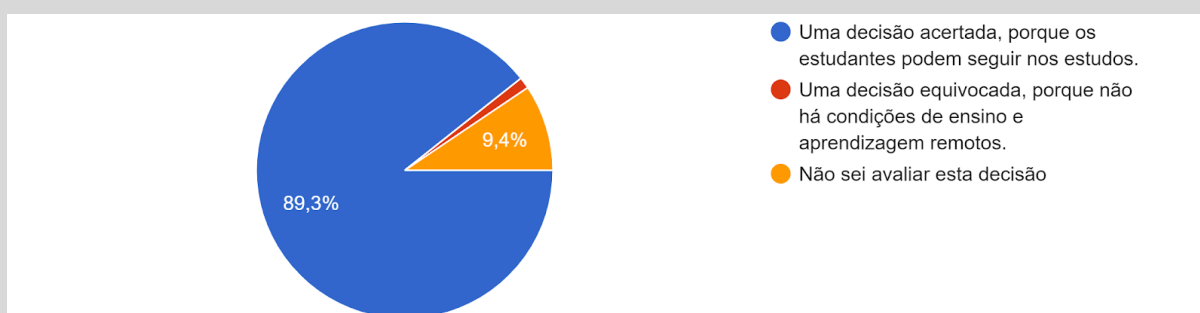
Apenas 5,7% definiu apenas as aulas síncronas como espaço de comunicação, pois consideraram este contato como suficiente e somente 3,3% não souberam avaliar a comunicação com os estudantes durante o ensino remoto.

A relação tempo x conteúdo, disposta no roteiro didático de sua disciplina/UC, relativa à quantidade de materiais enviados para estudos, está ajustada à realidade do ERE?



Mais de 90% dos docentes participantes da pesquisa considera que os prazos definidos são compatíveis com os materiais de estudos e atividades a serem produzidas e que há equilíbrio em relação a quantidade de materiais, mantendo-se ou ampliando os prazos de entrega das atividades em relação ao ensino presencial. Apenas 5,3% ainda não souberam avaliar a adequação tempo x conteúdo para o estudo remoto. Para este último percentual em específico, sugere-se que seja solicitado aos discentes um *feedback* quanto à organização do roteiro didático visando avaliar uma possível adequação (se for o caso) para um melhor desenvolvimento das atividades.

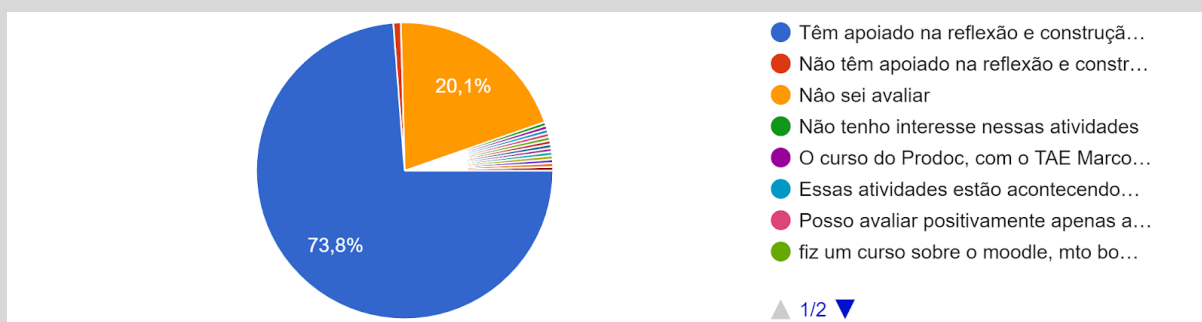
Como você avalia a decisão do Colegiado da Prograd em desenvolver cronogramas de oferta de ERE, durante a suspensão do calendário acadêmico?



A grande maioria (quase 90%) considerou acertada a decisão do Colegiado da Prograd em desenvolver Cronogramas de oferta em ERE, porque consideram que os estudantes podem seguir nos estudos. Apenas, 1,2%, afirmaram ser uma decisão equivocada, porque não há condições de ensino e aprendizagem em situação remota e 9,4% não souberam avaliar esta decisão. Vale ressaltar que após a implementação do Regime Especial de Estudos - REE e as inúmeras dificuldades enfrentadas, o CONSUNI em 8/4/20 decidiu

pela suspensão do calendário acadêmico. A partir de então a Instituição passou a desenvolver uma série de ações para possibilitar a retomada das atividades acadêmicas por meio do Ensino Remoto Emergencial - ERE. Tais ações envolveram atividades de formação para docentes e discentes, disponibilização de recursos para empréstimo e compra de equipamentos e pacotes de dados móveis para alunos de baixa renda. Em 22/06/2020, o Colegiado da Prograd aprovou o primeiro Cronograma de Atividades de ERE, as quais vêm sendo desenvolvidas e sua implementação acompanhada por instrumentos como a presente pesquisa.

Sobre as atividades de formação organizadas pela Prograd (Prodoc, *lives*, etc.):



A suspensão do calendário/ensino presencial e a migração para o ensino remoto determinou a necessidade de medidas institucionais visando a continuidade das atividades acadêmicas.

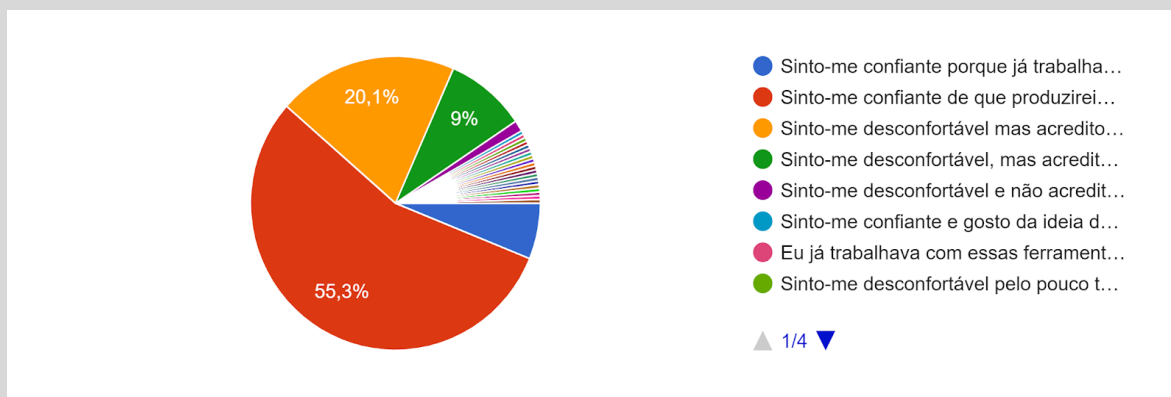
Neste sentido, tornou-se necessário intensificar ações de formação que proporcionasse a construção e troca de saberes num movimento permanente de reflexão sobre as práticas, contribuindo para a aprendizagem permanente da docência, e para a construção de caminhos potencialmente favoráveis à manutenção da qualidade da prática pedagógica dos docentes neste novo cenário que atinge o ensino superior universitário.

Neste sentido, com relação às atividades de formação organizadas pela Prograd, mais de 70% dos respondentes afirmam que estas têm apoiado na reflexão e construção de conhecimentos e competências para enfrentar este momento.

Outro dado importante, a ser destacado, é o fato de 20,1% dos respondentes não saberem avaliar.

Tais atividades já estabelecidas institucionalmente via Prodoc constituem espaços permanentes de formação na UNIFAL-MG, porém, ganham maior relevância neste novo cenário.

Atualmente, como você se sente ao planejar e ofertar atividades em ERE?



Mais de 60% dos respondentes afirmam que se sentem confiantes ao planejar e ofertar atividade em ERE, seja por conta de que está buscando e construindo conhecimentos para enfrentar este momento ou porque já trabalhava com várias ferramentas de ensino mediadas pela tecnologia da informação. No entanto, quase 30% dos docentes que responderam à questão sentem-se desconfortáveis mas acreditam que será possível produzir bons resultados com os estudantes ou que haverá um trabalho razoavelmente qualificado.

Embora, grande parte se sinta confortável, é necessário atentar-se àqueles que se mostram desconfortáveis com as exigências impostas pelo ensino remoto.

Com vistas a dirimir tais questões, a Prograd tem realizado ações de formação que buscam orientar/discutir sobre o ensino remoto emergencial. A seguir, algumas ações específicas:

- elaboração/criação do Roteiro Didático para Ensino Remoto Emergencial;
- publicação de Instruções Normativas da Prograd;
- elaboração de orientação pedagógica que trata da metodologia avaliativa da disciplina em ERE;
- orientações pedagógicas para o planejamento do ensino mediado por tecnologias;
- postagens de todas essas orientações nas mídias sociais da UNIFAL-MG.

Todas essas ações estão disponibilizadas na página do Ensino Remoto Emergencial - ERE no endereço eletrônico: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/ere/>

3.2 Análise e Resultados da Pesquisa ERE I com o Corpo Discente

Amanda Rezende Costa Xavier

Michelle Cristine Silva Totti

A pesquisa sobre o ERE foi realizada junto aos estudantes de graduação da UNIFAL-MG, matriculados até 2020/1, o que representa um universo de 6220 estudantes, aproximadamente. Deste universo, obtivemos participação de 786 respondentes, dentre os quais 12 (1,5% dos respondentes) não desejaram participar da pesquisa. Assim, a participação efetiva foi de 774 respondentes, o que representa cerca de 12% do universo pesquisado, ou seja, com 3,3% de erro absoluto.

O questionário foi elaborado pela Prograd que tem buscado realizar avaliação contínua das atividades remotas, com base na percepção de docentes e estudantes, para implementar mudanças que forem necessárias e possíveis.

Participação dos estudantes por curso

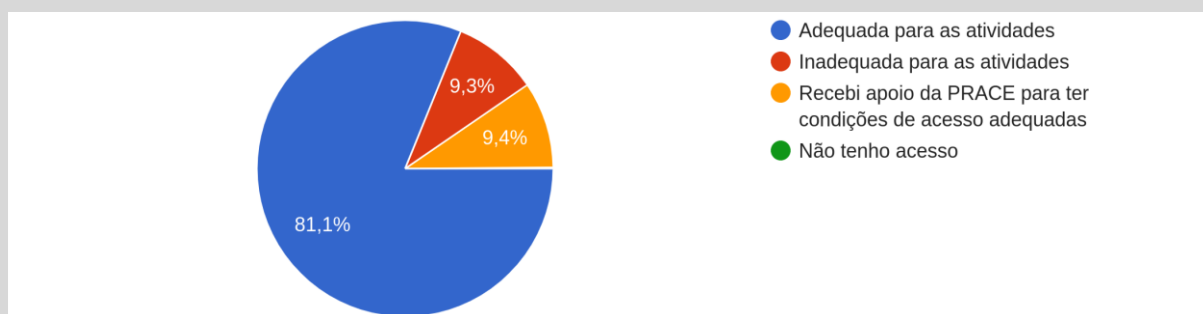
	Curso	Respostas
1	Administração Pública	3
2	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia	91
3	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	88
4	Biomedicina	33
5	Biotecnologia	19
6	Ciências da Computação	12
7	Ciências Atuariais	10

	Curso	Respostas
8	Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura)	48
9	Ciências Contábeis	8
10	Ciências Econômicas	12
11	Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura)	9
12	Enfermagem	26
13	Engenharia Ambiental	11
14	Engenharia de Minas	3
15	Engenharia Química	21
16	Farmácia	64
17	Física	12
18	Fisioterapia	24
19	Geografia (Bacharelado e Licenciatura)	32
20	História	23
21	Letras (Bacharelado e Licenciaturas)	27
22	Matemática	22
23	Medicina	39
24	Nutrição	25
25	Odontologia	76
26	Pedagogia	19
27	Química (Bacharelado e Licenciatura)	17

As questões constantes da pesquisa buscaram avaliar as condições ambientais e materiais que os estudantes possuem para o estudo no modelo ERE e, também, como avaliam questões relacionadas às opções didáticas que organizam as atividades remotas na instituição.

Para a realização de atividades mediadas pelas tecnologias, o acesso à equipamentos adequados e internet de qualidade é imprescindível para que os estudantes tenham condições de participar e organizar seus estudos, garantindo aprendizagem adequada.

Como você avalia as suas condições de acesso à internet de onde você se encontra?

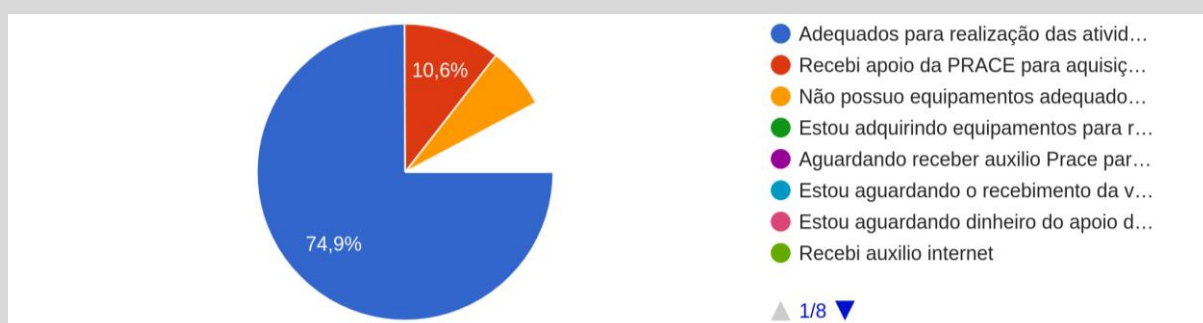


Em relação ao acesso à internet, as respostas indicaram um cenário bastante positivo, no qual 81,1% dos respondentes (628 estudantes) indicaram possuir conexão adequada às necessidades do ERE. Somando esse percentual aos 9,4% (73 estudantes) que indicaram possuir condições adequadas devido aos que receberam da Prace, 91,5% dos respondentes não apresentam dificuldades relacionadas ao acesso à rede.

No entanto, 9,3% (72 estudantes) ainda indicam que não têm acesso adequado à internet para participar das atividades do ERE. A Prace, desde o início da suspensão das atividades presenciais, abriu editais para atender às necessidades dos estudantes em relação ao acesso à internet e computadores. Para o acesso à internet foi oferecido auxílio financeiro para pagamento de pacotes de dados e, a partir de outubro, também serão oferecidos chips da Rede RNP.

Nenhuma resposta indicava a falta de acesso, mas esse resultado pode estar diretamente ligado ao tipo de coleta, que foi realizada virtualmente, exigindo, para a participação, acesso à internet.

Como você avalia suas ferramentas (laptop, desktop, tablet, celular, etc.) para realizar as atividades de onde você se encontra?



Novamente, nessa questão, ao somarmos as opções “Adequados para a realização das atividades” (74,9%, equivalente a 580 estudantes), “Recebi apoio da Prace para aquisição de equipamento para estudar remotamente” (10,6%, equivalente a 82 estudantes) e os 32 estudantes que, na opção Outros responderam que estavam aguardando a liberação do auxílio para a compra de notebook (4,1%), temos que 89,6% dos estudantes avaliam seu equipamento para acesso às aulas como adequados.

Considerando os 6,7% (52 estudantes) que optaram pela resposta “Não possuo equipamentos adequados para a realização das atividades” e as respostas dadas na alternativa “Outros” que indicaram a o uso de equipamentos inadequados (27 estudantes), 10,2% dos estudantes estão nessa situação.

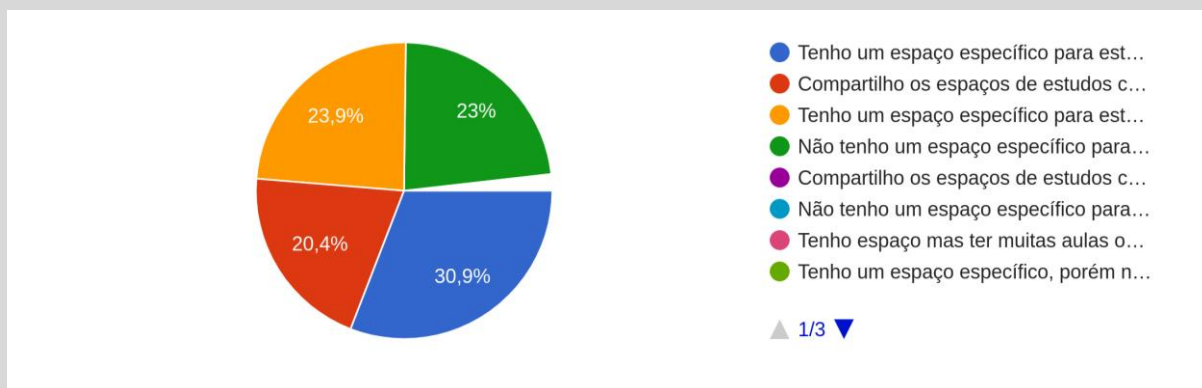
Nessas duas questões é importante destacar a atuação institucional, via Prace, para garantir condições de permanência no ERE para os estudantes economicamente vulneráveis. Considerando o resultado de todos os editais, conforme informações do Departamento de Assistência Prioritária:

487 discentes foram beneficiados com o auxílio para aquisição de computador, destes, 3 ainda não receberam os 2.200,00 porque estão com problema na conta bancária e ainda não resolveram. Os demais receberam o auxílio até dia 04/09/2020.

154 discentes foram atendidos com o empréstimo de notebook durante a pandemia (até agora). Os discentes que foram contemplados com o auxílio para aquisição de computador e estavam com o notebook emprestado, foram contabilizados nesse número, mesmo tendo devolvido o notebook emprestado, quando receberam o recurso para a compra. Os notebooks que estavam com os contemplados foram emprestados para outros discentes.

369 discentes foram contemplados com o auxílio para acesso à internet.

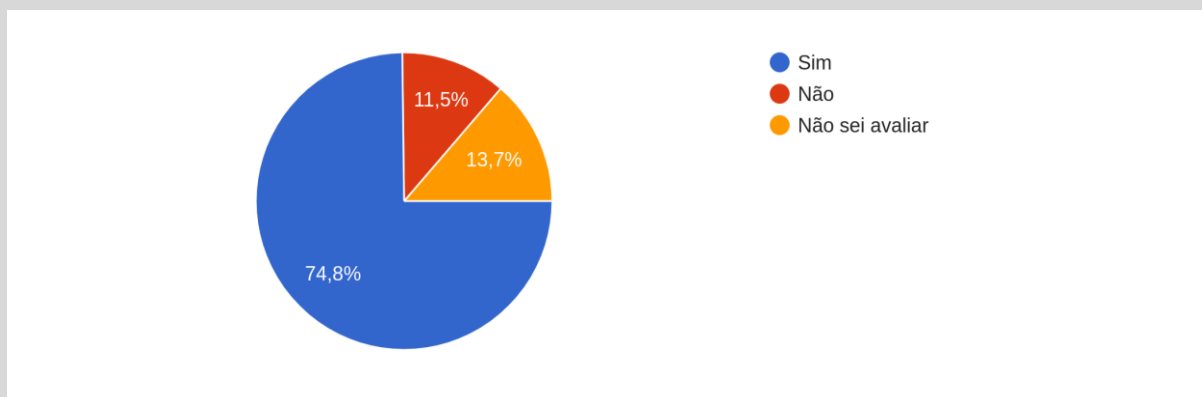
Aponte condições do seu ambiente de estudos:



Ao avaliarem o seu espaço de estudos, 30,9% dos estudantes (239 respondentes) indicaram ter um local específico para estudos, que propicia a concentração. Outros 20,4% (158 estudantes) compartilham o local de estudos com a família, mas, ainda assim, avaliam que conseguem se concentrar. Já 23,9% (185 estudantes) dizem ter um local específico para estudar, mas que a movimentação da residência prejudica a concentração. O prejuízo à concentração também aparece para 23% dos estudantes (178) que respondeu que estuda em locais improvisados.

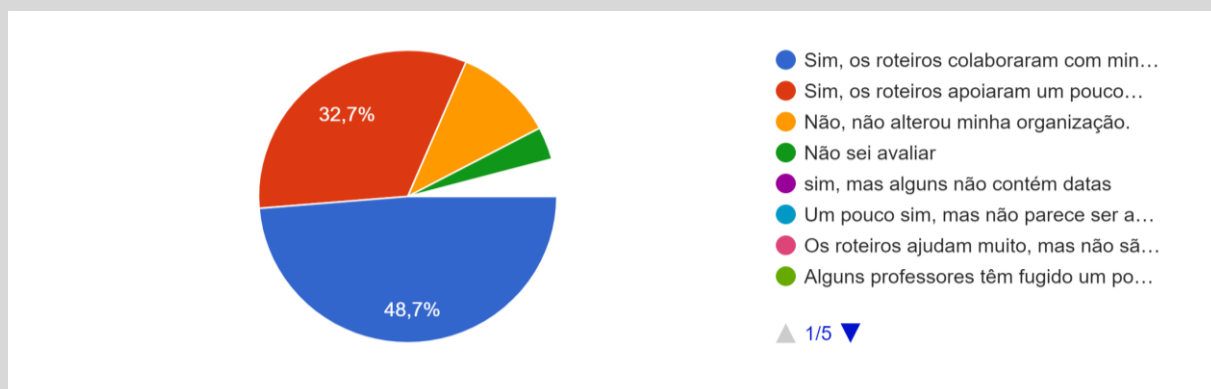
Nas respostas encontradas nessa pergunta parece que o prejuízo à concentração relaciona-se com diversas variáveis, além do local exclusivo para estudos. Fatores como uma casa mais movimentada, com mais pessoas ou até a identificação do ambiente doméstico como um local de descanso e lazer podem prejudicar a concentração do estudante.

A padronização do Moodle como ambiente virtual de aprendizagem do ERE ajudou sua organização para os estudos?



A falta de padronização das plataformas de acesso às atividades remotas foi uma das reclamações mais indicadas no questionário “Percepção dos estudantes sobre o REE”, aplicado em maio de 2020. A resposta à questão 2.5 demonstra coerência com o questionário anterior, ou seja, houve uma avaliação positiva pela adoção do Moodle como AVA oficial para o ERE. Para 74,8% (579 estudantes) essa foi uma decisão positiva para a organização dos estudos, e apenas para 11,5% (89 estudantes) foi negativa e 13,7%, equivalente a 106 estudantes, não souberam avaliar.

Os roteiros didáticos produzidos pelos professores para as disciplinas/unidades curriculares contribuíram para você se organizar e compreender o caminho ideal para seguir seus estudos?



Abordamos, também, a produção de roteiros didáticos pelos professores, no sentido destes terem sido instrumentos de apoio à organização para os estudos dos discentes. A proposição dos roteiros didáticos se pautou na concepção de planos de aprendizagem, diferenciando-se dos planos de ensino já aprovados para as disciplinas/UC no sentido de conduzirem o processo de estudos dos alunos, de modo coerente com a realidade delimitada pelo ensino remoto. À vista disto, os roteiros didáticos deveriam demonstrar o percurso a ser perseguido pelo estudante, para que ele conseguisse se organizar no desenvolvimento da disciplina/UC, tanto quanto se organizar nos estudos e na elaboração de atividades que resultassem efetiva aprendizagem. A proposta de organização dos roteiros didáticos foi trabalhada em planos de formação pedagógica docente, para que estes reconheçam os fundamentos conceituais que orientam tal proposta, e as justificativas para tal proposição.

Assim, dos dados retornam que 48,7% dos respondentes, equivalente a 377 estudantes, afirmaram que sim, que os roteiros didáticos produzidos colaboraram com sua organização para os estudos. 32,7% (253 estudantes) afirmaram que os roteiros apoiaram a organização para os estudos, mas que isso ainda não foi o suficiente para eles. Os estudantes que afirmam que os roteiros didáticos não alteraram sua organização para os estudos representaram quase 11% (10,9%, 84 participantes) e aqueles que não souberam responder representaram 3,6%, isto é, 28 estudantes.

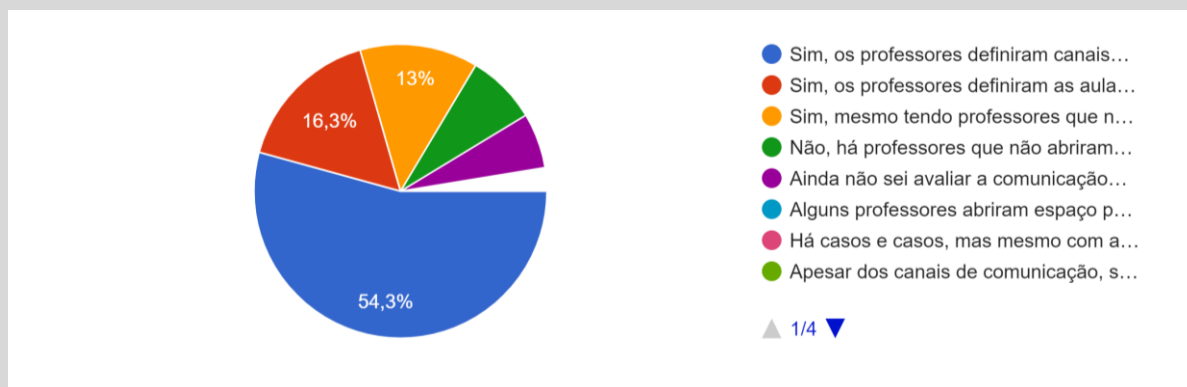
Por um lado, esses números nos permitem afirmar que para pouco mais de 80% dos participantes o roteiro didático representou uma boa estratégia pedagógica, porque resultou positivamente na organização para os estudos. Por outro, se tomarmos em consideração os respondentes que disseram que os roteiros não foram suficientes para se organizarem nos estudos, e que representam um índice significativo (mais de 30% dos respondentes), reforçamos a necessidade de continuarmos a ofertar, e fortalecer, atividades que abordam a autorregulação da aprendizagem, ou seja, precisamos desenvolver com os estudantes conhecimentos que deem suporte a sua aprendizagem, conferindo-lhes autonomia e condições de gerir e avaliar seu próprio processo de estudos e aprendizagem.

Ainda houve um total de 32 estudantes (4,1%) que apontou diferentes respostas quanto à produção de roteiros didáticos pelos professores. Dentre as respostas é possível identificar três situações recorrentes: a crítica à falta de disponibilização de roteiro didático por alguns professores, sendo que evidenciam que aqueles que disponibilizaram permitiram que eles acompanhassem melhor as disciplinas/UC; o desequilíbrio entre o conteúdo contido nos roteiros e o tempo para realização das atividades; e a má organização de roteiros, que não apoiaram a compreensão dos estudantes acerca da disciplina/UC.

Sobre esses apontamentos é preciso destacar que houve mobilização por parte das Coordenações de Curso em torno da avaliação dos roteiros, o que não nos permite avaliar a dita má organização denunciada por alguns estudantes (inferior à margem de erro, de 3,3%). Quanto à disponibilização, entretanto, parece ser uma questão que requer atenção por parte tanto da Prograd, quanto das próprias Coordenações, quando do início do ERE 2, para que sejam todos disponibilizados em mesmo período, para que esse tipo de manifestação seja sanado. O mesmo cabe no que se trata do desequilíbrio conteúdo x

tempo, pois este foi um tema abordado nas formações pedagógicas, tratado pelas Coordenações de Curso, e sobre o qual deve haver alguma mobilização para encontrarmos o equilíbrio requerido pelo ensino remoto, pelas variáveis que incidem sobre ele, ou seja, conectividade, ambiente, trabalho e tarefas domésticas estão sem nenhum tipo de fronteiras, e terminam por impactar no desempenho para com as atividades acadêmicas.

A comunicação estabelecida com seus professores durante o ERE está adequada para apoiar seus estudos?

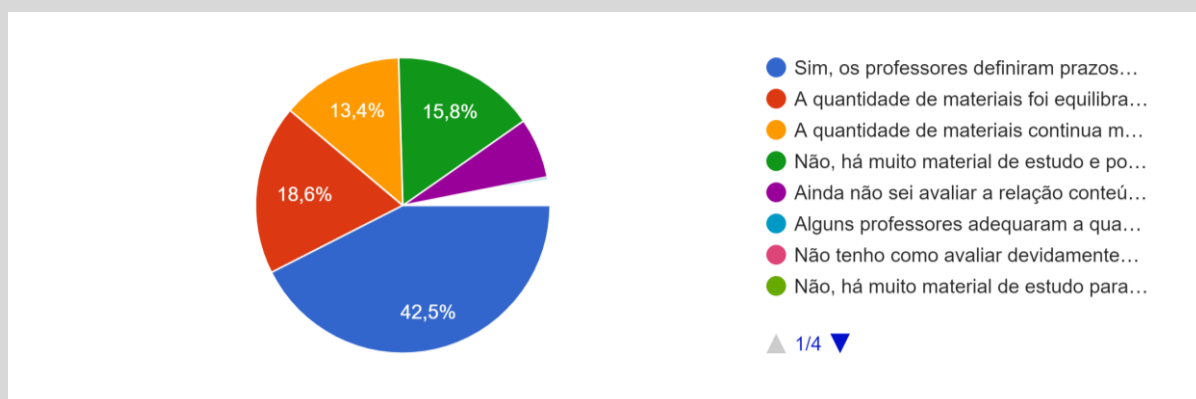


No que se refere à comunicação professor - alunos, mais da metade dos respondentes (54,3% ou 420 estudantes) afirmaram que a comunicação está apoiando bastante, porque os professores definiram canais de comunicação, para além das aulas síncronas. Outros 16,3% (126 estudantes) também afirmaram que a comunicação entre professores e estudantes está suficiente, porque os professores estão usando as aulas síncronas como espaço para se comunicarem. Para 13%, ou seja, 101 estudantes respondentes, ainda que haja professores que não abriam canais síncronos, a comunicação ainda está suficiente, dado que confronta com 7,7% dos respondentes (60 estudantes), que afirmam que sentem falta de um contato síncrono, pois há professores que decidiram não abrir esses canais, e, para esses estudantes, a comunicação deixa de ser adequada. Esse resultado nos demonstra que uma larga maioria, ou seja, 83,6% dos respondentes, não identifica a comunicação como um fator negativo no ERE, que resulte em ausência de apoio para seus estudos, comprometendo-os. Esse dado pode ser resultado da mobilização em torno da formação pedagógica docente, pela qual abordamos o tema das relações professor e aluno, com convidados da UNIFESP, UFMG, UEL e da própria UNIFAL-MG, além da

mobilização das Coordenações de Curso para incentivar o diálogo entre professores e alunos, ao analisarem e sugerirem alterações nos roteiros didáticos, prevendo estes canais de comunicação.

Não souberam avaliar a comunicação no ERE 6,1% dos respondentes, o que representa 47 estudantes, e outros 20 (2,6% dos respondentes) trouxeram outras questões sobre o tema, destacando-se nas descrições que o contato virtual não é suficiente para sanar dúvidas, como o seria no ensino presencial. Tais manifestações nos sinalizam a dificuldade de adaptação ao regime remoto, para a qual a instituição tem oferecido apoio aos estudantes, seja pela oferta de *lives* para diálogo e tira-dúvidas, oficinas sobre habilidades que apoiam os estudantes a conduzirem seu processo de estudos e a se comunicarem melhor nesse ambiente virtual.

A relação tempo x conteúdo relativo à quantidade de materiais enviados para estudos está adequada?



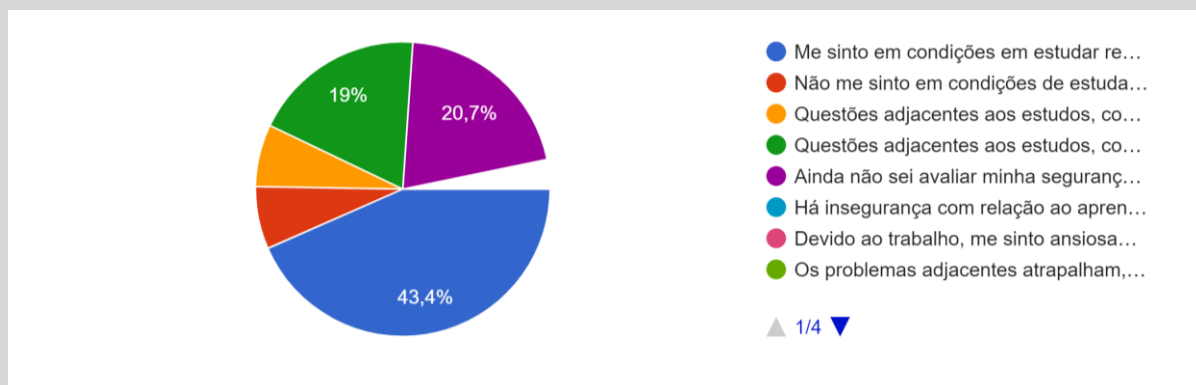
No que se referiu à avaliação da relação conteúdo de materiais enviado para ser estudado e tempo para entrega de atividades, 42,5% dos participantes da pesquisa, que equivale a 329 estudantes, afirmam que os professores definiram prazos compatíveis com os materiais de estudos e atividades a serem produzidas. Entretanto, 18,6% (144 estudantes) afirmaram que a quantidade de materiais foi equilibrada ao ensino remoto, mas o tempo de entrega das atividades continuou incompatível com a realidade exigida pelo ERE. Para 15,8% (122 estudantes), não há equilíbrio, ou seja, ainda há muito material de estudo enviado pelos professores e pouco tempo para realização das atividades requisitadas, assim como para 13,4% dos respondentes (104 estudantes), a quantidade

de materiais enviados pelos professores continua muito alta, mesmo que eles tenham ampliado os prazos de entrega de atividades.

6,6% (51) não souberam avaliar essa relação conteúdo x tempo e outros 3,1% (24 estudantes) apontaram questões diversas, dentre as quais recorreu: ausência de apresentação pontual de prazos de entrega por parte de alguns professores, não adaptação dos prazos de avaliação síncrona em decorrência das variáveis como conectividade em momento de provas, e excesso de atividades, incompatíveis com a realidade da disciplina/UC em regime presencial.

Desta forma, é possível observar que a metade dos estudantes participantes da pesquisa, ou seja, 50,9%, aponta pelo menos um ponto negativo em torno do necessário equilíbrio em torno da questão conteúdo x tempo para o ERE. Esse dado permite-nos inferir, também, a ausência de uma qualquer padronização nesse planejamento (conteúdo x tempo), que conduz a uma diversidade de avaliações, demonstrando que os professores abordam a questão de modo bastante diverso. Cabe a ressalva de que este tema foi alvo de 3 eventos do plano de formação pedagógica, contando com a participação de convidados da UNESP, UFMG, e da própria UNIFAL-MG, quando se abordou a necessidade de termos planejamentos compatíveis com o ERE, o que, por decorrência, orientou a proposta dos roteiros didáticos, enquanto dispositivos de orientação da aprendizagem dos estudantes. Esse ponto parece se revelar o mais negativo junto à avaliação dos estudantes, o que demanda atenção para as ações propostas para o ERE II.

Você se sente seguro para realizar atividades remotas de ensino e aprendizagem?



Ao abordarmos a segurança em relação ao ensino e aprendizagem remotos, a maioria dos respondentes (43,4%, que equivale a 336 estudantes) respondeu que se sente em condições de estudar remotamente e ter tal condição confere segurança a este processo.

Entretanto, chama a atenção o alto número de respondentes (20,7%, ou seja, 160 estudantes) que não sabem avaliar sua segurança para o estudo remoto, o que não nos permite identificar se há ou não um processo razoável de adaptação por parte destes estudantes.

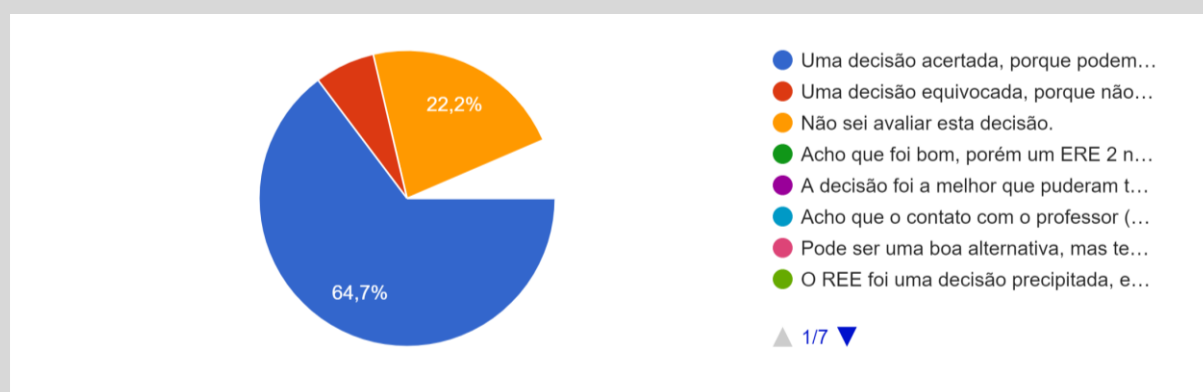
No que se refere aos estudantes que não estão se sentindo seguros para o estudo remoto, 25,8% (200 estudantes) afirmam que questões adjacentes aos estudos, como problemas familiares, financeiros, emocionais e psicológicos, estão provocando insegurança para estudar remotamente. Contudo, dentre estes, 19% (147 respondentes) afirmam que mesmo frente a esta insegurança, não procuraram apoio institucional, mas conseguirão seguir os estudos em ERE; já 6,8% (53 respondentes) procuraram apoio institucional para conseguirem seguir os estudos em ERE. Ressalta-se, neste contexto, que a instituição tem efetivado diferentes tipos de apoio aos discentes, que vão desde o suporte financeiro para aquisição de equipamentos e de pacote de dados, perpassando por atendimentos coletivos, realizados em *lives*, que orientam os estudantes e buscam sanar suas dúvidas, em oficinas pedagógicas, que constroem conhecimentos transversais aos cursos e valiosos para o período do ERE, como também disponibilizando serviços de atendimento individual e especializado, como o atendimento pedagógico (DAA e Assessoria Pedagógica), o serviço de psicologia e de assistência social (Prace e CACEs), o atendimento para a inclusão (NAI).

Outros 6,8% (53 estudantes) afirmaram que não sentem segurança para seguir no estudo remoto, porque não se sentem em condições de estudar remotamente, dado que nos indicia um número possível de desistências (trancamentos, mas ainda não é possível definir) durante o ERE, e para o qual a gestão da instituição deverá destinar maior atenção para evitarmos o aumento da evasão.

25 estudantes, que equivale a 3,3% dos respondentes, utilizou o campo “Outros” para definir sua (in)segurança quanto ao ERE. Entre as questões recorrentes, é possível destacar: as condições pessoais, como cuidar de filhos, rotina da casa dos pais, conciliar horários de trabalho e horários de atividades síncronas, sendo motivo de insegurança

para seguir no ERE; a insegurança quanto à real aprendizagem neste formato de ensino, em comparação ao ensino presencial; e questões já apontadas em outras questões, como a quantidade de material a estudar, a ausência de datas específicas para as atividades nos roteiros didáticos, o pouco tempo em avaliações síncronas, considerando a instabilidade da conexão. Estes apontamentos, ainda que com pouca significância, se considerarmos a margem de erro da pesquisa, retoma questões já apontadas em outros temas e que refletem ainda a necessidade de nos mobilizarmos, gestão, coordenações, setores pedagógicos, em ações de formação pedagógica que permitam aos docentes perceberem a validade e importância de planejamentos da aprendizagem bem elaborados, que apoiem os estudantes neste percurso remoto de estudos.

Como você avalia a decisão do Colegiado da Prograd em desenvolver cronogramas de oferta de ERE, durante a suspensão do calendário acadêmico?

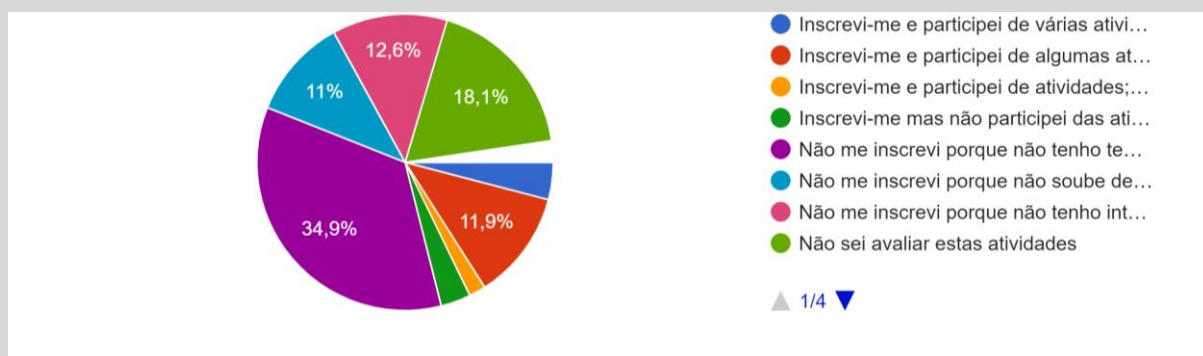


Quanto à decisão pela oferta de cronogramas ERE, a larga maioria, isto é, 64,7% (501 estudantes) afirmou ter sido uma decisão acertada por parte do Colegiado da Prograd, porque permite aos estudantes seguirem seus estudos. 22,2% (172 estudantes) não souberam avaliar esta decisão, enquanto que 6,6% (ou 51 estudantes) afirmou se tratar de uma decisão equivocada porque os estudantes não têm condições de estudar remotamente. Esse retorno se aproxima ao número de estudantes que afirmaram não ter segurança para estudar remotamente, apresentado anteriormente (6,8%), dando um indício de que se refere a um público respondente específico, que não se adaptou ao ensino remoto. Os atendimentos pedagógicos possibilitam a percepção de que os estudantes ingressantes têm mais dificuldade nesta adaptação ao ERE, sendo mais dependentes das ações didáticas presenciais dos professores, enquanto estudantes

veteranos, que já têm uma perspectiva mais tangível da conclusão do curso, conseguem se adaptar melhor às adversidades, porque mantêm o foco em seu objetivo final.

Um dado relevante é o percentual de estudantes que utilizaram o campo “Outros” para se posicionar quanto a esta decisão (6,5%, o equivalente a 50 estudantes), mas que, dentre estes respondentes, 37 respondentes (74%), embora com ressalvas, também concordaram com a decisão de oferta do ERE. O que se mostrou recorrente nestas ressalvas, tanto entre as respostas destes que concordam, como aqueles que discordam da oferta de ERE, foi o apontamento de que há ausência de padronização por parte dos professores, no que se refere ao desenvolvimento das atividades do ERE e, novamente, o desequilíbrio entre a quantidade de matéria e o tempo de estudos, o que dificultou, segundo os participantes, o desempenho no ERE.

Sobre as atividades de formação oferecidas aos estudantes, com o objetivo de apoiar a construção de competências para os estudos e período de ERE (Oficinas da Assessoria Pedagógica do Campus Poços de Caldas, Oficinas e Lives Departamento de Apoio e Acompanhamento da Prace, Lives do Programa Progrida, Lives da Prograd):



Houve grande variação nas respostas referente à oferta de atividades de formação pedagógica para discentes, sendo que os respondentes que não sabem avaliar estas atividades totalizaram 18,1%, o equivalente a 138 estudantes participantes da pesquisa, e outros 10 estudantes (1,3%) não deram nenhuma resposta para esta questão.

Os estudantes que avaliaram positivamente somaram 16%, ou seja, 122 estudantes respondentes da pesquisa, para os quais as atividades de formação pedagógica apoiam o processo de estudo e de aprendizagem. Dentre estes respondentes, 31 estudantes, ou

4,1%, disseram que se inscreveram e participaram de várias atividades, e 91, ou 11,9%, que se inscreveram mas participaram de apenas algumas.

O grupo de respondentes que avaliaram negativamente as atividades de formação oferecidas, ou seja, se inscreveram, participaram, mas tais atividades não apoiaram o processo de estudos e aprendizagem, corresponde a 1,8%, o que equivale a 14 estudantes, índice baixo se relacionado ao universo de estudantes atendidos pelos atendimentos coletivos.

A maior incidência de respostas se relacionou à não participação em atividades desta natureza. 34,9% dos estudantes afirmaram que não se inscreveram porque não têm tempo para participar (267 respondentes), 12,6% não se inscreveram porque não têm interesse nestas atividades (96 respondentes), 11% não se inscreveram porque não souberam destas atividades (84 respondentes), e outros 3,3% se inscreveram mas não participaram das atividades (25 respondentes). Esta não participação denuncia, por um lado, o desinteresse dos estudantes em atividades formativas que extrapolem os limites conteudistas de seu curso, evidenciando uma visão reducionista do processo de formação pelo qual estão passando. Por outro lado, evidencia que os modos de divulgação que estamos utilizando não têm atingido os estudantes, ainda que utilizemos recorrentemente o envio de e-mail do Sistema Acadêmico, divulguemos junto à Diretoria de Comunicação Social e junto às redes sociais dos programas de apoio ao estudante (Progrida, UNIFAL sem estresse, PETs, etc.). Há que se aprofundar o diálogo em torno dessa comunicação que os estudantes continuam a afirmar desconhecimento.

2,3%, o equivalente a 18 estudantes, deram diferentes respostas para a oferta de atividades de formação pedagógica aos discentes. Destes respondentes, apenas 1 disse que assiste as gravações das atividades, em horário que seja possível. Todos os demais trouxeram respostas relacionadas à não participação, dentre as quais se destacam a incompatibilidade de horário, existência de muitas atividades na agenda, que já ocupam o tempo; porque a atividade não cumpre a finalidade (já tem apoio da Prace; há decepção na prática, em relação à teoria trabalhada; não se entende a proposta da atividade). Novamente parece importante destacar que esses apontamentos não são estatisticamente significativos frente ao universo de estudantes atendimentos pelos atendimentos coletivos contidos nas propostas de formação pedagógica, planejadas e desenvolvidas junto ao corpo discente, dos três campi da UNIFAL-MG.

3.3 Conclusão sobre a Pesquisa ERE I

Alguns cruzamentos são possíveis de serem estabelecidos, a partir dos apontamentos descritivos aqui trazidos.

No que se refere às condições técnicas (equipamentos, conectividade, etc.) para o desenvolvimento do ERE, os dados da pesquisa nos apontam que quase a totalidade, tanto de estudantes, quanto de professores, avaliam adequadamente estas condições. Contudo, 9,3% dos alunos avaliam que não têm condições adequadas, ou seja, têm acesso à internet, mas ela não é adequada às exigências do ERE. Esse dado evidencia que a instituição ainda precisa realizar gestões para suprir a necessidade dos estudantes, para que tenham condições adequadas de seguir sua formação no regime do ERE, mesmo que já tenha beneficiado 1010 estudantes, que receberam auxílio para compra ou empréstimos de notebook e compra de pacotes de dados. Há que se considerar, entretanto, que os dados se referem aos alunos respondentes; por um lado, podemos considerar que ainda possam haver estudantes sem acesso à internet e que, por essa razão, não tenham participado da pesquisa; por outro lado, também precisamos considerar que todos os estudantes que solicitam apoio para aquisição de pacote de dados à Prace têm sido atendidos, quando cumprem os critérios da Resolução Prace 02/2020. Em pesquisa anterior (Toti, Xavier, Bissoli, 2020), sobre o REE, o tratamento estatístico demonstrou que a instituição teria condições de atender à totalidade dos estudantes que necessitavam de apoio para acesso à internet e computador, o que parece ter ocorrido em relação aos dados aqui analisados.

Quanto à padronização do AVA, tanto alunos quanto professores avaliaram positivamente a decisão institucional por tal padronização, o que vem a favorecer o desenvolvimento do ERE.

Quanto à decisão pela construção de roteiros didáticos, os professores, em sua maioria avaliaram positivamente porque tal decisão se pauta na aprendizagem dos alunos, favorecendo sua organização para os estudos. 48,7% dos estudantes também avaliaram que a construção dos roteiros foi favorável porque apoia os estudos e outros 32,7% dos estudantes, apesar de também julgarem favorável a construção dos roteiros didáticos, ainda necessitam de outras formas de apoio. Em pesquisa anterior (Toti, Xavier, Bissoli,

2020), referente à percepção dos estudantes sobre o REE, 12,78% dos participantes disseram que não tiveram dificuldade com o estudo remoto, percentual este que se aproxima dos 11% que nesta pesquisa afirmaram que os roteiros didáticos não alteraram sua organização para os estudos. Deste modo, podemos inferir que há um grupo de estudantes que não apresenta dificuldades em relação às atividades remotas, e, por outro lado, mantém-se o percentual de estudantes (53,02% dificuldade moderada no REE e 34,20% alta dificuldade no REE) que ainda demandam oferta institucional de formação pedagógica transversal aos conteúdos de seus cursos, principalmente relacionada às estratégias de aprendizagem, como gerenciamento do tempo e estratégias de estudos.

Quanto à comunicação, 83,6% dos estudantes avaliaram a comunicação com os docentes como positiva, e que têm apoiado seus estudos, no período do ERE, o que ratifica a informação da maioria dos professores (mais de 85%), de que definiram canais de comunicação com os estudantes para além das aulas síncronas. Na pesquisa anterior, acerca da percepção dos estudantes sobre o REE, a comunicação com os professores foi apontada, nas questões abertas, como um problema a ser resolvido. À vista desta percepção inicial, o resultado da atual pesquisa parece demonstrar que o problema da comunicação foi minimizado, ainda que tenha havido comentários que evidenciem que há questões negativas nesta comunicação professor - aluno, mas de modo bastante pontual.

No que se refere à relação conteúdo x tempo no planejamento das atividades do ERE, mais de 90% dos professores considera que há equilíbrio nesta relação, porque os prazos são compatíveis. Entretanto, ainda que 42,5% dos estudantes confirmem esse equilíbrio, 47,8% disseram ou que o tempo de entrega das atividades está incompatível, ou que a quantidade de material continua muito alta, ou mesmo que não há equilíbrio nesta relação. Os estudantes indicam, portanto, que para a maioria desse grupo persiste o desequilíbrio para os estudos e realização de trabalhos no regime do ERE. Há, deste modo, que serem instituídas novas abordagens, por parte da gestão, de modo a serem propostas alternativas que minimizem o descompasso demonstrado pela avaliação docente e avaliação discente a este quesito.

Sobre a decisão institucional de oferta de cronograma de ERE, quase a totalidade docente considerou uma decisão acertada (89,3%), posição ratificada pelos estudantes (64,7%), porque permite seguirem os estudos. Apenas 6,6% dos estudantes disseram que é uma

decisão equivocada, acompanhada por apenas 1,2% dos docentes, porque consideram que não têm condições de seguir com o estudo remoto (estudantes) ou que não há condições de ensino e aprendizagem em situação remota (professores). Esta percepção, entretanto, não se articula aos dados referentes às condições técnicas, ora analisadas neste relatório. Uma hipótese para essa percepção negativa, pode referir-se a uma representação de que os estudantes não têm condições de seguir no estudo remoto, talvez decorrente do modo em que o REE foi implementado e que não condiz com a atual realidade. Outra possibilidade pode se referir à necessidade que os estudantes têm de construir competências para lidar com o estudo remoto, que faz com que eles não se sintam preparados para o ERE. Entretanto, ainda que haja essa necessidade, quase 35% dos estudantes afirmam não participar de nenhuma atividade de formação pedagógica institucional oferecida a eles.

Assim, como referimos à questão da formação pedagógica oferecida institucionalmente, finalizamos este relatório com a questão específica sobre este tema, que compôs a pesquisa. Para quase 75% dos docentes, as atividades de formação organizadas pela Prograd (Prodoc, *Lives*) têm apoiado na reflexão e construção de conhecimentos e competências para enfrentar este momento, embora 20,1% dos docentes respondentes não saibam avaliar a formação oferecida. A esse respeito, ratifica-se que as ações já estabelecidas institucionalmente via Prodoc constituem espaços permanentes de formação na UNIFAL-MG, e que ganham ainda maior relevância neste novo cenário relacionado ao ERE. No que compete à formação pedagógica oferecida aos estudantes, 16% avaliaram estas atividades de modo positivo, enquanto que 18,1% não souberam avaliar esta formação. No caso dos estudantes, o dado que se destaca é que quase 35% não participam destas atividades, como ora apontamos, e que demonstra a efetiva necessidade de intervenção por parte da gestão, para que sejam adotadas medidas que incentivem o engajamento dos estudantes nestas atividades formativas, porque elas permitem que os estudantes construam conhecimentos e habilidades imprescindíveis para lidar com os desafios que se apresentam à formação de nível de superior.

4 Pesquisa ERE II

A pesquisa ERE II foi realizada pela Comissão instituída pela Portaria Prograd 224/2021, responsável pelo acompanhamento das atividades de pesquisas/enquetes sobre o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial UNIFAL-MG, composta pelos membros:

- Amanda Rezende Costa Xavier – Pedagoga - Representante da Coordenadoria de Graduação e da Assessoria Pedagógica do *Campus* de Poços de Caldas;
- Carolina de Cássia Araujo - Técnica em Assuntos Educacionais - Representante da Coordenadoria de Graduação do *Campus* Poços de Caldas;
- Denismar Alves Nogueira - Professor do Magistério Superior - Representante do Departamento de Estatística;
- Eduardo de Almeida Rodrigues - Técnico em Assuntos Educacionais - Representante da Pró-Reitoria de Graduação - Departamento de Programas, Avaliação e Sistema Acadêmico;
- Edna de Oliveira - Pedagoga - Representante da Pró-Reitoria de Graduação - Departamento do Apoio Pedagógico;
- Flávio Bittencourt - Professor do Magistério Superior - Representante do Departamento de Estatística;
- Júlio César Noronha Silva - Técnico em Assuntos Educacionais - Representante da Coordenadoria de Graduação do *Campus* de Varginha;
- Luciana Maria Oliveira Ribeiro - Pedagoga - Representante da Pró-Reitoria de Graduação - Departamento de Apoio Pedagógico;
- Michelle Cristine da Silva Toti - Pedagoga - Representante da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis;
- Sílvia Ferreira - Técnica em Assuntos Educacionais - Representante da Coordenadoria de Graduação do *Campus* de Varginha;

-
- Thiago Bueno Pereira - Técnico em Assuntos Educacionais - Representante da Pró-Reitoria de Graduação - Departamento de Ensino;
 - Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira -Técnica em Assuntos Educacionais - Representante do Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico.

O relatório foi dividido em seções e cada seção apresentou a devida autoria, uma vez que os membros da comissão trabalharam em demandas distintas para alcançarem a concretização deste documento. Na área estatística, o Prof. Flavio Bittencourt trabalhou alguns dos gráficos apresentados neste relatório.

Sobre o procedimento metodológico, os dados foram coletados a partir de formulário GoogleForms relativo ao desenvolvimento do ERE II, aplicado a docentes e discentes no período de 01 a 26 março de 2021.

A construção do instrumento de coleta de dados foi realizada pela Comissão instituída pela Portaria Prograd 224/2021, a partir do formulário da pesquisa ERE I e da análise das respostas abertas contidas naquela pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa docente e discente foram validados num universo de 04 docentes e 04 discentes, respectivamente, cujas contribuições foram incorporadas ao novo instrumento da pesquisa ERE II.

Os resultados da pesquisa ERE II foram analisados qualitativamente, a partir de análise descritiva dos dados, assim como foram tratados quantitativamente, no que se refere ao número de participantes na pesquisa e ao número de UC/disciplinas/turmas ofertadas em ERE, por meio de representação gráfica/tabular.

Alguns questionamentos de docentes (02) e discentes (02) chegaram à Comissão, durante o período de realização da pesquisa.

Nos questionamentos discentes, o instrumento foi apontado como mal elaborado porque, estando os estudantes cursando mais de uma disciplina, as experiências de cada disciplina são diferentes e, por isso, segundo o discente, o formulário não permite avaliação detalhada.

Como resposta ao questionamento, foi explicitado que a pesquisa ERE buscou respostas panorâmicas sobre a oferta do ERE, não havendo condições de avaliar disciplina a disciplina, porque isso não daria o resultado esperado aos objetivos definidos para esta

pesquisa, que é entender a oferta do ERE na instituição. Uma visão panorâmica, que gere ações de gestão, se constrói com questões relativas ao objeto (o que o estudante considerou como genérica), e não pormenorizada dentro de cada disciplina ou relativa a cada escolha dos alunos ou dos professores. Deste modo, foi explicado que abordamos o sentido coletivo da oferta, referente a um curso, a uma modalidade, etc. A avaliação, aos moldes do que o estudante pontuou, já é uma ação prevista na instituição, ou seja, a avaliação individualizada, por disciplina, acontece na Autoavaliação da CPA, Comissão Própria de Avaliação. A CPA realiza avaliação semestralmente e a participação dos estudantes neste processo é essencial para apontar como cada disciplina deve ser avaliada. Ali há o espaço individual que o estudante apontou como ausente na pesquisa ERE II, que, por sua vez, não tem esse objetivo de diagnóstico individual.

Também houve questionamento docente, sobre não haver espaços abertos nas questões do formulário.

Para tal, explicamos que optamos nesta edição da pesquisa em retirar os campos abertos, na perspectiva de construir questões que nos dessem um panorama geral do ERE (e não específico, por disciplina, por professor, por exemplo), de modo a termos um *feedback* que oriente as políticas institucionais. É-nos evidente que cada aspecto específico das disciplinas, relacionado a alunos e a professores, são essenciais. O processo educativo é constituído por múltiplas variáveis, e cada ator deste processo tem papel essencial para sua qualidade e sucesso. Porém, numa pesquisa como essa, em que precisamos entender como o ERE está acontecendo de modo geral e não específico, pareceu-nos viável construir questões que levassem em consideração opções que refletissem como a maioria dos casos têm ocorrido. À vista desta decisão, alteramos o que fizemos na pesquisa do ERE I, quando deixamos um campo aberto em todas as questões, exatamente para tentar valorizar o específico em detrimento ao geral. E o que nos chegou como resultado na pesquisa ERE I foi uma multiplicidade de respostas nos campos "outros", abertos, que impediu chegar, por elas, a um resultado panorâmico que orientasse ações de gestão. Na verdade, os participantes optaram por responder no campo aberto em vez das opções fechadas, revelando um resultado que, para os objetivos a que essa pesquisa se destina, dificultou a orientação de ações, ou seja, surgiram muitas coisas que devem ser tratadas no particular, e não como resposta ao processo coletivo da oferta de ERE.

Outro ponto que merece destaque introdutório se refere ao questionamento do não espelhamento dos instrumentos de pesquisa, docente e discente. Essa questão foi assumida na construção dos instrumentos de coleta de dados ao se identificar que a abordagem ao processo de ensino e aprendizagem precisaria levar em consideração aspectos específicos relacionados à prática/condições de cada ator envolvido. Nesta lógica, questões que impactam os estudos, e conseqüentemente a aprendizagem dos estudantes, não teriam espelhamento no instrumento docente, por exemplo. Mas, ainda assim, são questões que precisam compor a visão panorâmica do processo, para subsidiar as decisões e ações da gestão.

Com efeito, é evidente que todos estes apontamentos trazidos ao trabalho serão importantes e considerados quando houver a realização de uma nova pesquisa. Estamos realizando um trabalho coletivo, e, como toda boa construção, as contribuições serão sempre bem vindas.

4.1 Relatório Pesquisa Docente ERE II

Edna de Oliveira

Luciana Maria Oliveira Ribeiro

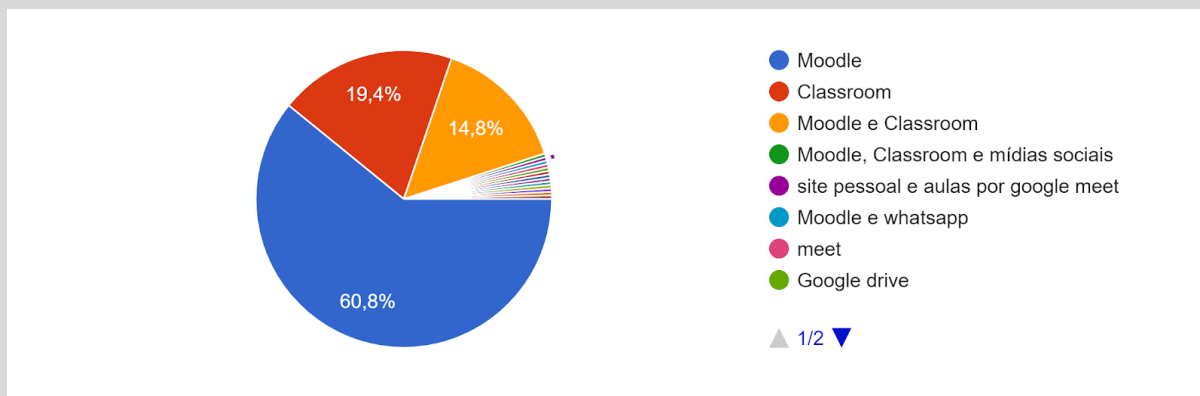
A UNIFAL-MG conta com 606 docentes na instituição, sendo 577 efetivos, 12 professores visitantes e 17 substitutos. Deste total, 275 professores responderam à pesquisa e essa participação corresponde a 45,37% do total de docentes da instituição. Observa-se que houve um aumento no percentual de 3,63% de respondentes em relação à pesquisa ERE I. Diante do cenário do ERE e pelo tempo que a pesquisa ficou disponibilizada aos participantes, avaliamos que a participação da comunidade docente foi considerável. No que se refere à lotação, a pesquisa contou com a participação de docentes vinculados a todas as 13 (treze) Unidades Acadêmicas da UNIFAL-MG, conforme o detalhamento a seguir:

37 (do total de 87) docentes do Instituto de Ciência e Tecnologia - ICT;

38 (do total de 74) docentes do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - ICSA;

40 (do total de 81) docentes do Instituto de Ciências Humanas e Letras - ICHL;
32 (do total de 58) docentes do Instituto de Ciências Biomédicas - ICB;
17 (do total de 20) docentes do Instituto de Ciências da Motricidade - ICM;
13 (do total de 32) docentes do Instituto de Ciências da Natureza - ICN;
26 (do total de 46) docentes do Instituto de Ciências Exatas - ICEX;
20 (do total de 41) docentes da Faculdade de Ciências Farmacêuticas - FCF;
11 (do total de 26) docentes da Escola de Enfermagem - EE;
7 (do total de 57) docentes da Faculdade de Medicina - FAMED;
8 (do total de 19) docentes da Faculdade de Nutrição - FANUT;
3 (do total de 37) docentes da Faculdade de Odonto - FO;
11 (do total de 27) docentes do Instituto de Química - IQ.

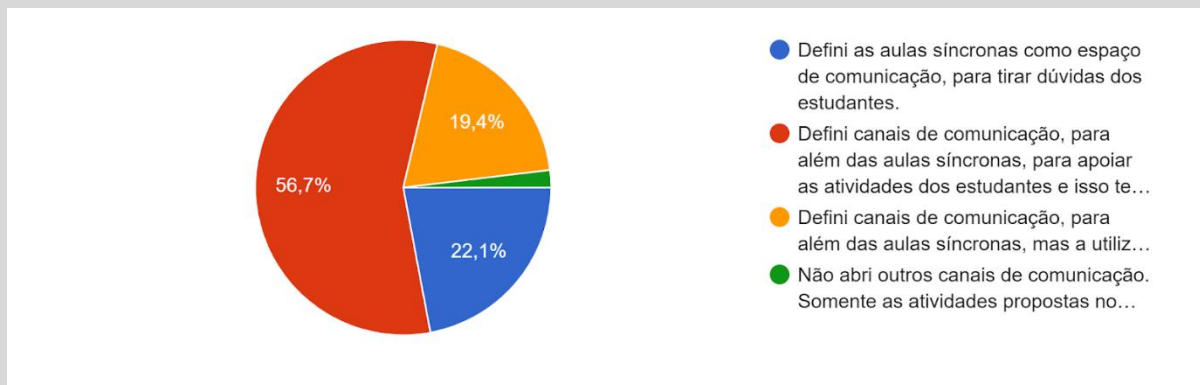
Qual Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você utilizou para organizar sua UC/Disciplina?



Quanto ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado na organização e desenvolvimento das UC/disciplinas, grande parte dos docentes (60,8%) afirmou ter utilizado o Moodle, enquanto 19,4% utilizaram o Classroom e 14,8% utilizaram ambos. Observa-se que do total de docentes que participaram da pesquisa, 95% utilizaram pelo menos um dos dois ambientes institucionalizados para o desenvolvimento da UC/disciplina. Essa larga utilização do Moodle e do Classroom já havia sido identificada

na pesquisa relativa ao ERE I, e a atual pesquisa indica a consolidação da utilização destes AVA no ensino remoto na UNIFAL-MG.

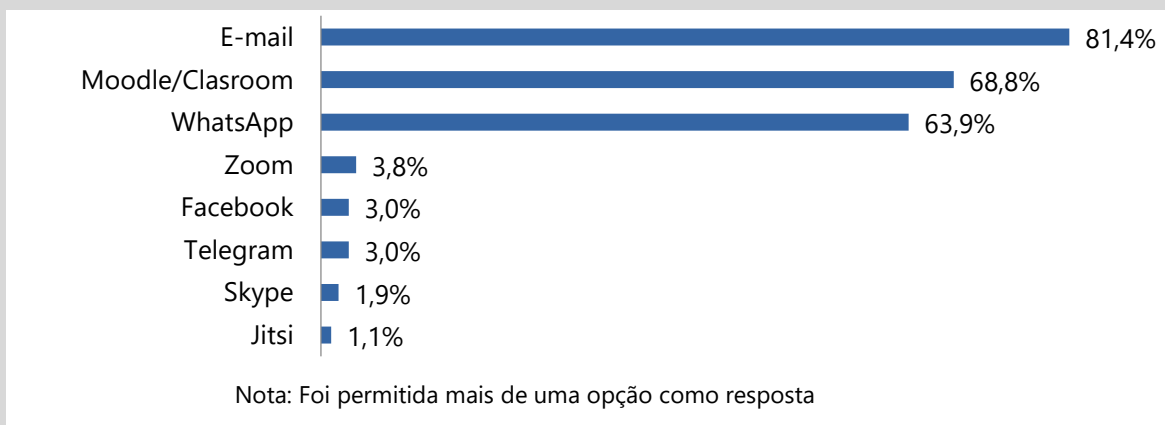
Quanto à comunicação com os estudantes no período do ERE.



Assim como observado na pesquisa relativa ao ERE I, de modo geral, observa-se um comprometimento dos docentes em disponibilizar canais de comunicação variados para apoiar as atividades dos alunos, o que foi apontado como atitude/postura adotada pela grande maioria dos respondentes. Dos respondentes, 56,7% definiram canais de comunicação, para além das aulas síncronas e consideraram que o impacto foi positivo para apoiar as atividades dos alunos. Já, 19,4% também definiram canais de comunicação, para além das aulas síncronas, mas consideraram que o impacto não foi significativo. Outros 22,1% afirmaram ter definido apenas as aulas síncronas como espaço para tirar dúvidas dos estudantes. Finalizando, 1,9% não abriram outros canais de comunicação para além do AVA.

Qual(ais) ferramenta/plataforma(s) você definiu para se comunicar com seus estudantes?

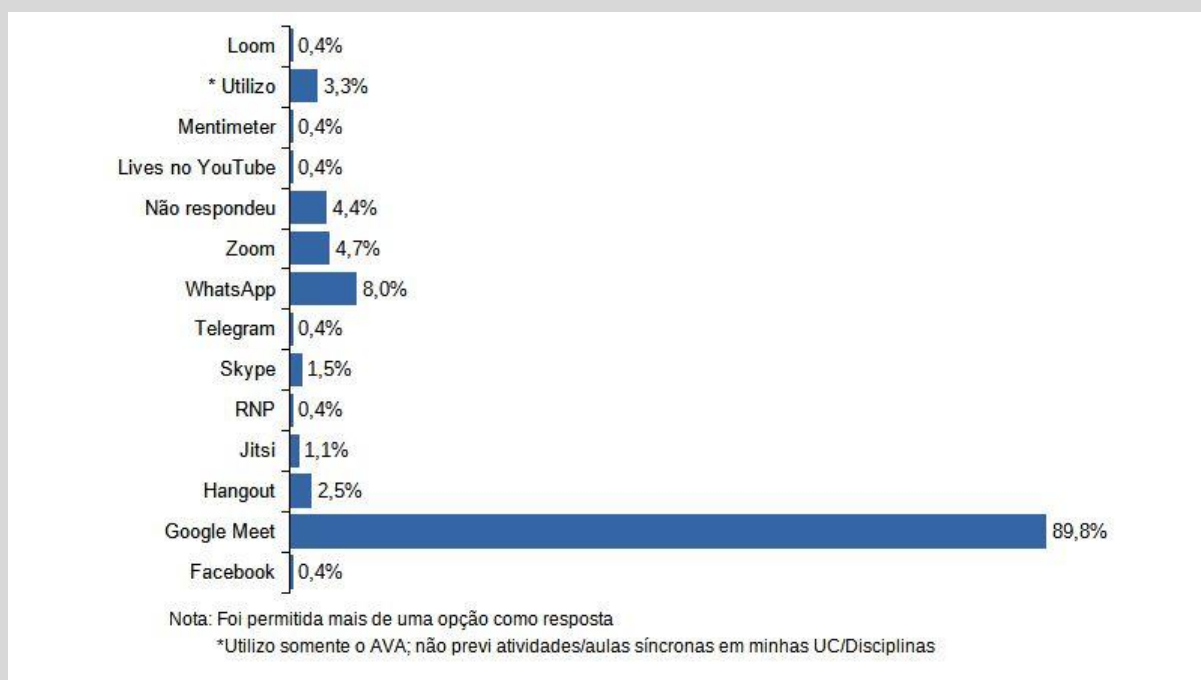
Observa-se que dentre as plataformas digitais utilizadas pelos docentes para se comunicarem com os estudantes, destacam-se:



Outras plataformas de comunicação alcançaram menos de 1% de adesão entre os participantes da pesquisa.

No caso das duas ferramentas mais utilizadas, vale destacar que estas se configuram como plataformas institucionalizadas de comunicação.

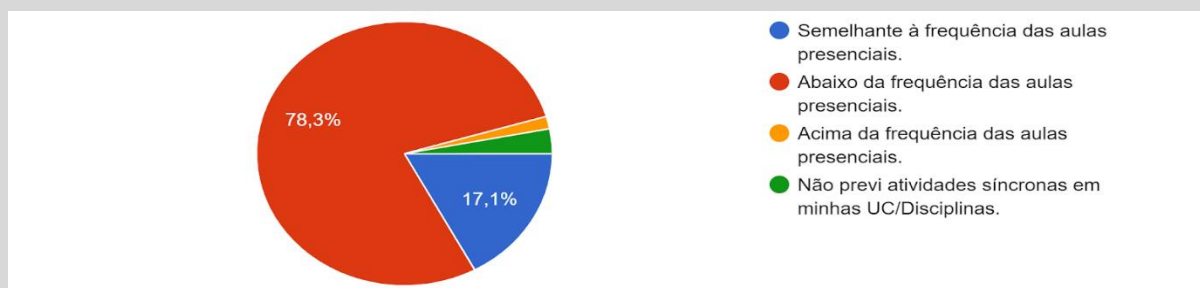
Qual(ais) Ferramentas/Plataforma(s) de Comunicação você utiliza para atividades síncronas com seus estudantes?



A grande maioria, 93,9%, desenvolve suas atividades síncronas por meio Google Meet. É importante destacar o aumento de 5,4% na utilização desta ferramenta, que no ERE I foi utilizada por 88,5% dos participantes daquela pesquisa. O aumento pode sugerir que

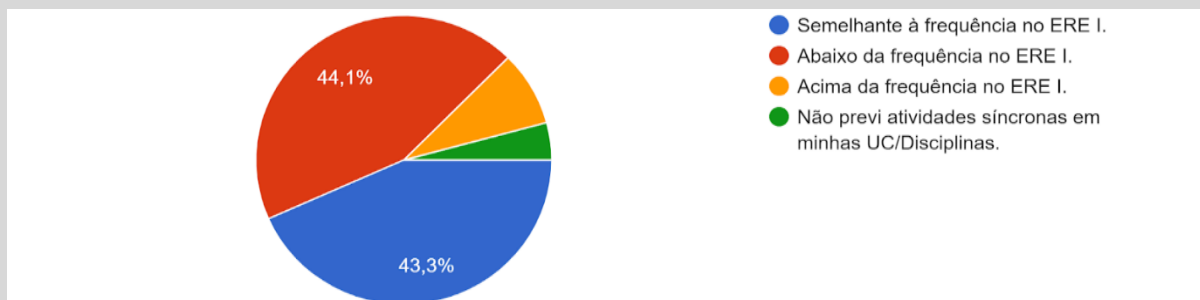
a adesão em muito se relaciona à institucionalização da ferramenta, o que direciona as escolhas dos docentes. Já a utilização do WhatsApp foi apontada por 8% dos respondentes como plataforma de comunicação adota para a realização das atividades síncronas, e o Zoom por outros 4,9%. Outras variadas ferramentas utilizadas, para além das acima citadas, foram apontadas por 7,6% do total de respondentes e apenas 3% dos participantes afirmaram não ter previsto atividades síncronas no desenvolvimento do ERE II e, por essa razão, não estabeleceram plataformas virtuais de comunicação. Vale ressaltar que a referida pergunta permitia assinalar uma ou mais respostas.

Quanto à participação dos estudantes nas atividades síncronas do ERE II, em relação ao ensino presencial, como você a avalia?



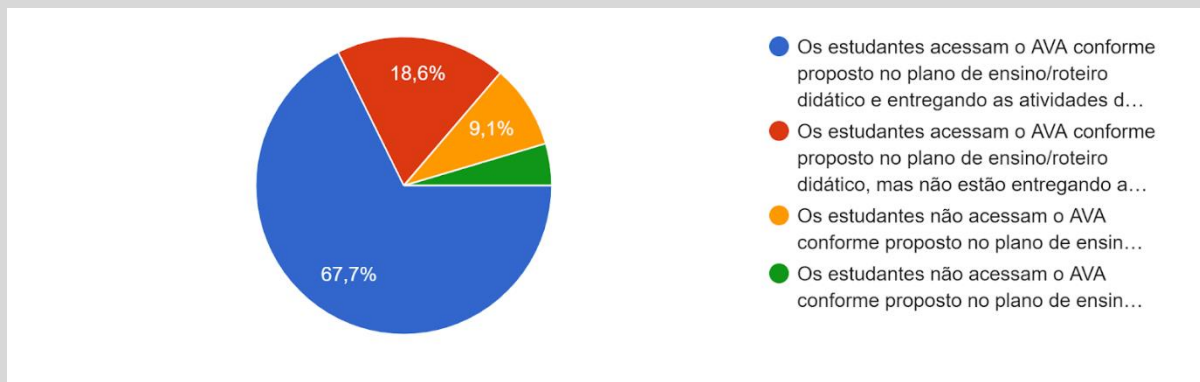
Quanto à participação dos estudantes nas atividades síncronas, grande parte dos respondentes, 78,3% , afirmou que a frequência no ERE II ficou abaixo da frequência das aulas presenciais. Para outros 17,1%, a frequência foi semelhante à frequência das aulas presenciais e apenas 1,5% considerou que a frequência esteve acima das aulas presenciais. Outros 3% afirmaram que não realizaram atividades síncronas em suas UC/disciplinas. Esse dado nos provoca a tentar compreender os fatores que levaram os alunos a não acompanharem as aulas síncronas na mesma proporção que as aulas presenciais, uma vez que houve uma iniciativa institucional no intuito de atender com pacote de dados (acesso à internet) e aquisição ou empréstimo de notebook os estudantes com dificuldades, viabilizando o acompanhamento das atividades em ERE. Há que ressaltar, então, que a frequência nas atividades do ERE não é obrigatória e que o aluno é avaliado conforme a entrega das atividades previstas, porém, se o aluno possui condições materiais para participação e se as atividades síncronas foram oferecidas, o que justifica o fato da participação nas aulas síncronas ser inferior em relação às aulas presenciais?

Quanto à participação dos estudantes nas atividades síncronas do ERE II, em relação ao ERE I, como você a avalia?



Quanto à participação dos estudantes nas atividades síncronas do ERE II em relação ao ERE I, 44,1% dos respondentes afirmaram que foi menor e 43,3% afirmaram que foi semelhante. Apenas 8,4% consideram que a frequência no ERE II foi superior à do ERE I e outros 4,2% não previram atividades síncronas. Assim como observado na questão anterior, destaca-se a queda de participação dos estudantes nestas atividades ao longo do desenvolvimento do ERE.

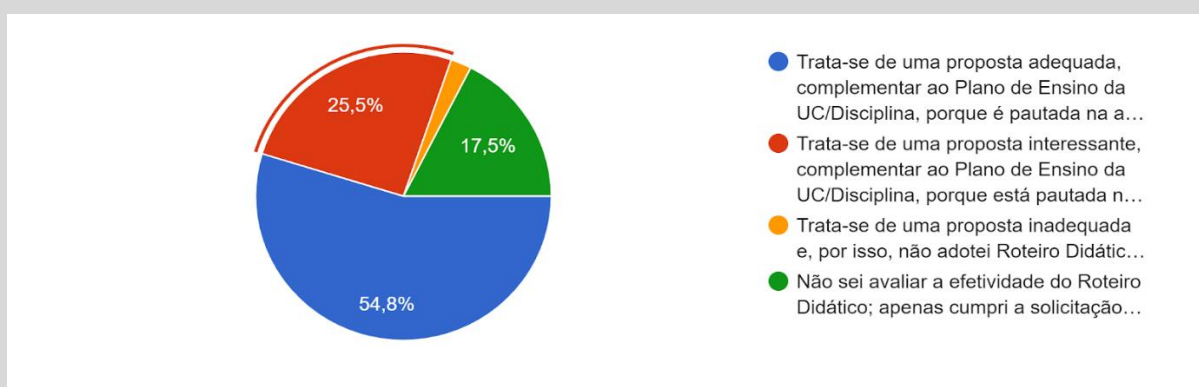
Quanto à participação dos estudantes nas atividades assíncronas do ERE II, como você a avalia?



Com relação às atividades síncronas, 67,7% dos professores afirmaram que os estudantes acessam o AVA, conforme proposto no plano de ensino/roteiro didático, e entregam as atividades dentro do prazo. Outros 18,6% relataram que os estudantes acessam o AVA, conforme proposto no plano de ensino/roteiro didático, mas não entregam as atividades dentro do prazo. Para 9,1% dos respondentes, os estudantes não acessam o AVA, conforme proposto no plano de ensino/roteiro didático, mas entregam as atividades dentro do prazo e apenas 4,6% dos respondentes afirmaram que os estudantes não acessam

o AVA, conforme proposto no plano de ensino/roteiro didático, e não entregam as atividades dentro do prazo. Os números demonstram um alto grau de engajamento dos alunos em relação às atividades assíncronas, visto que apenas 4,6% dos respondentes afirmam que não há nenhuma participação satisfatória no acesso e entrega das atividades pelos estudantes.

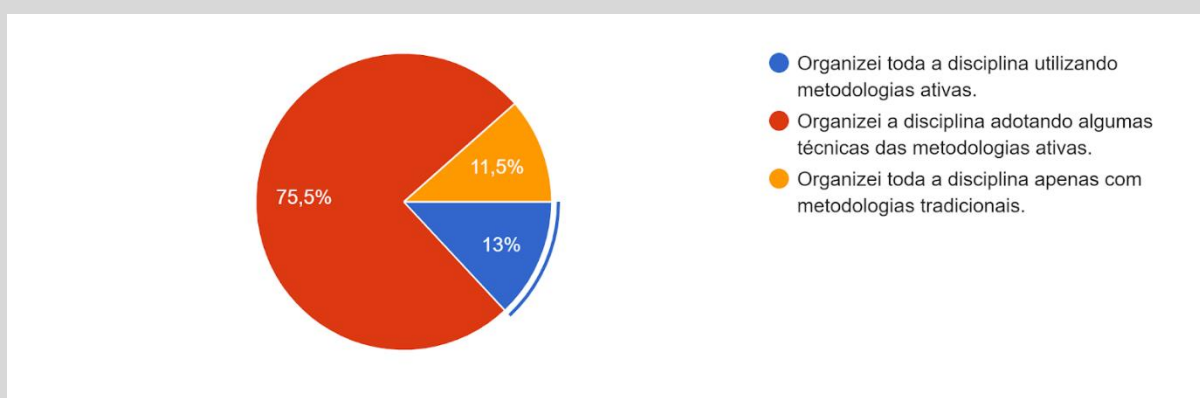
Quanto à elaboração do Roteiro Didático para sua UC/Disciplina, você considera que.



No que se refere ao roteiro didático, 54,8% dos professores consideraram tratar-se de uma proposta adequada, porque é pautada na aprendizagem dos estudantes e os apoiará na organização para os estudos remotos. Outros 25,5% afirmaram que se trata de uma proposta interessante porque está pautada na aprendizagem dos estudantes, mas não acredita que este instrumento apoiará a organização para os estudos remotos, pois os estudantes não o utilizam adequadamente. Apenas 2,3% dos respondentes consideraram a proposta inadequada e não utilizaram o roteiro didático em sua UC/disciplina. 17% não souberam avaliar a proposta de construção do roteiro didático, apenas cumpriram a solicitação. O percentual de professores que consideraram o roteiro didático como uma proposta positiva se manteve em relação ao ERE I (em torno de 80%), porém aumentou o percentual daqueles que acreditam que este não apoia os estudos remotos, por conta da utilização inadequada por parte dos estudantes. Considerando, entretanto, o percentual de professores que avaliam o roteiro didático como adequado para o apoio à realização de atividades em ERE, entende-se que tais iniciativas institucionais são importantes para orientação/construção do processo de ensino e aprendizagem e podem contribuir para uma melhor organização no desenvolvimento das atividades curriculares. Contudo, percebe-se a necessidade de uma melhor orientação por parte dos docentes/instituição

quanto à sua utilização pelos estudantes, o que sugere que a formação pedagógica relativa ao tema precisa ser mantida e fomentada institucionalmente, destacando-se a importância de ampla divulgação institucional de materiais de orientação produzidos pelos setores técnico-pedagógicos, no que se refere ao ERE, disponíveis no endereço eletrônico: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/ere/>.

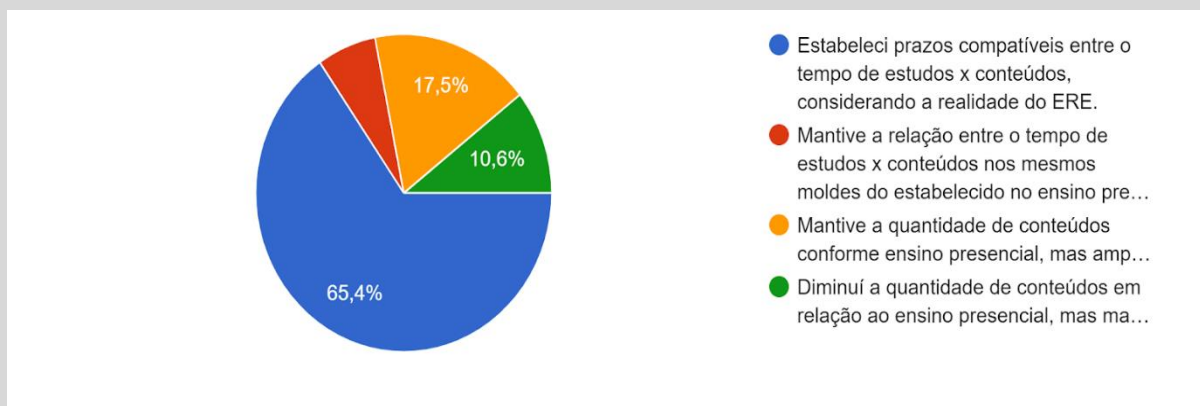
Quanto ao planejamento metodológico do processo de ensino-aprendizagem da sua UC/disciplina.



A pesquisa procurou compreender como se deu a organização metodológica das UC/disciplinas no ERE II pelos docentes e a grande parte dos respondentes (88,5%) afirmou ter feito uso das metodologias ativas no desenvolvimento do ERE II. Desse percentual, 75,5% disseram ter organizado sua disciplina adotando algumas técnicas das metodologias ativas e outros 13% afirmaram ter organizado toda a disciplina utilizando metodologias ativas. Apenas 11,5% organizaram toda a disciplina apenas com metodologias tradicionais. O alto percentual de docentes utilizando metodologias ativas demonstra, por um lado, um resultado positivo das ações institucionais, no que se refere à formação docente, com a oferta de atividades no Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente (Prodoc), assim como divulgação de outras formações de outras IES. Estas ações objetivaram um melhor desenvolvimento das atividades acadêmicas, especialmente neste momento de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, requeridas pelo ensino remoto. Vale ressaltar que houveram, por meio do Prodoc, atividades específicas sobre metodologias ativas que ocorreram de forma síncrona, mas que foram disponibilizadas em uma *playlist* oficial no canal do Youtube da UNIFAL-MG, permitindo o acesso conforme interesse e disponibilidade da

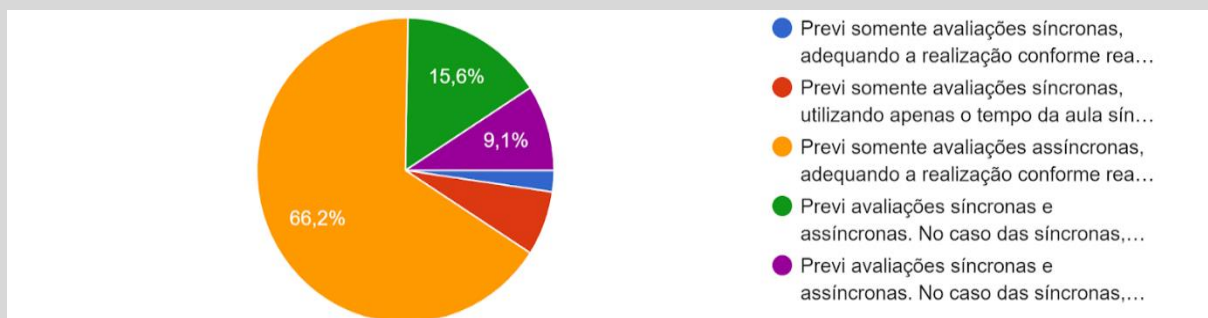
comunidade acadêmica. Por outro lado, demonstra o comprometimento dos docentes em relação à mudança e adaptação metodológica do processo de ensino, necessária na transição do ensino presencial para o remoto.

Sobre a relação tempo x conteúdo na organização da UC/disciplina.



Com relação à organização do tempo x conteúdos da UC/disciplina, a maioria, 65,4%, afirmou ter estabelecido prazos compatíveis entre o tempo de estudos e os conteúdos ministrados, considerando a realidade do ERE. Outros 28,1% dos respondentes realizaram algum ajuste na relação tempo x conteúdo para adequar à realidade do ERE, sendo que destes 17,5% mantiveram a quantidade de conteúdos conforme ensino presencial, mas ampliaram o tempo de estudos que os estudantes devem dedicar e outros 10,6% diminuíram a quantidade de conteúdos em relação ao ensino presencial, mas mantendo o tempo de estudos a serem dedicados. Apenas 6,5% afirmaram não ter realizado nenhuma adaptação na relação conteúdos x tempo no ensino remoto emergencial. O resultado demonstra um esforço por parte dos docentes em repensar suas práticas e a organização das UC/disciplinas, considerando a realidade dos alunos no ERE, onde os estudantes estão em ambientes diferentes, possíveis problemas de conectividade, e com fatores externos que podem interferir na sua rotina de estudos. Em relação à pesquisa do ERE I, os resultados já demonstravam que grande parte dos docentes, mais de 90%, já consideravam os prazos definidos como sendo compatíveis com os materiais de estudos e atividades a serem produzidas.

Quanto às avaliações da UC/disciplina.



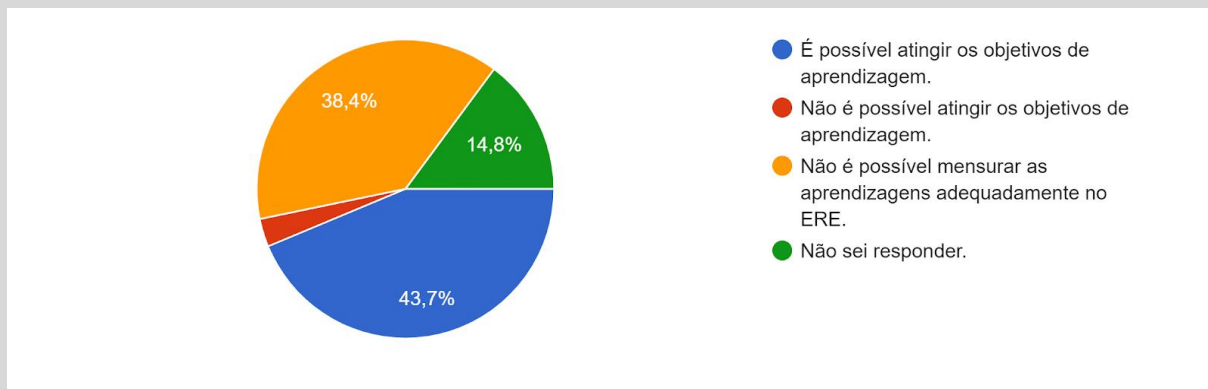
A maioria dos docentes, 66,2%, optou por aplicar somente avaliações assíncronas, adequando a realização conforme realidade do ERE, como por exemplo, estendendo o tempo de avaliação aberta no AVA, propondo atividades avaliativas a serem entregues e autoavaliações, etc. Já 24,7% dos docentes aplicaram avaliações tanto síncronas quanto assíncronas, sendo que, no caso das avaliações síncronas, uma parte (15,6%) adequou o tempo para a realização destas avaliações, enquanto outra parte (9,1%) utilizou apenas o tempo da aula síncrona para realizar as avaliações. Apenas 9,1% dos respondentes previram somente avaliações síncronas, sendo que destes, 2,3%, realizaram adequações do tempo conforme realidade do ERE e outros 6,8% mantiveram o tempo conforme avaliação presencial.

Conforme já apresentado no documento “A Avaliação no Ensino Remoto Emergencial”, publicado na página da Prograd com a finalidade de subsidiar os docentes na tomada de decisão sobre como proceder no processo avaliativo do ERE, salienta-se a importância da diversificação do processo avaliativo e se recomenda cuidado quanto à previsão de avaliações síncronas, no sentido de prever possíveis problemas dos alunos com relação às questões tecnológicas, que possam fugir do controle do estudante ou do professor. Assim, caso o professor entenda a necessidade de avaliações síncronas, deve-se contemplar a sua aplicação em diferentes oportunidades ou com um período de realização suficiente considerando todas as variáveis que incidem no ensino remoto.

Neste sentido, a metodologia avaliativa deve ser composta por processos de recuperação da aprendizagem, ao longo do desenvolvimento formativo, em detrimento às avaliações finais pontuais, pois o modelo de ensino remoto coloca no estudante, potencialmente, o protagonismo do processo de aprendizagem. Deste modo, além da necessidade de adequação do planejamento didático-pedagógico para tal realidade, devem ser adaptados

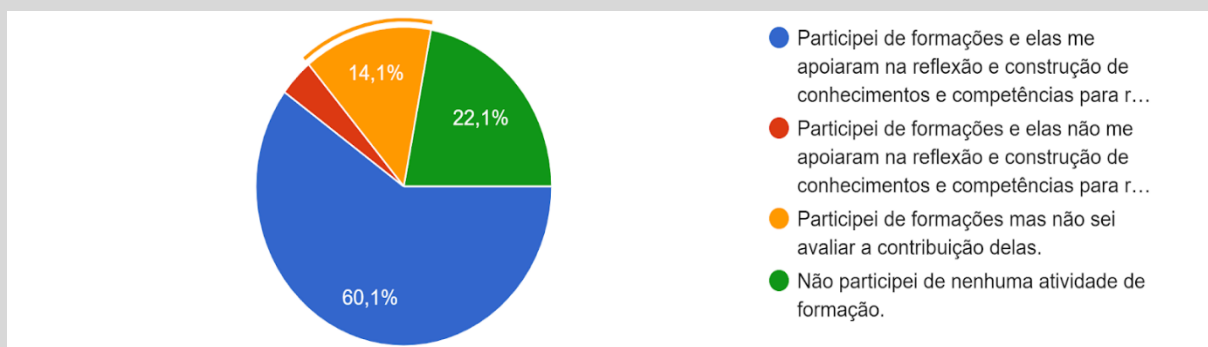
os processos avaliativos, cujas orientações estão disponíveis no endereço eletrônico: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/ere/>.

Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem no ERE.



Com relação ao processo de ensino e aprendizagem no ERE, 43,7% dos docentes responderam que é possível atingir os objetivos de aprendizagem, contra apenas 3% que consideraram não ser possível atingir tais objetivos. Porém, chama a atenção o alto percentual de respondentes, 38,4%, que afirmaram não ser possível mensurar as aprendizagens adequadamente no ERE, como, também, os 14,8% que afirmaram não saberem responder tal questão.

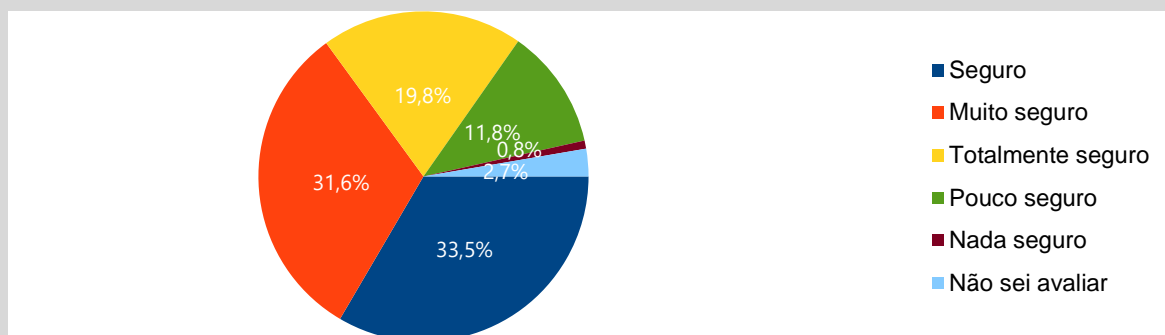
Sobre as atividades de formação organizadas pela Prograd (Prodoc, Lives, etc.).



Sobre as atividades de formação organizadas pela Prograd, 60,1% dos respondentes afirmaram que participaram de formações e elas apoiaram em sua reflexão e construção de conhecimentos e competências para realizar o ERE. Apenas 3,8% disseram ter participado das formações e elas não lhes apoiaram na realização do ERE. Outros 14,1% participaram de formações mas não souberam avaliar a contribuição delas e 22,1% não

participaram de nenhuma atividade de formação. Apesar de um alto percentual de respondentes avaliarem positivamente as ações do Prodoc, destaca-se que uma parcela relativamente considerável, 22,1%, não participou de nenhuma atividade de formação, em um momento em que a UNIFAL-MG não mediu esforços para promover atividades que pudessem contribuir para o melhor desenvolvimento de conhecimentos necessários para atuação no contexto do ensino remoto emergencial. Partindo da demanda identificada na comunidade acadêmica, no que se refere à transição do ensino presencial para o ensino remoto, o Prodoc traçou objetivos e contou com a contribuição de grandes e renomados pesquisadores com *know-how* nos assuntos abordados. A avaliação destas atividades desenvolvidas pelo Prodoc ao longo de 2020 mostrou que estas tiveram impacto positivo na comunidade acadêmica, sendo que tais informações podem ser consultadas no processo SEI 23087.010196/2020-95, por meio dos relatórios dos planos de formação 2020 do Prodoc.

Atualmente, qual o seu grau de segurança quanto à oferta das suas UC/disciplinas em regime remoto de ensino?



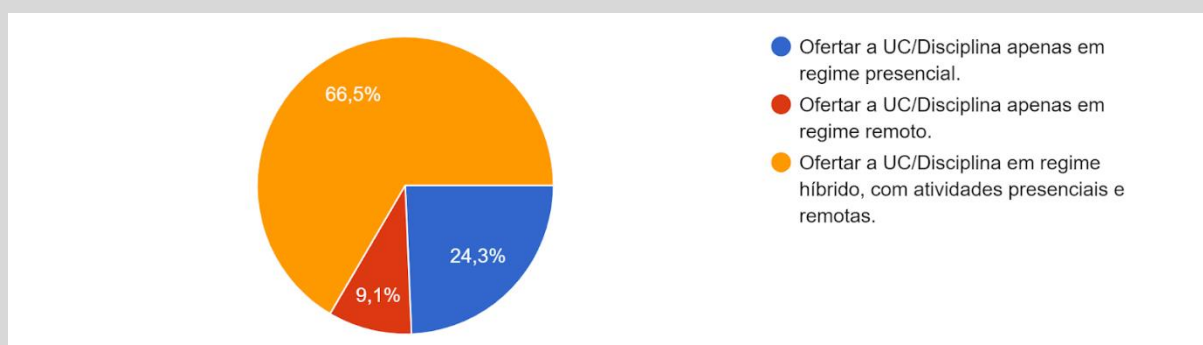
Quanto ao grau de segurança na oferta das UC/disciplina em relação ao ERE, observa-se que grande parte dos respondentes, 84,9%, se sentem em algum grau seguros (33,5% Seguro, 31,6% Muito seguro e 19,8% Totalmente seguro). Por outro lado, apenas 14,5% manifestaram algum grau de insegurança na oferta do ERE (11,8% pouco seguro, 0,8% nada seguro e 2,7% não sei avaliar). Neste sentido, destaca-se que a Prograd tem realizado ações de formação que buscam orientar e discutir o ensino remoto emergencial, ações que podem ter contribuído para o alcance de um melhor nível de segurança dos docentes, quanto à oferta de atividades em ERE. Dentre algumas ações, destacam-se:

* atividades de formação continuada realizadas por meio do Prodoc;

-
- * elaboração/criação do roteiro didático para o ensino remoto emergencial;
 - * publicação de Instruções Normativas da Prograd;
 - * elaboração de orientação pedagógica que trata da metodologia avaliativa da disciplina em ERE;
 - * orientações pedagógicas para o planejamento do ensino mediado por tecnologias;
 - * postagens de todas essas orientações nas mídias sociais da UNIFAL-MG.

Todas essas ações estão disponibilizadas na página do ensino remoto emergencial - ERE no endereço eletrônico: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/ere/>.

Quando houver o retorno presencial, no que compete ao regime de oferta da UC/disciplina, se for possível escolher, você optaria por.



A pesquisa também questionou qual seria a opção dos docentes em caso de possibilidade do retorno presencial. Dos respondentes, 66,5% manifestaram optar pela oferta da UC/disciplina em regime híbrido, com atividades presenciais e remotas, enquanto 24,3% disseram que preferem a oferta apenas em regime presencial. Somente 9,1% manifestaram opção em ofertar apenas em regime remoto. Esses dados podem contribuir para a organização do plano de retomada das atividades presenciais e sinaliza, pelo alto percentual de respondentes que manifestaram opção por retornar adotando o regime híbrido, que este pode ser um caminho a ser adotado pela instituição, considerando a realidade sanitária e de saúde pública na região em que a UNIFAL-MG está inserida. Não obstante, este movimento pode representar quebra de paradigmas e levar a universidade a repensar o desenvolvimento de suas atividades prioritariamente por meio do ensino presencial, ruptura esta que tem sido refletida quando a Prograd realiza ações de formação que buscam orientar/discutir o próprio ensino remoto.

Conclusões sobre a pesquisa com os docentes

No que se refere ao número de participantes na pesquisa, no universo de 275 respondentes, houve a participação de docentes de todos os Institutos/Unidades Acadêmicas. Destacamos que destes houve participação significativa do ICT; ICSA; ICHL; ICB; ICN; ICM; ICEX e FCF. No entanto, alguns Institutos/Unidades Acadêmicas tiveram baixa participação, a saber: EE; FAMED; FANUT; FO e IQ.

Em termos gerais, a organização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ter sido padronizada pela gestão nas regulamentações vigentes sinaliza que houve um nível de uniformidade que possibilitou uma utilização otimizada do AVA. Esta institucionalização dos AVA e a adoção de ambientes de comunicação para além das aulas síncronas minimizaram os aspectos negativos apontados pelos discentes neste quesito, em avaliações anteriores.

Quanto à frequência no ERE II em relação ao ensino presencial e em relação ao ERE I, os docentes afirmaram que houve uma redução na participação dos alunos nas aulas síncronas. Em comparação às respostas dos discentes, esse dado pode ser interpretado como uma dificuldade na adaptação da organização a essa nova realidade, exigindo dos estudantes, como é característico em fases de transição, aprender, adotar e/ou mobilizar estratégias para a adaptação necessária.

Em relação ao planejamento metodológico do processo de ensino e aprendizagem no ERE II, um alto percentual afirmou que adotou metodologias ativas no desenvolvimento de suas UC/disciplinas. Esse dado pode ser explicado pela alta participação dos docentes nas atividades do Prodoc, realizadas durante o ano de 2020, que abordou, dentre outras temáticas, o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.

As atividades de formação do Prodoc e demais iniciativas institucionais podem explicar também os altos percentuais de docentes que se dizem, em algum grau, seguros quanto à oferta de UC/disciplinas em ERE e que manifestam o desejo de ofertar disciplinas em formato híbrido, em caso de possibilidade de retorno de atividades presenciais. Isso demonstra que iniciativas institucionais atreladas ao envolvimento da comunidade docente nas atividades de formação contribuem para a adoção de estratégias necessárias ao ensino, no contexto da pandemia, seja no ensino remoto, seja no híbrido.

4.2 Relatório Pesquisa Discente EREII

Amanda Rezende Costa Xavier

Michelle Cristine da Silva Toti

A participação discente na pesquisa ERE II contou com 1190 respostas, das quais 4 estudantes declararam o não desejo de participar da pesquisa. Assim, obtivemos 1186 respostas válidas, de todos os cursos de graduação da UNIFAL-MG, conforme disposto no quadro abaixo. Considerando o total de estudantes matriculados nos cursos de graduação da UNIFAL-MG que é 6225, conforme Portal de Dados Abertos³, a participação na pesquisa discente representa 19% do universo abordado. Assim, em relação à participação na pesquisa ERE I, quando 12% do universo discente respondeu à pesquisa, obtivemos na pesquisa ERE II um acréscimo de 7% de participação discente.

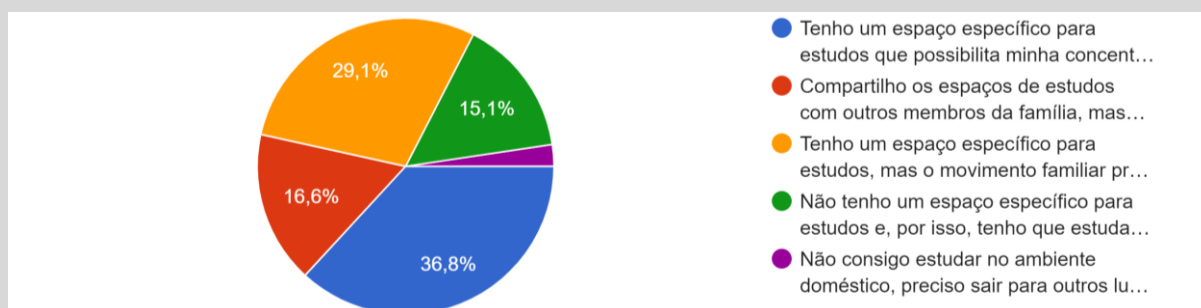
Participação discente na pesquisa ERE II

Curso	Participantes	% participação	% matriculados
Administração Pública	6	0,5	9
BICT	121	10,2	17
BICE	88	7,4	11
Biomedicina	66	5,6	40
Biotecnologia	29	2,4	19
Ciência da Computação	33	2,8	19
Ciências Atuariais	5	0,4	8
Ciências Biológicas (B e L)	66	5,6	19
Ciências Contábeis	11	0,9	12
Ciências Econômicas	14	1,2	15
Ciências Sociais (B)	11	0,9	16
Ciências Sociais (L)	8	0,7	10
Enfermagem	34	2,9	20
Engenharia Ambiental	12	1	12
Engenharia de Minas	3	0,3	5
Engenharia Química	22	1,9	11
Farmácia	136	11,5	28
Física	37	3,1	44
Fisioterapia	70	5,9	27

³ Disponível em: <https://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/viewdiscentecurso.php?nivel=GRADUACAO>

Curso	Participantes	% participação	% matriculados
Geografia (L e B)	26	2,2	10
História	28	2,4	15
Letras (Espanhol)	2	0,2	15
Letras (Estrangeiras B)	8	0,7	29
Letras (Inglesa)	1	0,1	12
Letras (L)	7	0,6	7
Letras (Portuguesa)	11	0,9	41
Matemática	13	1,1	15
Medicina	75	6,3	26
Nutrição	92	7,8	42
Odontologia	85	7,2	20
Pedagogia	18	1,5	11
Química (B)	32	2,7	23
Química (L)	16	1,3	15

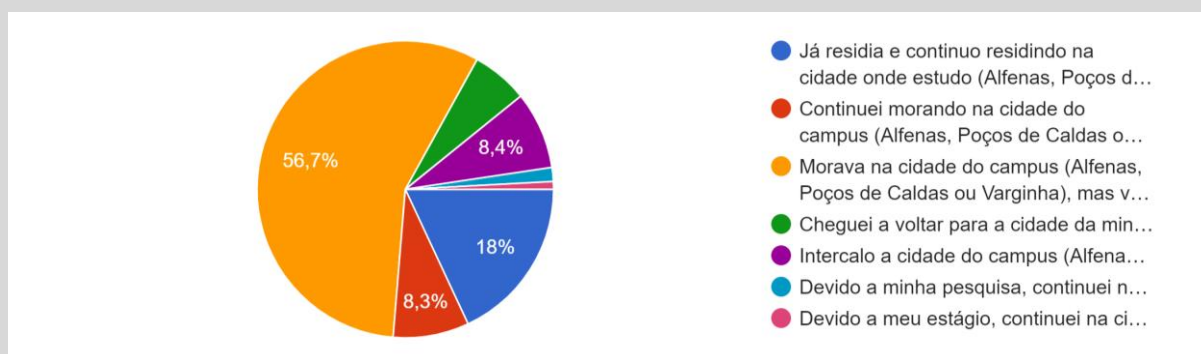
Quanto ao ambiente de estudos no ERE II.



No que se refere ao ambiente doméstico de estudos, 53,4% (634) dos estudantes consideraram ter condições para se concentrar, seja em ambiente específico ou em ambiente compartilhado. Por outro lado, 29,1% (345) dos estudantes, apesar de terem um ambiente específico de estudos, não o consideraram propício à concentração, devido ao movimento no ambiente. Por fim, 17,5% (207) avaliaram que não possuem um ambiente favorável ao estudo domiciliar, sendo que precisam ou sair do ambiente doméstico para estudar (como ir à universidade), ou improvisar lugares de estudos (como cozinha e outros espaços coletivos da casa). Assim, embora a maioria dos estudantes tenha respondido que dispõe de um ambiente adequado de estudos, o percentual de estudantes que ainda aponta não possuir condições favoráveis de estudo no ambiente doméstico é alto. Considerando que as atividades presenciais foram suspensas em março de 2020, mais de um ano depois ainda temos estudantes desenvolvendo suas atividades em ambientes considerados inadequados. Esse resultado deve ser considerado na

definição das próximas políticas de oferta dos cursos de graduação de forma remota, assim como na relação docente e estudantes.

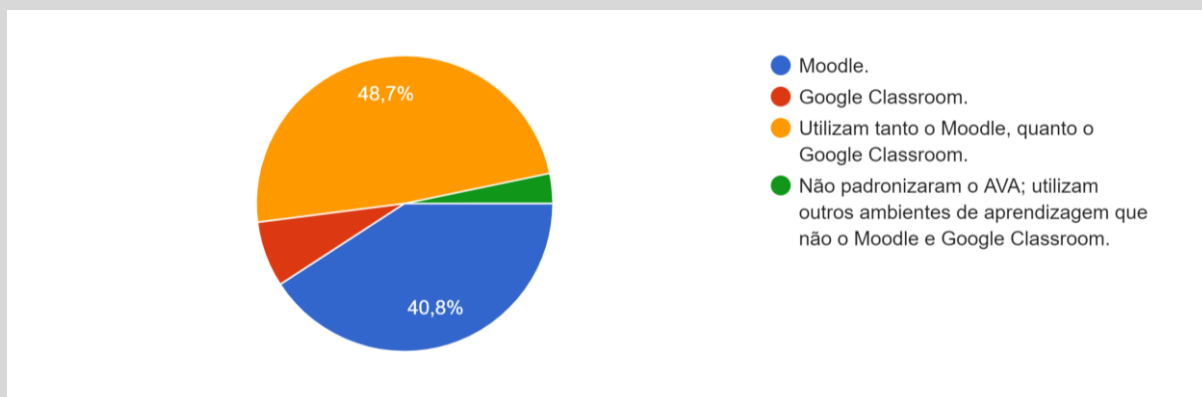
Em relação à suspensão das atividades presenciais, onde você está estudando no ERE II?



Os estudantes foram questionados sobre a permanência na cidade dos *campi* e 18% (214) responderam que já residiam nas mesmas cidades dos *campi*, ou seja, não se mudaram de cidade quando ingressaram na universidade e, portanto, também não tiveram que se mudar quando ocorreu a suspensão das atividades presenciais. Por outro lado, 56,7% (673) indicaram ter voltado para sua cidade de origem (casa da família) após a suspensão das atividades acadêmicas presenciais e lá permaneceram, ou seja, representam a situação da maioria dos estudantes da UNIFAL-MG. Outro grupo de estudantes, 16,8% (199), continuou residindo na cidade do *campus*, seja porque não puderam/optaram por não voltar para a casa da família, seja porque não conseguiram se adaptar e retornaram à cidade do *campus*, ou, ainda, porque precisavam dar continuidade a estágio ou pesquisas em andamento. Por fim, a minoria, 8,4% (100) dos estudantes afirmou intercalar a cidade do *campus* e sua cidade de residência, para terem melhores condições de estudos. Assim, há que se considerar que tanto os alunos que puderam voltar para a casa da família quanto aqueles que precisaram permanecer na cidade do *campus* têm lidado com novas demandas que impactam o desempenho nos estudos, principalmente aquelas relacionadas à manutenção da saúde mental, à definição das estratégias de estudos e aprendizagens, e ao medo e inseguranças financeiras e emocionais. Reforça-se, desta forma, a importância das iniciativas institucionais de apoio e acompanhamento dos estudantes, assim como o aperfeiçoamento dos canais de comunicação entre estudantes e universidade. Da mesma forma, são imprescindíveis as iniciativas de

formação pedagógica docente, que se ocupam de temas relacionados à inter-relação professor e aluno, porque o momento exige que sejam adotadas estratégias que, muitas vezes, não fazem parte da realidade da prática docente.

Qual é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) mais utilizado por seus professores no ERE II?

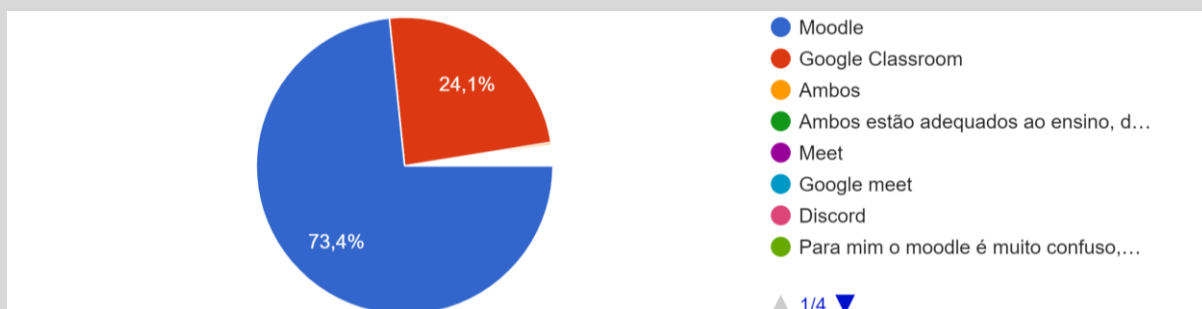


Sobre a escolha e uso do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) pelos docentes, 48,7% (578) dos alunos responderam que seus professores têm usado, concomitantemente, o Moodle e o Google Classroom.

É importante refletir institucionalmente sobre a eficiência desta opção, no sentido de que ela pode pulverizar a organização dos materiais da aula. Ainda que seja um número mínimo, chama atenção o fato de que 3,3% (39) dos estudantes responderam que seus professores não padronizaram o uso do AVA, usando outros ambientes de aprendizagem além dos dois que foram indicados para serem adotados institucionalmente.

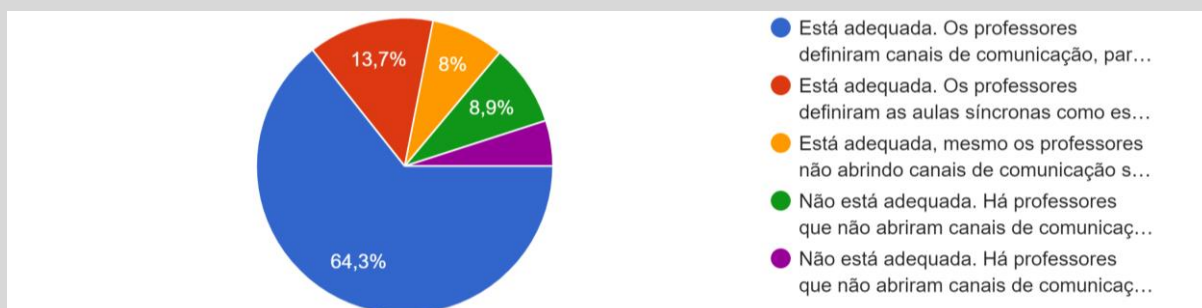
Deste modo, cientes de que tal opção pode retroagir à queixa inicial dos estudantes, conforme primeira avaliação das atividades remotas na qual indicaram perceber ausência de organização dos materiais de aula e fácil disponibilização, parece oportuno que a gestão reforce as orientações ao quadro docente, em torno da opção padronizada do AVA, como ação potencializadora da organização dos estudos por parte dos estudantes.

Qual Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você considera mais adequado para os estudos remotos?



Em complementação à questão anterior, 73,4% (870) dos estudantes apontaram o Moodle como o AVA mais adequado ao ensino remoto, em consonância com o seu uso majoritário pelos professores, conforme indicado na questão acima. Como a padronização do AVA havia sido uma queixa unânime entre os estudantes, parece ser este um caminho adequado adotado pela instituição e que precisa ser reforçado, como acima indiciado.

A comunicação estabelecida com seus professores durante o ERE II.

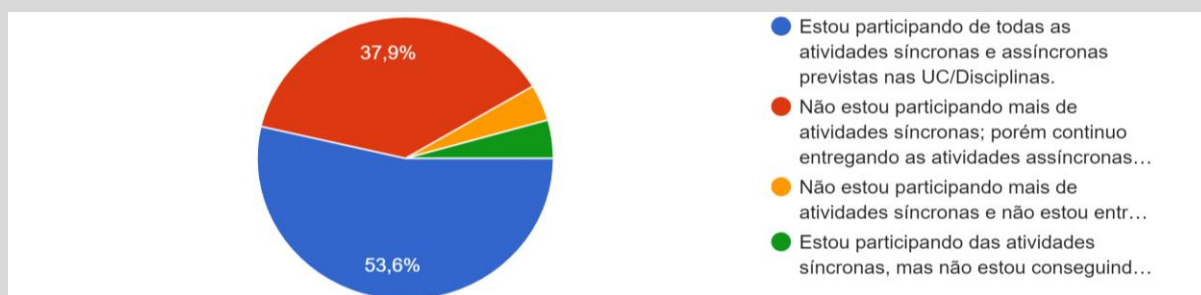


Sobre a comunicação entre professores e estudantes, a maioria, 86% (1021) dos respondentes, avaliou como positiva. As razões para essa avaliação diferem, sendo que para 64,3% (763) dos estudantes a comunicação está adequada porque os professores definiram canais de comunicação, além das aulas síncronas, como e-mails, Whatsapp, fóruns, etc., e isso está facilitando a comunicação, enquanto que para 13,7% (163) dos estudantes está adequada porque os professores definiram as aulas síncronas como espaço de comunicação e este contato é suficiente. Para 8% (95) dos estudantes está adequada mesmo sem os professores terem aberto canais de comunicação síncronos, isto é, para eles é suficiente o professor se comunicar apenas por e-mail ou comunicado no

Moodle, por exemplo. Entretanto, 13,9% (165) dos estudantes afirmaram que a comunicação ainda não está adequada, sendo que para 8,9% (106) destes estudantes isto se deve ao fato de haverem professores que não abriram canais de comunicação síncronos e eles sentem falta deste contato, e para 5% (59) não está adequada porque, além destes professores não abrirem canais de comunicação síncronos, também não respondem os contatos assíncronos.

Face ao número expressivo de respostas positivas para este quesito, e se levando em consideração o histórico desta questão durante o ensino remoto, é preciso ter o cuidado de se refletir sobre as respostas negativas, no sentido de não representarem expectativas exacerbadas por parte de um conjunto pequeno de estudantes, que podem esperar um *feedback* quase que imediato por parte de seus professores, negando a necessidade de aguardar um prazo razoável para o recebimento de retorno aos seus contatos. Contudo, como forma de reforço positivo ao avanço obtido neste quesito, parece oportuno que a instituição reafirme o compromisso docente com o *feedback* tempestivo junto aos estudantes, como requisito para o sucesso acadêmico.

Quanto a sua participação nas atividades do ERE II.



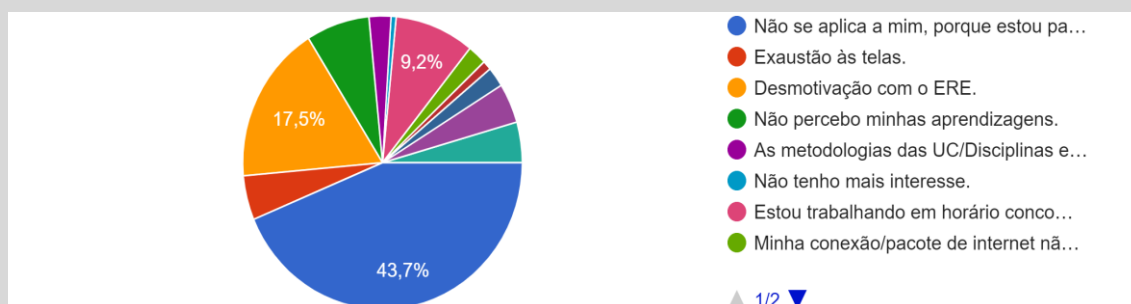
Quanto à participação nas atividades do ERE II, a maioria dos estudantes, ou seja, 53,6% (636), afirmou que está participando de todas as atividades previstas para as UC/disciplinas nas quais estão matriculados, sejam atividades síncronas ou assíncronas. Já 37,9% (449) dos estudantes afirmaram que não estão participando das atividades síncronas, mas continuam entregando as atividades previstas nas UC/disciplinas. Apenas 4,4% (52) dos estudantes afirmaram que, apesar de estarem participando das atividades síncronas, não estão conseguindo entregar as atividades e outros 4,1% (49) afirmaram que não estão participando das atividades síncronas e não estão entregando as atividades previstas nas UC/disciplinas, percentual que permite inferir a taxa de abandono das

UC/disciplinas no ERE II. Esses resultados, embora com um percentual maior de estudantes que indicaram estar participando de todas as atividades, ainda indicam que muitos dos estudantes, quase metade dos respondentes, não conseguiram organizar-se em sua nova realidade, sem as atividades presenciais, para atender adequadamente às demandas acadêmicas.

De fato, a mudança de um curso presencial para atividades totalmente remotas exigiu dos estudantes, como é característico em fases de transição, aprender, adotar e/ou mobilizar estratégias para se adaptarem a essa modalidade. Nessa nova realidade, estratégias para controle do ambiente de estudos, gerenciamento do tempo, planejamento das atividades acadêmicas e da rotina em casa, precisaram, possivelmente, ser revistas. Sob a perspectiva da autorregulação da aprendizagem assume-se que os estudantes precisam monitorar, controlar e regular aspectos de sua cognição, motivação e comportamento e avaliar constantemente se a estratégia utilizada está adequada aos seus objetivos ou se precisa de alterações (Pintrich, 2004).

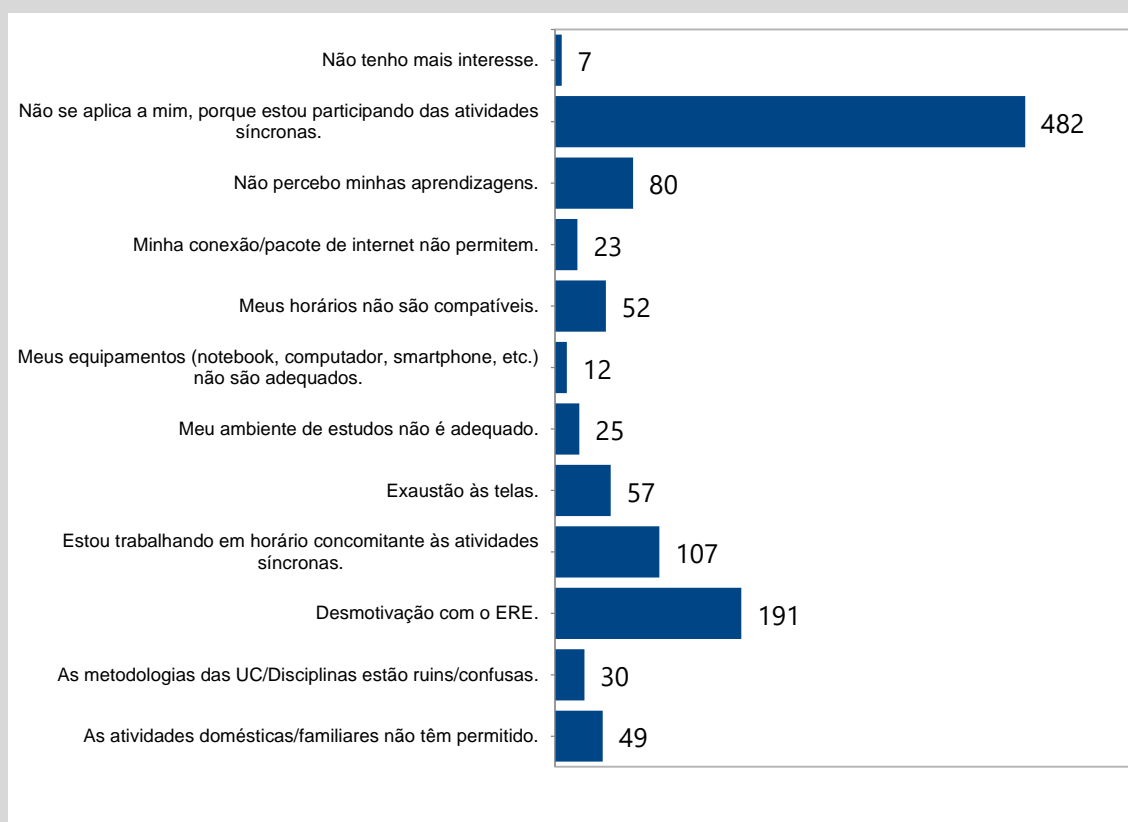
É importante que a instituição fomente programas e ações que ensinem estratégias autorregulatórias, com metodologias adequadas para este fim, não só em oficinas de justaposição (descoladas das UC/disciplinas), mas, principalmente, em proposta de infusão curricular, nas quais, dentro da proposta do professor, essas estratégias sejam abordadas (Rosário *et al.*, 2012). Isto se mostra adequado porque a autorregulação não se refere a uma característica pessoal ou a uma habilidade estática, pelo contrário, é possível ensinar e aprender estratégias autorregulatórias (Rosário, P., Núñez, J. & Pienda, J., 2017).

Qual o principal motivo para sua não participação nas atividades síncronas do ERE II?



Em face da possibilidade de não participação nas atividades síncronas, ao serem questionados da razão por esta opção, doze possibilidades foram apontadas, conforme gráfico de colunas abaixo. Ressalta-se, contudo, que a maioria dos respondentes, ou seja, 43,7% (518) dos estudantes, respondeu que a não participação não se aplica a eles, porque estão participando das atividades. Este resultado, entretanto, coloca em questionamento o resultado da questão anterior, quando 58% (688) afirmaram que estão participando das atividades do ERE II.

Há aqui uma evidente contradição, pois o número de estudantes que afirmam estar participando das atividades difere nas duas questões, e isso não deveria acontecer. Uma hipótese possível seria a de que, na questão anterior, os estudantes consideraram estar participando de quase tudo (respondendo por estarem participando), enquanto que, aqui, este “quase tudo” se refletiu em alguma não participação. Para elucidar essa divergência, entretanto, uma nova pesquisa específica do tema deveria ser realizada e esta evidência será considerada quando da construção de um novo instrumento de pesquisa, para acompanhamento do desenvolvimento do ensino remoto.



Daqueles que justificaram a não participação, verifica-se que a desmotivação é a maior razão para esta opção. Transparece nesse resultado uma percepção de motivação como

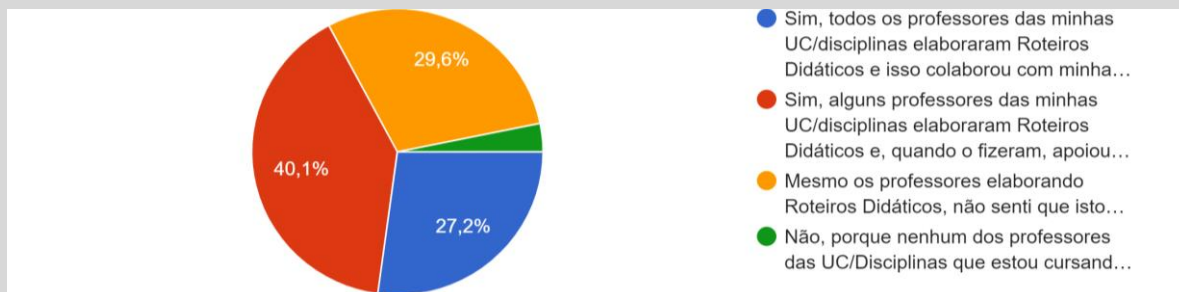
algo sobre o qual o estudante não tem controle, ignorando que possuem agência sobre esse aspecto da sua aprendizagem. Bzuneck (2009, p. 116) explica que a motivação para se engajar em uma atividade acadêmica ocorre se o estudante crê que “com seus conhecimentos, talentos e habilidades poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades, etc.”. Assim, crenças de autoeficácia estão diretamente relacionadas à motivação.

A Prace, por meio do Departamento de Apoio e Acompanhamento (DAA), tem realizado atividades relacionadas ao tema, assim como disponibilizado o serviço de atendimento e acompanhamento psicológico e pedagógico aos estudantes. No entanto, o público alcançado ainda é pequeno. Assim, como defendido por Vicent Tinto (1997), as ações de permanência devem voltar seu foco para a sala de aula, pois é onde todos os estudantes passarão e nela estarão por tempo considerável da sua vida universitária. Seguindo com as respostas sobre as razões de não participarem das atividades síncronas, o trabalho é a segunda razão mais citada, o pode se justificar, em alguma medida, pela necessidade que algumas famílias têm enfrentado nestes tempos de pandemia, e que ratificam a instrução institucional de não exigência de frequência em aulas síncronas, por exemplo.

A terceira maior causa indicada é a não percepção das aprendizagens, que pode estar relacionada à falta de contato direto com os professores e colegas, que fornecem indicações sobre a aprendizagem. Além disso, muitos estudantes não possuem boas estratégias de autoavaliação, dependendo exclusivamente do *feedback* do professor, reforçando a necessidade de que os estudantes conheçam e saibam utilizar estratégias adequadas de aprendizagem, de acordo com suas necessidades. Neste sentido, é essencial que a instituição apoie ações que promovam o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, aumentando e potencializando a divulgação e o alcance que elas têm junto aos estudantes, especialmente aquelas que trazem essa discussão para o planejamento curricular.

Outras razões para a não participação se referem a questões diretamente relacionadas com a situação provocada pela pandemia, como exaustão de telas, incompatibilidade de horários e confronto com atividades domésticas/familiares, porque as fronteiras, antes bem estabelecidas, deixaram de existir com o estudo remoto e *home-office*.

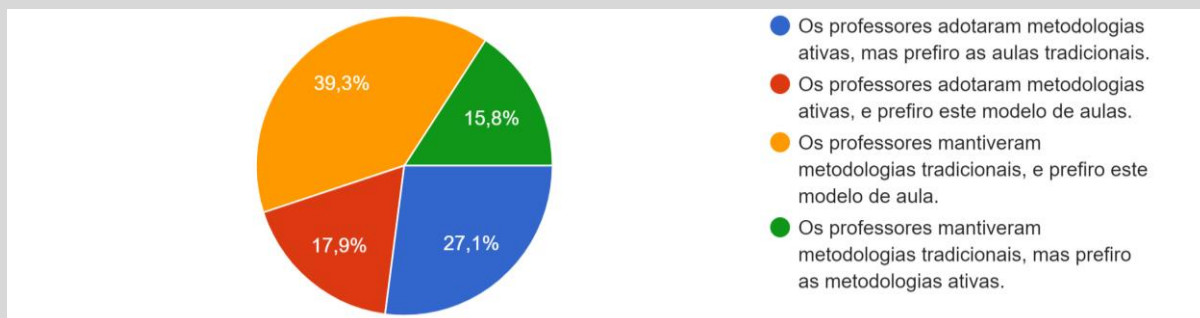
Os Roteiros Didáticos produzidos pelos professores para as UC/Disciplinas contribuíram para você se organizar e compreender o caminho ideal para seguir seus estudos?



Com relação à contribuição dos roteiros didáticos, a maioria dos respondentes, ou seja, 67,3% (797) dos estudantes, afirmou que foi positiva no que refere à organização e compreensão do caminho ideal para os estudos remotos. Deste total, 40,1% (475) afirmaram que alguns professores das UC/disciplinas nas quais estavam matriculados disponibilizaram os roteiros, enquanto que 27,2% (322) afirmaram que todos os professores das UC/disciplinas nas quais estavam matriculados elaboraram roteiros didáticos e isso colaborou a organização nos estudos. Apenas 3,2% (38) dos estudantes afirmaram que nenhum dos professores das UC/disciplinas que estavam cursando elaborou o roteiro didático.

Entretanto, 29,6% (351) dos estudantes afirmaram que, mesmo tendo os professores elaborado roteiros didáticos, eles não sentiram que isto apoiou a organização para os estudos, número bastante expressivo e que pode indicar a necessidade de formação pedagógica junto aos estudantes para identificarem esse instrumento como ferramenta de apoio à aprendizagem, como, também, reforçar a necessidade de mais formação pedagógica para os professores, visto que estas já aconteceram, para que eles possam instruir de forma mais clara os alunos quando disponibilizarem este documento.

Quanto às metodologias utilizadas nas UC/Disciplinas que você cursou, em sua maioria.

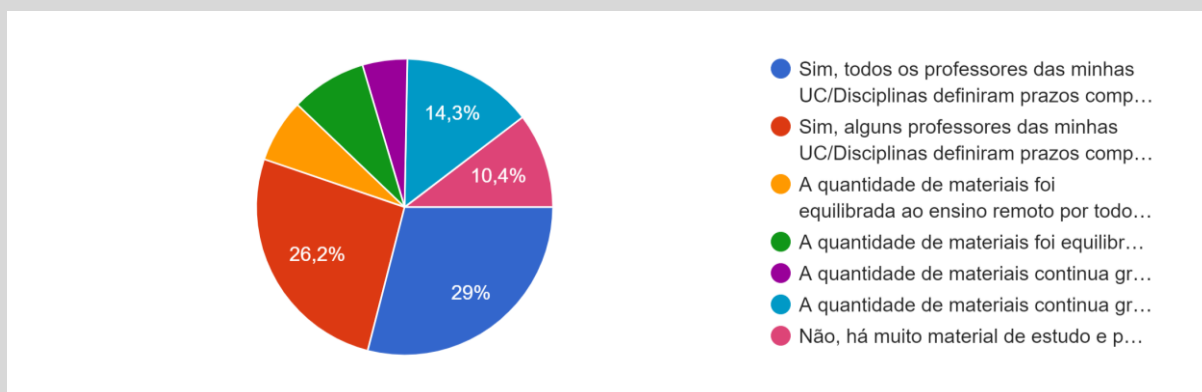


Em relação às metodologias, o fracionamento das respostas pode levantar a hipótese de que os estudantes não têm clareza quanto à definição de metodologias ativas ou metodologias tradicionais, ainda que para a questão tenha sido apresentada uma explicação no item do formulário, com vistas a orientar o entendimento. De todo modo, considerando as respostas dadas, 55,1% (653) dos estudantes afirmaram que os professores mantiveram metodologias tradicionais, enquanto 45% (533) afirmaram que os professores adotaram metodologias ativas de ensino.

A despeito da opção docente, o número que chama atenção, entretanto, é o total de respondentes que afirmou preferir metodologias tradicionais de ensino, ou seja, 66,4% (787) dos estudantes. Isso reflete que os estudantes desejam manter um processo passivo de formação, em que há uma concepção de educação depositária, em detrimento a uma formação na qual assumem o protagonismo do processo.

É evidente que uma aprendizagem ativa se reflete em muito mais trabalho/dedicação, quer para professores quer para alunos. Contudo, é uma concepção amplamente estudada e com efeitos educacionais positivos, comprovados na literatura do campo. Deste modo, parece-nos adequado que a gestão assuma dupla via de ação: por um lado, aumentar a formação discente na dimensão relacionada aos resultados de metodologias ativas e ao protagonismo estudantil no processo de formação universitária; por outro, ampliar a formação pedagógica docente no tema das metodologias ativas, para que não somente dominem técnicas, mas, principalmente, saibam justificar as escolhas pedagógico-metodológicas junto aos estudantes, mobilizando-os e os motivando a ocuparem o protagonismo no processo de aprendizagem que deles é esperado.

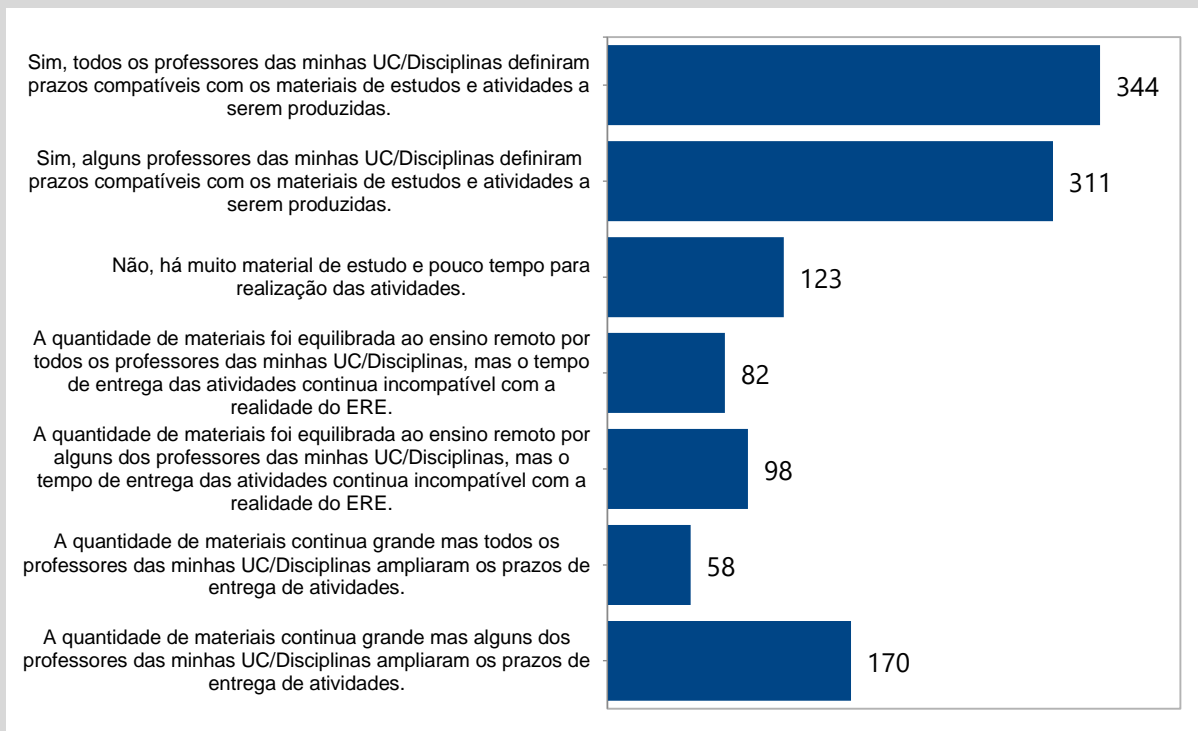
A relação tempo x conteúdo relativo à quantidade de materiais enviados para estudos no ERE II está adequada?



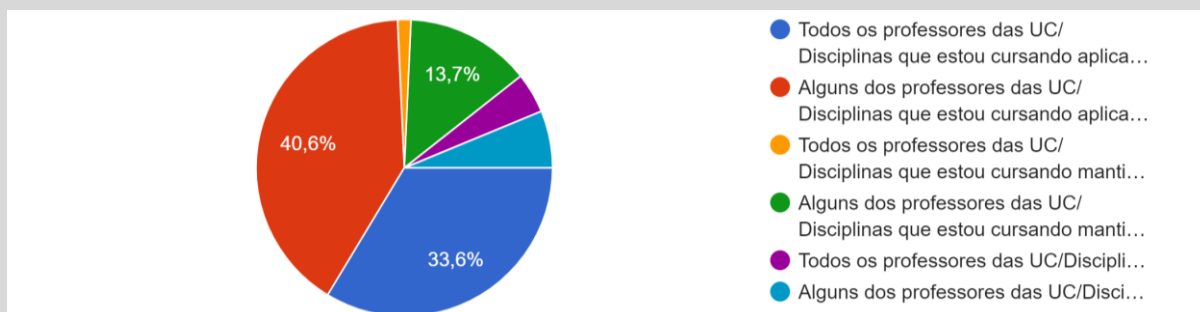
Uma questão que desde a migração para o ensino remoto tem ocupado a centralidade das queixas entre os estudantes é a relação conteúdo x tempo. De modo geral, os estudantes apontaram uma significativa melhora desta relação, com procedimentos adequados apontados por 74,4% (883), seja pela adequação dos prazos de entrega e materiais de estudos, indicados por 55,2% (655) dos estudantes, seja pela ampliação dos prazos de entregas de atividades, referida por 19,2% (228) dos estudantes.

Contudo, ainda há 25,6% (303) dos estudantes que continuam insatisfeitos com esta relação, dos quais 10,4% (123) afirmaram que não houve nenhuma mudança, isto é, ainda há muito material de estudos para um tempo disponibilizado incompatível, e outros 15,2% (180) que afirmaram que apesar de ter havido um equilíbrio na quantidade de materiais enviados, ainda é disponibilizado um tempo de estudos, e consequente entrega de atividades, incompatível com a quantidade de conteúdo a ser estudado.

No gráfico de colunas a seguir especificamos as respostas, para ser visível a diferença entre aquelas referentes a todos os professores e a alguns professores, em cada item perguntado. É evidente, portanto, que houve mudanças na relação tempo e conteúdos no ERE, porém, como ainda há um grupo significativo de estudantes a manifestarem insatisfação, parece ser necessário que a gestão se reúna com coordenações de curso e ouça as queixas locais sobre esse quesito, para que sejam traçadas estratégias que atinjam pontualmente a realidade de cada curso.



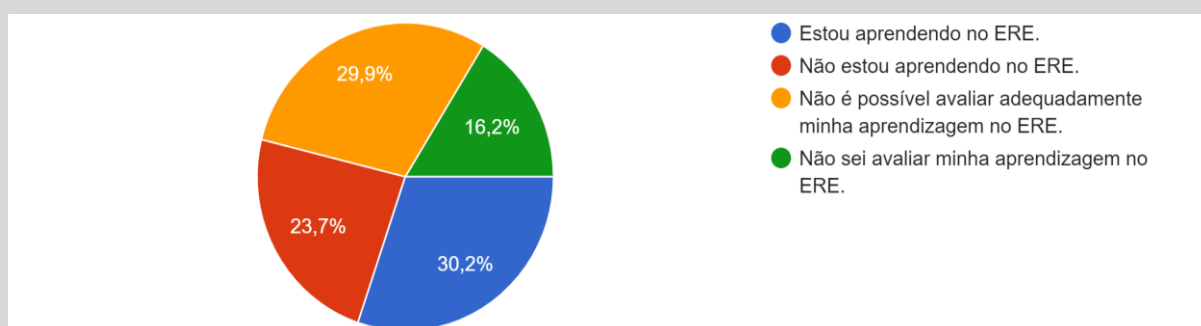
Quanto à avaliação das UC/Disciplinas no ERE II.



No quesito avaliação, 74,2% (881) dos estudantes afirmaram que os docentes, no todo ou parte deles, adotaram avaliações compatíveis com a realidade do ensino remoto, ou seja, ampliaram o tempo de acesso às avaliações, fizeram diferentes opções avaliativas, estruturaram uma avaliação processual, etc. Também 10,6% (126) dos estudantes afirmaram que os professores das UC/disciplinas que cursaram no ERE II, no todo ou parte deles, não aplicaram avaliação síncrona, ou seja, estruturaram o processo avaliativo pela entrega de atividades assíncronas. Deste modo, entendemos que, segundo 84,8% dos estudantes, os docentes fizeram ajustes aos processos avaliativos, tornando-os compatíveis ao modelo de ensino remoto. Apenas 15,1% (179) dos estudantes afirmaram que os docentes, no todo ou parte deles, mantiveram a lógica de avaliação presencial

para as avaliações síncronas, a exemplo de aplicação de prova somente no horário da aula síncrona. Ainda que se refira a um baixo percentual que faz este apontamento, parece adequado que a gestão reforce as orientações em torno do processo avaliativo no ensino remoto, apontando não somente as regulamentações da Prograd sobre o ERE, mas, inclusive, o material construído pela equipe técnico-pedagógica sobre o tema, como referencial de apoio⁴.

Do ponto de vista da aprendizagem no ERE, você considera que.

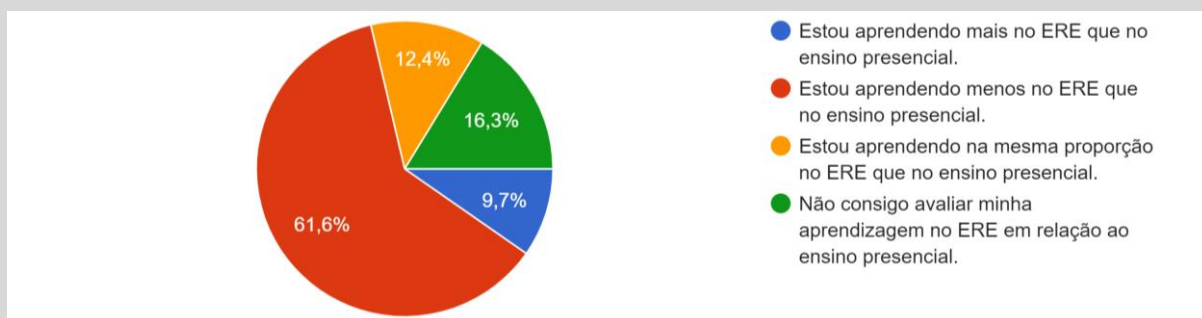


Questionados sobre sua própria aprendizagem, 30,2% (358) dos estudantes afirmaram que estão aprendendo no ensino remoto, enquanto 23,7% (281) afirmaram não estar aprendendo. Destaca-se, contudo, o conjunto daqueles que não sabem fazer essa avaliação, quando 29,9% (355) dos estudantes afirmaram que não é possível avaliar esta aprendizagem adequadamente no ensino remoto e outros 16,2% (192) afirmaram que nem sabem fazer tal avaliação, o que totaliza 46,1% dos respondentes.

Reforçamos, nessa questão, a urgência de que os estudantes desenvolvam processos autorregulatórios de aprendizagem, incluindo aqui o automonitoramento e a autoavaliação. Os resultados indicam a insegurança que os estudantes têm demonstrado no modelo do ensino remoto, o que condiz, em muito, com afirmações anteriores, quando indicaram preferir aulas tradicionais (aqui nos permitindo inferir que não somente relacionadas às metodologias, mas também à modalidade de oferta) e quando justificam a ausência de participação nas atividades do ERE.

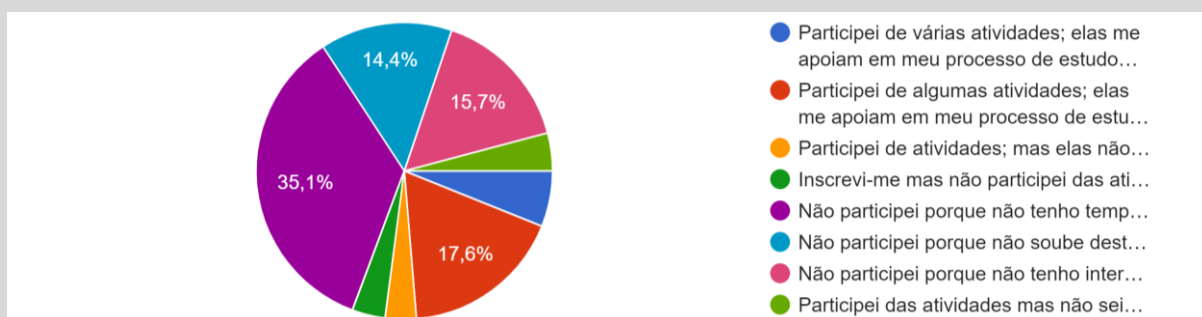
⁴ O material de apoio tem sido divulgado em outras plataformas de divulgação científica. Disponível em: (https://www.researchgate.net/publication/343655338_Orientacoes_Pedagogicas_-_Avaliacao_ERE)

Sobre sua aprendizagem no ERE em relação ao ensino presencial, você considera que.



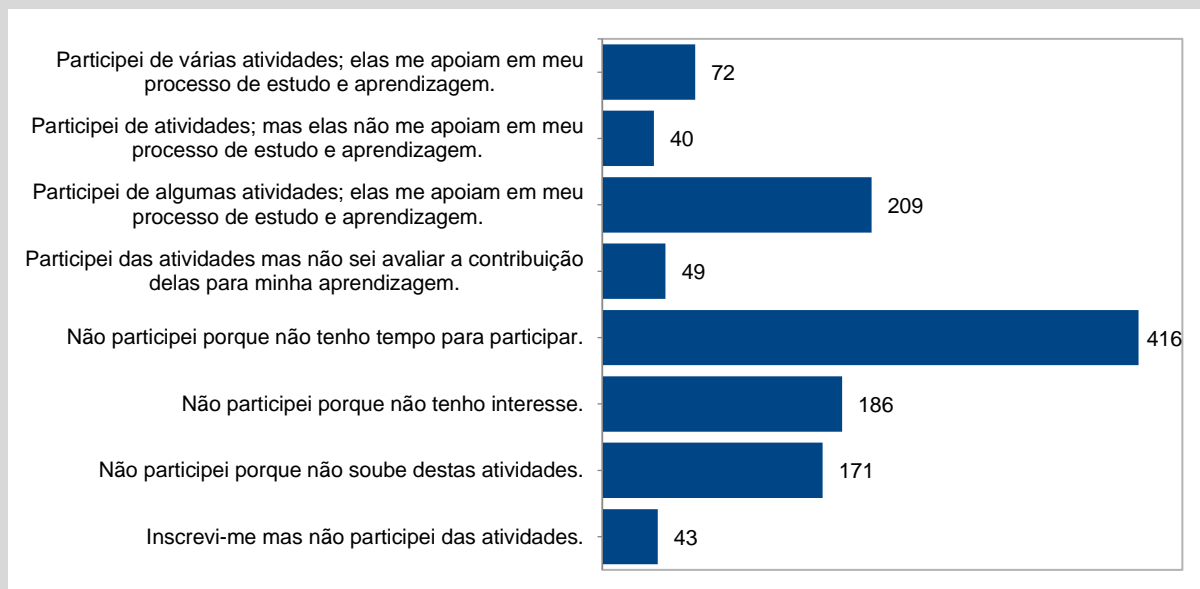
Ainda em torno da autoavaliação da aprendizagem, quando solicitada uma comparação entre o modelo remoto e o presencial, a maioria dos estudantes passou a afirmar que está aprendendo menos no ERE do que no ensino presencial, conforme apontado por 61,6% (731) dos respondentes. Já 12,4% (147) dos estudantes afirmaram que estão aprendendo na mesma proporção no ERE comparado ao ensino presencial, enquanto outros 9,7% (115) dos estudantes afirmaram que aprendem mais no ensino remoto do que no presencial. O conjunto destes que afirmaram aprender mais ou em mesma proporção ao presencial (22,1%) ainda é menor do que aqueles que afirmaram, na questão anterior, estar aprendendo no ERE (30,2%), o que aponta alguma incoerência ou insegurança na avaliação apresentada. Apenas 16,3% (193) dos estudantes afirmaram não ter condições para avaliar a aprendizagem no ERE em comparação ao presencial.

Sobre as atividades de formação oferecidas aos estudantes, com o objetivo de apoiar a construção de competências para os estudos e período de ERE.



No que se refere à participação nas atividades de formação oferecidas aos estudantes, chama atenção o fato de que a maioria, isto é, 68,8% (816) dos estudantes, afirmou não participar das atividades. As razões para essa não participação estão classificadas no

gráfico de colunas abaixo, para melhor visualização. Destaca-se, neste grupo não participante, os 15,7% (186) dos estudantes que afirmaram não participar porque não têm interesse nesse tipo de formação.

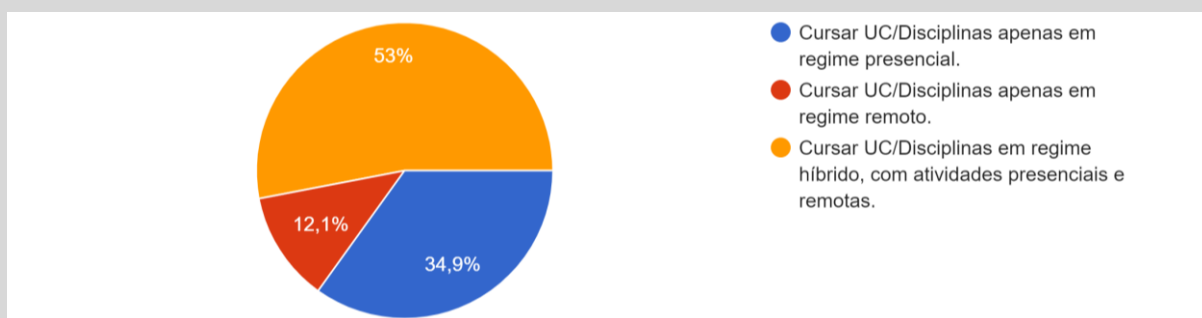


Apenas 31,2% (370) dos respondentes afirmaram ter participado de pelo menos uma atividade de formação destinada aos estudantes.

Este cenário confirma as indicações presentes neste relatório, de que a gestão precisa valorizar as atividades de formação destinada aos estudantes, porque elas são estratégias importantes do ponto de vista pedagógico, uma vez que abordam temas que são transversais à formação universitária, apoiando os estudantes no enfrentamento de muitas dificuldades (note-se que, dos estudantes que participaram de alguma atividade, apenas 3,6% afirmam que estas atividades não os apoiam nos estudos).

Deste modo, é essencial que a gestão intensifique e valorize os processos de divulgação e fomenta a participação nas formações que o serviço de apoio e acompanhamento dos estudantes realiza, principalmente tendo em consideração que 14,4% (171) dos estudantes afirmaram que não participam porque não sabem das atividades.

Quando houver o retorno presencial, se for possível escolher, você optaria por.



Finalmente, questionados sobre o retorno das atividades presenciais, os estudantes afirmaram em sua maioria, ou seja, 53% (629) dos respondentes, que preferem que seja adotado um regime híbrido de oferta, em que se conciliam atividades presenciais e remotas. Esse resultado é interessante porque confronta a afirmação de que preferem regimes tradicionais, assim como não sabem avaliar suas aprendizagens no modelo remoto, ou, ainda, de que não estão aprendendo no ensino remoto. Dos respondentes, 34,9% (414) dos estudantes têm resposta coerente com as afirmações anteriores, ao preferirem apenas atividades presenciais. A minoria, 12,1% (143) dos estudantes, afirmou preferir o regime remoto, resultado relativamente compatível com aqueles 9,7% que antes afirmaram aprender mais no ERE do que no presencial. De qualquer modo, o *b-learning* é uma tendência educacional e o resultado aqui verificado pode orientar as decisões de gestão, no sentido de dotar os docentes e estudantes de competências necessárias ao enfrentamento desta modalidade de oferta de ensino.

Conclusões sobre a pesquisa com os estudantes

Os resultados da pesquisa ERE II com os estudantes evidenciaram pontos que precisam de atenção e cuidado quanto às decisões de gestão e pedagógicas relativas à prática docente. É preciso ter em consideração que, mesmo após um ano de ensino remoto, os estudantes ainda enfrentam dificuldades para se organizar nos estudos, contudo, não mais por deficiências materiais (porque estas foram identificadas na pesquisa REE e atendidas pela Prace, como evidenciado no relatório de pesquisa ERE I), mas por dificuldades ambientais e estratégicas. Os estudantes ainda enfrentam dificuldades de adaptação ao ambiente familiar e doméstico como lugar de estudos, assim como não conseguiram

assimilar a necessidade de construir estratégias autorregulatórias de estudo e aprendizagem, como essencial para este modelo de oferta de ensino.

A ausência de protagonismo também é um ponto que se destaca, ao mesmo tempo que se relaciona com a ausência das estratégias autorregulatórias, convergindo na dificuldade de avaliarem suas aprendizagens e na consequente desmotivação com os estudos remotos, maior causa para a não participação nas atividades letivas do ERE II.

Potencializam as dificuldades a persistente discussão em torno do equilíbrio conteúdo x tempo, pela manutenção de práticas não compatíveis com o ensino remoto, a exemplo de provas em horário exclusivo da aula presencial, que desconsidera os fatores ambientais envolvidos, ou seja, variáveis impactantes neste modelo.

Por fim, destaca-se a não participação dos estudantes nas atividades de formação que lhes são direcionadas, como estratégias de enfrentamento deste conjunto de dificuldades, para a qual a gestão precisa, com certa urgência, intervir para promover valorização e potencializar resultados.

4.3 Relatório de UC/disciplinas e turmas ofertadas no ERE II

Foi realizado o levantamento quantitativo de UC/disciplinas e de turmas ofertadas no último semestre letivo, 2019/2, bem como nos cronogramas de ERE I e II, demonstrando a evolução da oferta pelos cursos.

Tal levantamento permite confrontar dados, revelando, por exemplo, a manutenção ou queda da oferta das UC/disciplinas e suas respectivas turmas, e, conseqüentemente, oportuniza observar a continuidade do currículo previsto nos PPC, durante o período inicial de afastamento social e suspensão das atividades presenciais.

4.3.1 Oferta de UC/disciplinas nos campi de Alfenas

Eduardo de Almeida Rodrigues

Thiago Bueno Pereira

Curso	Quantidade					
	Disciplinas ofertadas presencialmente 2019/2	Turmas ofertadas 2019/2	Disciplinas ofertadas ERE I	Turmas ofertadas ERE I	Disciplinas ofertadas ERE II	Turmas ofertadas ERE II
Biomedicina	26	37	44	18	44	15
Biotecnologia	31	43	53	30	53	25
Computação	29	32	49	26	49	15
Ciências Biológicas Bach	34	37	47	24	47	17
Ciências Biológicas Lic* 16 + 3 ingressantes	29	37	43	18	43	19
Ciências Biológicas Lic EaD	2	2	1	1	1	1
Ciências Sociais Bach	22	24	38	29	38	20
Ciências Sociais Lic	29	32	45	25	45	24
Enfermagem	24	24	54	20	54	20
Farmácia: * 59 + 7 ingressantes	75	102	115	63	115	66
Física	26	31	81	29	81	18
Fisioterapia	40	46	90	27	90	27
Geografia Bach	22	25	47	18	47	26
Geografia Lic	29	57	46	23	46	22
História	26	55	56	17	56	17
Letras 40, LPLLP, LE, LELLE e LILLI	70	147	176	67	176	78
Matemática	29	48	49	20	49	15

Curso	Quantidade					
	Disciplinas ofertadas presencialmente 2019/2	Turmas ofertadas 2019/2	Disciplinas ofertadas ERE I	Turmas ofertadas ERE I	Disciplinas ofertadas ERE II	Turmas ofertadas ERE II
Medicina	52	73	98	57	98	34
Nutrição	31	33	48	25	48	15
Odontologia: * 28 + 7 ingressantes	65	108	73	44	73	35
Pedagogia	29	51	46	21	46	22
Pedagogia EaD	9	9	29	0	29	0
Química Bach: * 26 + 4 ingressantes	35	40	46	21	46	30
Química Lic: * 14 + 4 ingressantes	20	22	29	15	29	18
Química Lic EaD	0	0	2	0	2	2
Total da Oferta	784	1115	1405	638	1405	581

4.3.2 Oferta de UC no campus de Poços de Caldas

Carolina de Cássia Araújo

Curso	Quantidade					
	UC ofertadas presencialmente 2019/2	Turmas ofertadas 2019/2	UC ofertadas ERE I	Turmas ofertadas ERE I	UC ofertadas ERE II	Turmas ofertadas ERE II
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	66	159	42	91	50	118
Engenharia Ambiental	35	38	35	38	35	36
Engenharia de Minas	29	30	28	29	34	34
Engenharia Química	24	29	24	27	29	32
Total da Oferta	154	256	129	185	148	220

4.3.3 Oferta de UC no campus de Varginha

Júlio César Noronha Silva
Silvia Ferreira

Curso	Quantidade					
	UC ofertadas presencialmente 2019/2	Turmas ofertadas 2019/2	UC ofertadas ERE I	Turmas ofertadas ERE I	UC ofertadas ERE II	Turmas ofertadas ERE II
Administração Pública	42	63	51	76	67	83
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia	58	89	55	81	53	70
Ciências Atuariais	39	63	49	74	65	81
Ciências Contábeis	25	38	31	50	57	72
Ciências Econômicas	43	65	52	73	66	82
Total da Oferta	207	318	238	354	308	388

5 Orientações Pedagógicas para o ERE

Os relatórios da pesquisa sobre o ensino remoto foram evidenciando situações cotidianas da prática pedagógica que requisitaram da instituição a construção de orientações que apoiassem os docentes, no planejamento, execução e avaliação das atividades didáticas.

Estas orientações foram construídas pela equipe de pedagogos da instituição, responsáveis pelo Departamento de Apoio Pedagógico e Assessoria Pedagógica do Campus Poços de Caldas.

Estas orientações foram amplamente divulgadas pela Pró-Reitoria de Graduação, e foram tema de formação pedagógica no Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (Prodoc).

5.1 Orientações pedagógicas para o planejamento do ensino mediado por tecnologias⁵

Amanda Rezende Costa Xavier⁶

Uma vez que estamos vivenciando um momento de transição, em que precisamos transpor o espaço físico da aula para o espaço virtual, adotando um modelo de ensino mediado por tecnologias digitais, que coloca no estudante, potencialmente, o protagonismo do processo de aprendizagem, precisamos ter em mente a necessidade de adequação de nosso planejamento didático-pedagógico para tal realidade.

⁵ Texto elaborado para o plano de formação do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente – Prodoc, da Universidade Federal de Alfenas, intitulado: Projeto Local de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (PLDoc) - Campus Poços de Caldas / Espaços alternativos à sala de aula: o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, realizado entre 01 de 12 de junho de 2020.

⁶ Doutora em Educação pela UNESP. Assessora Pedagógica na Universidade Federal de Alfenas, Campus Poços de Caldas. Membro dos Grupos de Pesquisa: GEPPU (UNESP/Rio Claro) e CAFTe (FPCE/UPorto).

A transição que vivenciamos não se trata, somente, de reproduzir a aula presencial em ambientes virtuais de aprendizagem. Trata-se de uma reorganização das decisões da aula, de tomada de consciência das escolhas didático-pedagógicas, de modo a permitir que o processo de ensino e aprendizagem, mediado pelas tecnologias, alcance o sucesso e a qualidade desejados.

Adicionalmente, pauta-nos o Parecer do Conselho Nacional de Educação, quanto expede orientações ao Ensino Superior, neste contexto que vivemos, dentre as quais se destacam:

- adotar a substituição de disciplinas presenciais por aulas não presenciais;
 - definir a realização das avaliações de forma remota;
 - organizar processo de capacitação de docentes para o aprendizado a distância ou não presencial;
 - reorganização dos ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso;
 - realização de atividades online síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
 - oferta de atividades online assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- realização de testes online ou por meio de material impresso entregues ao final do período de suspensão das aulas;
- utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos e projetos. (CNE, 2020, p. 18-19).

Tendo este cenário como ponto de partida, congregamos um conjunto de orientações pedagógicas que confluem na elaboração de planos de ensino, de aula e de estudos, adequados ao modelo mediado por tecnologias. Este conjunto está fundamentado na produção científico-acadêmica sobre o tema, constante das Referências que compõem este material, na experiência acumulada, relacionada ao momento de suspensão de atividades presenciais decorrentes da emergência sanitária que nos afetou em 2020, no *feedback* de estudantes e professores que refletem questões impactantes do processo de ensinar e de aprender.

Finalmente, destacamos que esse conjunto de orientações refletem um percurso de formação, e não instruções normativas, de modo que diretrizes e orientações instrucionais devem ser respeitadas em sobreposição a este material formativo.

1 O processo de adaptação ao “novo”

O que já sabemos sobre processos de transição, a partir das experiências vividas e da produção de conhecimento científico?

- Os estudantes têm dificuldade com as mudanças. Para lidar com essa questão, é preciso que haja um contrato didático, um acordo firmado entre estudantes e professor sobre como os objetivos de aprendizagem serão buscados, o que se reflete na metodologia da aula (ensino, aprendizagem e avaliação).

- Estudantes iniciantes (matriculados nos primeiros três semestres dos cursos de graduação) têm mais dificuldade em absorver as adaptações. Estudantes já experimentados, que já vivenciaram a rotina acadêmica, têm mais flexibilidade com adaptações. Essa distinção se pauta na falta de competências transversais desejáveis ao estudante de nível superior (senso de responsabilidade formativa, introdução à pesquisa, autonomia nos estudos), e que provoca nos estudantes dos períodos iniciais uma ansiedade extrema frente ao estudo remoto.

- O estudo remoto, que é o “novo” frente ao modelo presencial que os estudantes ingressantes esperavam encontrar, provocam mais ansiedade neste público, porque estavam ávidos pela vivência acadêmica e, mal chegaram, têm que estudar de modo remoto. Esse fato exige de nós mais interação, orientação, "presença", paciência, cuidado na elaboração dos planos de estudos.

- Como é o cenário que temos, devemos tentar assimilar esse movimento de aceitação, vamos ajudar os estudantes nesse processo.

- Observar o desenvolvimento dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem poderá nos revelar atenção às futuras questões de retenção e evasão, também neste modelo de ensino remoto.

- Considere que o ambiente influencia: a realidade dos estudantes impactará seu processo de aprendizagem, assim como impactará o modo como percebe e julga sua capacidade para vivenciar este modelo de ensino.

- Como nos ensina o campo teórico, não há receita para o processo educativo: contextualizar o ensino e a aprendizagem é um caminho para encontrar alternativas aos problemas complexos que atingem este processo. E ampliar a aceitação às mudanças que tentamos implementar em nossas aulas.

- Tenha a formação pedagógica como um caminho para a construção de conhecimentos, e que pode permitir a elaboração de respostas ou a tomada de consciência das questões em torno do processo de ensinar e de aprender, no ensino superior.

2 A Motivação para a aprendizagem

Para conseguirmos provocar as mudanças no processo de ensino e aprendizagem, precisamos adotar atitudes que vão além do discurso sobre os processos de transição. Neste sentido, ao desenharmos a aula, é favorável que apoiemos os estudantes a manterem em alta sua motivação para o processo de aprendizagem.

- Os estudantes precisam entender quais conhecimentos estão sendo produzidos; isso leva a uma maior significação do processo de aprendizagem.

- Verifique a possibilidade de conversar com eles sobre como o desenvolvimento integral que o curso superior pode oferecer: mostre que ele se desenvolve enquanto pessoa e enquanto profissionais em formação.

- Favoreça espaços para os estudantes apontarem quais objetivos desejam alcançar: fatie objetivos de longo prazo em curto e médio prazos, para que ele veja a possibilidade de alcance como efetivo em seu percurso.

- Estimule o senso de autonomia e de gerência de seus estudantes, como condutores de seu processo de aprendizagem. Não é tarefa fácil mas a construção destas competências potencializa o desempenho acadêmico, uma vez internalizadas pelos estudantes.

- Respeitadas as diferentes epistemologias dos campos de conhecimento, procure valorizar as diferentes formas de aprender: a ciência nos mostra que os estudantes

aprendem de modos diferentes, em tempos diferentes, ou seja, reconheça os diferentes perfis de aprendizagem.

- Estimule que os estudantes desenvolvam técnicas de organização do tempo: a criação de agendas e de rotina aumenta o sentimento de satisfação com a realização das tarefas e melhora a qualidade de vida e de estudos.

- Procure criar metas (diárias, semanais, mensais) relativas aos objetivos de aprendizagem. A própria conquista das metas pode ser internalizada como uma recompensa, o que aumenta a satisfação pessoal, a motivação e diminui a ansiedade.

- Aponte para os estudantes que eles não estão sozinhos no processo de aprendizagem: mostre que há uma rede de apoio institucional disponível para apoiá-lo no percurso.

3 Contato professor-aluno mediado pela tecnologia

O modelo de ensino mediado por tecnologias exige de nós uma proximidade com os estudantes que minimize a barreira provocada pelo isolamento social. Assim, ter um canal de comunicação contínuo com os estudantes é imprescindível para o sucesso nesse processo de ensino e de aprendizagem.

- Planeje momentos síncronos para manter a relação professor-aluno. Mas, para estes momentos, considere que os estudantes têm organizações do tempo autogeridas, diferentes do espaço da aula. Considere, ainda, as variáveis que possam incidir nesta questão, pois requisitos de conectividade e outros pontos relativos ao ambiente podem influenciar essa interação.

- A maior parte dos estudantes sente falta da aula. O planejamento de encontros síncronos deve se pautar nesta necessidade, permitindo a participação dos estudantes em diferentes oportunidades. Assim, privilegie momentos síncronos no momento padrão da aula presencial, mas não unicamente nestes momentos. Organize uma agenda com os estudantes.

- Domine o tempo síncrono com os estudantes: gerencie a dispersão nos debates, mas também a falta de envolvimento. Planeje a interação para que o tempo juntos seja produtivo, incluindo questões e tempo prévios, estimule a contrapartida.

-
- Planeje momentos síncronos que apoie a aprendizagem dos estudantes: ouça suas dificuldades, colete e dirima dúvidas, oriente a organização do estudo e do percurso formativo.
 - Esteja atento, nos momentos síncronos, à recorrência de dificuldades que os estudantes apresentam em um mesmo quesito da disciplina: antecipe problemas que possam ser bloqueadores da aprendizagem.
 - Seja empático; a situação está realmente difícil para a maioria de nós, pense na situação dos estudantes.
 - Viver a dificuldade da aprendizagem faz parte do processo formativo a que os estudantes devem ser submetidos; não devemos impedi-los de passar pelas frustrações que o processo de aprendizagem exige. Entretanto, orientações claras e objetivas, comunicação presente e constante, auxiliam a enfrentarem as frustrações e dificuldades. Esteja disponível, apoie, auxilie a terem consciência das escolhas e das dificuldades; isso não é escolher ou resolver por eles.
 - Seja claro nas orientações. Em cada comunicação, seja claro para que o estudante compreenda as exigências e o resultado esperado. Não parta do princípio de que todos deve entender qualquer mensagem. Tenha riqueza de detalhes em suas comunicações.
 - Apoie estratégias de comunicação entre os estudantes. Se na normalidade das atividades acadêmicas nós orientamos o uso de monitorias e trabalhos em grupo, não devemos deixar essas estratégias de estudos para trás, porque a ciência tem mostrado a validade da aprendizagem entre pares.
 - Nas decisões metodológicas, adote atividades de ensino e aprendizagem que possibilite a interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor. Isso poderá demonstrar mais competências e conhecimentos adquiridos do que atividades tradicionais de respostas entregues ao professor, além de permitir a aproximação de todos.
 - Valorize metodologias colaborativas de aprendizagem, e fomenta, assim, o diálogo entre os estudantes.
 - Estimule e valorize o uso da câmera nos encontros síncronos. A interação presencial não será substituída, mas a distância fica diminuída quando nos vemos uns aos outros.

Esta perspectiva permite, até mesmo, avaliar melhor a comunicação porque podemos associar as expressões às falas, ampliando os aspectos afetivos da comunicação.

4 O planejamento do ensino, da aula, dos estudos

Planejar o processo de ensino exige de nós mais do que a seleção de conteúdos disciplinares. Requer a organização do trabalho pedagógico, em que ações de planejamento, de desenvolvimento do ensino, e a realização de atividades avaliativas se estabelecem como processo, em movimento de retroalimentação. É preciso ter em conta que a organização do trabalho pedagógico, ou o planejamento do ensino, propriamente dito, deve ser pautado nas diferentes epistemologias dos campos de conhecimento; contudo, há condições didático-pedagógicas que podem ser refletidas em todas as áreas.

- O plano de ensino deve ser um documento socializado com os estudantes. É o contrato do professor com os estudantes. Ali constam as decisões da aula: explique os ajustes requeridos pelo ensino mediado por tecnologias. Questões que impactam o desenvolvimento da aula e os resultados dos estudantes podem surgir nesse momento de contratação e serem reajustados em tempo de não comprometerem o desempenho do processo de ensino e aprendizagem.
- O planejamento do processo de ensino deve considerar momentos tempestivos de *feedback* das tarefas dos estudantes, não apenas nos momentos avaliativos. Isso aumenta a segurança dos estudantes em relação a seus estudos. Também orienta aqueles que ainda não conseguiram se situar no processo, oportunizando a superação de dificuldades ao longo do caminho.
- Permita-se a reorganização: o momento é de aprendizagem, em uma situação excepcional pela qual nunca passamos. Se a avaliação processual da disciplina mostra que o caminho não foi o melhor, convide os estudantes a reorganizarem o plano de ensino. Sim, é preciso ter o consenso deles, mas, antes, é preciso ser flexível para adotar uma estratégia assim. Busque um processo de ensino que seja realmente realizável, para que este momento não nos impeça de encaminhar aprendizagens.
- Compartilhe seu planejamento com seus colegas, seja de área, seja aqueles já experimentados no ensino híbrido, seja dos setores de apoio pedagógico. A troca de

experiências e de conhecimentos é uma rica fonte de aprendizagens, e pode nos ajudar a tomar consciência das nossas próprias escolhas.

- Temos que considerar a elaboração de um plano de ensino remoto que seja adaptado à realidade desta modalidade; ele pode não ser igual ao plano de ensino da disciplina presencial. O plano de ensino remoto deve ser um documento que oriente o estudo remoto dos estudantes.

- Ao construir seu plano de ensino remoto, detalhe-o o mais ricamente possível. No modelo de ensino remoto os estudantes não têm os professores dizendo-lhes o que fazer, todo o tempo. Por isso, eles precisam de uma clara e expressa instrução para conduzirem seus estudos.

- O planejamento do ensino mediado por tecnologias requer mais que apenas transcrever a aula presencial para o ambiente virtual de aprendizagem. É preciso ajustes e contextualização ao modelo, considerando as variáveis deste processo de estudos, abordando metodologicamente os conteúdos curriculares de modo adverso ao que faríamos presencialmente.

- Como se trata de um plano de ensino remoto, ajustado ao ensino mediado por tecnologias, defina toda a operacionalização da disciplina neste documento: registre o AVA, as plataformas de comunicação, os momentos síncronos e assíncronos, as metodologias integrativas entre pares, etc.

- Preveja formas de potencializar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) escolhido: não o use como mero depósito de materiais e atividades. Crie espaços de aprendizagem, utilize ferramentas de medição da participação, aprimore a interação entre os estudantes.

- Ao planejar, considere que a expressão "nativos digitais" pode nos dar uma ideia um tanto falsa sobre habilidades dos estudantes com ferramentas tecnológicas de aprendizagem, ou seja, há um distanciamento entre a rotina virtual dos estudantes (exímios consumidores de redes sociais, jogos online, ou seja, comunicantes digitais) e o uso intuitivo de plataformas de estudo remoto (não têm plena alfabetização digital, porque esta vai além do uso social da tecnologia).

- Ao selecionar os objetivos da aprendizagem, reflita exatamente o que os estudantes devem se dedicar para aprenderem. Os objetivos devem orientar o processo de estudos e

a aprendizagem: reflita um plano focado na perspectiva do estudante, pois o modelo de estudo remoto mediado por tecnologias exige responsabilidade com a própria aprendizagem.

- Ao selecionar os conteúdos, defina uma apresentação geral para cada um deles, uma contextualização. Considere propor uma breve revisão antes de iniciar o conteúdo seguinte e apontar onde se deseja chegar (resultados).

- Na seleção metodológica, se optar pelo uso de vídeo aula, tenha atenção ao tempo do material: vídeos longos, que ultrapassam cerca de 20 minutos aumentam as chances de dispersão da atenção dos estudantes. Se precisa trabalhar vídeos maiores, fragmente-os e aloque-os de acordo com os conteúdos de estudos.

- Ainda na seleção metodológica, empregue a mesma lógica a outros materiais da aula: se precisar utilizar textos longos, seja livros, seja artigos, ou outros materiais escritos, fragmente-os e intercale-os com atividades de reforço ou de revisão dos conteúdos.

- Selecione o formato adequado das atividades, considerando prós e contras das atividades: as atividades síncronas têm maior aproximação com a aula, permitindo uma interação imediata, mas o planejamento deve considerar as questões técnicas de conexão e acessibilidade. Já as assíncronas têm a vantagem da flexibilidade e da adequação ao ritmo do estudante, mas se distancia do formato da aula. Veja os objetivos da aprendizagem para fazer estas escolhas.

- Ao planejar a disciplina, procure conhecer os recursos tecnológicos a que sua turma de estudantes tem acesso. Adequar as atividades e instrumentos irá resultar em um melhor desempenho dos estudantes.

- Planeje atividades diversificadas, de acordo com os tópicos de estudos dos conteúdos. Lista de exercícios, exercícios teóricos (conceituais), estudos dirigidos, elaboração de textos ou resumos, resolução de problemas ou casos, são atividades que podem estimular a aplicação dos conceitos estudados.

- Ao planejar a aula, admita a possibilidade de utilizar instrumentos de comunicação assíncronos, como fóruns ou chats, por exemplo, que valorizam a construção coletiva de conhecimentos. Ambientes de participação coletiva estimulam a interação e podem tornar evidente o nível de apreensão conceitual dos estudantes.

-
- Considere o formato de documentos utilizados e disponibilizados: documentos em .pdf têm mais adaptabilidade aos aparelhos de celulares, vídeos em streaming poupam pacotes de dados, algumas plataformas de comunicação têm uso ilimitado por algumas operadoras, vídeos com legenda automática atendem estudantes iniciantes que não têm domínio de segunda língua. Conheça seu público para tomar essas decisões.
 - Cuide para que a seleção de material de apoio, como artigos, vídeos, livros, ou quaisquer outros adotados, apoiem a aprendizagem dos estudantes: eles não estão planejando a aula.

5 A relação tempo-conteúdo

Adequar o processo de estudos à carga horária da Unidade Curricular é outro ponto no planejamento remoto que nos exige bastante cuidado. Essa não é uma equivalência simples, porque a conversão da carga horária de aulas em conteúdos para o estudo remoto deve levar em consideração variáveis não presentes em sala de aula.

- É preciso pensar que a aula é um esforço de síntese de todo o material que o professor estudou, selecionou, analisou, testou: 2h de planejamento de aula não equivalem a 2h de estudo remoto. Adapte o volume de materiais ao que o estudo remoto representa: um trabalho de decodificação, de pesquisa, de leitura, de elaboração de suas próprias sínteses, que leva muito mais tempo do que o tempo de emprego dos conteúdos em aula.
- Ter critérios para a definição de prazos para realização e entrega de atividades é uma questão que definirá o cumprimento por parte dos estudantes. Considere as muitas variáveis interferindo no processo de estudo remoto: conectividade à internet, o horário de trabalho de estudantes trabalhadores, o home office com crianças em casa. As muitas dificuldades que nos atingem como profissionais também atingem os estudantes; planeje um cronograma realista, flexível e distribua o período de entrega.
- Apoie a adoção de estratégias de estudos pelos estudantes: elas otimizam o tempo e potencializam os resultados de aprendizagem.
- Ao avaliar o volume de conteúdo enviado para estudo e de tarefas requeridas, considere que os estudantes têm várias disciplinas para seguir em estudo remoto, mediado por tecnologias. Ser realista é uma atitude compatível com os resultados esperados.

- Considere equilibrar as atividades em entregas individuais e em grupo, potencializando a cooperação e a comunicação entre os estudantes: isso contribui para evitar a sobrecarga dos estudantes.

6 A avaliação no processo de ensino remoto

Avaliar em modalidades virtuais do processo de ensino e aprendizagem ainda nos parece ser um dos maiores desafios a superar. O respeito à epistemologia das diversas áreas do conhecimento deve, também aqui, ser devidamente respeitado, para que encontremos soluções aplicáveis às realidades destas áreas, em oposição a soluções uniformizadoras do processo avaliativo.

- Crie possibilidades para que a aprendizagem dos estudantes possa ser demonstrada e expressada em diferentes oportunidades.

- Diversifique o processo avaliativo: P1 + P2 será um formato que pode não mais representar a aprendizagem dos estudantes, neste formato de ensino remoto. Quanto mais compatibilizado estiver o processo avaliativo com o processo de estudos dos estudantes, melhor poderá ser a aferição da aprendizagem deles.

- Considere privilegiar uma avaliação processual: valorizar o percurso do estudante e seus *feedbacks* podem compor um portfólio de atividades que conduzem e compõem a metodologia avaliativa.

- Considere privilegiar atividades avaliativas que valorizem o raciocínio e a aplicação conceitual. Uma lista de exercícios pode ser respondida de modo exatamente igual pelos estudantes; mas a solução para um caso, um problema, que demande uma explicitação teórica dificilmente terá a mesma construção entre os estudantes.

- Crie questões abertas que exijam que o aluno demonstre interpretação, raciocínio analítico, complexidade do conteúdo, criticidade e criatividade, novos questionamentos. Evite questões que privilegiam a reprodução automática porque são menos interessantes nesse momento em que abrimos mão do controle.

- Adote o *feedback* por sínteses (dos estudos, das discussões, dos encontros, etc.): avalie como o estudante demonstra o conteúdo trabalhado ou estudado.

-
- Avalie as estratégias de estudo utilizadas pelos estudantes: resumos sistematizados, fichamentos, elaboração de textos críticos, elaboração de questionamentos, entre outras estratégias, podem demonstrar, de modo individualizado, a aquisição de conhecimentos.
 - Considere a adoção de avaliações orais, adequando-as às áreas de conhecimento: pautar essa proposta avaliativa em perguntas do tipo “Como você explica este tema/conteúdo/exercício para a turma?” pode levar os estudantes a demonstrarem suas aprendizagens, sem o recurso da cópia.
 - Considere trabalhar com projetos: a aprendizagem por projetos pode culminar em atividades avaliativas adequadas ao ensino remoto, porque o processo em si pode ser avaliado, para além dos resultados finais.
 - Avalie a adoção de solução de problemas ou casos como atividades avaliativas: exija a aplicação de vários conhecimentos e competências ao problema/caso em questão, de modo que cada estudante demonstrará um nível e uma resposta diferente, de acordo com seu próprio nível de abstração e construção do conhecimento.
 - Considere a avaliação com consulta como viável neste momento. Não estará em questão a facilidade do processo, desde que haja a demonstração de competências e da aquisição de conhecimentos, por meio da produção de materiais discursivos, que individualiza as respostas.
 - Experimente testes que não têm “cara” de avaliação: a tranquilidade de não estar sendo avaliado permite que os estudantes demonstrem aquilo que sabem ou não sabem ainda, e colabora para um processo de avaliação diagnóstica do desenvolvimento da disciplina. Quizes são bons instrumentos durante as aulas síncronas, que podem colaborar com essa abordagem.
 - Incentive a autoavaliação. Ela pode trazer um diálogo interessante sobre o que foi aprendido e aquilo que ainda se precisa aprender.
 - Valorize o engajamento do estudante à aprendizagem: além de alimentar a motivação, orienta à construção de competências de gerenciamento de sua própria aprendizagem.
 - Cuide da previsão de avaliações síncronas: há questões tecnológicas que podem fugir ao nosso controle.

- O decurso temporal para realização de atividades, avaliativas ou não, deve ser coerente com o processo de estudo remoto: considere as variáveis deste modelo para prever os momentos avaliativos.

- A questão do plágio pode ser um complicador nestes formatos avaliativos. Adotar ferramentas de verificação e controle pode nos apoiar, mas, antes, precisamos dotar os estudantes de valores éticos sobre a questão.

- A credibilidade da prova virtual continua sendo um grande desafio: adequar os instrumentos parece ser um caminho, até agora, viável para iniciarmos uma cultura avaliativa factível com o modelo de estudos remotos.

- Exemplos de questionamentos que demonstram competências adquiridas (Fonte: UMinho, 2020):

- Compreender / demonstrar (O que quer dizer sobre... / Dê um exemplo de ... /que fatores não são considerados...)

- Aplicar conhecimento (Que teoria/conceito explica esta situação, que técnica/teoria usaria para explicar, o que aconteceria se..., escolha, interprete, ilustre, preveja ...)

- Analisar diferentes conceitos/teorias (Em que medida Y se distingue de X; quais são os argumentos que justificam X; de que forma Y se relaciona com X; contraste as teorias Y e X)

- Fazer julgamentos informados (O que é mais importante? Qual teoria faz mais sentido? Para esse caso, que método é melhor? Argumente, julgue...)

- Sintetizar (avaliar conceitos, factos) (Categorize, construa (um gráfico, uma tabela, ...), crie (um modelo, uma proposta), desenhe, sintetize)

Finalizando, considere rever seu planejamento de ensino, tornando-o propício ao estudo dos estudantes. Apresentamos uma sugestão de organização do planejamento didático-pedagógico para o ensino remoto, para apoiar essa proposta de revisão.

5.2 Planejamento para Ensino Remoto (Roteiro Didático)⁷

Unidade Curricular/Disciplina				
Unidade de Estudos				
Período de Estudos				
Objetivo(s) de Aprendizagem:				
Ambiente Virtual de Aprendizagem:				
Plataformas de Comunicação:				
Subunidades	Roteiro de estudos	Material de apoio	Atividades a desenvolver	Atividades avaliativas
Especificar conteúdos, tópico a tópico	Apresentar a sequência didática, a organização e desenvolvimento das aulas síncronas, o que deve orientar o estudo remoto	Definir o material de apoio aos estudos, tópico a tópico (vídeos, leituras, livros, etc.)	Definir atividades de revisão/fixação que os estudantes devem desenvolver no estudo remoto (incluir aulas, chats, fóruns, grupos, etc.)	Definir atividades avaliativas, prazos, forma de avaliação, tópico a tópico

⁷ O Roteiro Didático, como plano de aprendizagem dos estudantes, está disponível na página da Prograd em <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/roteiro-didatico/>.

5.3 Orientações Pedagógicas para a Avaliação no ERE⁸

Amanda Rezende Costa Xavier

Luciana Maria Oliveira Ribeiro

Edna de Oliveira

Diagramação:

Michelle Cristine Silva Toti

O que o momento que vivemos, de isolamento social e suspensão de atividades acadêmicas, está nos exigindo?

O atual momento de isolamento social nos exige a adoção de um modelo de ensino mediado por tecnologias digitais, quando temos em vista que medidas institucionais de atendimento dos estudantes devem ser tomadas para minimizar os impactos que virão, quando do retorno das aulas presenciais. Entretanto, adotar o modelo de ensino remoto exige, por consequência, revisitarmos nossos referenciais sobre avaliação do processo de ensino e aprendizagem, porque:

O modelo de ensino remoto coloca no estudante, potencialmente, o protagonismo do processo de aprendizagem. Deste modo, além da necessidade de adequação de nosso planejamento didático-pedagógico para tal realidade, devemos adaptar nossos processos avaliativos.

O Conselho Nacional de Educação orienta as Instituições de Ensino Superior, neste contexto que vivemos, a adotarem a substituição de disciplinas presenciais por aulas não presenciais e a definirem a realização das avaliações de forma remota, utilizando e reorganizando os ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso (CNE, 2020, p. 18-19).

⁸ Orientações disponíveis na página da Prograd em <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/roteiro-didatico/>.

Vamos refletir sobre a concepção de avaliação para este momento de ensino remoto?

Avaliação é uma componente do processo de ensino e aprendizagem que deve valorizar o aprender como processo, valorizar a construção do conhecimento, tomando os erros como pontos diagnósticos da não efetivação da aprendizagem. Neste sentido, uma concepção adequada de avaliação da aprendizagem é a avaliação formativa, pois ocorre ao longo da formação do estudante, durante todo o período de estudos, valorizando o processo de aprendizagem em seus distintos momentos e fases.

No processo de construção do conhecimento, a avaliação deve se caracterizar como momento diagnóstico, através do qual possibilita tomadas de decisão que permitem refazer e efetivar o ensino (Anastasiou, 1998).

A avaliação deve colocar-se a serviço das aprendizagens, num processo de produção de sentidos, auxiliando tanto professor, quanto estudantes, orientando-os formativamente a reverem avanços e vulnerabilidades e a construir possibilidades de superação (Sordi, 2012).

O Ministério da Educação orienta que na avaliação se deve considerar, além do produto expresso nas notas dos estudantes, o processo pelo qual se deu essa aprendizagem (MEC, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), embora não se referindo diretamente ao ensino superior, prevê em seu Art 24 que a verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre os quais: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996).

O Conselho Nacional de Educação define que devem ser incluídas orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e estudantes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (Parecer CNE/CP 776/1997; Parecer CNE/CES 583/2001; Parecer CNE/CES 67/2003).

Como podemos adaptar o processo avaliativo no modelo de ensino remoto?

Avaliar em modalidades virtuais do processo de ensino e aprendizagem ainda nos parece ser um dos maiores desafios a superar. O respeito à epistemologia das diversas áreas do conhecimento deve, também aqui, acontecer, para que encontremos soluções aplicáveis às realidades das áreas, em oposição a soluções uniformizadoras do processo avaliativo (Xavier, 2020).

Neste sentido, algumas alternativas ao processo avaliativo podem nos auxiliar neste processo de adaptação:

Avaliação Tradicional	Avaliação Alternativa (Ensino Remoto)	Considerações
Avaliação Individual		
P1 + P2 = N/2	Diferentes oportunidades avaliativas, em concepção processual	A diversificação das avaliações pode ampliar os resultados dos estudantes, uma vez adequada à concepção formativa de avaliação
Avaliação específica da Unidade em sala de aula	Portfólio de atividades (conjunto organizado das atividades/produções/experiências/relatórios/etc., realizados pelos estudantes, que demonstram o percurso formativo e que compuseram as exigências da disciplina/unidade curricular/módulo)	Evidencia a evolução processual da aprendizagem dos estudantes, valorizando os <i>feedbacks</i> incluídos neste processo
	Estudo de Caso (mobiliza a aplicação dos conteúdos da Unidade em torno da solução de um caso, problema, situação)	O raciocínio e aplicação conceitual requer dos estudantes mais que uma resposta como produto. Esse processo individualiza a avaliação ao mesmo tempo que

Avaliação Tradicional	Avaliação Alternativa (Ensino Remoto)	Considerações
Avaliação Individual		
		evidencia os conceitos assimilados
	Questões avaliativas abertas (valoriza o raciocínio analítico, complexidade do conteúdo)	Demonstram a interpretação do estudante, estimulando a criticidade e a elaboração de novos questionamentos e distancia a reprodução automática
	Avaliação Oral	Evidencia a assimilação dos conteúdos e pode ser realizada a partir de perguntas do tipo “Como você explica este tema/conteúdo/exercício para a turma?”. Por ser uma atividade síncrona, o professor acompanha a avaliação.
	Avaliação Oral por Podcasts	Tem a mesma finalidade, mas em formato assíncrono, por meio do envio no AVA selecionado.
	Projetos (proposta pedagógica amparada na lógica da pesquisa, que estimula a criatividade, a aplicação de conhecimentos, a colaboração, em torno de um objetivo definido)	O desenvolvimento de projetos pode englobar diferentes conhecimentos, conteúdos, áreas, domínios, habilidades, levando a uma avaliação integral do processo formativo
	Questionários online (GoogleForms; Questionários Moodle, etc.)	A inclusão de solicitações para explicações discursivas potencializa o uso dos questionários

Avaliação Tradicional	Avaliação Alternativa (Ensino Remoto)	Considerações
Avaliação Individual		
Listas de exercícios	Listas de exercícios com explicitação do caminho percorrido para a resolução	Apenas as respostas da lista de exercícios podem não evidenciar a credibilidade da realização da atividade. Entretanto, explicar a resolução individualiza o exercício, potencializando a avaliação
Resumos/Resenhas/Relatórios, Artigos, etc.	Resumos, Resenhas ou Relatórios, Artigos, etc. com inclusão de um relato de experiência	Incluir a exigência de expressões pessoais pode demonstrar níveis individuais de aprendizagem
Avaliações Coletivas		
Avaliação em grupos em sala de aula	Avaliação por construção colaborativa (Drive: Docs, Forms, etc.; Wiki, etc.)	Ferramentas de construção colaborativa do conhecimento
Roda de discussão em sala aula	Fóruns e Quizes	Ferramentas interativas valorizam, na modalidade virtual, a manifestação e participação dos estudantes
Seminários presenciais	Seminários online	Possível pela utilização de plataformas de comunicação com encontros síncronos
Autoavaliação	Autoavaliação em formulários online	Amplia o diálogo em torno do processo de ensino e de aprendizagem, apontando caminhos a serem revistos
	Autoavaliação entre-pares	Permite identificar a real participação dos estudantes em atividades grupais virtuais

Como organizamos a metodologia avaliativa da disciplina em ERE?

A disciplina/unidade curricular/módulo em ERE deve ser planejada para ser concluída neste modelo, ou seja, deve efetivar os processos avaliativos condizentes à disciplina. Sugerimos a adoção do roteiro para planejamento do ERE, em conformidade às especificidades de cada área de conhecimento⁹.

É aconselhado a diversificação do processo avaliativo, em uma concepção processual de avaliação. Tal diversificação oferece mais oportunidades de o estudante demonstrar sua aprendizagem.

Além da diversificação do processo avaliativo, recomendamos cuidado quanto à previsão de avaliações síncronas. Deve ser levado em conta, no planejamento, que há questões tecnológicas que podem fugir do controle do estudante ou do professor, como questões de conectividade e instabilidade de transmissão, por exemplo. Neste sentido, o decurso temporal para realização das avaliações deve ser coerente com o processo de estudo remoto, tendo em consideração as variáveis inerentes a este modelo pedagógico. Contudo, se a avaliação síncrona for imprescindível para o desenvolvimento da disciplina/unidade curricular/módulo, esta previsão deve contemplar a aplicação em diferentes oportunidades ou com um período de realização suficiente para contemplar tais variáveis, o que excederia o tempo previsto e limitado de uma aula síncrona.

É desejável que o processo avaliativo inclua momentos de avaliação de recuperação processual da aprendizagem. Neste sentido, a metodologia avaliativa deve ser composta por processos de recuperação da aprendizagem, ao longo do desenvolvimento formativo, em detrimento às avaliações finais pontuais.

A adoção da recuperação processual da aprendizagem como parte da metodologia avaliativa oportuniza resgatar e reincluir o estudante no processo formativo, ao longo do desenvolvimento da disciplina. O inverso, ou seja, a preferência por uma metodologia que privilegia a prova final em detrimento à recuperação processual, pode se mostrar ineficiente nesse sentido do resgate do estudante, podendo, somente a prova final, ser um momento tardio para o estudante se recuperar. À vista desta concepção, não recomendamos a adoção da prova final como metodologia avaliativa para o ERE.

⁹ Disponível em https://docs.google.com/document/d/1AaTjiGKzoExRRIw4g0-awQgQyMIsVlzQGhv27R8_r5E/edit

Considerando que a avaliação de recuperação processual da aprendizagem é uma concepção adequada a ser utilizada neste modelo de ensino remoto, o cronograma de oferta em ERE não prevê período de avaliação final. Deste modo, a critério docente, se a avaliação final for uma atividade julgada imprescindível à disciplina/unidade curricular/módulo, o docente deverá prevê-la dentro do período de realização de sua própria disciplina/unidade curricular/módulo, ou seja, dentro das 12 semanas de sua disciplina/unidade curricular/módulo, previstas para o ERE.

6 Considerações Finais

A suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia da Covid-19 exigiu das instituições a adoção de medidas que permitissem a continuidade das atividades acadêmicas. A UNIFAL-MG se viu neste contexto e a implantação do REE foi a alternativa encontrada para dar continuidade às atividades acadêmicas, de forma remota. Porém, diante das dificuldades encontradas, fez-se necessário redefinir os planos para o enfrentamento da situação imposta, levando à nova decisão do órgão máximo da instituição, que suspendeu o calendário e as atividades acadêmicas, objetivando construir um mínimo planejamento para a implementação do ERE.

Nesse quadro aconteceram as pesquisas REE, ERE I e ERE II, em um contexto de adaptação, buscando munir a gestão, em especial a Pró-Reitoria de Graduação, de condições para mapear a oferta e acompanhar aspectos qualitativos e quantitativos do ensino remoto, para subsidiar um melhor planejamento para a tomada de decisões institucionais.

Tais pesquisas se mostraram relevantes, cujos resultados sinalizaram os desafios para a implantação do ensino remoto, para a condição de equidade aos discentes e para a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Assim, as pesquisas ofereceram informações diagnósticas para a gestão, orientando suas ações nas diferentes Pró-Reitorias acadêmicas, desde as de ordem financeira e tecnológica, como subsídios aos estudantes com pacotes de internet e notebooks, quanto às de ordem pedagógica, com a elaboração de planos de formação que intensificaram a reflexão e debate em torno de temas como planejamento, metodologias ativas, ensino, aprendizagem e avaliação no ensino remoto.

Além disso, as pesquisas direcionaram algumas questões institucionais que poderão ser implementadas no ensino híbrido e no cenário pós-pandêmico, a exemplo da necessidade de aprimoramento das plataformas virtuais de aprendizagem na instituição, para sua utilização no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, de modo permanente.

Referências

- ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília: DOU, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 776/97**. Orienta para as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Brasília: MEC/CNE, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 583/2001**. Orientação para as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Brasília: MEC/CNE, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 67/2003**. Referencial para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Brasília: MEC/CNE, 2003.
- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação Básica. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Elaboração Ignez Pinto Navarro et. al. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 5/2020** 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. Brasília: MEC/CNE, 2020.
- BIGGS, John. Aligning teaching for constructing learning. **The Higher Education Academy**, 2003. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/255583992_Aligning_Teaching_for_Constructing_Learning.
- Chronicle of Higher Education. **How to Be a Better Online Teacher – ADVICE GUIDE**. Disponível em: <https://www.chronicle.com/interactives/advice-online-teaching>.
- FREITAS-SALGADO, F. A. *et al.* **Autorregulação da aprendizagem: Intervenção com alunos ingressantes do ensino superior**. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2013.
- GGTE. **A Modelagem de Unidades de Aprendizagem usando Recursos de Ambientes Virtuais**. GGTE – UNICAMP, 2019 <https://drive.google.com/open?id=1fNsJIsPmLMvZHviVL7JdKcGMh1hkBWQr>

MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NATIONAL FORUM FOR THE ENHANCEMENT OF TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION. **Ensino para transições: 10 coisas que aprendemos sobre transições.** Dublin, Irlanda. Disponível em: <https://www.teachingandlearning.ie/our-priorities/student-success/teaching-for-transitions/#1453771897374-4e191a2e-2c77>.

O'NEILL, G. **Alternative Assessment Approaches: some ideas from the Irish Experience.** Dublin: University College Dublin/National Forum for the enhancement of teaching and learning in higher education, 2020. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1WgHrcbqftnWNh-ebrT0h2nCV6oqyDrtC/view>.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in College students. **Educational Psychologist**, 16(4), 385-407, 2004

ROSÁRIO, P.; NUÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA. Eficácia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. **Psicothema**, v. 19, n. 3, p. 422-427, 2012

ROSÁRIO, P., NUÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na universidade.** São Paulo: Almedina, 2017.

ROSÁRIO, P.; NUÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior.** Versão adaptada para a edição brasileira por Soely Polydoro e Fernanda Andrade de Freitas. São Paulo: Almedina, 2012.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação como instrumento qualificador da docência universitária. In: **VII Congresso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación**, 2012, Barcelona. **Anais [...]** Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, , 2012, s/p.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **The journal of Higher Education**, Ohio, v. 68, n. 6, p. 599-623, nov. 1997.

TOTI, M. C. S.; XAVIER, A. R. C.; BISSOLI, M. **Relatório de Pesquisa** “Percepção dos Estudantes sobre o REE”. Processo SEI 23087.009412/2020-50 . Disponível em https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=protocolo_pesquisar&id_procedimento=365352&id_documento=365356&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110242897&infra_hash=aa5a244d518ba0d5c5b949454cef850bca54063f696cc26fc755297ce033ac1.

UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL. **Modelo Pedagógico Virtual.** Disponível <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1295>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Apoio ao trabalho assíncrono dos estudantes. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada4.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Aulas digitais em formato assíncrono. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada3.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Boas práticas para a realização de testes ou exames on-line. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada17.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Conteúdos digitais acessíveis. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada15.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Construir um teste/exame de consulta. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada7.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Ensinar online... como?. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada1.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Gestão do Trabalho a Distância. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada14.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Moderar atividades online em direto. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada2.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Partilhando ideias. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada6.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Partilhando ideias #2. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada9.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Partilhando ideias #3. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada10.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Partilhando ideias #4. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada13.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Recursos focados nos estudantes. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada11.aspx>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **IDEA Digital**. Testes/exames de consulta - estudantes. Braga, Portugal. Disponível em <https://idea.uminho.pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada8.aspx>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – Unicamp. EA2. **Apoio ao Ensino Digital**: Dicas para planejamento e organização de disciplinas. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/ensino-digital-2/>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – Unicamp. EA2. **Apoio ao Ensino Digital**: Orientações sobre o Planejamento de Disciplina e Organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem – Material Exemplo. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/ensino-digital-2/>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – Unicamp. EA2. **Apoio ao Ensino Digital**: Sugestões sobre o planejamento de aulas em tempos de Covid-19. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/ensino-digital-2/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. **Roteiro Didático para Ensino Remoto Emergencial**. UNIFAL-MG: Prograd, 2020. Disponível em https://docs.google.com/document/d/1AaTjiGKzoExRRiW4g0-awQgQyMIsVlzQGhv27R8_r5E/edit.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. **ERE: Subsídios para planejar a avaliação**. UNIFAL-MG: Prograd, 2020. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/wp-content/uploads/sites/94/2020/07/Ensino-remoto-emergencial-subs%C3%ADdios-para-planejar-a-avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. **Relatórios de Planos de Formação Prodoc**. UNIFAL-MG: SEI, processo 23087.010196/2020-95, 2020. Disponível em https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlador&acao_retorno=procedimento_controlador&id_procedimento=375266&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110242897&infra_hash=4be0c73fc5a8543d1ca3aae6d702846c0a86285cbdc4da34de85a3112bc3bb4f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. CEPE. **Resolução 04/2020**. Aprova oferta opcional de componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da UNIFAL-MG. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/legislacao-do-ere/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. CONSUNI. **Resolução 2/2020**, de 8/4/20. Suspende o Regime Especial de Estudos e o Calendário Acadêmico. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/resolucoes-do-consuni-2020/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. Prace. **Resolução 2/2020**, do Colegiado de Assuntos Estudantis. Aprova o Auxílio Pedagógico para Inclusão Digital para Aquisição de Equipamento e Auxílio Pedagógico para Acesso à Internet. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/prace/normas-e-regulamentos>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. Prograd. **Instrução Normativa nº1/2020**. Aprova procedimentos para operacionalização da Resolução do Colegiado da Prograd nº 016/2020. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/legislacao-do-ere/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. Prograd. **Instrução Normativa nº2/2020**. Aprova procedimentos para operacionalização da Resolução do Colegiado da Prograd nº 030/2020. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/legislacao-do-ere/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. Prograd. **Resolução nº 016/2020**. Aprova o 1º Cronograma de oferta opcional de componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UNIFAL-MG, por meio de Ensino Remoto Emergencial –ERE. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/legislacao-do-ere/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. Prograd. **Resolução n. 021/2020**. Altera o 1º Cronograma de oferta opcional de componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UNIFAL-MG, por meio de Ensino Remoto Emergencial –ERE. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/legislacao-do-ere/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. Prograd. **Resolução n. 029/2020**. Altera o 1º Cronograma de oferta opcional de componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UNIFAL-MG, por meio de Ensino Remoto Emergencial –ERE. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/legislacao-do-ere/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. Prograd. **Resolução n. 030/2020**. Aprova o 2º Cronograma de oferta opcional de componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UNIFAL-MG, por meio de Ensino Remoto Emergencial – ERE. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/legislacao-do-ere/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. Reitoria. **Portaria nº 741**, de 13 de maio de 2020, da Reitoria da UNIFAL-MG. Institui o Comitê de Acompanhamento e Prevenção da infecção pelo novo coronavírus (Covid-19) na UNIFAL-MG. UNIFAL: Reitoria, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA. **Estudo remoto emergencial UFLA**. Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino. UFLA, 2020. Disponível em <http://dade.ufla.br/destaques/estudo-emergencial-remoto>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS. **Guia de Atividades Acadêmicas durante a Covid-19**. Campo Grande: Reitoria UFMS, s/d. Disponível em https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/04/Guia_Atividades_Acad%C3%AAmicas-1.pdf.

XAVIER, A. R. C. **Universidade Nova: desafios da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar**. Rio Claro: UNESP, 2014. Dissertação de Mestrado em Educação.

XAVIER, A. R. C. **Contextos Curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão**. Rio Claro: UNESP, 2019. Tese de Doutorado em Educação.

XAVIER, A. R. C. **Orientações pedagógicas para o planejamento do ensino mediado por tecnologias**. UNIFAL-MG: Prodoc, 2020. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/wp-content/uploads/sites/94/2020/07/PROGRAMA-PERMANENTE-DE-DESENVOLVIMENTO-PROFISSIONAL-E-FORMA%C3%87%C3%83O-PEDAG%C3%93GICA-DOCENTE-PRODOC.pdf>.

XAVIER, A. R. C.; RIBEIRO, L. O.; OLIVEIRA, E.; TOTI, M. C. S. **A avaliação no ensino remoto emergencial**. UNIFAL-MG: Prograd, 2020. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/343655338_Orientacoes_Pedagogicas_-_Avaliacao_ERE.

XAVIER, A. R. C.; TOTI, M. C. S.; AZEVEDO, M. A. R. Institucionalização da Formação Docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP, n. 249, v. 98, 2017, p. 332-346.

YANG, A. **Online Teaching: Do this, not that**. Disponível em <https://alisonyang.weebly.com/blog/online-teaching-do-this-not-that>.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B.J (Eds.). **Self-Regulated learning**. From teaching to self-reflective practice. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, INC., 1998.

