



# Relatório Pesquisa ERE II

UNIFAL-MG

Abril - 2021

---

# Sumário

1 Introdução .....	2
1.1 Justificativa .....	4
1.2 Objetivo .....	4
1.3 Metodologia .....	4
1.4 Notas introdutórias .....	5
2 Relatório Pesquisa Docente .....	7
3 Relatório Pesquisa Discente .....	21
4 Relatório de UC/disciplinas e turmas ofertadas .....	38
4.1 Oferta de UC nos <i>campi</i> de Alfenas .....	38
4.2 Oferta de UC no <i>campus</i> de Poços de Caldas .....	40
4.3 Oferta de UC no <i>campus</i> de Varginha .....	40
5 Aproveite a leitura .....	41

---

# 1 Introdução

Amanda Rezende Costa Xavier

Edna de Oliveira

Luciana Maria Oliveira Ribeiro

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. Para tanto, foi instituída a Comissão 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 de 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.

Este relatório está dividido em seções e cada seção apresenta 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.

Esta primeira seção apresenta informações introdutórias ao trabalho realizado pela Prograd no que se refere à Pesquisa ERE. Na segunda seção encontram-se os dados e análises qualitativas referentes à pesquisa ERE II com os docentes e na terceira estão os dados e análises qualitativas referentes à pesquisa ERE II com os discentes. Na quarta seção encontram-se os levantamentos e análises estatísticas em torno dos dados quantitativos referentes à oferta de ERE na UNIFAL-MG, com subseções referentes a cada *campi*. Por fim, na seção cinco estão tanto as referências bibliográficas quanto materiais de leitura que apoiaram as análises realizadas no presente relatório.

---

## **1.1 Justificativa**

A realização da presente pesquisa junto à comunidade acadêmica, durante o período de vigência do ERE, justifica-se pela necessidade de identificar a experiência que docentes e discentes têm tido neste regime de oferta de atividades letivas, sendo um instrumento pelo qual se permite a manifestação destes sujeitos sobre questões que envolvem os processos de ensinar e de aprender, buscando-se uma visão panorâmica da dimensão pedagógica relativa ao ensino remoto.

A realização desta pesquisa subsidia a construção de soluções a problemas identificados, ou de novas propostas que venham 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 permite que a gestão construa opções adequadas ao processo gradual de retorno às atividades letivas presenciais, que também demandarão a utilização destes recursos digitais e tecnológicos utilizados no ERE. Realizar pesquisas desta natureza, portanto, apoia a maturidade das decisões da gestão, em torno do delicado momento que temos vivenciado com a suspensão das atividades presenciais e com o ERE.

## **1.2 Objetivo**

Subsidiar a gestão da Universidade na construção de soluções a problemas relacionados ao ERE e à construção de propostas para o retorno das atividades acadêmicas presenciais.

## **1.3 Metodologia**

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.

#### **1.4 Notas introdutórias**

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.

---

## 2 Relatório Pesquisa Docente

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;

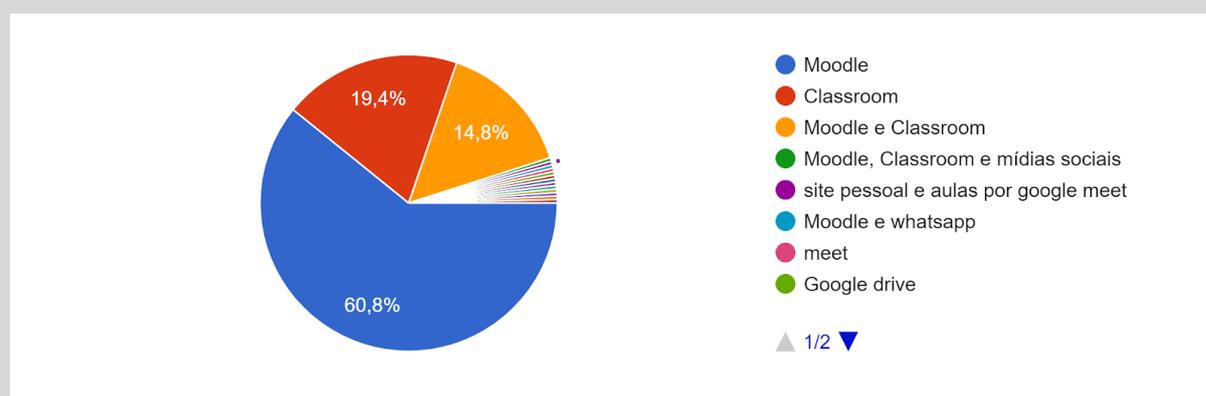
3 (do total de 37) docentes da Faculdade de Odonto - FO;

11 (do total de 27) docentes do Instituto de Química - IQ.

## Resultados e análise da pesquisa docente

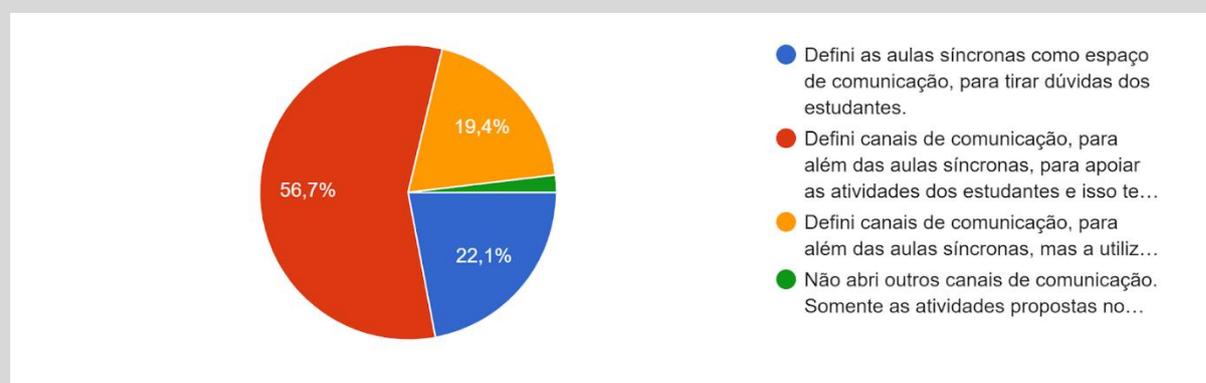
### Oferta de disciplinas e unidades curriculares em ERE

Questão 2.1: 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.

Questão 2.2: 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 consideram 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 consideram 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.

Questão 2.3: 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:

\*E-mail (81,4%);

\*Moodle/Classroom (68,8%);

\*WhatsApp (63,9%);

\*Zoom (3,8%);

\* Facebook (3%);

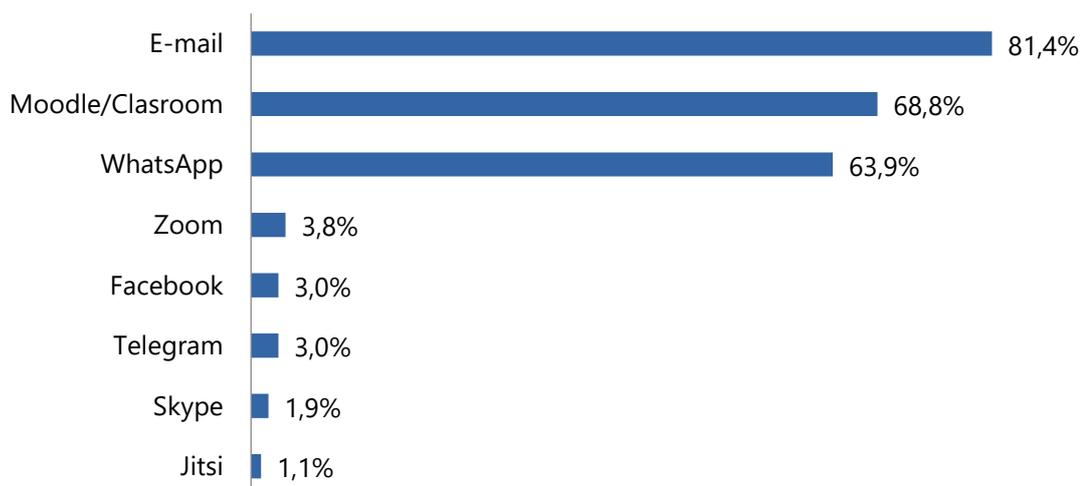
\* Telegram (3%);

\* Skype (1,9%);

\* Jitsi (1,1%).

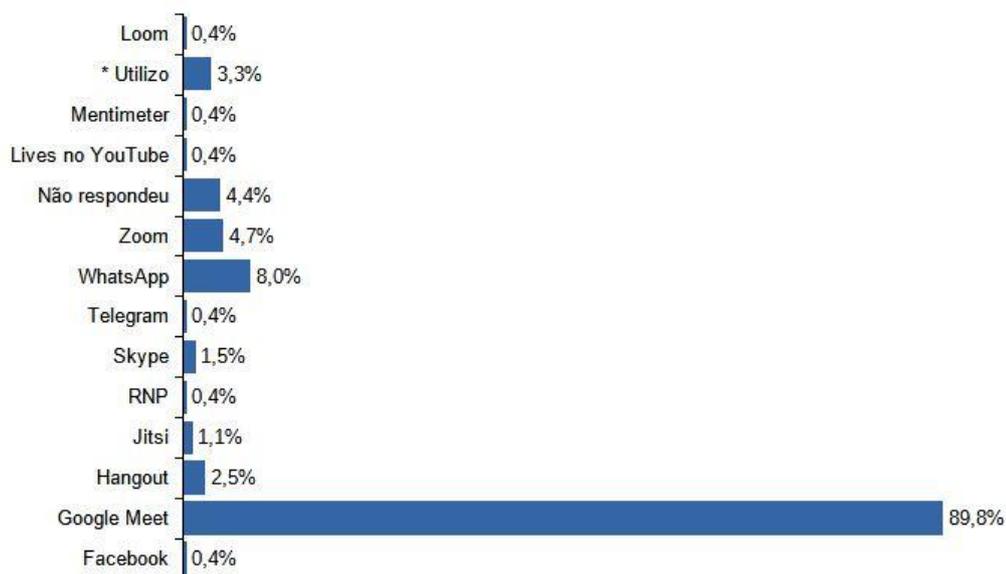
Outras plataformas de comunicação alcançaram menos de 1% de adesão entre os participantes da pesquisa.

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



Nota: Foi permitida mais de uma opção como resposta

Questão 2.4: Qual(ais) Ferramentas/Plataforma(s) de Comunicação você utiliza para atividades síncronas com seus estudantes?



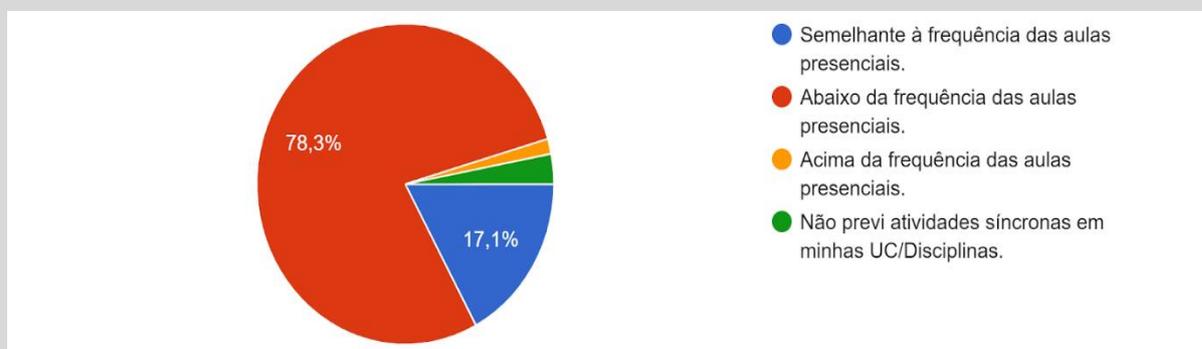
Nota: Foi permitida mais de uma opção como resposta

\*Utilizo somente o AVA; não previ atividades/aulas síncronas em minhas UC/Disciplinas

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

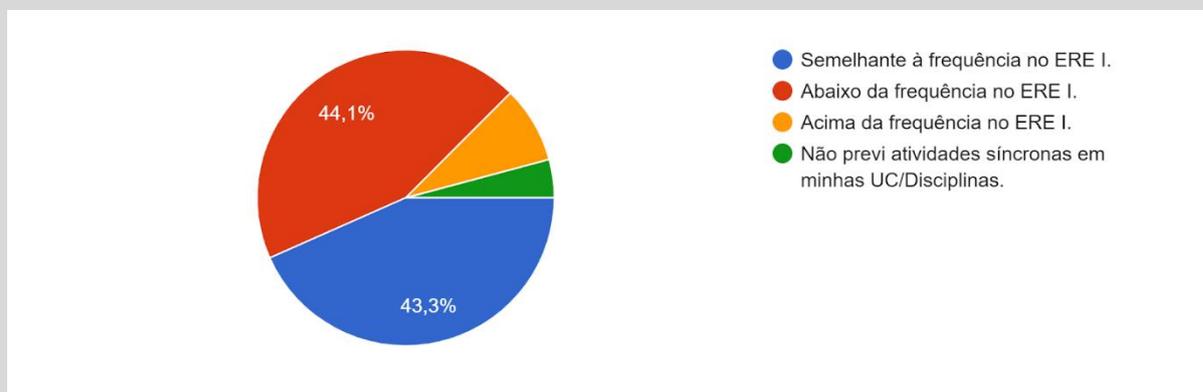
escolhas dos docentes. Já a utilização do WhatsApp foi apontada por 8% dos respondentes como plataforma de comunicação adota para a realização das atividades síncronas, e o Zoom por outros 4,9%. Outras variadas ferramentas utilizadas, para além das acima citadas, foram apontadas por 7,6% do total de 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.

Questão 2.5: Quanto à participação dos estudantes nas atividades síncronas do ERE II, em relação ao ensino presencial, como você a avalia?



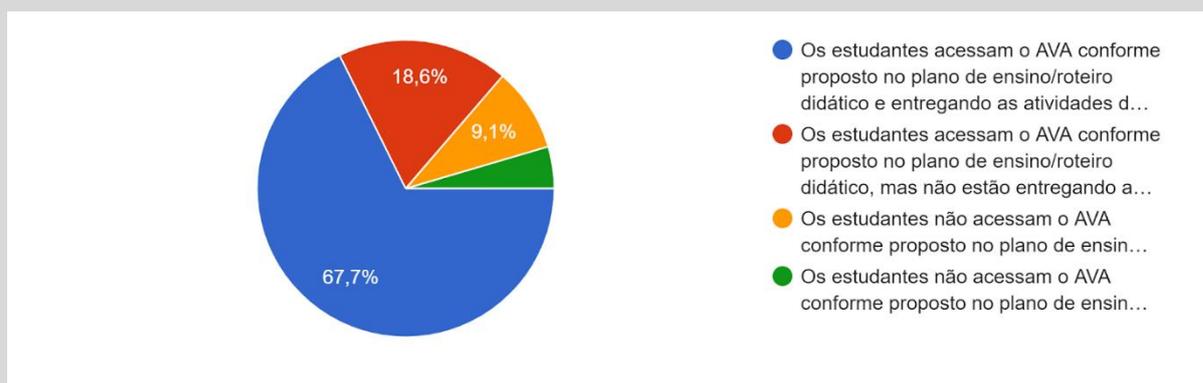
Quanto à participação dos estudantes nas atividades síncronas, grande parte dos respondentes, 78,3% , afirmou que a frequência no ERE II ficou abaixo da frequência das aulas presenciais. Para outros 17,1%, a frequência foi semelhante à frequência das aulas presenciais e apenas 1,5% considerou que a frequência 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?

Questão 2.6: 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.

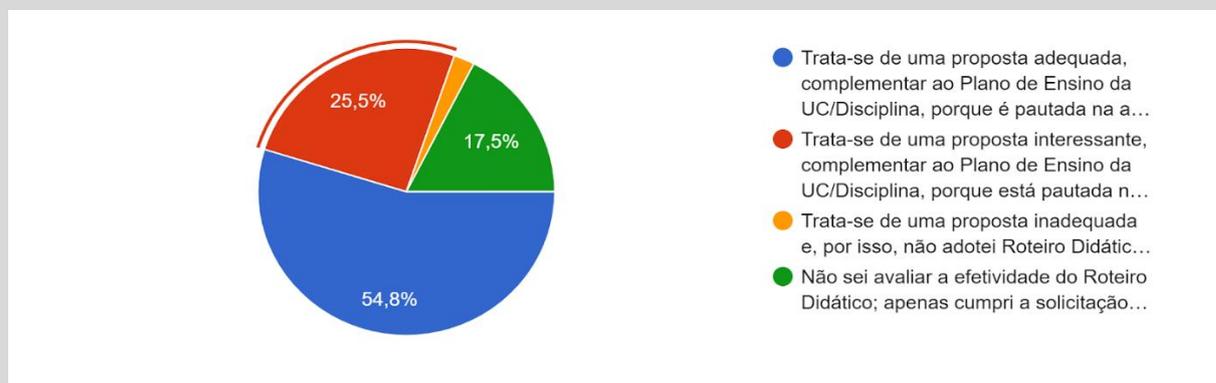
Questão 2.7: Quanto à participação dos estudantes nas atividades assíncronas do ERE II, como você a avalia?



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.

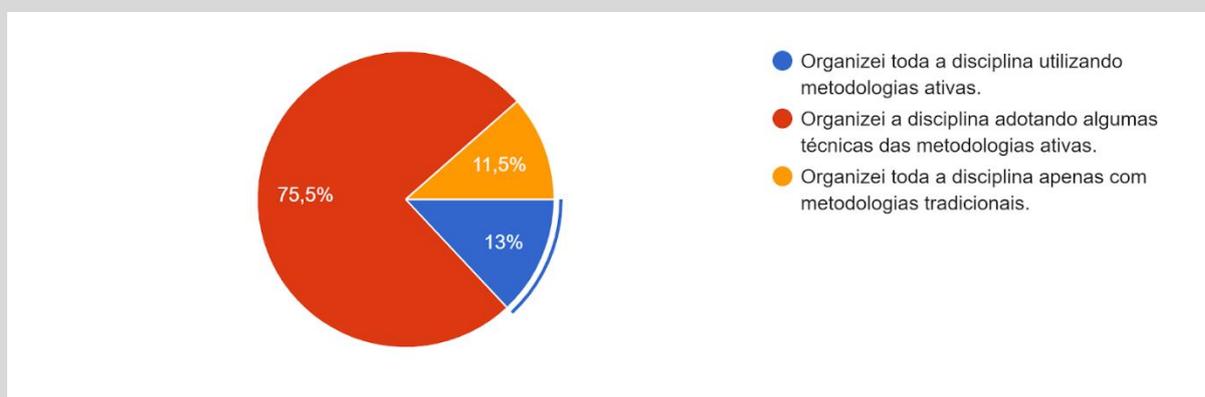
Questão 2.8: Quanto à elaboração do Roteiro Didático para sua UC/Disciplina, você considera que.



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/>.

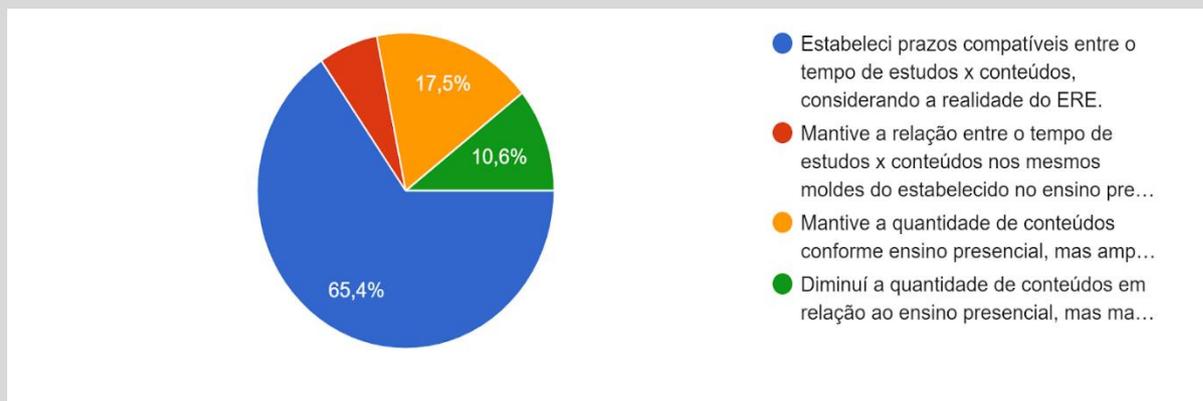
Questão 2.9: Quanto ao planejamento metodológico do processo de ensino-aprendizagem da sua UC/disciplina.



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.

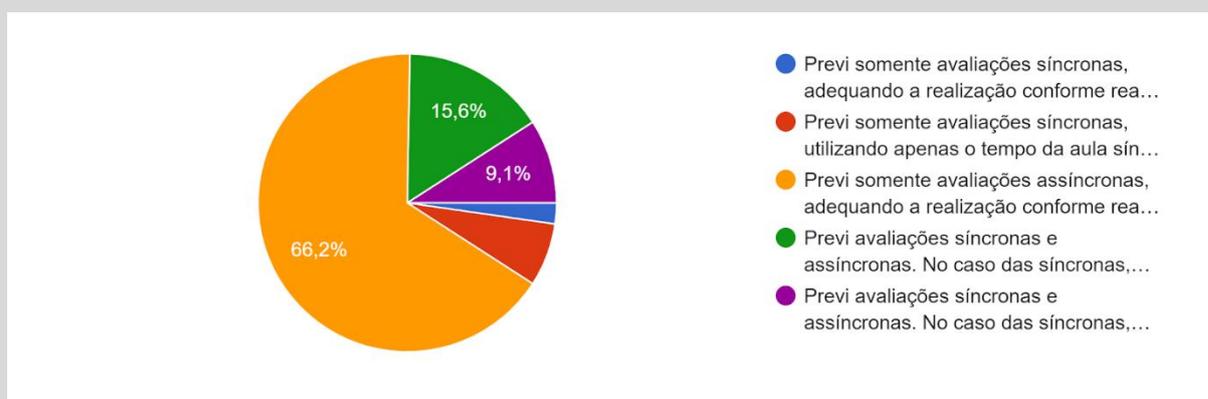
Por outro lado, demonstra o comprometimento dos docentes em relação à mudança e adaptação metodológica do processo de ensino, necessária na transição do ensino presencial para o remoto.

Questão 2.10: 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.

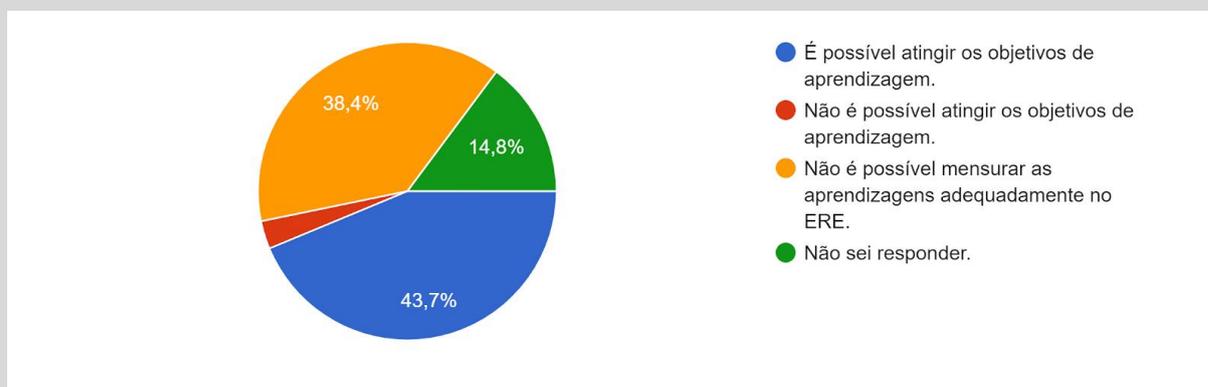
### Questão 2.11: Quanto às avaliações da UC/disciplina.



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

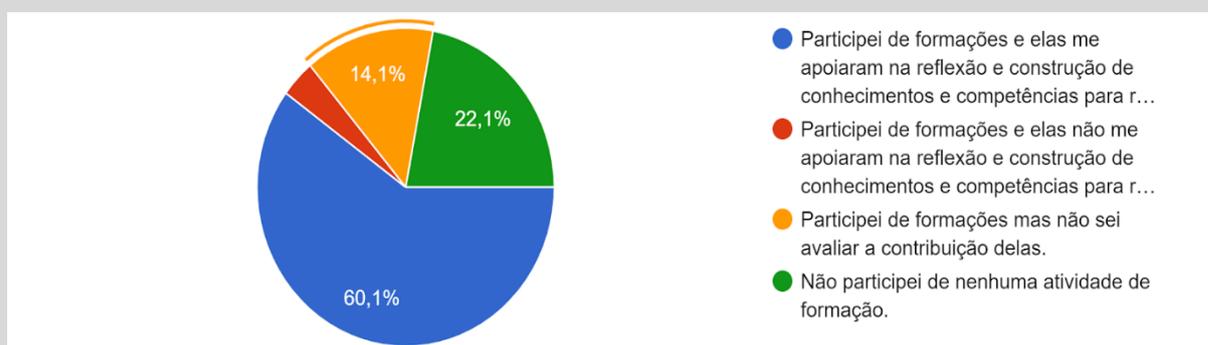
avaliativos, cujas orientações estão disponíveis no endereço eletrônico: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/ere/>.

Questão 2.12: 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.

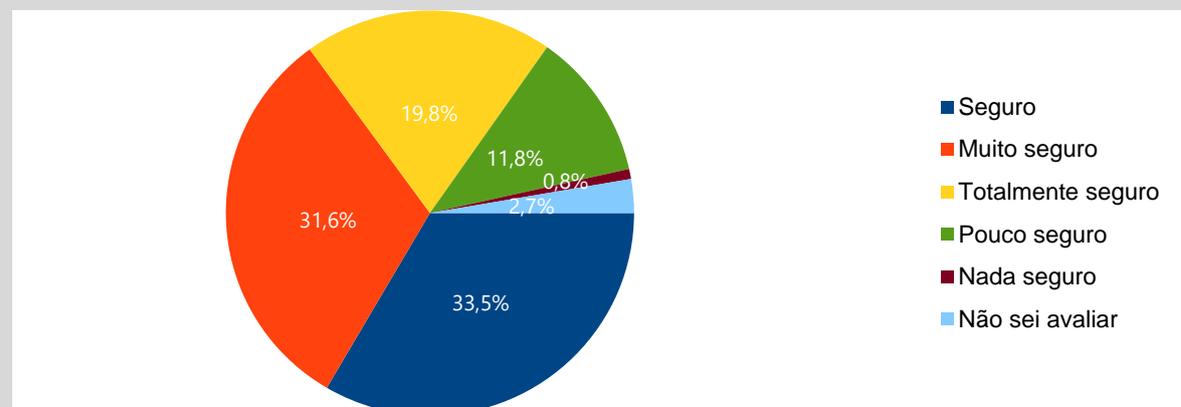
Questão 2.13: Sobre as atividades de formação organizadas pela Prograd (Prodoc, Lives, etc.).



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.

Questão 2.14: Atualmente, qual o seu grau de segurança quanto à oferta das suas UC/disciplinas em regime remoto de ensino?



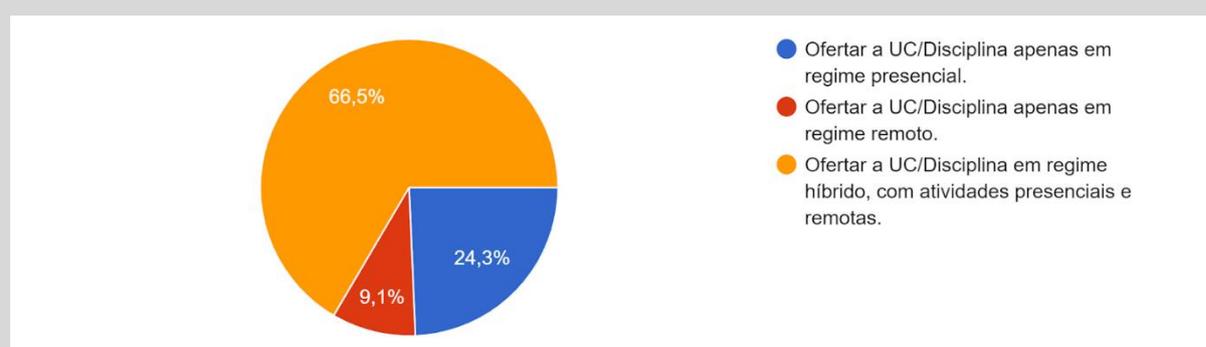
Quanto ao grau de segurança na oferta das UC/disciplina em relação ao ERE, observa-se que grande parte dos respondentes, 84,9%, se sentem em algum grau seguros (33,5% Seguro, 31,6% Muito seguro e 19,8% Totalmente seguro). Por outro lado, apenas 14,5% manifestaram algum grau de insegurança na oferta do 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/>.

Questão 2.15: 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; ICESA; 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.

## 3 Relatório Pesquisa Discente

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 3.1 abaixo. Considerando o total de estudantes matriculados nos cursos de graduação da UNIFAL-MG que é 6225, conforme Portal de Dados Abertos (<https://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/viewdiscentecurso.php?nivel=GRADUACAO>), 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.

**Quadro 3.1 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

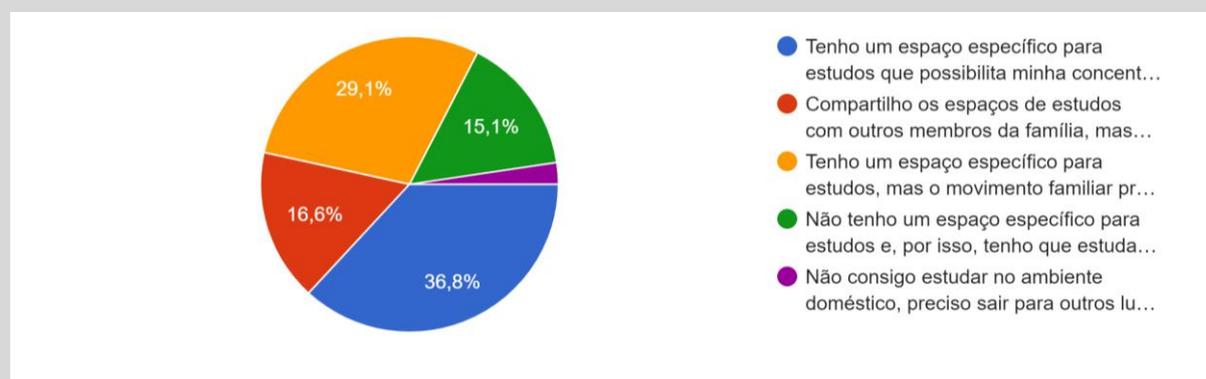
Continua...

			... Continuação
Engenharia Química	22	1,9	11
Farmácia	136	11,5	28
Física	37	3,1	44
Fisioterapia	70	5,9	27
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 (Inglês)	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

## Resultados e análise da pesquisa discente

### Processo de estudo e aprendizagem no ERE

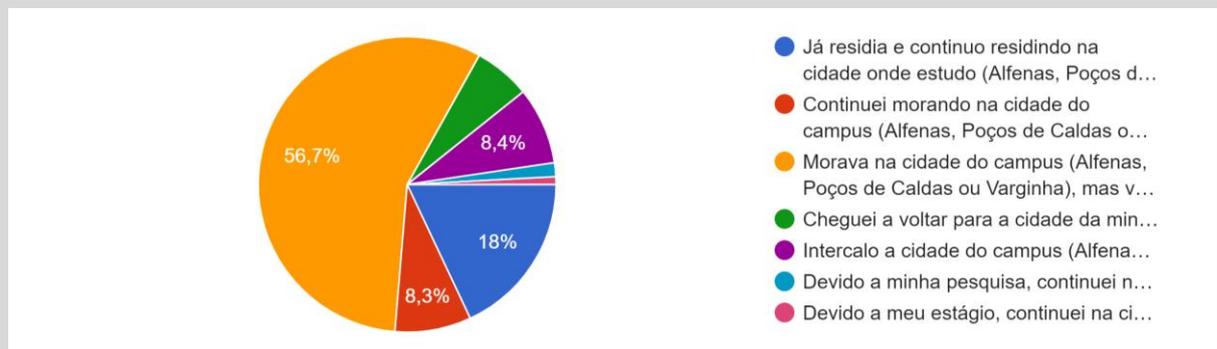
Questão 2.1: Quanto ao ambiente de estudos no ERE II.



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.

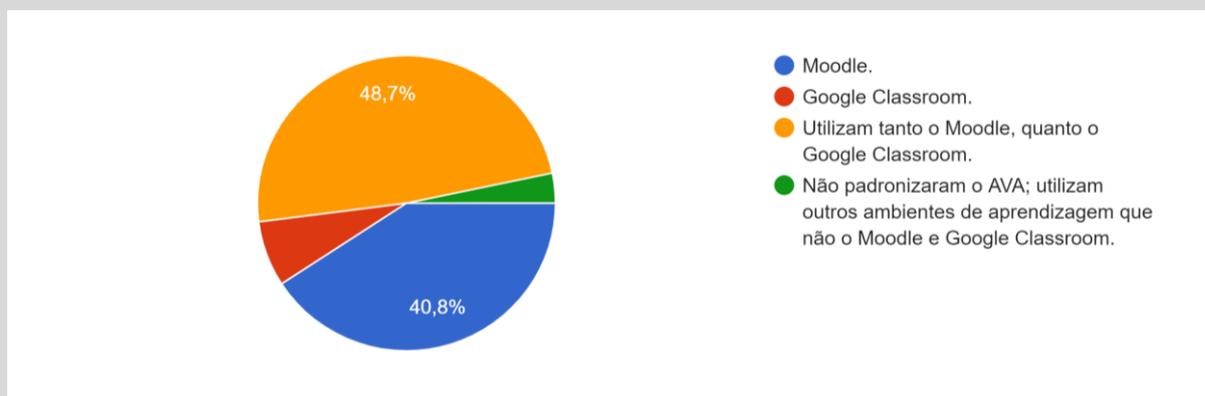
Questão 2.2: Em relação à suspensão das atividades presenciais, onde você está estudando no ERE II?



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.

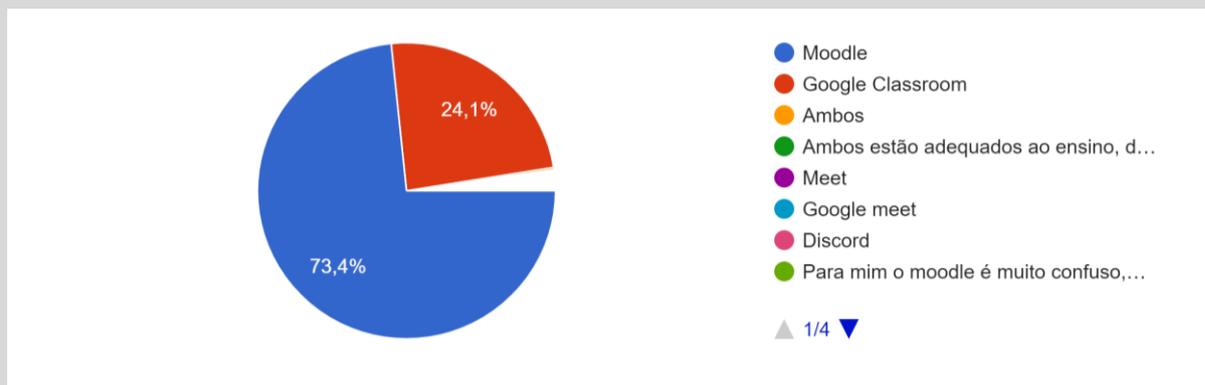
Gráfico 2.3: Qual é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) mais utilizado por seus professores no ERE II?



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

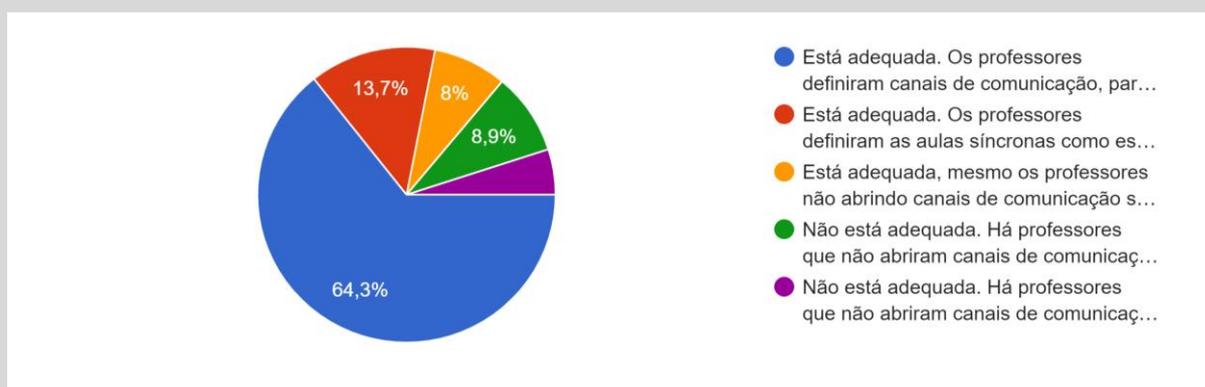
a gestão reforce as orientações ao quadro docente, em torno da opção padronizada do AVA, como ação potencializadora da organização dos estudos por parte dos estudantes.

Questão 2.4: 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 uníssona entre os estudantes, parece ser este um caminho adequado adotado pela instituição e que precisa ser reforçado, como acima indiciado.

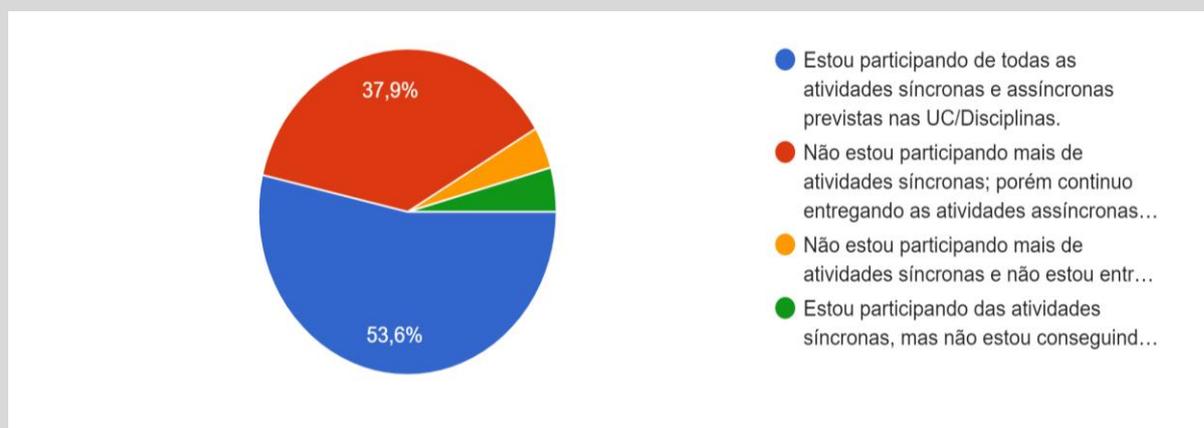
Questão 2.5: A comunicação estabelecida com seus professores durante o ERE II.



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.

Questão 2.6: 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)

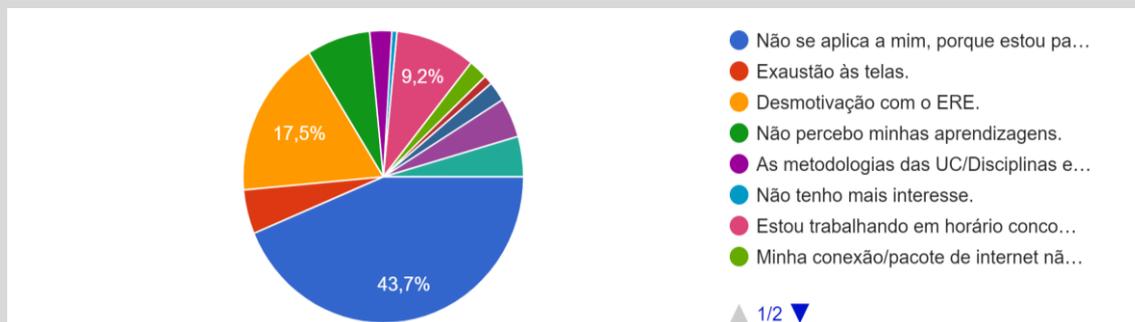
---

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.

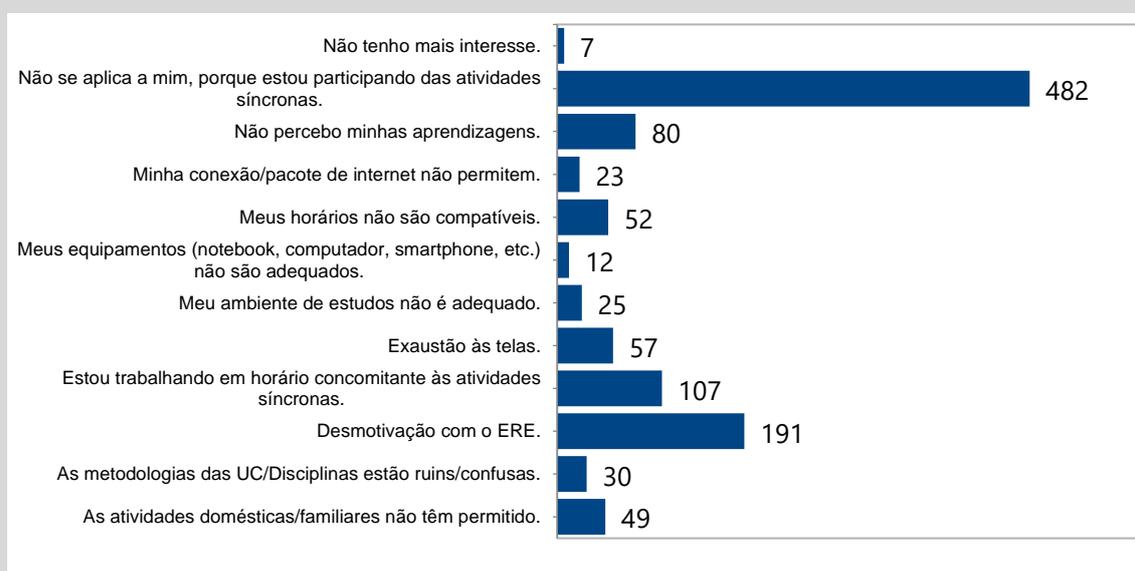
Esses resultados, embora com um percentual maior de estudantes que indicaram estar participando de todas as atividades, ainda indicam que muitos dos estudantes, quase metade dos respondentes, não conseguiram organizar-se em sua nova realidade, sem as atividades presenciais, para atender adequadamente 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).

Questão 2.7: Qual o principal motivo para sua não participação nas atividades síncronas do ERE II?



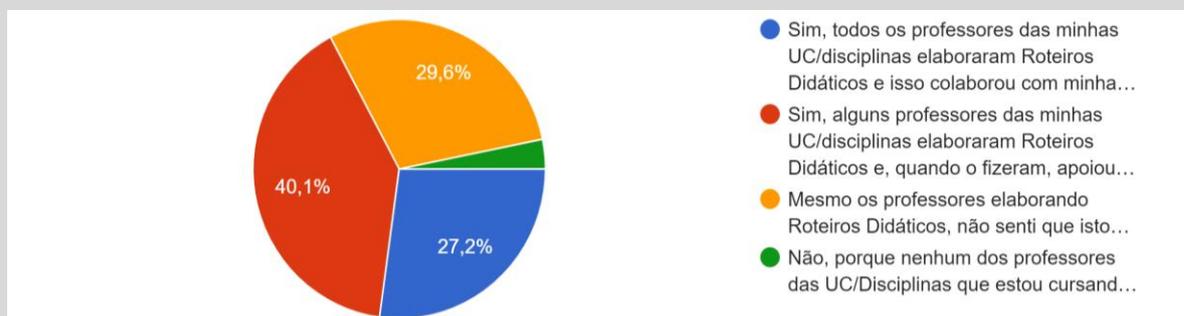
Em face da possibilidade de não participação nas atividades síncronas, ao serem questionados da razão por esta opção, doze possibilidades foram apontadas, conforme gráfico de colunas abaixo. Ressalta-se, contudo, que a maioria dos respondentes, ou seja, 43,7% (518) dos estudantes, respondeu que a não 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.



---

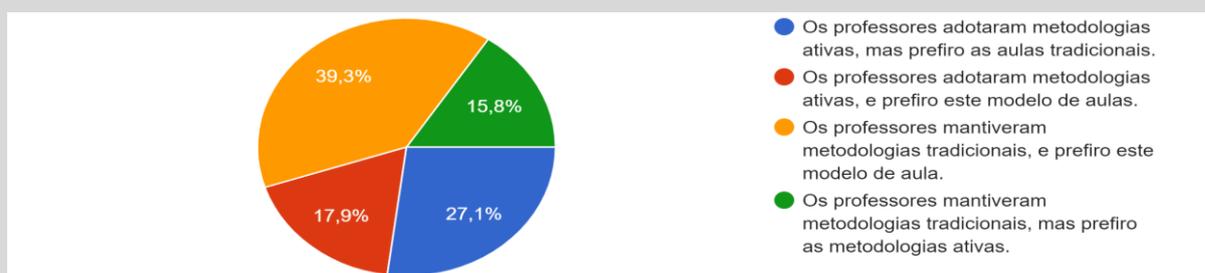
Daqueles que justificaram a não participação, verifica-se que a desmotivação é a maior razão para esta opção. Transparece nesse resultado uma percepção de motivação como algo sobre o qual o estudante não tem controle, ignorando que possuem agência sobre esse aspecto da sua aprendizagem. Bzuneck (2009, 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*.

Questão 2.8: Os Roteiros Didáticos produzidos pelos professores para as UC/Disciplinas contribuíram para você se organizar e compreender o caminho ideal para seguir seus estudos?



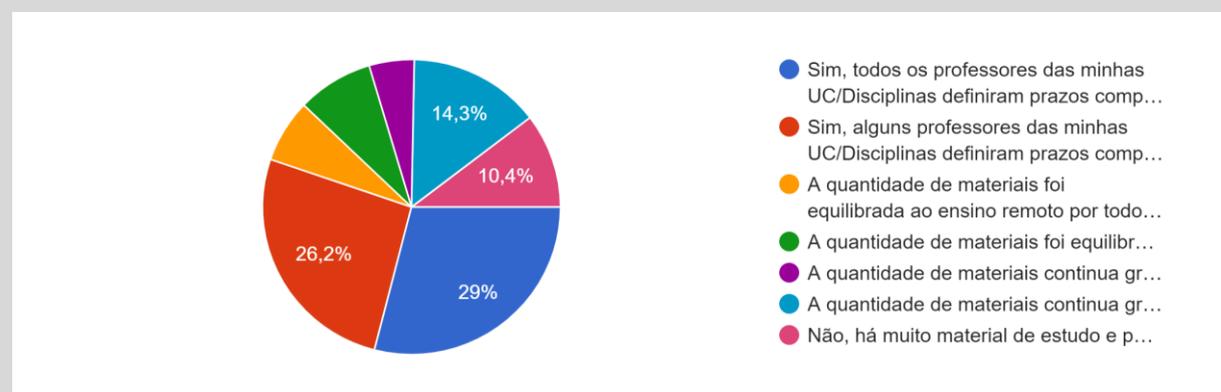
Com relação à contribuição dos roteiros didáticos, a maioria dos respondentes, ou seja, 67,3% (797) dos estudantes, afirmou que foi positiva no que refere à organização e compreensão do caminho ideal para os estudos remotos. Deste total, 40,1% (475) afirmaram que alguns professores das UC/disciplinas 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.

Questão 2.9: Quanto às metodologias utilizadas nas UC/Disciplinas que você cursou, em sua maioria.



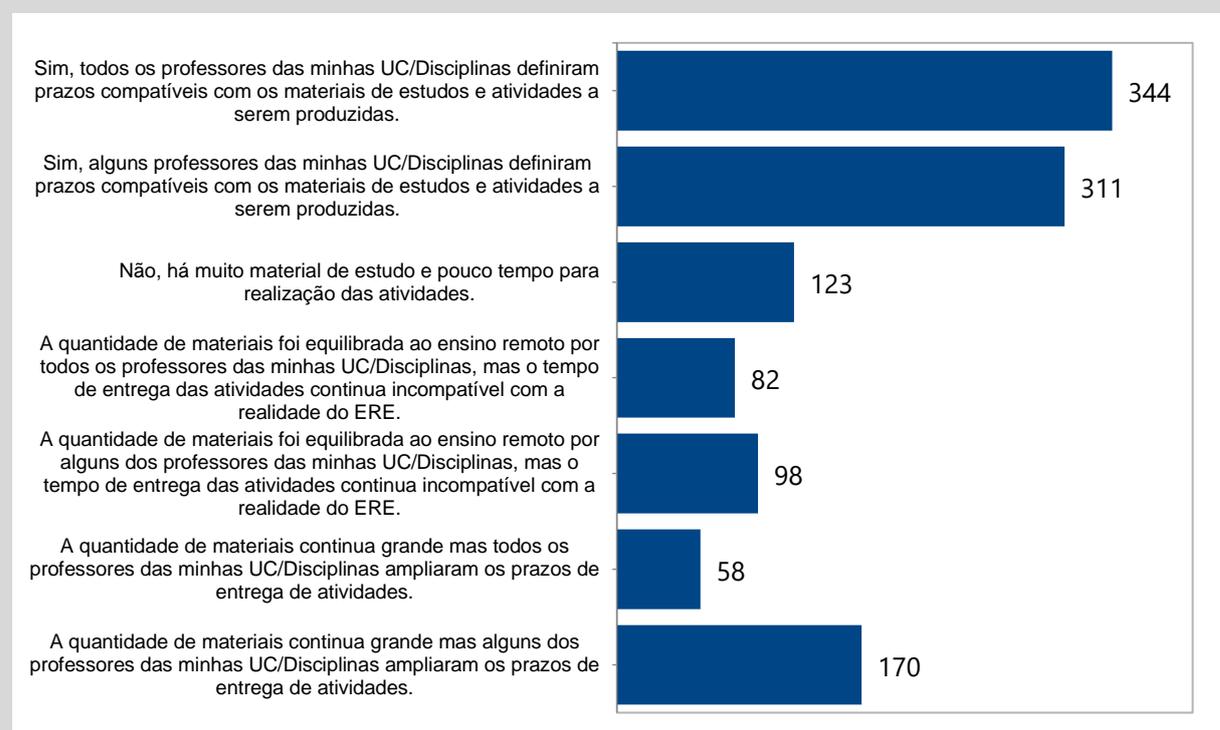
Em relação às metodologias, o fracionamento das respostas pode levantar a hipótese de que os estudantes não têm clareza quanto à definição de metodologias ativas ou metodologias tradicionais, ainda que para a questão tenha sido apresentada uma explicação no item do formulário, com vistas a orientar o 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. Apesar 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.

Questão 2.10: A relação tempo x conteúdo relativo à quantidade de materiais enviados para estudos no ERE II está adequada?

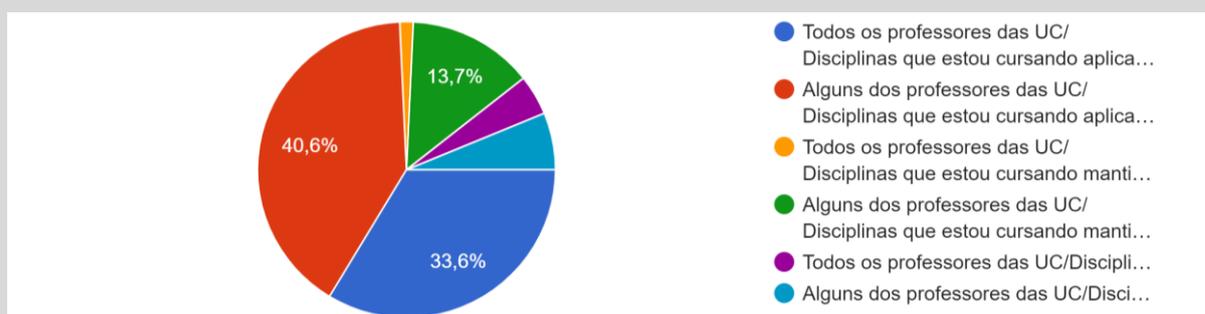


Uma questão que desde a migração para o ensino remoto tem ocupado a centralidade das queixas entre os estudantes é a relação conteúdo x tempo. De modo geral, os estudantes

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.

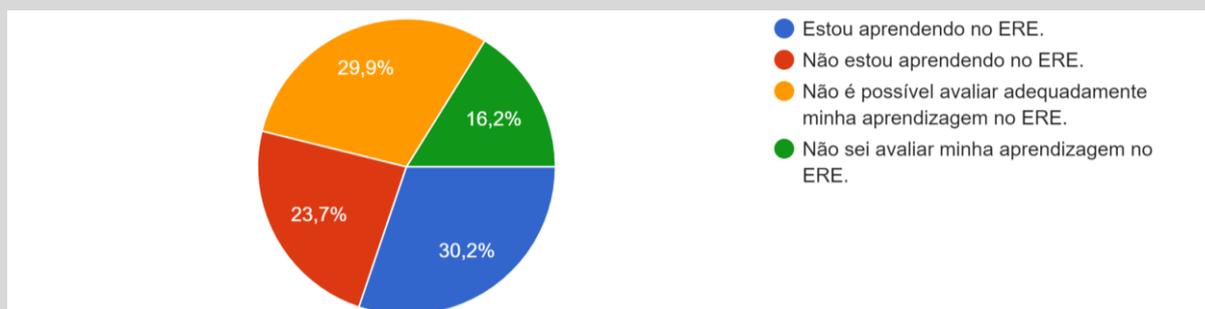


Questão 2.11: Quanto à avaliação das UC/Disciplinas no ERE II.



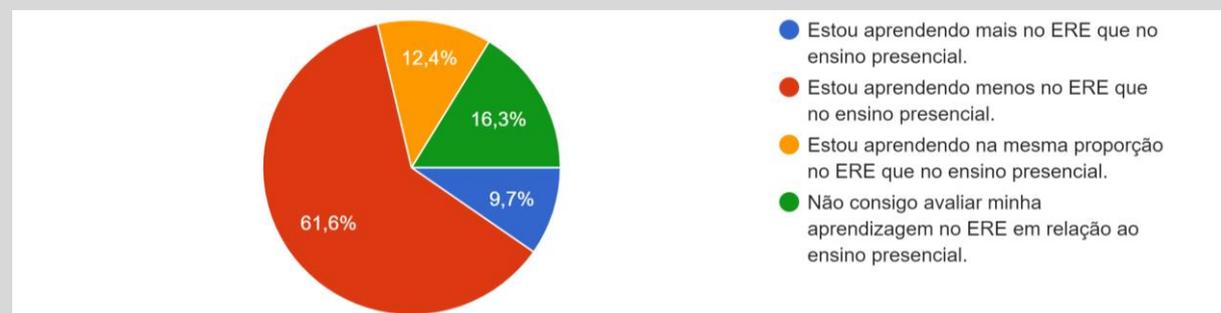
No quesito avaliação, 74,2% (881) dos estudantes afirmaram que os docentes, no todo ou parte deles, adotaram avaliações compatíveis com a realidade do ensino remoto, ou seja, ampliaram o tempo de acesso às avaliações, fizeram diferentes opções avaliativas, estruturaram uma avaliação processual, etc. 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 apoio ([https://www.researchgate.net/publication/343655338\\_Orientacoes\\_Pedagogicas\\_-\\_Avaliacao\\_ERE](https://www.researchgate.net/publication/343655338_Orientacoes_Pedagogicas_-_Avaliacao_ERE)).

Questão 2.12: Do ponto de vista da aprendizagem no ERE, você considera que.



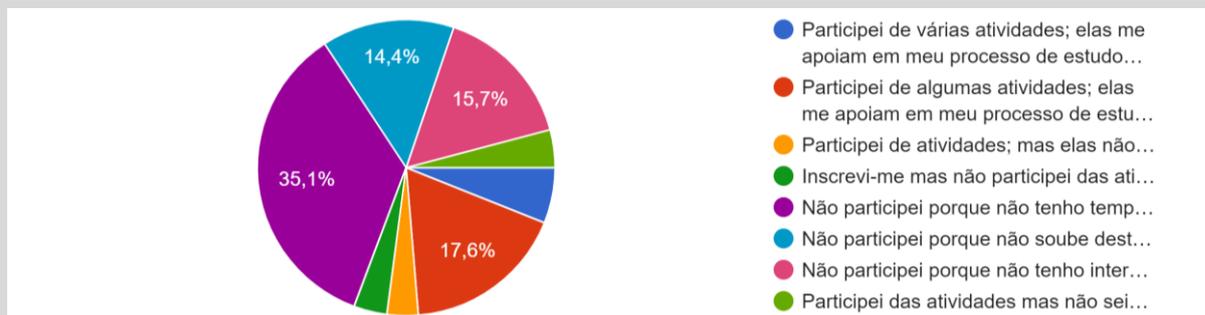
Questionados sobre sua própria aprendizagem, 30,2% (358) dos estudantes afirmaram que estão aprendendo no ensino remoto, enquanto 23,7% (281) afirmaram não estar aprendendo. Destaca-se, contudo, o conjunto daqueles que não sabem fazer essa avaliação, quando 29,9% (355) dos estudantes afirmaram que não 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.

Questão 2.13: Sobre sua aprendizagem no ERE em relação ao ensino presencial, você considera que.

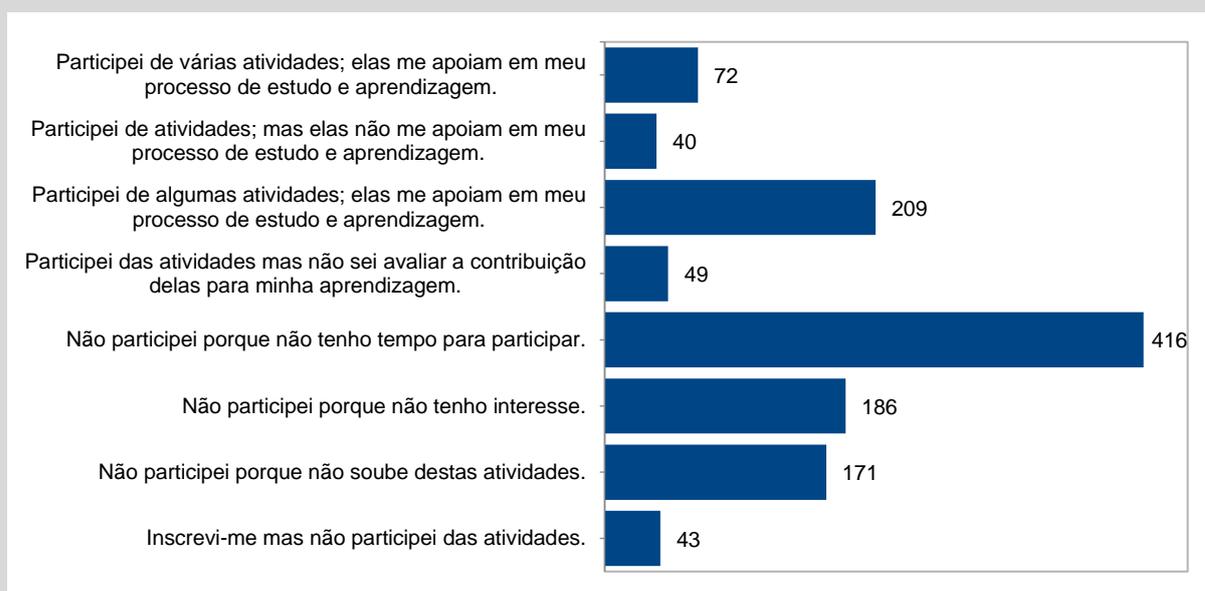


Ainda em torno da autoavaliação da aprendizagem, quando solicitada uma comparação entre o modelo remoto e o presencial, a maioria dos estudantes passou a afirmar que está aprendendo menos no ERE do que no ensino presencial, conforme apontado por 61,6% (731) dos respondentes. Já 12,4% (147) dos estudantes 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.

Questão 2.14 Sobre as atividades de formação oferecidas aos estudantes, com o objetivo de apoiar a construção de competências para os estudos e período de ERE.



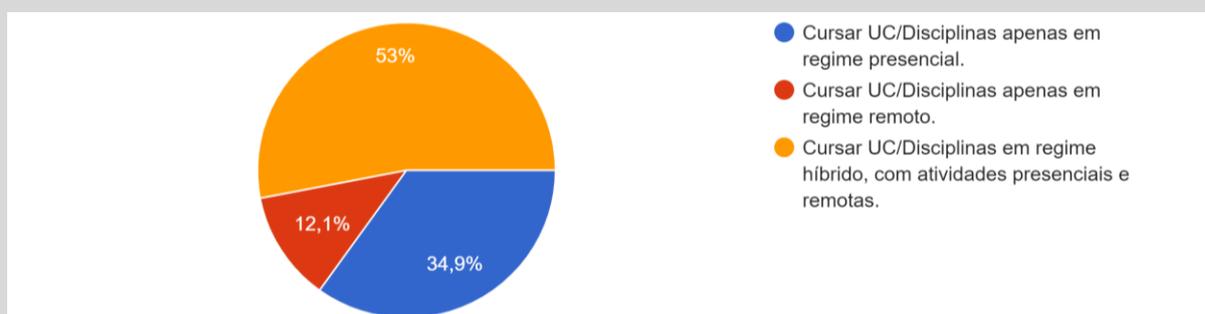
No que se refere à participação nas atividades de formação oferecidas aos estudantes, chama atenção o fato de que a maioria, isto é, 68,8% (816) dos estudantes, afirmou não participar das atividades. As razões para essa não participação estão classificadas no gráfico de colunas abaixo, para melhor visualização.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

Questão 2.15: 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 Relatório de UC/disciplinas e turmas ofertadas

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.

### 4.1 Oferta de UC 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 Continua...

Farmácia: * 59 + 7 ingressantes	75	102	115	63	115	...Continuação 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
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
<b>Total da Oferta</b>	<b>784</b>	<b>1115</b>	<b>1405</b>	<b>638</b>	<b>1405</b>	<b>581</b>

#### 4.2 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
<b>Total da Oferta</b>	<b>154</b>	<b>256</b>	<b>129</b>	<b>185</b>	<b>148</b>	<b>220</b>

#### 4.3 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
<b>Total da Oferta</b>	<b>207</b>	<b>318</b>	<b>238</b>	<b>354</b>	<b>308</b>	<b>388</b>

---

## 5 Aproveite a leitura

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

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.

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](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\\_controlar&acao\\_retorno=procedimento\\_controlar&id\\_procedimento=375266&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110242897&infra\\_hash=4be0c73fc5a8543d1ca3aae6d702846c0a86285cbdc4da34de85a3112bc3bb4f](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao_retorno=procedimento_controlar&id_procedimento=375266&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110242897&infra_hash=4be0c73fc5a8543d1ca3aae6d702846c0a86285cbdc4da34de85a3112bc3bb4f)>.

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](https://www.researchgate.net/publication/343655338_Orientacoes_Pedagogicas_-_Avaliacao_ERE)>.