



INTEGRAÇÃO DOCENTE

ações formativas
para as práticas pedagógicas

Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de graduação da UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Sandra Regina Goulart Almeida – Reitora
Prof. Alessandro Fernandes Moreira – Vice-Reitor

Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Benigna Maria de Oliveira – Pró-Reitora de Graduação
Prof. Bruno Otávio S. Teixeira – Pró-Reitor Adjunto de Graduação

Membros do GT Ensino-Aprendizagem:

Prof. Ricardo de Oliveira Duarte – Conselheiro da Câmara de Graduação
Profa. Maria José Batista Pinto Flores – GIZ/Diretoria Inovação e Metodologias
Estudante Gabriel Cavalcante Menezes Brandes – FaE/UFMG
Estudante Thomas Aguiar Carrieri – ICEx/UFMG

Membros do GT Atividades de avaliativas:

Profa. Andréa Rodrigues Motta – Conselheira da Câmara de Graduação
Profa. Suzana dos Santos Gomes – FaE/UFMG
Estudante Caique Belchior Henrique – FAFICH/UFMG
Estudante Tamara Renata Oliveira DIR/UFMG

Centro de Apoio ao Ensino a Distância - CAED

Eliane Marina Palhares Guimarães - Diretora de Educação a Distância
Maria das Graças Moreira - Diretora Adjunta de Educação a Distância da UFMG
Carlos Henrique Costa Moreira - Coordenador da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFMG
Pedro José Nascente Peixoto - Designer Gráfico
Sérgio Luz - Designer Gráfico

**Ensino Remoto
Emergencial (ERE)
Nos Cursos de
Graduação da UFMG**

Belo Horizonte
Julho de 2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
SEÇÃO 1	
DIRETRIZES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMG	7
SEÇÃO 2	
POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÕES AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMG	10
1. Planejamento do ensino remoto emergencial	10
2. Adaptação do plano de ensino de uma disciplina para o ERE	15
3. Execução do ensino remoto emergencial	21
SEÇÃO 3	
PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMG	24
1. Considerações iniciais	24
2. Fundamentos teóricos sobre estratégias de ensino-aprendizagem no ensino de graduação	25
3. Fundamentos teóricos sobre avaliação no ensino de graduação	28
4. Monitoramento e avaliação do ERE	30
5. O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino	30
REFERÊNCIAS	33
ANEXO	36

No dia 11 de março, a Organização Mundial de Saúde anunciou a pandemia da Covid-19 e as autoridades de vários países implementaram medidas para contenção da doença. A suspensão temporária de aulas presenciais nas universidades foi adotada com o objetivo de mitigar a propagação do coronavírus e reduzir o risco de contágio e proliferação entre professores e estudantes (HODGES, et. al., 2020; VENTURA, et.al., 2020; ESTELLÉS, FISCHMAN, 2020).

No contexto da pandemia da Covid-19, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) apresenta-se como uma possibilidade concreta para garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem dos estudantes nos 91 cursos de graduação da UFMG (ARRUDA, 2020; COUTO, COUTO e CRUZ, 2020). No entanto, a adoção dessa solução temporária demanda, além da garantia dos meios e das condições materiais para implementação da proposta, reflexões sobre os processos pedagógicos que constituem as práticas de ensino e de avaliação nas diferentes atividades acadêmicas curriculares dos cursos de graduação.

O presente material foi elaborado por dois Grupos de Trabalho (GT Ensino-aprendizagem e GT de Atividades avaliativas) instituídos pela Câmara de Graduação do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFMG por meio da Resolução CG No 03/2020 e tem por objetivo apresentar para a comunidade da UFMG: i) diretrizes para o ERE, ii) estratégias para adaptação do processo de ensino-aprendizagem e iii) subsídios para essas reflexões, até que seja possível retomar gradualmente o ensino presencial.

Consideramos que essa mudança requer disponibilidade e esforço coletivo e individual dos docentes para um planejamento minucioso do processo de ensino-aprendizagem com atenção para a forma como será estabelecida a mediação pedagógica e tecnológica entre estudantes, professores e conhecimento. É nessa interação que se consolida a equidade e a qualidade no ensino, tal como previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023 (PDI) da UFMG.

Nesse cenário de muitas incertezas, estamos sendo convidados a construir novos caminhos para atividades que julgávamos bem estabelecidas. A realidade atual exige de cada um, tanto docentes quanto discentes, uma postura flexível e de apoio mútuo para que ocorra o menor impacto possível sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos que as diretrizes apresentadas neste documento devem ser aplicadas considerando a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão No 02/2020, de 9 de julho de 2020, que dispõe sobre a regulamentação do Ensino Remoto Emergencial para os cursos de graduação da UFMG durante período de pandemia da doença COVID-19. Conforme consta no Art. 3º da referida Resolução, caberá à Câmara de Graduação definir as diretrizes sobre estratégias de ensino-aprendizagem, de uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e de ambientes virtuais de aprendizagem, de processos avaliativos e acompanhamento, de distribuição de carga horária e de aferição de assiduidade para realização das atividades remotas. Portanto, essas diretrizes serão atualizadas e complementadas sempre que necessário.

Este documento está estruturado em três seções:

1. Diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino remoto emergencial nos cursos de graduação da UFMG.

Nesta seção, são enumeradas vinte e seis diretrizes a serem consideradas na implementação do Ensino Remoto Emergencial.

2. Possibilidades de adaptações ao ensino remoto emergencial nos cursos de graduação da UFMG.

Nesta, busca-se oferecer referências de organização e planejamento de ensino e recomendações sobre as tecnologias disponíveis para sua realização no ERE.

3. Princípios norteadores para o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino remoto emergencial nos cursos de graduação da UFMG.

Nesta seção são apresentados subsídios teóricos sobre concepções de ensino-aprendizagem, avaliação e tecnologias digitais no ensino.

BENIGNA MARIA DE OLIVEIRA
PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

BRUNO OTÁVIO SOARES TEIXEIRA
PRÓ-REITOR ADJUNTO DE GRADUAÇÃO

Agradecimento

Agradecemos às professoras Andréa Rodrigues Motta, Suzana dos Santos Gomes e Maria José Batista Pinto Flores pelo cuidadoso trabalho de sistematização do material produzido pelos Grupos de Trabalho instituídos pela Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG

SEÇÃO

1

DIRETRIZES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMG

Considerando os princípios norteadores expostos na terceira parte do presente documento, os retornos das consultas feitas junto aos Colegiados de cursos de graduação e os resultados dos questionários aplicados aos estudantes, foram elaboradas as Diretrizes do ERE na UFMG.

As diretrizes aqui expostas foram pensadas para a circunstância do ensino remoto contingenciado pelo emergencial. Trata-se de uma situação excepcional de adaptação repentina a um novo modo de desenvolver o ensino para responder a possibilidades do momento, na qual devem ser consideradas também as especificidades de atividades curriculares como as práticas de laboratórios, as práticas profissionais e estágios supervisionados, para as quais têm sido destinadas legislações específicas. Assim, são apresentadas as seguintes diretrizes:

1. Estabelecer uma comunicação efetiva com os estudantes, auxiliando-os a terem acesso aos espaços virtuais;
2. Pactuar regras de interações professor-estudante, considerando as especificidades pedagógicas previstas para a atividade acadêmica curricular e a fluência digital dos participantes;
3. Desenvolver um planejamento, registro e diálogo com os estudantes sobre como será realizada a interação professor-aluno-conhecimento;
4. Replanejar a realização das atividades acadêmicas curriculares em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o significado da atividade no conjunto do curso e dos núcleos, como previstos nas Normas Gerais de Graduação da UFMG;
5. Selecionar, no plano de ensino, as unidades e conteúdos fundamentais para a formação do estudante, a fim de evitar a sobrecarga de atividades;
6. Alterar o conceito de aula, como hora-aula correspondente ao encontro presencial, para uma sequência articulada de ensino envolvendo atividades síncronas e assíncronas integradas aos objetivos de aprendizagem definidos;
7. Distribuir a carga horária da sequência articulada de ensino de maneira que não extrapole a quantidade de horas prevista, caso fosse realizada no ensino presencial;
8. Realizar as atividades síncronas no mesmo horário previsto na oferta da atividade acadêmica curricular, devendo gravá-las e disponibilizá-las aos estudantes matriculados na turma correspondente;

9. Priorizar atividades assíncronas, possibilitando mais flexibilidade de tempo e espaço para o estudo, com o objetivo de garantir efetividade de conexão, comunicação e aprendizagem;
10. Definir atividades assíncronas com uma diversidade de formatos (fóruns, tarefas, estudos dirigidos, wikis e outros) buscando favorecer interações individuais e coletivas. Tais atividades devem ser planejadas em função dos objetivos de aprendizagens e dando sentido a uma sequência de ensino, para não serem reduzidas ao comportamento de cumprimento de tarefas com fim em si mesmas;
11. Organizar as atividades didáticas a partir dos ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizados institucionalmente; (consultar seção sobre recomendações de TDICs)
12. Considerar o consenso entre estudantes e professores ao fazer o uso de outros ambientes virtuais que não recomendados institucionalmente, sempre levando em consideração as possibilidades de acesso e interação e o resguardo da integridade de todos e da institucionalidade da atividade acadêmica curricular;
13. Planejar o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem numa perspectiva inclusiva com a adaptação das atividades e recursos didáticos para os estudos considerando a inclusão de pessoas deficientes e as condições de estudos dos alunos no contexto de pandemia, que exige flexibilidade de tempo por meio de acesso às atividades síncronas e assíncronas bem equilibradas e distribuídas;
14. Consultar o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) para adaptação das estratégias de ensino-aprendizagem e das atividades avaliativas aos estudantes com deficiência;
15. Estabelecer processos avaliativos condizentes com a dimensão contínua do ensino-aprendizagem almejado, priorizando o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes ao longo do período e não somente ao final ou em momentos pontuais;
16. Assumir como concepção a avaliação formativa, evitando fatores de exclusão, competição e controle;
17. Construir propostas que viabilizem novos modos de avaliar a aprendizagem, assumindo que avaliar é construir caminhos que favoreçam o acompanhamento das aprendizagens, identificando avanços e desafios;
18. Assumir que o estudante, como sujeito da aprendizagem, também é protagonista, sendo desejável sua participação, sempre que possível, nas definições do processo avaliativo;
19. Diversificar as formas de avaliação evitando a pontuação excessiva de uma única atividade ou, por outro lado, o excesso de atividades pontuadas;
20. Priorizar avaliações assíncronas. Caso o docente opte pelo formato síncrono, será necessário garantir, aos discentes que não estiveram presentes na atividade, avaliação compatível com a aplicada, sem que se caracterize necessidade de segunda oportunidade/chamada;
21. Estabelecer, como prazo mínimo de antecedência para marcação de atividade avaliativa, o período de uma semana;
22. Verificar a assiduidade do estudante pela efetiva realização de tarefas (não necessariamente avaliativas) previamente determinadas;
23. Especificar no plano de ensino as tarefas que serão utilizadas para verificação da assiduidade do estudante;

24. Monitorar sistematicamente o ERE no nível da atividade acadêmica curricular, incluindo a qualidade do ensino e a aplicação das atividades avaliativas, sendo esse monitoramento de responsabilidade do docente;
25. Monitorar sistematicamente o ERE no nível do curso de graduação, sendo esse monitoramento de responsabilidade do Colegiado e Núcleo Docente Estruturante (NDE) e necessário no meio e ao final do período letivo;
26. Monitorar sistematicamente o ERE no nível da Universidade, sendo esse monitoramento de responsabilidade de instâncias a serem definidas pela Câmara de Graduação em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação (CPA). A avaliação do processo deverá ser feita em diferentes momentos, sendo indispensável no meio e ao final do período letivo.

SEÇÃO

2

POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÕES AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMG

1. PLANEJAMENTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Os planos de ensino presencial dos cursos de graduação da UFMG deverão passar por mudanças, tendo em vista a implementação do ensino remoto emergencial.

A complexidade dos problemas a serem enfrentados, para o planejamento e implementação do ERE, exige uma intervenção profissional que leve em conta o contexto da pandemia, as condições objetivas de trabalho dos professores e dos estudantes, necessárias para garantia da mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem (GOMES, TAVARES e MELLO, 2019; MODELSKI, GIRAFFA e CASARTELLI, 2019; PADILHA e ZABALZA, 2016). Não apenas os problemas de acessibilidade, mas também o ambiente onde as pessoas se encontram nesse momento interferem diretamente na produtividade.

A constatação desse cenário que gera incertezas tanto para professores quanto para estudantes, longe de ser assustadora e paralisante, deve ser vista como campo de possibilidades de aprendizagem, de exploração e descobertas, conduzindo os sujeitos a assumirem o papel de investigadores de suas próprias práticas numa relação de colaboração e de reciprocidade.

Nesse momento de planejamento, é importante também lançar mão das observações realizadas por docentes que já tiveram a experiência com o ERE. Não há ainda literatura especializada suficiente, mas as seguintes colocações sobre o ERE no ensino superior são recorrentes:

- Não é viável apenas transpor a aula presencial para o modelo a distância/remoto.
- O tempo para aprendizado no ERE é mais lento.
- O ERE pode ser profundamente desgastante para o estudante e são relatadas dificuldades para o encontro de ambiente doméstico que favoreça a aprendizagem.
- O excesso de atividades síncronas decorrentes de diversas atividades acadêmicas curriculares cursadas pelo estudante piora o desempenho acadêmico. Têm sido frequentes as referências ao conceito de “Zoom fatigue”.
- Recomenda-se que as aulas expositivas na modalidade síncrona tenham duração de até 20 minutos e, estabelecendo diálogo, até no máximo 50 minutos para favorecer a atenção.
- Videoaulas também devem ter duração limitada. Recomenda-se a gravação de videoaulas com até 20 minutos. Caso a temática seja extensa, devem ser elaboradas diversas videoaulas a serem apresentadas ao estudante em momento distintos.
- O espaço síncrono deve ser utilizado prioritariamente para discussão e esclarecimento de dúvidas.

- O planejamento da disciplina deve considerar que o aluno realize todas as atividades (encontro síncrono, leituras, videoaulas, resenhas, estudo dirigido, etc) no tempo semanal reservado para a disciplina. Ou seja, em uma disciplina de 2 créditos/30 h todo conteúdo relativo a esta precisa ser planejado para ser executado em 2 h semanais..

Diante do exposto, cabe destacar o que dispõe a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG No 02/2020, de 9 de julho de 2020, que regulamenta o ensino remoto emergencial para os cursos de graduação da UFMG durante período de pandemia da doença COVID-19. De acordo com o disposto nessa resolução, os planos de ensino das atividades acadêmicas curriculares que serão ofertadas remotamente deverão ser elaborados pelos respectivos docentes, considerando:

- As diretrizes da Câmara de Graduação e dos Departamentos ofertantes ou estruturas equivalentes;
- As competências, habilidades e atitudes que se deseja formar;
- A seleção das unidades e conteúdos, observando a dedicação esperada para o estudante realizar remotamente as tarefas propostas;
- O estabelecimento dos objetivos específicos em consonância com: a ementa da atividade acadêmica curricular, os recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis, e os critérios para avaliação;
- Os docentes responsáveis pelas atividades acadêmicas curriculares deverão disponibilizar o plano de ensino no ambiente virtual de aprendizagem até a primeira semana das aulas no formato remoto emergencial.

Ressalta-se que a resolução estabelece que as atividades remotas poderão ser realizadas de forma síncrona ou assíncrona, mas que deverá ser priorizada a realização de atividades assíncronas. É recomendado ainda que seja oferecida, preferencialmente, uma atividade síncrona para cada 15 (quinze) horas-aula, podendo essa referência ser alterada conforme recomendações dos Colegiados. As atividades síncronas deverão ocorrer no mesmo horário previsto na oferta da atividade acadêmica curricular e deverão ser gravadas e disponibilizadas aos estudantes matriculados na turma correspondente.

Recomendamos, em caráter emergencial, que o plano de ensino e suas respectivas aulas sejam ofertadas, no caso das atividades síncronas, no mesmo horário convencional da aula presencial, por meio da utilização de recursos tecnológicos, e eventuais mudanças deverão ser motivo de acordo entre professores e estudantes (HODGES, et. al., 2020; PADILHA e ZABALZA, 2016).

Nesse contexto, recomendamos ainda aos professores uma análise criteriosa do plano de ensino, a seleção das unidades e conteúdos a fim de evitar a sobrecarga de atividades para os estudantes. Na programação das unidades, deve-se estabelecer os objetivos específicos, considerando os recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis, critérios para avaliação em termos qualitativos, quantitativos e de previsão do tempo.

Nessa perspectiva, apontamos aqui um quadro (Quadro 1) de referências de estratégias síncronas e assíncronas que podem ser escolhidas em acordo com suas potencialidades tecnológicas e pedagógicas no contexto de ensino mediado por tecnologias, ressaltando que elas terão sentido em uma proposta de ensino que preze por uma interlocução cuidadosa com os estudantes.

Quadro 1: Estratégias de ensino-aprendizagem e dispositivos do Moodle e internet

	Tipos e Potencial de interação	Um para um	Um para muitos	Muitos para muitos	Síncrona	Assíncrona	Assíncrona e síncrona
Estratégias convencionais	Estudo dirigido	■					■
	Seminário		■	■			■
	Aula expositiva dialógica		■				■
	Lista de exercícios	■				■	
	Estudo de caso	■	■	■			■
	Pesquisa	■	■	■		■	
	Trabalho em grupo			■			■
	Discussão			■			■
	Debate			■			■
Atividades disponíveis na plataforma Moodle	Fórum		■	■		■	
	Questionário	■					■
	Chat			■	■		
	Tarefa	■				■	
	Escolha		■			■	
	Glossário	■	■	■		■	
	Wiki			■			■
	Lição	■	■				■
	Pesquisa		■			■	
Ferramentas disponíveis na internet	Quizz	■	■	■			■
	Vídeo aulas gravadas	■	■	■		■	
	Qr code	■	■	■		■	
	Software de mapas conceituais	■	■	■		■	
	Software de infográfico	■	■	■		■	
	Pod cast	■	■	■		■	
	Simulações virtuais	■	■	■			■
	Plataforma de webconferência	■	■	■	■		■

As estratégias de ensino-aprendizagem geram informações importantes para o acompanhamento dos estudantes no desenvolvimento do percurso formativo. O desafio que se coloca hoje para todos nós, em tempos de pandemia da Covid-19, é a adoção de práticas avaliativas baseadas na reflexão, construção, criatividade, parceria, autoavaliação e autonomia, princípios que se referem tanto ao trabalho do aluno como ao do professor.

Essa postura pedagógica e avaliativa pode conduzir à substituição da concepção de que o aluno vem à universidade para “assistir à aula” pela concepção de que ele desenvolve um trabalho que

lhe pertence, isto é, de cuja formulação, execução e avaliação ele participa. A avaliação ganha outro sentido porque o estudante passa a ser produtor da sua aprendizagem. Isso requer mudanças não apenas na avaliação, mas na organização do trabalho pedagógico na universidade, nos cursos, nas disciplinas e nas atividades propostas. A mudança na avaliação será decorrência de mudanças na organização do trabalho pedagógico (SORDI, 2019; VEIGA, 2001 e 2002).

A partir dessas observações, podemos pensar mais concretamente sobre algumas ações ou mesmo alguns princípios que poderão orientar a nossa prática de avaliação formativa. Torna-se relevante destacar que na modalidade formativa todas as situações podem ser avaliadas, desde que estejamos atentos, registrando os fatos e tomando uma atitude frente ao que está sendo verificado, essas são o que chamamos de apreciações devolutivas da avaliação formativa. No Quadro 2, são apresentadas algumas possibilidades de atividades avaliativas.

Oportunamente, a Câmara de Graduação apresentará recomendações e normatização específicas sobre processos avaliativos, avaliação do desempenho e acompanhamento da participação e assiduidade.

Quadro 2: Exemplos de atividades avaliativas

ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO	DESCRIÇÃO OU CONSIDERAÇÕES	FERRAMENTAS DE APOIO	REFERÊNCIA PARA USO DO MOODLE
Prova escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidade de avaliação mais difícil de ser realizada no ERE em decorrência da possibilidade de comunicação entre os estudantes. Portanto, demandará extenso trabalho docente para sua elaboração (criação de banco de questões). - É importante realizar um simulado para que o estudante se familiarize com a ferramenta de avaliação on-line. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moodle: permite elaboração de banco de questões, aleatorização na apresentação da ordem das respostas, bloqueio na navegação entre as questões. - As notas podem ser transferidas diretamente para o diário de classe. 	<p>Acesse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Minha UFMG 2. Moodle 3. Minha Turmas 4. Espaço UFMG virtual 5. Tutoriais - atividades mais utilizadas 6. Questionários
Prova oral	<ul style="list-style-type: none"> - Nessa estratégia também é possível que aconteça comunicação entre estudantes. Portanto, demandará extenso trabalho docente para sua elaboração (criação de extensa lista de questões). 	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma de vídeo conferência (Teams) - Até o momento o Teams só permite visualizar nove participantes por vez. 	
Portifólio	<ul style="list-style-type: none"> - Registro, análise e reflexão acerca de uma temática ou de um objeto de estudo. - O docente pode ou não definir o programa/aplicativo a ser empregado. - Pode ser individual ou coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - O moodle pode ser usado para recebimento da tarefa e a avaliação por parte do docente. - As notas podem ser transferidas diretamente para o diário de classe*. 	

Mapa conceitual e mapa mental	<ul style="list-style-type: none"> - No mapa conceitual dois ou mais conceitos devem ser conectados por frases de ligação criando uma unidade semântica. Já no mapa mental não há necessidade dos elementos de ligação entre os conceitos. - Pode ser individual ou coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cmaptools, MindMeister, GetMind entre outros - O moodle pode ser usado para recebimento da tarefa e avaliação por parte do docente. - As notas podem ser transferidas diretamente para o diário de classe. 	
Fórum	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação pode ser realizada pelos pares ou pelo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moodle - As notas podem ser transferidas diretamente para o diário de classe. 	<p>Acesse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Minha UFMG 2. Moodle 3. Minha Turmas 4. Espaço UFMG virtual 5. Tutoriais - atividades mais utilizadas 6. Fórum
Trabalho: - Resumo - Resenha - Fichamento - Ensaio - Estudo dirigido - Estudo de caso - Elaboração de vídeo - Elaboração de podcast	<ul style="list-style-type: none"> - Pode assumir diversas formas de apresentação dependendo do objetivo de ensino que foi trabalhado. - Pode ser individual ou coletivo. 	<p>O moodle pode ser usado para recebimento da tarefa e avaliação por parte do docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As notas podem ser transferidas diretamente para o diário de classe. 	<p>Acesse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Minha UFMG 2. Moodle 3. Minha Turmas 4. Espaço UFMG virtual 5. Tutoriais - atividades mais utilizadas 6. Tarefa
Quiz	<ul style="list-style-type: none"> - Como ferramenta de avaliação pode ser usado para testar rapidamente a compreensão dos estudantes. - Pode ser individual ou coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moodle, Mentimeter, Socrative, Quizlet, Kahoot - Vários aplicativos podem ser associados ao Teams com apresentação dos resultados na tela em tempo real. - No moodle as notas podem ser transferidas diretamente para o diário de classe. 	<p>No moodle acesse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Minha UFMG 2. Moodle 3. Minha Turmas 4. Espaço UFMG virtual 5. Tutoriais - atividades mais utilizadas 6. Escolha
Wiki	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ser usado de forma individual ou para escrita colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moodle: permite identificar a participação de cada estudante na construção do documento. 	<p>Acesse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Minha UFMG 2. Moodle 3. Minha Turmas 4. Espaço UFMG virtual 5. Tutoriais - atividades mais utilizadas 6. Wiki

Discussão	<ul style="list-style-type: none"> - São inúmeras as técnicas que podem ser empregadas para promover discussões em grupo, mesmo de maneira on-line. - É possível criar subgrupos na turma e acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos de forma síncrona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma de vídeo conferência (Teams) - Até o momento o Teams só permite visualizar nove participantes por vez. 	
Mural	<ul style="list-style-type: none"> - Permite a criação de um registro multimídia. - Pode ser individual ou coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Padlet 	
Apresentação - Seminário - Artigo - Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Pode assumir diversas formas de apresentação dependendo do objetivo de ensino que foi trabalhado. - Pode ser individual ou coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma de vídeo conferência 	

Observações:

1. Embora o *Microsoft Teams* e outras plataformas possibilitem a realização de avaliações, sugere-se o uso do Moodle que no momento é o único que permite a importação das notas para o diário de classe. Para tutorial acesse: Minha UFMG / Moodle / Minha Turmas / Espaço UFMG virtual / Gerenciamento das Turmas.
2. Os critérios que serão empregados em cada avaliação precisam ser explicitados para os estudantes. Ex: Para avaliação de sua participação no fórum de discussão serão considerados os seguintes critérios: a) postagem original com reflexão crítica e citação de no mínimo duas referências bibliográficas, b) no mínimo duas interações com os demais participantes que incluam reflexões críticas sobre a temática.

2. ADAPTAÇÃO DO PLANO DE ENSINO DE UMA DISCIPLINA PARA O ERE

Como forma de auxiliar os docentes na concretização sobre as mudanças necessárias no plano de ensino, um exemplo de construção da adaptação de uma disciplina de 30h (2 créditos) é apresentado abaixo. Nesse caso, considerou-se que 4h da disciplina já foram ministradas antes da suspensão das aulas.

A proposta detalhada nos quadros 3, 4,5 e 6, apresenta múltiplas estratégias de ensino-aprendizagem e atividades avaliativas, contribuindo para que os docentes possam vislumbrar, de forma mais ampla, possibilidades para a adequação de seus planos de ensino ao ERE.

PASSO 1: Definir quais objetivos de aprendizagem serão trabalhados no ERE. A ementa das disciplinas não será modificada, entretanto nem sempre será possível manter todos os objetivos de aprendizagem (objetivos específicos) da disciplina. Quer por impossibilidade de trabalho no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), quer porque o tempo no ERE é mais lento, nesse momento será necessário avaliar quais competências, habilidades e atitudes são indispensáveis à formação do estudante. Para esse aspecto basta pensar em completar a seguinte sentença: “ao final da disciplina o estudante deverá”.

Quadro 3 – EXEMPLO DE ADAPTAÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA FON-068 – Distúrbios da motricidade orofacial III

	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM DO PLANO DE ENSINO PRESENCIAL	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM DO PLANO DE ENSINO REMOTO	ADAPTAÇÕES REALIZADAS
1	Conhecer os tipos de DTM, seus sinais e sintomas e formas de tratamento	Conhecer os tipos de DTM, seus sinais e sintomas e formas de tratamento	Mantido
2	Conhecer, aplicar e interpretar a avaliação fonoaudiológica nos casos de DTM	Conhecer e interpretar a avaliação fonoaudiológica nos casos de DTM	Reduzido
3	Estar apto a propor um planejamento terapêutico fonoaudiológico para os casos de DTM	Estar apto a propor um planejamento terapêutico fonoaudiológico para os casos de DTM	Mantido
4	Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos traumas de face	Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos traumas de face	Mantido
5	Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos casos de cirurgia ortognática	Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos casos de cirurgia ortognática	Mantido
6	Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos casos de queimaduras de face e pescoço	-	Excluído
7	Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos casos de estética da face	Possuir noções gerais sobre a atuação fonoaudiológica nos casos de estética da face e ronco e apneia obstrutiva do sono	Reduzido
8	Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos casos de ronco e apneia obstrutiva do sono		Reduzido
9	Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos casos de cirurgia bariátrica	-	Excluído

PASSO 2: Definir as estratégias de ensino-aprendizagem que serão empregadas para alcançar cada objetivo de aprendizagem e o tempo destinado a cada atividade. É importante lembrar que a diversificação das estratégias é altamente desejável.

É indicado nesse momento já planejar como será a primeira aula no ERE e se está previsto revisão do conteúdo já ministrado, considerando que poderão existir novos estudantes na turma. Outro ponto a ser ressaltado é a necessidade de se estabelecer tempo e estratégias para monitoramento do ERE.

Quadro 4 – EXEMPLO DE ADAPTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS E TEMPO PREVISTO PARA AS ATIVIDADES NA DISCIPLINA FON-068 – Distúrbios da motricidade orofacial III

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM DO PLANO DE ENSINO REMOTO	ESTRATÉGIAS	TEMPO PREVISTO PARA ATIVIDADE
1a aula em ERE Discutir o plano de ensino e construir o contrato de convivência	i. Discussão síncrona no Teams ii. Fórum de discussão iii. Construção wiki (assíncrona)	i. 40min ii. 40min iii. 40min TOTAL: 2h
2a aula em ERE Revisão dos conteúdos já ministrados	i. Videoaula ii. Texto iii. Estudo dirigido em dupla	i. 20min ii. 1h iii. 40min TOTAL: 2h
Conhecer os tipos de DTM, seus sinais e sintomas e formas de tratamento	i. Texto ii. Discussão síncrona no Teams iii. Mural iv. AVALIAÇÃO DO ERE (Fórum de discussão)	i. 1h ii. 30min iii. 20min iv. 10min TOTAL: 2h
Conhecer e interpretar a avaliação fonoaudiológica nos casos de DTM	i. Texto ii. Discussão síncrona no Teams iii. Estudo dirigido em dupla	i. 1h ii. 30min iii. 30min TOTAL: 2h
Estar apto a propor um planejamento terapêutico fonoaudiológico para os casos de DTM	i. Texto ii. Discussão síncrona no Teams iii. Quizz individual iv. Caso clínico em grupo (assíncrono) v. AVALIAÇÃO DO ERE (Fórum de discussão)	i. 1h x 2 = 2h ii. 30min x 2 = 1h iii. 30 min iv. 2h v. 30min TOTAL: 6h
Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos traumas de face	vi. Videoaula vii. Texto viii. Discussão síncrona no Teams ix. Quizz em grupo x. Mural	i. 20 min x 2 = 40min ii. 1h30min iii. 30min iv. 40min v. 40min TOTAL: 4h
Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos casos de cirurgia ortognática	i. Videoaula ii. Texto iii. Discussão síncrona no Teams iv. Estudo dirigido individual v. AVALIAÇÃO DO ERE (Discussão síncrona)	i. 20 min x 2 = 40min ii. 1h30min iii. 30min iv. 1h v. 20min TOTAL: 4h
Possuir noções gerais sobre a atuação fonoaudiológica nos casos de estética da face e ronco e AOS	i. Mural ii. Fórum de discussão	i. 1h ii. 1h TOTAL: 2h
Última aula ERE Avaliação da disciplina, do ERE e autoavaliação	i. Discussão síncrona no Teams ii. Questionário iii. Autorelato	i. 40min ii. 20min iii. 1h TOTAL: 2h
		TOTAL GERAL: 26h

PASSO 3: Indicar as atividades avaliativas e pontuações previstas. É importante ressaltar que todas as atividades avaliativas devem ser acompanhadas dos critérios de correção que serão empregados para pontuação.

Quadro 5 – EXEMPLO DE ADAPTAÇÃO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS NA DISCIPLINA FON-068
– Distúrbios da motricidade orofacial III

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM DO PLANO DE ENSINO REMOTO	ESTRATÉGIAS	TEMPO PREVISTO PARA ATIVIDADE	ATIVIDADES AVALIATIVAS
1a aula em ERE Discutir o plano de ensino e construir o contrato de convivência	i. Discussão síncrona no Teams ii. Fórum de discussão iii. Construção wiki (assíncrona)	i. 40min ii. 40min iii. 40min TOTAL: 2h	Não há
2a aula em ERE Revisão dos conteúdos já ministrados	i. Videoaula ii. Texto iii. Estudo dirigido em dupla	i. 20min ii. 1h iii. 40min TOTAL: 2h	Não há
Conhecer os tipos de DTM, seus sinais e sintomas e formas de tratamento	i. Texto ii. Discussão síncrona no Teams iii. Mural iv. AVALIAÇÃO DO ERE (Fórum de discussão)	i. 1h ii. 30min iii. 20min iv. 10min TOTAL: 2h	Não há
Conhecer e interpretar a avaliação fonoaudiológica nos casos de DTM	i. Texto ii. Discussão síncrona no Teams iii. Estudo dirigido em dupla	i. 1h ii. 30min iii. 30min TOTAL: 2h	Estudo dirigido em dupla – 10 pontos
Estar apto a propor um planejamento terapêutico fonoaudiológico para os casos de DTM	i. Texto ii. Discussão síncrona no Teams iii. Quiz individual iv. Caso clínico em grupo (assíncrono) v. AVALIAÇÃO DO ERE (Fórum de discussão)	i. 1h x 2 = 2h ii. 30min x 2 = 1h iii. 30 min iv. 2h v. 30min TOTAL: 6h	Quiz individual – 20 pontos Caso clínico em grupo – 20 pontos
Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos traumas de face	i. Videoaula ii. Texto iii. Discussão síncrona no Teams iv. Quiz em grupo v. Mural	i. 20 min x 2 = 40min ii. 1h30min iii. 30min iv. 40min v. 40min TOTAL: 4h	Quiz em grupo – 20 pontos

Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos casos de cirurgia ortognática	i. Videoaula ii. Texto iii. Discussão síncrona no Teams iv. Estudo dirigido individual v. AVALIAÇÃO DO ERE (Discussão síncrona)	i. 20 min x 2 = 40min ii. 1h30min iii. 30min iv. 1h v. 20min TOTAL: 4h	Estudo dirigido individual – 20 pontos
Possuir noções gerais sobre a atuação fonoaudiológica nos casos de estética da face e ronco e AOS	i. Mural ii. Fórum de discussão	i. 1h ii. 1h TOTAL: 2h	Fórum (individual) – 10 pontos
<u>Última aula ERE</u> Avaliação da disciplina, do ERE e autoavaliação	i. Discussão síncrona no Teams ii. Questionário iii. Autorelato	i. 40min ii. 20min iii. 1h TOTAL: 2h	Não há

Passo 4: Indicar quais atividades serão empregadas para acompanhamento da participação e assiduidade

Quadro 6 – EXEMPLO DE ADAPTAÇÃO DO ACOMPANHAMENTO DA PARTICIPAÇÃO E ASSIDUIDADE NA DISCIPLINA FON-068 – Distúrbios da motricidade orofacial III

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM DO PLANO DE ENSINO REMOTO	ESTRATÉGIAS	TEMPO PREVISTO PARA ATIVIDADE	ATIVIDADES AVALIATIVAS	PARTICIPAÇÃO E ASSIDUIDADE
1a aula em ERE Discutir o plano de ensino e construir o contrato de convivência	i. Discussão síncrona no Teams ii. Fórum de discussão iii. Construção wiki (assíncrona)	i. 40min ii. 40min iii. 40min TOTAL: 2h	Não há	Participação no fórum <u>ou</u> na elaboração da wiki
2a aula em ERE Revisão dos conteúdos já ministrados	i. Videoaula ii. Texto iii. Estudo dirigido em dupla	iv. 20min v. 1h vi. 40min TOTAL: 2h	Não há	Realização do estudo dirigido
Conhecer os tipos de DTM, seus sinais e sintomas e formas de tratamento	i. Texto ii. Discussão síncrona no Teams iii. Mural iv. AVALIAÇÃO DO ERE (Fórum de discussão)	i. 1h ii. 30min iii. 20min iv. 10min TOTAL: 2h	Não há	Participação no mural
Conhecer e interpretar a avaliação fonoaudiológica nos casos de DTM	i. Texto ii. Discussão síncrona no Teams iii. Estudo dirigido em dupla	i. 1h ii. 30min iii. 30min TOTAL: 2h	Estudo dirigido em dupla – 10 pontos	Realização do estudo dirigido

Estar apto a propor um planejamento terapêutico fonoaudiológico para os casos de DTM	<ul style="list-style-type: none"> i. Texto ii. Discussão síncrona no Teams iii. Quiz individual iv. Caso clínico em grupo (assíncrono) v. AVALIAÇÃO DO ERE (Fórum de discussão) 	<ul style="list-style-type: none"> i. 1h x 2 = 2h ii. 30min x 2 = 1h iii. 30 min iv. 2h v. 30min TOTAL: 6h 	<ul style="list-style-type: none"> Quiz individual – 20 pontos Caso clínico em grupo – 20 pontos 	Realização do quiz e participação no caso clínico
Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos traumas de face	<ul style="list-style-type: none"> i. Videoaula ii. Texto iii. Discussão síncrona no Teams iv. Quiz em grupo v. Mural 	<ul style="list-style-type: none"> i. 20 min x 2 = 40min ii. 1h30min iii. 30min iv. 40min v. 40min TOTAL: 4h 	Quiz em grupo – 20 pontos	Participação no quiz
Conhecer as especificidades da atuação fonoaudiológica nos casos de cirurgia ortognática	<ul style="list-style-type: none"> i. Videoaula ii. Texto iii. Discussão síncrona no Teams iv. Estudo dirigido individual v. AVALIAÇÃO DO ERE (Discussão síncrona) 	<ul style="list-style-type: none"> i. 20 min x 2 = 40min ii. 1h30min iii. 30min iv. 1h v. 20min TOTAL: 4h 	Estudo dirigido individual – 20 pontos	Realização do estudo dirigido
Possuir noções gerais sobre a atuação fonoaudiológica nos casos de estética da face e ronco e AOS	<ul style="list-style-type: none"> i. Mural ii. Fórum de discussão 	<ul style="list-style-type: none"> i. 1h ii. 1h TOTAL: 2h 	Fórum (individual) – 10 pontos	Participação no fórum de discussão
Última aula ERE Avaliação da disciplina, do ERE e autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> i. Discussão síncrona no Teams ii. Questionário iii. Autorelato 	<ul style="list-style-type: none"> i. 40min ii. 20min 1h TOTAL: 2h 	Não há	Preenchimento do questionário <u>ou</u> realização do autorelato

De posse desse documento, pode se apresentá-lo anexado ao Plano de ensino convencional (em anexo *template*) explicitando a readequação para o período de Ensino Remoto Emergencial.

Além de sistematizar e readequar o plano de ensino, ressalta-se a importância de uma permanente comunicação explicitando para os estudantes um roteiro sobre o que se espera que eles estudem e como serão desenvolvidas as atividades.

3. EXECUÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

- **Contrato de convivência**

A elaboração de um contrato de convivência é fundamental para o bom andamento de uma atividade acadêmica curricular. No caso do ERE pode-se dizer que ele é indispensável. Docente e estudantes precisarão definir as regras de interação nesse momento excepcional. Essa pactuação precisa ser realizada na primeira aula remota da atividade acadêmica curricular.

Seguem abaixo alguns aspectos que podem ser levados em conta no estabelecimento do contrato de convivência:

1. Respeito nas interações
2. Uso de linguagem formal e técnica no AVA (evitando assim aparecimento da linguagem própria das redes sociais)
3. Direitos autorais das atividades síncronas gravadas, videoaulas e demais materiais elaborados pelo professor
4. Durante as atividades síncronas:
 - a) Usar as ferramentas de chat apenas para questões pertinentes à discussão.
 - b) Não realizar outra tarefa concomitantemente.
 - c) Manter o microfone fechado se não estiver falando.
 - d) Manter, se possível, a câmera ligada para favorecer a interação.

- **Recomendações quanto à adoção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)**

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) recomendado pela UFMG para realização das atividades curriculares no ensino remoto emergencial é o *Moodle*, acessado através do portal MinhaUFMG. A razão principal para essa recomendação reside no fato que é o único AVA que está completamente integrado ao Diário Eletrônico e o Sistema Acadêmico de Graduação (SiGA) da UFMG. Dessa forma, a organização da turma, o registro do conteúdo das aulas, o contato via *chat*, fórum ou *e-mail* com os alunos, a disponibilização de materiais para estudo e aprendizagem, assim como diversas formas de avaliação podem ser disponibilizadas aos alunos por essa plataforma, formalizando o trabalho docente.

A plataforma *Moodle* dispõe de uma grande variedade de recursos instrucionais para o ensino-aprendizagem remoto que podem ser consultadas pelos docentes no espaço construído para esse fim: Espaço UFMGVirtual <https://virtual.ufmg.br/plataforma/course/view.php?id=236>.

A plataforma *Moodle* só não oferece a possibilidade de fazer uma aula remota síncrona (uma aula ao vivo) com os estudantes. Para isso, a Universidade disponibiliza, no momento, uma ferramenta via convênio: o *Microsoft Teams*, ferramenta que constitui o pacote Office 365. No momento, o *Microsoft Teams* ainda não se comunica com o SiGA ou Diário Eletrônico, como faz o *Moodle*. Assim, caberá ao docente cadastrar, no mesmo, os estudantes matriculados para definição da turma.

É importante esclarecer que a ferramenta *WebConf* da RNP é uma plataforma que viabiliza conferência com até 75 participantes simultaneamente. Atualmente a UFMG dispõe de acesso para todos os docentes, no entanto, o uso se restringe a 40 salas simultâneas. Mais informações

sobre: <https://www.ufmg.br/dti/pagina-inicial/portfolio/servicos/conferencia-web-servico-rnp/>. Portanto, ela não poderá ser utilizada para atividades síncronas de ensino remoto emergencial. Todos os docentes e estudantes da universidade podem fazer acesso direto ao *Microsoft Teams* mediante usuário cadastrado institucionalmente no sistema *MinhaUFMG*. Cada sala comporta até 250 participantes. Cada estudante e professor tem direito a 1 TB de memória no *Microsoft-OneDrive*. Para cadastro acesse: https://www.ufmg.br/dti/wp-content/uploads/2020/06/OFFICE365-CriacaoConta.Ver1_1-2.pdf. Para mais informações: <https://aka.ms/TeamsEDUQuickGuide>.

Existem outras ferramentas que poderiam ser usadas para as atividades síncronas tais como: *G-Suite for Education* da *Google*, *Zoom*, *WebEx*, *GoToMeeting* e *Skype*, mas todas essas apresentam ou um custo alto de contratação ou elevado esforço de configuração para a UFMG no momento. Poderá ainda haver algum tipo de limitação que impossibilite ou dificulte o exercício devido da atividade síncrona por parte do docente. Se for adotar qualquer uma dessas soluções, recomenda-se investir tempo prévio, informar-se e certificar-se de que a ferramenta escolhida atenderá às necessidades na prática didática e que será acessível e viável a todos os estudantes da atividade acadêmica curricular em uma atividade síncrona.

Uma recomendação muito importante é que não se deve fazer *upload* ou carregar vídeos para a plataforma *Moodle*. Se o professor desejar disponibilizar um vídeo para os alunos na plataforma *Moodle*, deverá se cadastrar e armazenar o vídeo em um canal pessoal no *Microsoft Stream*, *YouTube* ou na plataforma *Vimeo* ou em outra a que tenha acesso. Posteriormente, deverá disponibilizar apenas o *link* para o vídeo ou para a *playlist* (conjunto de vídeos sobre uma mesma temática) dentro da sua turma no *Moodle*, e, eventualmente, também no *Microsoft Teams*.

Tutoriais, *webinars* e videoaulas sobre o uso dos recursos do *Moodle – MinhaUFMG* (inclusive da vinculação com o Diário de Classe) e sobre o *Microsoft Teams* estão disponibilizadas no **Espaço UFMG Virtual** e no **Espaço Disciplinas EaD no Ensino Presencial** dentro do *Moodle – MinhaUFMG*. Informações sobre o que tem sido oferecido de apoio tecnológico e pedagógico na UFMG, assim como tutoriais e guias podem ser consultadas no site: <https://www.ufmg.br/integracaodocente/>.

Alguns *links* relevantes externos que podem ser úteis ao aprendizado da plataforma da *Microsoft* são:

<https://support.microsoft.com/pt-br/office/treinamento-em-v%C3%ADdeo-do-microsoft-teams-4f108e54-240b-4351-8084-b1089f0d21d7>

<https://sites.google.com/view/tutoriais-e-dicas/inicio>

<https://sites.google.com/view/tutoriais-e-dicas/office-365?authuser=0>

Uma alternativa de ferramenta de transmissão e gravação de vídeos ao vivo é a *OBS*, que é uma opção em *software* livre. Essa plataforma está disponível para baixar e instalar no seu computador no *link* abaixo e está disponível para computadores com o ambiente *MS-Windows*, *Mac* ou *Linux*.

<https://obsproject.com/pt-br>

Uma recomendação para quem deseja produzir vídeos com o *Microsoft Power Point*, há uma ferramenta da *Microsoft* que é gratuita e se chama *Microsoft Office Mix* disponível para download e instalação em:

<https://office-mix.apponic.com/>

Outra recomendação para quem deseja gravar vídeos e usa computadores da *Apple* é o *QuickTime Player*. Um tutorial de como usar essa ferramenta encontra-se em:

<https://www.youtube.com/watch?v=mLyPrblmPp4>

Com relação às características técnicas de um plano de internet mínimo para praticar ensino remoto síncrono, tem-se a seguinte recomendação:

- Basicamente qualquer plano de banda larga fixa deve atender, assim como os planos de celular onde há cobertura 4G. No caso de celulares, um problema pode ser o volume de tráfego mensal, mas esse item dependerá muito do que mais é recebido/enviado pelo usuário e a cobertura do plano.
- O ponto principal é a velocidade de *upload* e a qualidade da conexão (taxa de erros/perdas) na transferência de dados. Normalmente os serviços de vídeo sob demanda recomendam entre 1,5 e 2,5 Mbps como taxa de *upload* para transmitir um vídeo. Em geral, os serviços de banda larga anunciam que fornecem taxas acima disso, apesar de que a taxa real em cada caso pessoal pode variar.
- Um problema comum costuma ser o de a maior parte dos usuários possuir uma rede sem fio como o último passo entre o computador e a internet e o sinal de *WiFi* pode ser muito afetado pela arquitetura do local, distância entre o computador e a base *WiFi* (ponto de acesso). Muitas vezes quando observamos pessoas com problemas em teleconferências, a causa está na rede sem fio que ela está usando. Assim, se não é possível conectar o computador com um cabo de rede, deve-se procurar colocar o computador a uma distância pequena da base, com poucas paredes no caminho. Outro cuidado deve ser evitar o uso simultâneo de outros aplicativos que consomem muita banda em outros pontos da rede (por exemplo, alguém assistindo um filme sob demanda em HD ou fazendo uma vídeochamada na mesma rede sem fio pode prejudicar a qualidade do sinal).
- Por fim, não há uma resposta definitiva por conta de variações entre instalações, mas qualquer plano de banda larga com uma boa rede sem fio deve ser suficiente. Uma recomendação é que as pessoas façam testes com sua rede em diferentes horários para entender melhor como ela está funcionando e suas limitações. Uma boa forma de mensurar isso é com o uso da ferramenta SIMET, desenvolvida pelo CGI.BR (Comitê Gestor da *Internet* no Brasil): há uma versão web em <http://simet.nic.br> e lá há *links* para versões de aplicativos mais completos para os mais diversos dispositivos.
- Duas referências sobre o assunto:
<https://restream.io/blog/what-is-a-good-upload-speed-for-streaming/>
<https://www.zen.co.uk/blog/posts/zen-blog/2019/04/18/the-minimum-internet-speeds-for-streaming-video-in-2019>
- Página da *Microsoft* sobre a banda necessária para o uso do *Microsoft Teams*:
<https://docs.microsoft.com/en-us/microsoftteams/prepare-network#:~:text=Teams%20is%20always%20conservative%20on,and%20video%20frames%20per%20second>

SEÇÃO

3

PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMG

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante das circunstâncias impostas pela pandemia da Covid-19, estamos desafiados a organizar o processo de ensino-aprendizagem sem interação física entre os docentes e os estudantes. Esse contexto nos demanda rever os espaços e tempos para o ensino, pois, majoritariamente trabalhamos com o ensino presencial baseado no encontro simultâneo de docentes e estudantes em um mesmo espaço físico (sala de aula). Ao fazer essa revisão, uma alternativa possível é realizar o ensino remoto, ou seja, ensino distanciado, sem interação física.

Em contraste com as experiências planejadas desde o início e projetadas para serem on-line, o ensino remoto a distância emergencial (ERE) é uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído (HODGES *et al*, 2020, p. 05).

Para esse ensino é fundamental o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para realizar a interação virtual entre docentes e estudantes e consolidar o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido pelos docentes está amparado institucionalmente pelas condições que têm sido providenciadas, tais como: acesso dos estudantes às tecnologias digitais e conexão à internet, apoio para acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência, acesso pelos docentes às plataformas virtuais e orientações para o uso dessas plataformas no ensino, entre outros aspectos.

Todas essas condições foram explicitadas na consulta realizada aos Colegiados, que interagiram com os departamentos e o corpo docente, demonstrando disponibilidade da maior parte dos docentes no enfrentamento do desafio em relação ao ensino e, ao mesmo tempo, demanda das condições para tal.

Não obstante, as considerações aqui delineadas também levam em conta a relação entre Educação Superior e sociedade e seus reflexos nos processos de ensino-aprendizagem. Nossas salas de aulas na universidade são compostas por estudantes oriundos de diversas condições sociais e culturais que tem conquistado o acesso à universidade, superando desigualdades geracionais em relação ao direito à educação pública e de qualidade.

Neste sentido, construir a viabilidade do ensino no contexto de pandemia é compromisso e responsabilidade social da universidade, reafirmando seu papel na sociedade.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é constituído pela relação estabelecida entre professor-estudante-conhecimento no contexto de uma prática pedagógica que tem como finalidade a formação dos sujeitos em uma determinada direção. No contexto do ensino universitário, a organização do processo de ensino-aprendizagem envolve a autonomia didática do professor na seleção dos conteúdos a serem ensinados, na abordagem metodológica e avaliativa e as correspondentes formas de mediação pedagógica.

Trata-se de uma autonomia construída na relação com as decisões coletivas sobre a formação acadêmica (as Diretrizes Curriculares do Curso - DCNs); o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); as Normas Gerais de Graduação - NGG) e na análise crítica dos sujeitos e contextos do ensino.

Portanto, a organização do processo de ensino-aprendizagem em qualquer circunstância é uma atividade intencional e sistemática própria da docência. Trata-se de uma atividade que mobiliza aspectos técnicos, humanos e políticos e consolida-se na realização das aulas nos diversos cenários de ensino dos cursos de graduação (CUNHA, 2005, 1998; CANDAU, 1982).

As estratégias de ensino-aprendizagem correspondem aos aspectos operacionais de uma atividade didática e dão corpo à relação professor-estudante-conhecimento em acordo com a metodologia elegida e os objetivos que se quer alcançar com o ensino a ser desenvolvido. (ANASTASIOU e ALVES, 2005, p.68)

Esse é um trabalho próprio da docência e não se faz fora de uma concepção epistêmica sobre como se dá a aprendizagem e a relação desta com uma visão de mundo e sociedade que fomentamos nos processos educativos. Em síntese, três concepções epistêmicas clássicas explicam a aprendizagem de algum conhecimento a partir da relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A concepção empirista ($O \rightarrow S$ objeto modifica o sujeito) situa o conhecimento como algo externo ao sujeito, vê a aprendizagem como decorrente de treino ou experiência. Ao contrário, na concepção inatista ($S \rightarrow O$ - sujeito modifica o objeto), o conhecimento é concebido como algo pré-existente no sujeito e a aprendizagem é autocentrada a partir de configurações perceptivas. A concepção interacionista ($S \leftrightarrow O$ - sujeito e objeto modificam um ao outro) concebe o conhecimento como uma construção contínua e proveniente da interação entre sujeito e objeto. Nesta, a aprendizagem ocorre a partir da ação entre sujeito e objeto de conhecimento e com as práticas sociais. Constitui um processo cognitivo que não se reduz unicamente ao subjetivo e pessoal, mas envolve também o contexto das interações em que a aprendizagem acontece. (MIZUKAMI, 2019; ZABALZA, 2004; FILATRO, 2004; GIUSTA, 2013).

Essas concepções conformam abordagens do processo de ensino-aprendizagem que assumem diferentes denominações e aqui situamos algumas (as mais difundidas) e suas correspondências: abordagem tradicional e comportamentalista baseia-se na perspectiva empirista; abordagem humanista baseia-se na inatista e abordagem construtivista e socioconstrutivista que tem como referência a concepção interacionista.

Ao tratarmos do ensino remoto no contexto emergencial no ensino superior, qualquer estratégia de ensino que escolhermos, mesmo que implicitamente, estará ancorada em alguma dessas concepções, bastando nos indagar sobre o que pensamos sobre como os estudantes aprendem e como nos relacionaremos com os dispositivos virtuais que elegermos, conforme podemos ver na imagem a seguir:



Fonte: Pimentel e Carvalho (2020)

As estratégias devem ser planejadas e eleitas dentro desse escopo e podem ser orientadas pelas seguintes questões: quem são os estudantes? Como aprendem? Quais aprendizagens se espera fomentar com as atividades curriculares que estamos trabalhando? Qual a natureza dos conteúdos destas atividades? Diante disso, deve-se estabelecer as escolhas mais apropriadas de como fazer o ensino acontecer. Cria-se assim a necessidade de vincular professores, estudantes e conhecimento numa relação que expressa rigor metodológico com coerência teórica em relação ao ensino-aprendizagem.

Algumas estratégias de ensino têm forte ancoragem numa concepção de aprendizagem, tal como a aula expositiva, que é muito recorrente no ensino superior. Pensada numa lógica cujo objetivo é transmitir conhecimento, busca-se garantir relação mais efetiva entre tempo/conteúdo, planeja-se a distribuição dos conteúdos em tópicos e estes em horas aulas e os objetivos dos processos de ensino-aprendizagem se reduzem a cumprir o programa. (ANASTASIOU e ALVES, 2005, p.69).

A concepção de ensino-aprendizagem que embasa esse processo de ensino é a empirista (O→S). Uma aula expositiva nesta perspectiva é uma prática que tem como pressuposto os estudantes como cognitivamente vazios, não têm conhecimentos e nem experiências prévias, cabendo aos professores transmitir o conhecimento que eles precisam absorver. O conhecimento torna-se

uma entidade acima de professores e estudantes e não um produto humano desenvolvido em um determinado momento histórico e sob alguma condição.

No entanto, a aula expositiva é uma estratégia que tanto pode assumir uma forma unidirecional tal como exposto anteriormente, como também pode assumir uma forma dialogada, equilibrando exposição do professor e participação dos estudantes. Nessa segunda perspectiva, a aula expositiva pode ser ressignificada e corresponder a uma concepção de ensino-aprendizagem sociointeracionista, situando os estudantes como sujeitos ativos na aprendizagem por meio de uma metodologia dialógica.

Recorremos a esse exemplo para entendermos o lugar das estratégias no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando que elas correspondem ao como fazer, numa atividade complexa que relaciona seres humanos e conhecimento com uma finalidade educativa.

Se esse é um preceito para o ensino de graduação em qualquer circunstância, neste momento, de pandemia, torna-se fundamental. Pois a aprendizagem não se dá em um vazio, ela mobiliza fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Os estudantes universitários são jovens, adultos e idosos, que estão vivendo, como os professores, uma situação inédita na forma de organizar e manter suas vidas. Essas condições não podem ser ignoradas nas nossas escolhas de estratégias de ensino-aprendizagem para levar adiante o ensino no formato remoto e na condição emergencial.

O cenário da pandemia nos convoca a repensar as práticas de ensino. Compete aos professores, sensibilizados por essa realidade, incorporar alternativas de ensino que tenham em suas bases o processo de comunicação mediado pelas tecnologias digitais, criando assim oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem (PINTO e LEITE, 2020; MODELSKI, GIRAFFA e CASARTELLI, 2019; PADILHA e ZABALZA, 2016).

Nesse sentido, torna-se relevante retomar as contribuições de Paulo Freire que defendia firmemente em suas teses a necessidade de entender o estudante como um sujeito autônomo e autor do seu processo educativo. Partindo desse pressuposto, Freire enfatiza a necessidade de respeitar os saberes do estudante, construídos socialmente e que de modo algum devem ser descartados, mas sim incorporados e discutidos em relação às práticas de ensino, para que o estudante se sinta um sujeito situado em seu mundo e coparticipante do processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 2000 e 2010).

Assim, coerente com essa perspectiva, resgatar a comunicação como centro do processo de ensino e de avaliação é de fundamental importância na sociedade contemporânea frente ao cenário de crise que estamos submetidos que tem exigido atitudes críticas, propositivas e inovadoras em defesa da vida, que possibilite aos estudantes interpretar as informações colocadas ao seu dispor, transformando-as em conhecimento. Nesse processo, organizar planos de ensino por meio remoto emergencial, que tenham como ponto central o diálogo, a problematização e a descoberta, parece um caminho desafiante e propositivo.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Se concebemos a educação como uma prática histórica e contextualizada, o processo educativo não pode estar alheio às condições de nosso tempo. A educação que almejamos deverá ser capaz de formar pessoas críticas, curiosas e indagadoras. O diálogo é, portanto, o caminho indispensável. (APPLE, 2010; FREIRE, 2010; BAUMAN, 2003).

Nesse contexto, a ação educativa deve ter como referência conceitual que avaliar é construir caminhos que favoreçam o acompanhamento das aprendizagens, identificando avanços e desafios. Isso implica reconhecer que qualquer proposta de ensino, do seu planejamento à avaliação, inscreve-se num dado projeto curricular e contexto social, que se configura por um conjunto de transformações que demandam mudanças no cotidiano dos cursos de graduação. Há, portanto, que se estabelecer algumas questões orientadoras, entre elas: que concepção e abordagem de ensino fundamentam as práticas de avaliação? Que qualidade do processo ensino-aprendizagem pretendemos assumir como marco de referência para avaliar? (SOUSA, et. al., 2018; GOMES, MELLO, 2018; BATISTTI, PRETO e HEINZLE, 2017; GARCIA, 2009).

Nesse sentido, professores e estudantes, ao empreenderem movimentos de apropriação do conhecimento, mobilizam também histórias, experiência e trajetórias, ora encontrando convergências, ora percebendo caminhos diferentes e até antagônicos. É nesta ambiguidade que o acompanhamento pedagógico se faz presente, configurando o desafio de lidar com a diversidade, as especificidades, a validade, o sentido e o significado dos conteúdos. Assim, avaliar pode se constituir um exercício de autoria e coautoria, em que estudantes e professores vivem, criam e transformam ou mantêm as circunstâncias sociais que têm, na universidade, fóruns privilegiados para a circulação dos conhecimentos relativos aos diferentes campos disciplinares.

Coerente com essa perspectiva, ser autor e coautor demanda problematizar os processos educativos e, nesse sentido, acessar e explicitar concepções acabam por conferir certa visibilidade às práticas avaliativas: clima, postura docente, tipos de interações, instrumentos, critérios são dimensões que anunciam modos de avaliar a aprendizagem.

O contexto atual demanda investir em práticas avaliativas que estejam sintonizadas com projetos educativos críticos e transformadores, demanda compromisso com uma cultura de avaliação, reconhecendo a necessidade de se pensar, planejar, construir propostas que viabilizem novos modos de avaliar a aprendizagem.

Assim, a complexidade e a singularidade do processo de avaliação da aprendizagem configuram cenários pedagógicos carregados de expectativas, valores e modos de assumir a responsabilidade pelo monitoramento do aprender em suas diferentes dimensões e possibilidades (LUCKESI, 2018; ESPIRITO SANTO e LUZ, 2012).

Vivemos a coexistência de pelo menos duas concepções paradigmáticas em disputa pela hegemonia da formação universitária. Uma é centrada na quantidade de informações e outra, emergente, busca instituir a pedagogia da pergunta, abrir espaço-tempo para o pensamento criativo e reflexivo, semear a dúvida epistemológica entre professores e estudantes e possibilitar a autonomia intelectual como ferramenta imprescindível para o diálogo entre a universidade e os problemas vivenciados na sociedade. Torna-se relevante perguntar: que concepção de avaliação melhor responde aos desafios da contemporaneidade? Estudantes e professores, no contexto de crise da pandemia da Covid-19, são convidados a assumir solidariamente esta experiência de incompletude,

aceitando alguma desordem na relação que vivenciam agora de modo horizontalizado e o caráter aproximativo dos conhecimentos.

Nessa proposta, reside a compreensão mútua de que o que nos envolve é o desejo de construir uma identidade profissional calcada em outros valores e princípios, tais como a autonomia, a criatividade, a crítica e a capacidade propositiva. Essa relação, substancialmente nova para ambos, deve ser conquistada na luta contra os paradigmas convencionais que nos fez refêns das certezas que parecem não responder aos desafios de uma sociedade cujos problemas se complexificam de modo veloz, impedindo soluções categóricas e definitivas (CHARLOT, 2013; APPLE, 2010; HARGREAVES, 2002).

Esses posicionamentos nos instigam a pensar no grande desafio que será para os cursos de graduação dar respostas efetivas e não pontuais às propostas de mudanças implicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos, no texto da Lei de Diretrizes Nacionais da Educação (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro 1996) que, indica mudanças na direção da flexibilidade, que estimula à diversificação de experiências de ensino, lembrando que essa demanda continua emergente no cenário da pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, a avaliação necessária nos cursos de graduação deverá considerar esses pressupostos a fim de evitar fatores de exclusão, competição e de controle. Como seria formativa e comprometida com a melhoria das condições de ensino-aprendizagem se não se colocasse a serviço da autonomia e do desenvolvimento dos estudantes?

A avaliação formativa, demanda existência de sujeitos, isto é, protagonistas que analisam, problematizam, compreendem a prática pedagógica, produzem e difundem conhecimentos. O professor é protagonista porque ele é quem faz a mediação do estudante com os objetos do conhecimento. O estudante também é protagonista porque é considerado como sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, a sua participação e envolvimento na proposta pedagógica será fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento.

Torna-se relevante destacar que as atividades de uma disciplina se realizam em grupo constituído por professores e estudantes, atuando em parceria, há momentos de tomada de decisão pelo grupo como um todo e, em outros, pelo professor, a quem compete coordenar o processo de trabalho. A ênfase é posta no trabalho conjunto de estudantes e professores. Assim, entendida, a avaliação formativa visa a promover a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento do curso; estas dimensões são necessárias para que se dê a aprendizagem do aluno (GARCIA, 2009; OLIVEIRA, 2002).

O processo avaliativo que busque o diálogo e a participação do aluno na tomada de decisões terá, como um dos objetivos, a formação da cidadania crítica. A construção desse processo avaliativo requer planejamento, porque se admite que avaliar não se resume em elaborar e aplicar provas e atribuir notas. Planejar a avaliação é um processo contínuo e coletivo de reflexão: qual concepção de avaliação adotar? Vinculada ao desenvolvimento de qual trabalho pedagógico? Para formar que tipo de cidadão e de profissional? O que se pretende com os resultados da avaliação? Quem participará desse processo de planejamento? O que levar em conta nesse planejamento? Que plano de ensino resultará desse processo de planejamento? Para que servirá esse plano? Quem o utilizará? Como esse plano será avaliado?

O entendimento do trabalho pedagógico como construção conjunta de professores e alunos traz, como consequência, o entendimento e a prática de avaliação como aliada de ambos. Entendida assim, a avaliação cumpre a sua função primordial: identificar e analisar o que foi aprendido, o

que ainda é preciso aprender, para que se organize o trabalho com vistas à aquisição da aprendizagem. Como esse trabalho é realizado conjuntamente por professores e estudantes, não só o desempenho do estudante é avaliado, mas o trabalho pedagógico e a atuação do professor também. No âmbito da universidade, essa prática integra a avaliação interna da instituição (SORDI, 2019; SILVA e MENDES, 2019; BATISTTI, PRETO e HEINZLE, 2017).

4. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO ERE

O monitoramento pode ser entendido como processo organizado e sistemático de coleta, análise e interpretação de dados e informações sobre todos os aspectos das ações educacionais planejadas, realizadas de modo a estabelecer relação entre práticas e resultados, com o objetivo de subsidiar os envolvidos na sua realização, com informações necessárias para a melhoria e maior efetividade das ações implementadas (ARANDA, RODRIGUES e MILITÃO, 2020; DOURADO, JUNIOR e FURTADO, 2016; LÜCK, 2013). No Ensino Remoto Emergencial, será importante monitorar e avaliar a participação, a permanência, a proposta de ensino, a entrega das atividades propostas, a qualidade das aulas e das interações, dentre outros.

Para Thomas e Pring (2007) e Shapiro (2008), o propósito do monitoramento é o de produzir conhecimentos sobre as demandas educacionais, assim como sobre seus processos e contribuições que devem ser compartilhados, de modo a gerar ambiente de crescimento e desenvolvimento que emancipa a todos os envolvidos pela ação crítica e reflexiva assumida coletivamente.

Assim, o escopo do monitoramento e da avaliação estabelecem de modo sistemático e contínuo, a adoção de práticas de observação, registro da participação e das interações, interpretação de significados, identificação de melhorias necessárias, planejamento de ações para essa melhoria e a sua implementação, seguida de novo ciclo desse processo.

Considerando a realização do ERE na UFMG, o monitoramento precisará ser realizado em vários momentos e instâncias: na atividade acadêmica curricular, no curso de graduação e na Universidade como um todo. Para monitoramento da atividade acadêmica curricular, o docente responsável e os estudantes matriculados precisarão de comunicação constante. Sendo um processo novo para todos, o diálogo aberto e propositivo irá direcionar os ajustes necessários no decorrer do período letivo. Essas informações, por sua vez, irão subsidiar os Colegiados e os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) a realizarem as análises necessárias para a verificação do desenvolvimento do processo no nível do curso. Por fim, as análises dos cursos, integradas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e outras instâncias a serem definidas pela Câmara de Graduação, caracterizarão o perfil do ERE na UFMG.

5. O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO

No contexto do ERE, o ensino só é possível por meio do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e esse uso requer atenção sobre como vamos consolidar os processos de ensino-aprendizagem. Temos um acúmulo de experiência e produção teórica sobre as TDICs nos processos de ensino-aprendizagem advindos de várias áreas acadêmicas, especialmente, a partir da Educação a Distância (EaD) em interfaces com abordagens da educomunicação, educação *online*, mídias-educação, inteligência artificial, computação, neurociências e diversas outras (FILATRO, 2008, 2004; KENSKI et al, 2018; BELLONI, 2018; CARMO, 2018 e outros)

Embora o ERE não se configure como um processo planejado para uma abordagem de EaD, podemos extrair referências desta área para fundamentar as estratégias de ensino com uso das tecnologias digitais a serem adotadas no ensino remoto. Uma primeira referência diz respeito à natureza interativa das tecnologias digitais e sua abertura para reconstrução colaborativa e partilhada de informação e conhecimento em rede. Isso é favorecedor para ampliar nossas aprendizagens, mas não se dá pela tecnologia em si, e sim pela forma como construímos nossos acessos, apropriações e interações nesta rede (MOREIRA, 2018, p. 37).

No ensino com uso de TDICs, a mediação pedagógica constitui o elo necessário entre docentes e estudantes por meio de “*interlocução, orientação e acompanhamento do sujeito aprendiz em sua trajetória de aprendizagem*” (OLIVEIRA, 2011, p. 199). Trata-se de comunicação ativa, dialógica e compreensiva em prol da construção de conhecimento.

Ressalta-se a relevância da comunicação educativa, fundamental em qualquer circunstância de ensino, como bem expôs Paulo Freire (1983, p.47): “*a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados.*”

A comunicação no contexto de ensino mediado por TDICs constitui um fator chave para produzir vínculo e engajamento dos estudantes numa relação educativa, pois a “*separação geográfica e/ou temporal compõe um espaço psicológico e comunicacional – chamado distância transacional – que necessita ser transposto para que a intervenção mediatizadora realizada pelo professor/tutor dê suporte efetivo ao processo de aprendizagem do aluno*” (TARQUÍNIO, 2013, p.67)

A relação de ensino-aprendizagem, neste contexto, pede aliança entre tecnologia e metodologia na organização de um ambiente de aprendizagem de maneira a produzir virtualidades pedagógicas, que possibilitem interatividade, produção colaborativa de conhecimentos e processos formativos críticos e significativos para estudantes e professores (OLIVEIRA, 2011; e outros).

Os ambientes virtuais desenvolvidos para realização de ensino *online* permitem interações entre professor-estudante-conhecimento independente do tempo e do lugar de cada um. São espaços que criam para o aprendiz oportunidade de acessar, a qualquer momento do dia ou da noite, o conteúdo a ser estudado, de realizar as atividades propostas, de acessar bibliotecas virtuais, arquivos de texto, vídeo, áudios e imagem fixa, de interagir com os colegas de turma, conversando, trocando ideias, participando de bate-papos e fóruns de discussão e interagindo com o docente (OLIVEIRA, 2011, p.200).

As estratégias de ensino a serem desenvolvidas por meio desses ambientes são inúmeras e podem acontecer tanto em tempo simultâneo (síncrono) como em tempo diferido (assíncrono) e as interações podem ser favorecidas de maneira individual e coletiva, tanto numa relação unidirecional (um para muitos) quanto colaborativas (muito para muitos). As escolhas de recursos e estratégias a serem efetivadas exige apropriação tecnológica e pedagógica por parte dos docentes e clareza sobre a finalidade a ser alcançada na relação com os estudantes.

Oliveira (2011) ressalta como obstáculo na prática pedagógica a reprodução do presencial no virtual, com foco na transmissão de conteúdo no processo de ensino-aprendizagem. Essa autora enfatiza a importância do planejamento do ensino *online* prevendo a comunicação e diálogo com os estudantes, o que requer “*dedicação de mais tempo para preparar e conduzir a aula virtual.*”

Frente a essas especificidades, a escolha das estratégias de ensino, só pelas suas potencialidades técnicas, não geram possibilidades educativas relevantes. Exige combinação entre proposta

pedagógica e as características interativas dos dispositivos para não produzir uma performance sem efetividade e significado na relação entre sujeitos e conhecimentos, produzindo desistência e não aprendizagem.

Santos (2020) tem problematizado essa relação no ensino remoto emergencial denunciando os excessos praticados nas práticas pedagógicas neste contexto:

A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões. Mas a postura comunicacional é restrita aos dias e horas marcadas. Isso tudo, multiplicado por 7, 8, 9 ou 10 unidades curriculares e ou disciplinas, tem entediado alunos e desgastado docentes. Exaustão e traumas estão sendo instituídos. O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal (SANTOS, 2020, s/p).

A autora, faz uma crítica à transposição de um modelo de ensino massivo para o contexto de ensino remoto. Mas também reconhece que têm ocorrido experiências significativas, ao afirmar que a tecnologia “*permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia.*”

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa, ALVES, P. **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para estratégia de trabalho em aula.** Joinville: Univille, 2005.
- APPLE, M. W. **Global crises, social justice, and education.** New York: Routledge, 2010.
- ARANDA, M. A. de M.; RODRIGUES, E. S. de S.; MILITAO, S. C. N. Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 36, e69767, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100203&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 de jun. 2020.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede** - Revista de Educação a Distância. Porto Alegre, R.S, v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em mai. de 2020.
- BATISTTI, T. dos S.; PRETO, V. M.; HEINZLE, M. R. S. Processos Avaliativos na Educação Superior: Planos de Ensino em Análise. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1774-1791, jul-set/2017. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8577>> Acesso em 21 jun. 2020.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: noção e evolução conceitual, tendências e bases pedagógicas. In: Mill, D. *et al.* (org.) **Educação e tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no País durante pandemia do coronavírus.** Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/04/conselho-nacionalde-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais>>. Acesso em 03 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 544** de 16 de junho de 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>> . Acesso 25 jun. de 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996 Brasília, DF: 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> . Acesso em: 10 jun. 2020.
- CARMO, Teresa M. Comunicação digital, educação e cidadania global: aproximações. In: Mill, D. *et al.* (org.) **Educação e tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013. 287 p.
- COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. **Educação**, v. 8, n. 3, 2020, p. 200-217. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/8777/3998>>. Acesso em 10 jun. 2020.
- CUNHA, Maria Isabel. **Formatos avaliativos e concepção de docência.** São Paulo: Autores Associados, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: Junqueira e Marin, 1998.
- DOURADO, L. F.; JUNIOR, G. G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves Contribuições. **RBPAAE** - v. 32, n. 2, p. 449 - 461 mai/ago. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67198>>. Acesso em 20 jun. 2020.
- ESPÍRITO SANTO, E.; LUZ, L. C. S. da. Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê? **Dialogia**, São Paulo, n. 16, p. 141-154, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=3882>> . Acesso 20 jun. 2020.
- ESTELLÉS, M. FISCHMAN, G. E. Imaginando uma Educação para a Cidadania Global pós-Covid-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015566, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> . Acesso em 11 jun. 2020.
- FILATRO, Andrea. **Design Instrucional contextualizado: educação e tecnologia.** São Paulo: Editora Senac, 2004.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.
- GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009, p. 201-213. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf>>. Acesso 22 jun. 2020.
- GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 20-36, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em 29 jun. 2020.
- GOMES, S. dos S.; MELO, S. D. G. de. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199-1216, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401199&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jun. 2020.
- GOMES, S. dos S.; TAVARES, R. H.; MELO, S. D. G. **Sociedade, educação e redes: luta pela formação crítica na universidade**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. 351 p.
- HARGREAVES, A. et. al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, T.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. Louisville, CO, March 27, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em 28 mai. 2020
- HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 14 jun. 2020.
- KENSKI, Vani M. et al. Grupos que pesquisam Educação a Distância no Brasil: primeiras aproximações. In: Mill et al (org.) **Educação a distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.
- LÜCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- MIZUKAMI, Maria das G. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2019, Ebook.
- MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100515&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 jun. 2020.
- MOREIRA, José A. Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. In: Mill D. *et al* (org.) **Educação a distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020**. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harvard.pdf Acesso em 29 jun. de 2020.
- OLIVEIRA, Elsa G. Aula virtual e presencial: são rivais? In: Veiga, I. P. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2011.
- OLIVEIRA, G. P. **Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos**. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Espanha, v. 1, 2002.
- PADILHA, M. A. S.; ZABALZA, M. A. Um cenário de integração de tecnologias digitais na Educação Superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.03, p. 837- 863 jul./set.2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/28698>> . Acesso em 19 jun. 2020.

- PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online/>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.
- PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e216818, 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100521&lng=en&nrm=iso>. Acesso 28 jun. 2020.
- SANTOS, Edmea. EAD, palavra proibida. **Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença.** Rio de Janeiro: e-publicações UERJ, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.
- SHAPIRO, J. **Monitoring and evaluation.** Londres: Cívicus, 2008.
- SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 271-297, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100271&lng=en&nrm=iso>. Acesso 27 jun. de 2020.
- SORDI, M. R. L. de. Docência no ensino superior: interperando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000300135&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jun. 2020.
- SOUSA, L. D. de S. et. al. Os Desafios enfrentados pelos professores no processo de avaliação no Ensino Superior. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria, v. 7, n. 16, set./dez., 2018 p. 59-66. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/32750/pdf>>. Acesso em 26 jun. 2020.
- TARQUÍNIO, Marcos V. O tempo e espaço na EaD. In: **Formação técnico-pedagógica para tutores de Educação a Distância.** Belo Horizonte: CaED/UFMG, 2013.
- THOMAS, G.; PRING, R. (orgs.). **Educação baseada em evidências.** A Utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/>>. Acesso 29 jun. 2020.
- UFMG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **RESOLUÇÃO No 02/2020, DE 9 DE JULHO DE 2020.** *Regulamenta o ensino remoto emergencial para os cursos de graduação da UFMG durante período de pandemia da doença COVID-19.* Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/resolucao-do-cepe-orienta-ensino-remoto-emergencial-na-graduacao>
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Global Monitoring of school closures caused by COVID-19,** 2020. Disponível em: <<https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>>. Acesso em 08/04/2020.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- VEIGA, I. P. A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas, S. P: Papirus, 2001.
- VENTURA, D. de F. L. et. al. Desafios da pandemia de COVID-19: por uma agenda brasileira de pesquisa em saúde global e sustentabilidade. **Cad. Saúde Pública,** 2020; 36(4):e00040620. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csp/v36n4/1678-4464-csp-36-04-e00040620.pdf>>. Acesso 22 jun. 2020.
- ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MODELO DE PLANO DE ENSINO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

DEPARTAMENTO:				
TÍTULO DA ATIVIDADE ACADÊMICA CURRICULAR	CÓDIGO:	CH HORÁRIA		
		Teórica	Prática	Total
NATUREZA () OBRIGATÓRIA () OPTATIVA		NÚMERO DE VAGAS:		
PROFESSOR(A):				
EMENTA <i>Manter a ementa da atividade acadêmica curricular disponibilizada na oferta presencial (registrada no Projeto Pedagógico do Curso)</i>				
OBJETIVOS <i>Devem ser indicados para cada unidade/tópico/módulo, informado no item Conteúdo Programático. Ao definir os objetivos considerar quais são os conhecimentos e competências indispensáveis à formação do estudante.</i>				
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO <i>Os conteúdos devem ser organizados por unidades, tópicos ou por módulos que, por sua vez, devem apresentar os objetivos, as estratégias didáticas e a bibliografia recomendada.</i>				
Ex: <i>Unidade I - Números reais e funções de uma variável real: Conceitos e exemplos; Equações e inequações.</i> Objetivos Estratégias de ensino-aprendizagem Videoaula – 2 x 15 min – 30 min. Aula expositiva síncrona – 1 x 30 min- 30 min. Lista de exercícios (3) – 3 x 40 min – 2 h Bibliografia Básica Bibliografia Complementar			CH REMOTA 3 h	
METODOLOGIA <i>Informar quais e como as estratégias de ensino-aprendizagem (aulas expositivas síncronas e assíncronas, textos, podcasts etc) serão mobilizadas para a realização da atividade.. As estratégias didáticas devem ser relacionadas por unidade/tópico/módulo e deve haver indicação em relação ao seu uso para aferição da assiduidade do estudante. É importante dimensionar o tempo para a efetivação de cada estratégia para cálculo da carga horária remota correspondente. Nesse sentido, é necessário considerar tanto o tempo previsto para a aula que será ministrada pelo docente (síncrona ou assíncrona), quanto as atividades que deverão ser realizadas pelos discentes: leituras, pesquisas, atividades avaliativas etc. A soma da CH remota deve ser igual a CH total da atividade acadêmica curricular.</i>				
ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO <i>Informar as estratégias avaliativas que serão utilizadas, a data prevista para a realização (data de abertura/encerramento), a pontuação e os critérios de correção. Para definir as estratégias de avaliação, orientamos considerar os recursos disponíveis na plataforma utilizada para mediar o processo ensino-aprendizagem. Devem ser previstas, ainda, as estratégias de avaliação destinadas à recuperação de nota por parte dos discentes.</i>				

TECNOLOGIAS DIGITAIS UTILIZADAS

Informar as tecnologias digitais (plataformas, aplicativos etc) que serão utilizadas para mediar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as indicações realizadas pela Prograd.

BIBLIOGRAFIA

Relacionar a bibliografia básica e complementar recomendada para a atividade acadêmica curricular por unidade/tópico/módulo.

REFERENDADO EM ____/____/2020 pelo NDE e Colegiado do curso de Graduação em _____, conforme determina o inciso II, art. 4º. Da resolução CEPE No 02/2020, de 9 de julho de 2020.

