

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Ernane Henrique de Oliveira

**ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL:
desafios e implicações pedagógicas para a educação superior presencial**

Belo Horizonte

2023

Ernane Henrique de Oliveira

**ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL:
desafios e implicações pedagógicas para a educação superior presencial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Santos Gomes

Belo Horizonte

2023

O48e
T

Oliveira, Ernane Henrique de, 1975-

Estudo da implementação do ensino remoto emergencial em cursos de graduação em uma instituição pública federal [manuscrito] : desafios e implicações pedagógicas para a educação superior presencial / Ernane Henrique de Oliveira. -- Belo Horizonte, 2023.

138 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Inclui apêndice com recurso educacional com o título: "#fiqueemcasa#: desafios e aprendizagens no ensino remoto emergencial – documentário"].

Orientadora: Suzana dos Santos Gomes.

Bibliografia: f. 103-11.

Apêndices: f. 112-138.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino superior -- Ensino à distância -- Teses.
3. COVID-19 Pandemia, 2020- -- Ensino à distância -- Teses. 4. Epidemias -- Aspectos educacionais -- Teses. 5. Ensino superior -- Planejamento educacional -- Teses.
6. Ensino superior -- Avaliação educacional -- Teses. 7. Universidades e faculdades públicas -- Teses. 8. Tecnologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Suzana dos Santos, 1962-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.175

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Ernane Henrique de Oliveira

**ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL:
desafios e implicações pedagógicas para a educação superior presencial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Santos Gomes

Profa. Dra. Suzana Santos Gomes – UFMG (Orientadora)

Prof. Dr. Tiago Antônio da Silva Jorge - UFMG (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Jussara Bueno Paschoalino –UFRJ (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Inajara Salles Viana Neves- UFOP (Banca Examinadora - Suplente)

Profa. Dra. Savana Diniz Melo – UFMG (Banca Examinadora - Suplente)

Belo Horizonte, 07 de julho de 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA - PROMESTRE

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO

ERNANE HENRIQUE DE OLIVEIRA

Realizou-se, no dia 07 de julho de 2023, às 14:00 horas, por meio de videoconferência, a 418ª defesa de dissertação, intitulada *ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL*, apresentada por ERNANE HENRIQUE DE OLIVEIRA, número de registro 2021650698, graduado no curso de TECNOLOGIA EM PRODUÇÃO MULTIMÍDIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Suzana dos Santos Gomes - Orientadora (FAE/UFMG), Profa. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (UFRJ) e Prof. Tiago Antônio da Silva Jorge (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada
- Reprovada
- Aprovada com indicação de correções

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 07 de julho de 2023.

Profa. Suzana dos Santos Gomes (Doutora)
Profa. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (Doutora)
Prof. Tiago Antônio da Silva Jorge (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, Usuário Externo**, em 07/07/2023, às 21:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Suzana dos Santos Gomes, Professora do Magistério Superior**, em 08/07/2023, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Antonio da Silva Jorge, Professor do Magistério Superior**, em 10/07/2023, às 09:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2409789** e o código CRC **9FC14150**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Conceição e Afrânio (*in memoriam*) por todo esforço para que eu tivesse a melhor educação possível e não desistisse nunca de estudar.

Aos meus avós, Leopoldina (*in memoriam*) e Henrique (*in memoriam*) por servirem de exemplo de conduta, e mesmo com pouco estudo, reconhecerem o valor da educação.

À minha orientadora, Suzana Gomes, pois sem ela não teria nem mesmo iniciado o mestrado. À sua generosidade, paciência e compromisso com a orientação. Os ensinamentos e também as cobranças foram para meu crescimento e melhoria do meu trabalho.

Aos membros dessa banca, professores Tiago, Inajara e Jussara, por acolherem o meu trabalho, e pelas importantes contribuições que deram à escrita da minha dissertação.

Aos colegas Júnio, Viviane e Leonardo, e em especial ao Thiago, pelo apoio e incentivo durante toda a caminhada acadêmica.

Às minhas diretoras, Vilma e Graça, por aprovarem a licença capacitação para que eu pudesse desenvolver a escrita da dissertação.

Ao Michel Gannam, pela revisão cuidadosa do texto.

E finalmente, em especial, à minha esposa, Dilma, por me apoiar incondicionalmente durante a trajetória do mestrado, ficando do meu lado nos momentos mais difíceis, e aos meus filhos Theo e Maria Eduarda, que são minha inspiração.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar a implementação do Ensino Remoto Emergencial nos cursos de graduação de uma Instituição Pública Federal de Educação Superior, identificando ações implementadas, desafios e aprendizagens construídas nesse processo. Nesse sentido, focalizou-se o seguinte problema: como o Ensino Remoto Emergencial foi implantado nos cursos de graduação de uma Instituição Pública Federal de Educação Superior e que repercussões foram identificadas no campo da relação professor-estudante nas práticas de ensino e de avaliação? Esse problema deu origem a outros questionamentos, a saber: que ações de planejamento e avaliação foram organizadas para implantação do Ensino Remoto Emergencial? Professores e estudantes foram consultados nesse processo? Quais desafios foram identificados? Quais aprendizagens e práticas relevantes foram construídas ao longo do Ensino Remoto Emergencial? Qual o nível de satisfação dos professores e dos estudantes sobre o Ensino Remoto Emergencial implementado? Quais lições a pandemia trouxe para os processos de ensino e de avaliação na universidade, tendo em vista o período pós-pandêmico? A metodologia de pesquisa envolveu revisão de literatura, levantamento documental e estudo exploratório de natureza qualitativa. A investigação empírica teve como procedimentos para coleta de dados: entrevista com professores, estudantes e membros da Comissão de Monitoramento e Avaliação. Os resultados revelaram que foram identificados diferentes desafios para a implementação do Ensino Remoto Emergencial, entre eles: ausência de equipamentos e internet para acessar as aulas pelos alunos, falta de local adequado para realizar as aulas e para estudar, lacunas na formação dos professores para o uso pedagógico das plataformas digitais, dificuldades na elaboração de atividades avaliativas adequadas a esse formato de ensino, dentre outros.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ensino Superior; Graduação; Monitoramento; Avaliação; Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the implementation of Emergence Remote Teaching in the undergraduate courses of a Higher Education Federal Public Institution, identifying actions implemented, challenges and learnings built along this process. In that sense, we set focus on the following problem: how Emergence Remote Teaching was implanted in the undergraduate courses of a Higher Education federal public institution and which repercussions were identified in the field of the teacher-student relationship, in the teaching e evaluation practices? From this problem arouse other questionings, namely: Which planning and evaluation actions were organized for the implantation of Emergence Remote Teaching? Teachers and students were consulted in this process? Which challenges were identified? Which relevant learning and practices were built along Emergence Remote Teaching? What is the level of satisfaction of the teachers and students about the implemented Emergence Remote Teaching? Which lessons pandemics has brought for the processes of teaching and evaluation at the university, in view of the post-pandemic period? The methodology of the research involved literature review, documentary research and exploratory study of qualitative nature. The empirical research used as procedures for data gathering: interview with teachers, students and members of commission of monitoring and evaluation. The results evinced that were identified different challenges for the implementation of Emergence Remote Teaching, among which: lack of equipment and internet in order to access the classes in the part of the students, lack of a proper place for attending the classes and for study, gaps in the teachers' training for the pedagogical use of digital platforms, difficulties for the elaboration of evaluative activities proper to this teaching format, among others.

Keywords: Educational Policies; Higher Education; Undergraduate; Monitoring; Evaluation; Emergence Remote Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão de literatura sobre Ensino Remoto Emergencial	22
Quadro 2 – Normativas educacionais em âmbito nacional para a implementação do ERE na Educação Superior.....	24
Quadro 3 – Portarias de implementação do ERE na UFMG	26
Quadro 4 – Ações de fomento estudantil implementadas no ERE nos cursos de graduação	29
Quadro 5 – Mudanças na plataforma Google Meet durante a pandemia.....	58
Quadro 6 – Principais determinações da Resolução nº 2/2020 do CEPE.....	64

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Guia do Ensino Remoto Emergencial	66
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Acesso a equipamentos pelos estudantes da graduação da UFMG	69
Tabela 2 – Acesso à internet pelos estudantes da graduação	70
Tabela 3 – Número de respondentes da pesquisa	72
Tabela 4 – Distribuição da questão “Assinale a(s) plataforma(s) mais utilizada(s) em suas aulas/atividades síncronas”	74
Tabela 5 – Distribuição da questão “Você adquiriu algum equipamento (<i>notebook</i> , <i>tablet</i> , computador) para o ERE?”	75
Tabela 6 – Distribuição da questão “Qual a condição do seu dispositivo de acesso à internet (computador, <i>notebook</i> , <i>tablet</i> , <i>smartphone</i>)?”	75
Tabela 7 – Distribuição da questão “Avalie o seu acesso à internet”*	76
Tabela 8 – Distribuição da questão “O(s) plano(s) de ensino foi/foram disponibilizados aos estudantes no início do ERE?”	77
Tabela 9 – Distribuição da questão “Você identificou/enfrentou algum desafio no que se refere à relação professor-estudante no ERE?”	77
Tabela 10 – Distribuição das questões sobre as atividades avaliativas	78
Tabela 11 – Distribuição da questão “Durante a vivência do ERE, você apresentou algum problema de saúde?”	78

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAED	Centro de Apoio a Educação a Distância
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE-MEC	Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FaE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
GIFES/FaE/UFMG	Gestão de Instituições Federais de Ensino Superior
GTs	Grupos de Trabalho
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IPFES	Instituição Pública Federal de Educação Superior
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PCD	Pessoa com Deficiência
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação da UFMG
PROMESTRE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e Docência
TA	Tecnologia Assistiva
TAEs	Técnicos-administrativos em educação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UMG	Universidade Minas Gerais
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
	A pandemia do coronavírus.....	13
	O contexto da pandemia na UFMG	14
	A implementação do ERE na UFMG.....	15
1	METODOLOGIA DA PESQUISA	19
1.1	O problema de pesquisa	20
1.2	Revisão de literatura	21
1.3	Pesquisa documental.....	24
1.4	O contexto da pesquisa	29
1.4.1	<i>Os cursos de graduação da UFMG</i>	<i>31</i>
1.5	Estudo exploratório.....	31
1.6	Entrevista semiestruturada	32
1.7	Recurso educacional.....	33
2	O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ABORDAGENS, DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS.....	34
2.1	Concepções docentes sobre o ERE nos cursos de graduação	34
2.2	Concepções discentes sobre o ERE nos cursos de graduação	44
2.3	O uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e plataformas de <i>streaming</i> no ERE.....	51
2.3.1	<i>O contexto de crescimento das empresas de tecnologia educacional durante a pandemia.....</i>	<i>57</i>
3	A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	60
3.1	A regulamentação do ERE em âmbito nacional e institucional nos cursos de graduação da UFMG	60
3.2	O Guia de Implementação do ERE nos cursos de graduação da UFMG.....	64
3.3	Ações de fomento estudantil no ERE como tecnologia social.....	68
4	MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UFMG: O QUE DIZEM DOCENTES, DISCENTES E TÉCNICOS EM EDUCAÇÃO	72

4.1	Perfil dos participantes da pesquisa	72
4.2	Plataformas digitais, equipamentos e acesso à internet	73
4.3	O processo de ensino-aprendizagem no ERE	76
4.4	Categorias de análise dos resultados	79
4.4.1	<i>Categoria recursos tecnológicos</i>	79
4.4.2	<i>Categoria processo de ensino-aprendizagem</i>	81
4.4.3	<i>Categoria relação pedagógica</i>	82
5	A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ENSINO REMOTO SOBRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO FORMATO: DADOS DAS ENTREVISTAS	84
5.1	O que dizem os sujeitos sobre o uso das tecnologias digitais no ERE	84
5.2	A visão dos sujeitos sobre a relação pedagógica professor-estudante	88
5.3	Como se deu o processo ensino-aprendizagem e as atividades avaliativas no ERE.....	90
5.4	Desafios enfrentados por docentes e discentes no ERE.....	93
5.5	As lições aprendidas no ERE	95
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com membros do Grupo de Trabalho de Monitoramento e Avaliação do ERE – UFMG	112
	APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com estudantes da graduação	113
	APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com docentes dos cursos de graduação	114
	APÊNDICE D – Cursos de graduação da UFMG em 2020	115
	APÊNDICE E – Normativas do MEC e CNE	117
	APÊNDICE F – Portarias da UFMG	119
	APÊNDICE G – Ações de fomento estudantil implementadas	121
	APÊNDICE H – Recurso educacional	122

ANEXO A – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos	132
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (docente)	133
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (membro do GT monitoramento).....	135
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (estudante)	137

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada *Estudo da implementação do Ensino Remoto Emergencial em cursos de graduação em uma instituição pública federal: desafios e implicações pedagógicas para a educação superior presencial*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade. Trata-se de um tema emergente que ganhou relevância devido à pandemia da covid-19 e à exigência do isolamento social em diferentes áreas e que suscitou meu interesse em razão da minha atuação profissional como técnico-administrativo em educação.

Atualmente faço parte do Grupo Universitátis, integrante da Rede Universitas/Br (rede nacional) e que desenvolve pesquisas e estudos sobre Educação Superior. O Universitátis é cadastrado na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e esta pesquisa está vinculada à linha Ciência, Conhecimento e Tecnologias.

Profissionalmente, atuo há oito anos como técnico em audiovisual no Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais (CAED/UFMG), onde trabalho com produção de conteúdo audiovisual para aulas ofertadas na modalidade a distância (EaD). Sou formado em Tecnologia em Produção Multimídia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e possuo uma especialização em Gestão de Instituições Federais de Ensino Superior (GIFES/FaE/UFMG). Assim, tanto profissionalmente quanto academicamente, a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) trouxe alterações na rotina da Universidade, em particular no setor em que atuo. Esse contexto complexo e desafiador despertou em mim interesse pela investigação da temática.

A pandemia do coronavírus

A pandemia do coronavírus, causada pelo SARS-CoV-2, originou-se, com os primeiros casos comprovados na província de Wuhan, na China, no final de novembro de 2019, e em poucos meses tomou proporções globais e foi declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. No Brasil, o governo federal decretou estado de calamidade pública no dia 20 do mesmo mês

(BRASIL, 2020a). Como impacto imediato dessa situação de calamidade pública em escala global, a quase totalidade dos países impôs a seus habitantes medidas restritivas de circulação, fechamento de estabelecimentos, adoção de normas de distanciamento e de isolamento social como formas de enfrentamento ao vírus. Assim, além de estabelecimentos comerciais, transporte público, entre outros, as escolas e as universidades do mundo inteiro foram fechadas por prazo indeterminado, o que afetou milhões de estudantes.

Diante disso, em abril de 2020, o governo federal instituiu o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) para definir ações para mitigar os efeitos da pandemia na educação. Um dos procedimentos adotado pelo COE foi a publicação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que autorizava, excepcionalmente, a “substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020b). Essa medida teria validade por 30 dias. A mesma portaria estabelecia, entre outras ações, que ficava sob responsabilidade das instituições de ensino a definição das disciplinas a serem substituídas, a disponibilização de tecnologias e a realização das atividades on-line. Além disso, como alternativa à substituição das atividades, as instituições de Educação Superior poderiam suspender as atividades acadêmicas presenciais.

Outra ação elaborada pelo COE resultou na publicação da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020c), que no seu artigo 2º dispensava as instituições de Educação Superior da obrigatoriedade de cumprimento do mínimo de dias letivos. Outra consideração importante da medida foi a abreviação da duração dos cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia: o estudante poderia se formar mais cedo, desde que tivesse cumprido pelo menos 75% da grade curricular. Essa medida visava, em especial, antecipar a conclusão do curso de todos os estudantes que se enquadrassem nessa condição, possibilitando assim a inserção de profissionais da saúde no mercado de trabalho para enfrentamento da covid-19.

O contexto da pandemia na UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), assim como a maioria das universidades públicas federais, suspendeu o calendário letivo do primeiro semestre acadêmico de 2020, a partir do dia 18 de março. Essa medida foi anunciada pela

reitora da Universidade, Professora Sandra Regina Goulart Almeida, em consonância com as decisões do Fórum de Reitores das Universidades Mineiras. O fórum se reuniu juntamente com o então subsecretário de Vigilância em Saúde de Minas Gerais, Dario Brock Ramalho, quando este apresentou dados da evolução da pandemia em Minas Gerais. Diante desse cenário, o fórum deliberou pela suspensão do calendário letivo por tempo indeterminado (UFMG, 2020a).

Na UFMG foi criado o Comitê de Enfrentamento à Covid-19, formado por especialistas da instituição, de diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de “dar segurança a nossa comunidade e tranquilidade institucional” (UFMG, 2020a). Esse comitê estabeleceu um monitoramento diário da situação da epidemia em Minas Gerais e em Belo Horizonte, especificamente no sentido de racionalizar as ações tomadas pela Universidade (UFMG, 2020a). Foi recomendado pelo Comitê e instituída uma suspensão gradativa das atividades da Universidade, determinando a suspensão de eventos e limitando

a participação de pessoas com mais de 60 anos e integrantes dos grupos considerados vulneráveis pelo Ministério da Saúde (portadores de HIV, transplantados, diabéticos, hipertensos, cardiopatas e pneumopatas), além de estender a limitação para gestantes e imunossuprimidos de maneira geral (UFMG, 2020a).

Além disso, foram discutidas pelo Comitê “a necessidade de trabalho para os servidores técnico-administrativos, as condições para a continuidade dos trabalhos de pesquisa, [...] a atuação de estagiários e bolsistas em projetos da própria Universidade” (UFMG, 2020a).

A implementação do ERE na UFMG

Com a suspensão das aulas da graduação em 18 de março de 2020, o plano de implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi anunciado em 26 de junho, com previsão de retorno das aulas somente para agosto, portanto quase 150 dias depois da interrupção do primeiro semestre letivo do ano (UFMG, 2020b).

Como ações para a elaboração do plano de retorno das aulas, ficou decidido que a “Câmara de Graduação deveria [...] fornecer, com base em propostas elaboradas por Grupos de Trabalho (GTs), diretrizes para regulamentar a oferta de atividades acadêmicas curriculares na modalidade remota emergencial”. Os GTs

seriam compostos por docentes, discentes e técnicos administrativos e deveriam estabelecer as “estratégias de ensino-aprendizagem, atividades avaliativas e regime acadêmico” (UFMG, 2020b).

O Grupo de Trabalho Monitoramento e Avaliação foi constituído 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. (UFMG, 2020, p. 5 – Guia do ensino remoto)

No Plano de Implementação do ERE, foram previstas três etapas preparatórias para retomada das aulas. Na primeira, seriam realizados “diagnóstico, planejamento, regulamentação da oferta e integralização das atividades acadêmicas complementares”, além da formação docente (UFMG, 2020b). A segunda etapa seria a própria adoção do ERE e a terceira previa a ampliação, de forma gradual, das atividades presenciais, o que ficou denominado como ensino híbrido, o qual, devido às suas características diferenciadas do ERE, não foi objeto de discussão nesta pesquisa.

Para a implementação do ERE na Universidade, foram adotadas, pelo menos, três ações consideradas relevantes. A primeira delas foi uma ampla consulta, realizada com a aplicação de formulário on-line a vários órgãos acadêmicos da UFMG, e a subsequente análise de propostas elaboradas pelos colegiados de graduação e pós-graduação, centros de extensão e núcleos de pesquisa (UFMG, 2020b). A síntese das análises realizadas pelas câmaras de graduação e pós-graduação foi debatida em reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em 10 de junho de 2020, e do Conselho Universitário, em 15 de junho de 2020.

A segunda ação foi a formação docente, especificamente para o apoio ao uso de tecnologias digitais no ensino. Foi estabelecido o *Programa Integração Docente – Ações formativas para as práticas pedagógicas*,¹ que ofertou fóruns, oficinas, webinários e outras iniciativas. Ao todo, foram oferecidas mil vagas em oficinas para a formação docente e 450 para estudantes.

A terceira ação implementada pela Universidade foi no sentido da inclusão digital, e consistia de várias ações, no que se referem aos estudantes de graduação,

¹ Disponível em: <https://www.ufmg.br/integracaodocente/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

como editais para aquisição de planos de acesso à internet, *notebooks*, equipamentos para estudantes com deficiência. Além disso, foram emprestados *notebooks* a estudantes de pós-graduação e graduação, e a estrutura de rede sem fio das moradias universitárias foi revisada e ampliada.

Como se vê, esse contexto complexo e desafiador exigiu de professores, estudantes e técnicos-administrativos apropriação tecnológica de equipamentos, plataformas para participação ativa no processo de implementação do ERE.

Sobre essa questão, Moisés e Borges (2021), apoiadas em outros autores, entendem o conceito de apropriação digital como aprender a lidar com as tecnologias, “reconstruir a própria prática docente e buscar uma ruptura com o modelo fabril de educação”. É um processo que engloba:

(a) o modo como eles apreendem as TICE [Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão] e como adquirem conhecimentos para seu uso em sua práxis pedagógica, (b) as atitudes, percepções e os significados construídos a partir da importância das TICE no processo de ensino/aprendizagem e (c) os diferentes usos e hábitos concernentes as TICE em suas aulas (MOISÉS; BORGES, 2021, p. 5-6).

Faúla Neto (2021) observa que, em tempos de pandemia, é importante descrever o que é mídia-educação: um campo de pesquisa relativamente novo e que visa “debater condições *sine qua non* para o desenvolvimento de estudos sobre mídias aplicadas à Educação” (FAÚLA NETO, 2021, p. 3).

De acordo com Bévort e Belloni (2009, p. 1083):

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania.

Ainda segundo Faúla Neto (2021, p. 3), do ponto de vista conceitual, o que é mais importante de se discutir é “a integração [de] dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais”. Já para Sancho (1998, p. 238),

esta evolução, que estamos presenciando, faz com que, conseqüentemente, criemos uma cultura tecnológica. Pode-se notar que a tecnologia gera novos avanços ou instrumentos não para dar respostas às necessidades das pessoas, mas o processo costuma ser inverso.

Avalio que a minha atuação técnica e tecnológica foi fundamental para a análise da experiência vivida pelos estudantes no enfrentamento das questões tecnológicas advindas da adoção do ERE na UFMG. Essa foi, sem dúvida, uma das motivações para realizar este estudo.

Finalmente, esta dissertação está dividida em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O Capítulo 1 evidencia o percurso metodológico da pesquisa, no qual são detalhados os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa e as formas de tratamento dos dados adotadas. O Capítulo 2 apresenta a revisão da literatura, em que são analisados artigos, teses e dissertações recuperados na fase da busca bibliográfica. O Capítulo 3 desenvolve a análise das normas referentes à implementação do ERE, incluindo a documentação produzida pelo MEC, Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Administração Central da UFMG. Por sua vez, o Capítulo 4 revela análise dos dados secundários oriundos de três relatórios produzidos pela Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE, que são resultados da coleta de dados realizada junto aos três segmentos da comunidade acadêmica da UFMG, a saber: docentes, discentes e técnicos-administrativos em educação (TAEs). O Capítulo 5 apresenta os depoimentos coletados nas entrevistas com estudantes, professores e membros do Grupo de Trabalho Monitoramento e Avaliação.

Finalmente, apresentamos anexos, apêndices e referências utilizados neste estudo. Destaca-se ainda nos apêndices o recurso educacional elaborado como parte resultante desta pesquisa. Espera-se que o documentário intitulado *#FiqueEmCasa#: desafios e aprendizagens no ensino remoto emergencial – documentário* possa ser explorado pela comunidade acadêmica e por todos os interessados e se constituir como registro e instrumento pedagógico relevante para retratar, por meio das contribuições dos sujeitos, estudantes, professores e técnicos-administrativos, as experiências vividas na implementação do ERE e, além disso, apresentar contribuições para repensar desafios que deverão ser enfrentados no ensino presencial.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa. Essa é uma investigação de natureza qualitativa, que envolveu o uso das seguintes ferramentas metodológicas para coleta de dados: revisão de literatura, pesquisa documental, estudo exploratório e entrevista semiestruturada.

Torna-se relevante destacar que o processo de implementação do ERE resultou num conjunto de documentos, entre eles portarias, resoluções, relatórios, *lives*, *webinars*, que envolveu a comunidade educativa. Toda essa documentação foi objeto de análise no presente estudo.

A seguir, apresentamos cada uma das etapas da pesquisa realizada durante o mestrado.

A etapa de revisão de literatura consistiu na busca de periódicos nas bases da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de teses e dissertações no banco da CAPES. Os artigos e as dissertações recuperados foram então divididos em categorias, sendo privilegiadas para o estudo as categorias de *percepção docente*, *percepção discente* e *tecnologias digitais, plataformas e metodologias ativas*. Foi feita a análise do resumo e das palavras-chaves para essa categorização, e, após a constatação de que se tratava de um texto de uma das duas categorias, foi realizada a leitura integral do trabalho. Os estudos dos referidos textos serão apresentados no Capítulo 2.

Com relação à etapa de pesquisa documental, foi feita uma busca e análise de documentos, portarias, decretos, regulamentações relativas à implementação do ERE emitidos pelo governo federal e também pela Administração Central da UFMG. Essa análise nos permitiu entender as bases legais que ampararam a implementação do ERE, bem como nos forneceu subsídios para identificar se o que foi determinado foi cumprido de fato.

O estudo exploratório envolveu o estudo de dados secundários produzidos pelo Comitê de Monitoramento e Avaliação do ERE, principalmente os Relatórios de Monitoramento Docente e Discente. Os relatórios nos ajudaram a entender como se deu na prática a implementação do ERE, na visão dos professores envolvidos com o ensino nessa modalidade e dos alunos matriculados nas disciplinas do ensino remoto.

Finalmente, a entrevista semiestruturada foi realizada com três membros do Comitê de Monitoramento e Avaliação do ERE, três professores da ativa e três

estudantes regulamente matriculados durante o ERE, todos vinculados à UFMG. As entrevistas nos deram uma visão mais particularizada e individualizada das percepções dos diversos atores no ensino remoto, contribuindo e complementando as informações obtidas nas etapas anteriores.

1.1 O problema de pesquisa

Pretendeu-se com esta pesquisa investigar o seguinte problema de pesquisa: *Como se deu o processo de implementação do ERE nos cursos de graduação de uma Instituição Pública Federal da Educação Superior (IPFES) e quais foram os desafios e aprendizagens construídas nesse processo?*

A relevância desse problema se justificou, primeiramente, por suas dimensões: dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) revelam que, no início da pandemia, “o fechamento de escolas e universidades no Brasil afetou mais de 52 milhões de estudantes, sendo que na Educação Superior impactou 8,5 milhões” (GODOI *et al.*, 2020, p. 3). Além disso, por se tratar de um problema que afetou a população de forma nunca antes vista, com impactos devastadores na educação, economia, política, saúde, não era possível ainda mensurar as consequências em médio e longo prazos. O ERE impactou o processo de ensino-aprendizagem, dificultando o retorno às atividades de ensino totalmente presenciais. Assim, considerou-se emergente o estudo desse tema.

O ensino presencial não foi o mesmo após essa experiência com o ensino remoto. Ficou evidente a dificuldade dos professores, principalmente os mais velhos, com o uso de tecnologia e a desigualdade de acesso dos alunos à conexão de internet de qualidade e a equipamentos. Este estudo se justifica porque traz uma análise do que aconteceu. Apresenta perspectivas para pensarmos o uso das tecnologias digitais na Educação Superior, nos cursos de graduação, e para problematizarmos também o que a gente aprendeu no ERE para poder melhorar o ensino, a avaliação, no ensino presencial.

Esta dissertação teve como objetivo geral investigar a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de graduação de uma Instituição Pública Federal de Educação Superior (IPFES), identificando ações implementadas, desafios e aprendizagens construídas nesse processo. Já os objetivos específicos foram:

- a) conhecer e analisar documentos e orientações da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG (PROGRAD/UFMG) elaborados para implantar e acompanhar o ERE nos cursos de graduação;
- b) identificar e analisar os desafios enfrentados pelos docentes e discentes no processo de implantação do ERE;
- c) mapear e analisar as práticas e aprendizagens relevantes construídas ao longo do ERE;
- d) avaliar o nível de satisfação dos estudantes e professores com o ERE implementado;
- e) identificar que lições a pandemia trouxe para os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação na universidade;
- f) elaborar um vídeo histórico sobre os impactos do ERE na UFMG, explorando as entrevistas realizadas com os participantes do estudo, como também os vídeos do Fórum Integração Docente.

1.2 Revisão de literatura

A etapa de revisão de literatura consistiu na busca de artigos em periódicos e de teses e dissertações sobre o tema. Como fontes de pesquisa foram utilizados as bases da SciELO², o Portal de Periódicos da CAPES³ e o Catálogo de Teses e Dissertações também da CAPES⁴. Por se tratar de um tema surgido recentemente, o recorte temporal compreende publicações de 2020, 2021 e 2022. As buscas nas referidas bases foram realizadas utilizando-se os descritores “Ensino Remoto Emergencial” e “Universidade”; “Ensino Remoto Emergencial” e “Graduação”; “Ensino Remoto Emergencial” e “Ensino Superior”; e “Ensino Remoto Emergencial” e “Educação Superior”. O Quadro 1 apresenta o resultado das buscas realizadas:

² Disponível em: <https://search.scielo.org/>. Acesso em: jul. 2021.

³ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: jul. 2021.

⁴ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: jul. 2021.

Quadro 1 – Revisão de literatura sobre Ensino Remoto Emergencial

Base de dados	Palavras-chaves					
	Ensino Remoto Emergencial	Universidade	Grad.	Ensino Superior	Educação Superior	Excluídos
SciELO	13	3	1	2	4	1
Periódicos da CAPES	25	14	5	11	4	11
Teses e Dissertações da CAPES	5 (dissertações)	2	1	1	0	3
Outras fontes	32	-	-	-	-	-
TOTAL	75	19	7	14	8	15

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2021).

Na base da SciELO, dos 13 artigos recuperados apenas 1 não correspondia a nenhum dos termos relacionados ao nível superior, o qual foi excluído da pesquisa. Por outro lado, foram adicionados 3 artigos que não traziam como palavras-chaves os termos pesquisados, porém, claramente, dizem respeito a cursos de graduação, nesse caso, Medicina, Psicologia e Enfermagem.

Quanto ao Portal da CAPES, dos 25 artigos recuperados para o termo “Ensino Remoto Emergencial”, 10 foram excluídos por não tratarem especificamente do Ensino Superior. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram recuperadas 5 dissertações e excluídas duas. No total foram selecionados 23 artigos e 2 dissertações para essa etapa.

Além das três bases consultadas, foram recuperados artigos de outras fontes, totalizando 32 textos.

Por meio da leitura dos resumos, foi possível subdividir as publicações em 9 categorias:

- **concepções docentes:** impactos da pandemia na perspectiva dos docentes, abordando temas como saúde mental, *home office*, percepção do tempo de trabalho, qualidade de vida, entre outros (CONTIERO; LIMA, 2021; FARANGE, 2021; FIOR; MARTINS, 2020; GODOI *et al.*, 2020; GOMES; KRETZMANN; PEDROSO, 2022; KENSKI; KENSKI, 2022; LIMA; MONTEIRO, 2021; MEDEIROS *et al.*, 2021; MILL; OLIVEIRA; FERREIRA, 2022; NEZ; FERNANDES; WOICOLESCO, 2022; PAKHOMOVA *et al.*, 2022; RIBEIRO, 2021; SANTOS, SILVA; BELMONTE, 2021; SILUS *et al.*, 2020; SILVA, 2020; RIBEIRO, 2020; VENANCIO; RODRIGUES; SILVA, 2022);

- **concepções discentes:** impactos da pandemia na aprendizagem na perspectiva dos discentes (BUENO; CESAR, 2022; CEBALLO *et al.*, 2022; DUARTE *et al.*, 2022; FOSSA *et al.*, 2020; LIBANEO; SUANNO; ALMEIDA, 2022; MILL; OLIVEIRA; FERREIRA, 2022; MORAIS NETO *et al.*, 2020; PIRES, 2021; PONTES; GOMES; LEITE, 2022; RIBEIRO, 2021; ROCHA; MENEZES; SOUZA, 2022; SEVERO; TEIXEIRA; MASCARENHAS, 2022; SILVA; DÓRIA; MARQUES, 2022; SILVA; ZAPSZALKA; RAZZOLINI FILHO, 2022; SPERANDIO; CASTRO; LEMOS; BARRETOS, 2022; VAZQUEZ; PESCE, 2022);
- **Extensão Universitária:** impactos da pandemia nas atividades de extensão (ALVIM *et al.*, 2020; RIBEIRO, 2021);
- **acesso tecnológico à internet:** questões relacionadas ao acesso tecnológico docente e discente à internet e a equipamento, principalmente para realização e acompanhamento das atividades síncronas do ensino remoto (APPENZELLER *et al.*, 2020; CASTIONI *et al.*, 2021);
- **formação docente** para o uso de ambientes digitais de ensino (ARAÚJO, 2020; FERREIRA *et al.*, 2020);
- **formação a prática profissional:** impactos da pandemia na formação dos futuros profissionais de psicologia (SOLIGO *et al.*, 2020);
- **procedimentos didáticos** para o ensino remoto, como metodologias ativas, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sala de aula invertida, entre outras (BORGES; RIBEIRO, 2021; FARIA; AMARAL, 2021; BOSSI, 2020; LIRA *et al.*, 2020);
- **gestão universitária:** calendário, diretrizes, resoluções e normas (CAVALCANTI; GUERRA, 2022; FRANCO; FRANCO; LONGHI, 2022; GOMES *et al.*, 2022; GUSSO *et al.*, 2020; LIRA *et al.*, 2020; TEIXEIRA DE CARVALHO, 2021; CASTIONI *et al.*, 2021);
- **revisão sistemática de literatura** (MENEZES; SANTOS, 2021; NASCIMENTO; CABRAL, 2022).

As publicações referentes às concepções discente e docente serão examinadas em detalhes no Capítulo 2.

De 2020 a 2022 foi possível mapear um rol enorme de trabalhos com temáticas indicadas nesta revisão de literatura. Esses estudos serão utilizados ao longo desta

dissertação, pois dialogam com a pesquisa em pauta e com o estudo desenvolvido. Além disso, tais pesquisas serão utilizadas na análise dos dados. Apesar de o ensino remoto ter sido encerrado, o que foi vivenciado por estudantes, professores e técnicos-administrativos deixa aprendizagens para a retomada do ensino presencial.

1.3 Pesquisa documental

Nessa etapa da pesquisa documental procurou-se tratar das resoluções do CNE/MEC, resoluções da Reitoria da UFMG, editais, chamadas e portarias da Comissão de Monitoramento e Avaliação. No nosso caso, a pesquisa documental abrangeu as resoluções do MEC e as da UFMG, além de consultas ao banco de dados da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE na UFMG (pesquisa em dados secundários). Outra fonte de consulta foram os relatórios produzidos pela Comissão. De acordo com Pádua (1997):

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de escrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (PÁDUA, 1997, p. 62).

O Quadro 2, intitulado “Normativas educacionais em âmbito nacional para a implementação do ERE na Educação Superior”, apresenta as regulamentações referentes ao ERE implementadas pelo MEC, pelo CNE, pela Presidência da República e pelo Congresso Nacional. Percebe-se que o MEC foi cauteloso ao renovar sucessivas vezes, por 30 dias, o prazo de autorização para o ERE.

Quadro 2 – Normativas educacionais em âmbito nacional para a implementação do ERE na Educação Superior

(Continua)

Órgão	Documento	Data	Descrição
MEC	Portaria nº 343	17/03/2020	Autorizou por 30 dias a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e de comunicação.
MEC	Portaria nº 345	19/03/2020	Autorizou por 30 dias a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e de comunicação.

Quadro 2 – Normativas educacionais em âmbito nacional para a implementação do ERE na Educação Superior

(Conclusão)

Órgão	Documento	Data	Descrição
MEC	Portaria nº 356	20 de março de 2020	Permite aos estudantes dos dois últimos anos do curso de Medicina e do último ano de Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia realizar estágio curricular em unidades básicas.
Presidência da República	Medida Provisória nº 934 (convertida na lei nº 14.040)	1º de abril de 2020	Autoriza a colação de grau antecipada.
MEC	Portaria 349	3 de abril de 2020	Regulamenta, em caráter excepcional e temporário, medidas de enfrentamento e prevenção à infecção e propagação do Coronavírus (covid-19), no âmbito do Ministério da Cidadania.
MEC	Portaria nº 395	15 de abril de 2020	Autorizou por 30 dias a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e de comunicação.
Conselho Nacional de Educação (CNE)	Parecer CNE/CP nº 5/2020	28 de abril de 2020	Flexibiliza o calendário acadêmico, desobrigando o cumprimento dos 200 dias letivos.
MEC	Portaria nº 373	12 de maio de 2020	Autorizou por 30 dias a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e de comunicação
MEC	Portaria nº 544	16 de junho de 2020	Autorizou o uso das plataformas de aprendizagem até o final de 2020, excetuando-se os cursos que necessariamente demandassem atividades presenciais
Congresso Nacional	Lei nº 14.040 (Conversão da MP 934)	18 de agosto de 2020	Flexibiliza o calendário acadêmico, desobrigando o cumprimento dos 200 dias letivos. Autoriza a colação de grau antecipada.
CNE/CP	Parecer CNE/CP nº 19/2020	16 de outubro de 2020	O ERM é uma medida excepcional e temporária, sendo, durante a pandemia no Brasil, regulado através do Parecer CNE/CP nº 19/2020, com a finalidade de continuar o cronograma das atividades presenciais, porém no modelo on-line.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2021).

Constata-se que foram criadas uma série de legislações com o objetivo de orientar as alterações que deveriam acontecer em âmbito nacional para que as

universidades pudessem implementar o ERE em seus cursos de graduação. Todas as instituições de Ensino Superior tiveram que se organizar para atender a essas normas. Algo que não foi fácil para as instituições. Muitos dos professores não tinham manuseio das tecnologias. Foi criado um rol enorme de normativas, dentre elas, destaca-se a primeira portaria do MEC de nº 343, de 17 de março de 2020, pelo fato de ter colocado a possibilidade da implementação do ensino remoto. A segunda delas é o Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril do mesmo ano, que flexibiliza o calendário acadêmico, desobrigando o cumprimento dos 200 dias letivos. A terceira a ser destacada é a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais por meios tecnológicos até o final daquele ano.

O Quadro 3, intitulado “Portarias de implementação do ERE na UFMG”, traz as regulamentações implementadas localmente pela UFMG, sendo de autoria da Reitoria, da PROGRAD, do CEPE e da Câmara de Extensão. Nesse sentido, ele mostra que o ensino remoto foi regulamentado em 9 de julho de 2020, quatro meses depois da declaração da situação pandêmica.

Quadro 3 – Portarias de implementação do ERE na UFMG

(Continua)

Órgão	Documento	Data	Descrição
Reitoria	Portaria UFMG nº 1.819	18 de março de 2020	Suspende as aulas presenciais dos cursos de graduação da UFMG por tempo indeterminado.
Reitoria	Portaria UFMG nº 1951	24 de março de 2020	Regulamentou-se a possibilidade de realização remota das cerimônias de colação de grau dos estudantes que cumpriram todas as exigências curriculares.
Reitoria	Portaria UFMG nº 2295	16 de abril de 2020	Regulamentou-se a colação antecipada para cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, e Medicina.

Quadro 3 – Portarias de implementação do ERE na UFMG

(Continua)

Órgão	Documento	Data	Descrição
PROGRAD	Ofício Circular nº 10/2020/PROGRAD-GAB-UFMG.	19 de junho de 2020	Sugere-se que os cursos procurem ampliar a oferta e divulgação de atividades acadêmicas complementares realizadas, neste momento, por meio remoto, procurando indicar, sempre que possível, a forma como poderão ser integralizadas. Reitera-se que essas atividades não poderão ter natureza obrigatória.
Programa Integração Docente	Guia para Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de Graduação da UFMG”	Julho de 2020	-
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)	Resolução CEPE nº 02/2020	9 de julho de 2020	Regulamenta a implantação do ensino remoto emergencial nos cursos de graduação da UFMG.
Câmara de Graduação	Resolução CG nº 5/2020	12 de agosto de 2020	Estabelece diretrizes sobre processos avaliativos e aferição de assiduidade para o ensino remoto emergencial dos cursos de graduação da UFMG.
CEPE	Resolução CEPE Nº 03/2020	13 de agosto de 2020	O Calendário Escolar de 2020 foi reeditado.
Comitê permanente do coronavírus	Plano para o retorno presencial de atividades não adaptáveis ao modo remoto	21 de setembro de 2020	Plano para o retorno presencial de atividades não adaptáveis ao modo remoto.

Quadro 3 – Portarias de implementação do ERE na UFMG

(Conclusão)

Órgão	Documento	Data	Descrição
PROGRAD	Ofício Circular nº 14/2020/PROGRAD-GAB-UFMG	15 de outubro de 2020	Foram estabelecidas diretrizes para definição de oferta presencial de atividades acadêmicas curriculares (AACs) de ensino de graduação no período letivo 2020/2, elaboradas a partir do Plano para o retorno presencial de atividades não adaptáveis ao modo remoto e considerando a decisão do CEPE de que o retorno presencial das AACs de graduação não adaptáveis ao modo remoto precisa ser autorizado pela CG.
PROGRAD	Ofício Circular nº 14/2020/PROGRAD-GAB-UFMG	22 de outubro de 2020	Planejamento do ensino remoto emergencial (ERE) para 2020/2 – Orientações.
PROGRAD	Ofício Circular nº 16/2020/PROGRAD-GAB-UFMG	11 de dezembro de 2020	Esclarecimentos sobre aproveitamento de estudos.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2021).

Como se vê no Quadro 3, fica evidenciado que a UFMG se organizou para realizar a implementação do ERE, que foi algo desafiador, novo, ou seja, precisava normatizar. A Reitoria e a PROGRAD, a partir das orientações nacionais, organizaram-se para orientar os docentes e os colegiados dos cursos para implementação do ERE. Ambas criaram então normativas e o quanto isso foi importante nesse cenário complexo.

Prosseguindo, o Quadro 4, intitulado “Ações de fomento estudantil implementadas no ERE nos cursos de graduação”, apresenta as ações de fomento estudantil implementadas numa ação conjunta entre a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), a Fundação Mendes Pimentel (FUMP) e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Essas ações foram essenciais para diminuir as desigualdades de acesso à internet e a computadores para assistir às aulas remotas.

Quadro 4 – Ações de fomento estudantil implementadas no ERE nos cursos de graduação

Finalidade	Órgãos envolvidos	Ação	Instrumentos
Garantir aos estudantes da graduação a equidade de acesso à internet e equipamentos para acompanharem o ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> • PRAE • FUMP • NAI 	Fomento à aquisição e empréstimo de computadores, <i>notebooks</i> e tecnologia assistiva	Chamada PRAE/FUMP n. 01/2020 (Aquisição). Chamada PRAE/FUMP n. 03/2020 (Empréstimo). Chamada PRAE/FUMP/NAI n. 04/2020 (Aquisição PCD).
		Fomento à aquisição de pacotes de dados de internet	Chamada PRAE/FUMP n. 03/2020 (Serviços de Internet).

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2021).

Considerando que os estudantes das universidades federais são, em sua maioria, oriundos das camadas populares, ações de fomento estudantil são fundamentais para apoiá-los, e garantir sua permanência na universidade é fundamental. No caso da UFMG, essas ações foram fundamentais para garantir que muitos estudantes não evadissem, não abandonassem os cursos.

1.4 O contexto da pesquisa

A pesquisa se deu no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A UFMG foi criada em 1927 como Universidade de Minas Gerais. Atualmente conta com 91 cursos de graduação. Seu foco e missão, segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2023), é:

gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como Instituição de referência na formação de indivíduos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade, com vistas à promoção do desenvolvimento econômico, da diminuição de desigualdades sociais, da redução das assimetrias regionais, bem como do desenvolvimento sustentável. (UFMG, 2018, p. 17).

Com relação aos cursos de graduação, foco da nossa pesquisa, o ensino visa proporcionar ao egresso “uma formação acadêmico-profissional com sólida fundamentação científica, tecnológica, artística e humanística, que lhe proporcione autonomia intelectual, capacidade crítica e de aprendizagem continuada” (UFMG, 2018, p. 41).

A UFMG, assim como a maioria das universidades públicas federais, suspendeu o seu calendário letivo de 2020/1, a partir do dia 18 de março. Essa medida foi anunciada pela atual reitora da Universidade, Professora Sandra Goulart Almeida, em consonância com as decisões do Fórum de Reitores das Universidades Mineiras. O fórum se reuniu com o então subsecretário de Vigilância em Saúde de Minas Gerais, Dario Brock Ramalho, oportunidade em que apresentou dados da evolução da pandemia em Minas Gerais. Diante desse cenário, o fórum deliberou pela suspensão do calendário letivo por tempo indeterminado (UFMG, 2020a).

Na UFMG foi criado o Comitê de Enfrentamento à Covid-19, formado por especialistas da instituição, de diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de “dar segurança a nossa comunidade e tranquilidade institucional” (UFMG, 2020a). Esse comitê estabeleceu um monitoramento diário da situação da epidemia em Minas Gerais e em Belo Horizonte, especificamente no sentido de racionalizar as ações tomadas pela Universidade (UFMG, 2020a). Foi recomendada pelo Comitê e instituída uma suspensão gradativa das atividades da Universidade, determinando a suspensão de eventos e limitando

a participação de pessoas com mais de 60 anos e integrantes dos grupos considerados vulneráveis pelo Ministério da Saúde (portadores de HIV, transplantados, diabéticos, hipertensos, cardiopatas e pneumopatas), além de estender a limitação para gestantes e imunossuprimidos de maneira geral (UFMG, 2020a).

Além disso, foram discutidas pelo Comitê “a necessidade de trabalho para os servidores técnico-administrativos, as condições para a continuidade dos trabalhos de pesquisa, [...] a atuação de estagiários e bolsistas em projetos da própria Universidade” (UFMG, 2020a).

A então Universidade Minas Gerais (UMG) foi criada em 1927 instituída pela Lei Estadual nº 956, de 7 de setembro de 1927, e contava com cinco faculdades: Direito, Medicina, Escola de Engenharia, Odontologia e Farmácia. Atualmente, a agora UFMG conta com quatro *campi* (Pampulha, Saúde, Montes Claros e

Tiradentes), 20 unidades acadêmicas, três unidades especiais, 91 de graduação, sendo 72 bacharelados, 18 licenciaturas e um superior de tecnologia (UFMG, 2021).

1.4.1 Os cursos de graduação da UFMG

Atualmente são ofertadas 6.740 vagas para os 91 cursos de graduação, sendo 2.365 para cursos noturnos e 4.375 para cursos diurnos. São 33.956 alunos que podem cursar atividades de ensino, pesquisa e extensão oferecidas pela Universidade. Quanto à avaliação externa, a UFMG “foi a Universidade federal mais bem avaliada pelo INEP segundo o Índice Geral de Cursos (IGC 4,3025) e, por seis vezes consecutivas (2014-2019), a universidade com melhor ensino do país”, segundo o Ranking Universitário Folha.⁵

O Apêndice D apresenta a relação de cursos de graduação ofertados pela UFMG no período de 2020 até o presente momento.

1.5 Estudo exploratório

O estudo ou pesquisa exploratória envolveu a consulta aos documentos organizados pela Comissão de Monitoramento e Avaliação, caracterizados neste estudo como dados secundários. Trata-se de um conjunto de dados que foram organizados a partir da consulta aos colegiados, Núcleo Docente Estruturante (NDE), estudantes, professores e técnicos-administrativos em educação. Esses dados estão disponíveis em arquivos digitais no Google Teams. Dentre os documentos produzidos, destacam-se: resoluções, portarias, editais, relatórios, apresentações com dados obtidos nos cursos de graduação.

De acordo com Gil (2002, p. 41), as pesquisas exploratórias

têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

⁵ Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/en/>. Acesso em: 31 out. 2022.

A pesquisa exploratória contou com dados secundários de uma consulta feita por meio de formulários eletrônicos a colegiados, professores, estudantes e técnicos-administrativos em educação sobre questões envolvendo o acesso à internet, equipamentos etc. como uma primeira ação para elaboração do ERE. Além dos formulários, a pesquisa realizou o acesso e análise dos relatórios consolidados elaborados pela Comissão de Monitoramento e Avaliação ao longo da implementação do ERE.

1.6 Entrevista semiestruturada

Para Minayo (2012, p. 64-66), a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. No caso desta pesquisa, foram utilizados os roteiros constantes na seção Apêndice.

A entrevista semiestruturada consiste em um modelo de entrevista flexível, ou seja, ela possui um roteiro prévio, mas abre espaço para que o candidato e o entrevistador façam perguntas fora do que havia sido planejado. Dessa forma, o diálogo se torna mais natural e dinâmico.

A escolha dos entrevistados, membros da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE, professores e estudantes se deu por meio de sorteio entre os respondentes da consulta pública, posterior contato e confirmação.

A pesquisa empírica teve como procedimentos para coleta de dados: entrevista com membros da Comissão, professores e estudantes (Apêndice A). Torna-se relevante destacar que elas aconteceram de acordo com a disponibilidade dos participantes do estudo. Nesse sentido, foram agendadas previamente em local e horário definidos com eles (Anexo A). As entrevistas foram realizadas presencialmente, mantendo todos os cuidados necessários, sendo gravadas e filmadas.

Finalmente, é fundamental esclarecer que esta pesquisa foi submetida à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG). Desse modo, os participantes desta investigação receberam todas as orientações necessárias quanto aos riscos relacionados ao método de coleta de dados e às providências e cautelas que foram adotadas para que não sofressem nenhum tipo de dano. Após

todos os esclarecimentos, aqueles que estivessem de acordo deveriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A).

1.7 Recurso educacional

Como resultado da pesquisa e atendendo às orientações do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação (FaE/UFMG), este estudo incluiu a elaboração de um recurso educacional em estreita relação com o tema de pesquisa.

O presente estudo permite a criação de diferentes recursos. Dentre as possibilidades, optou-se pelo documentário que consistiu no aproveitamento das entrevistas realizadas com membros da comunidade acadêmica impactados diretamente por essa implementação (professores e estudantes).

Assim, pretendeu-se com este recurso educacional documentar e divulgar o processo de implementação do ERE na UFMG, entendendo que todo esse processo trouxe implicações para o pós-pandemia. Além disso, pretendeu-se dar visibilidade a essa experiência pedagógica implementada, dando aos sujeitos participantes dessa experiência oportunidade de registro e divulgação da experiência vivida.

Torna-se relevante acrescentar que a escolha desse recurso se deu, primeiramente, pela relevância desse tipo de recurso para divulgação de experiências pedagógicas e, em segundo lugar, pela familiaridade com o processo de produção audiovisual, devido à minha formação acadêmica na área – Tecnólogo em Produção Multimídia pela PUC/Minas – e à minha atuação profissional, desde 2015, como técnico em audiovisual, trabalhando com a produção de videoaulas para a Educação a Distância na UFMG, no Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED).

As entrevistas tiveram a seguinte composição: três estudantes de graduação, três docentes e três membros da comissão de avaliação e monitoramento do ERE. Dentre os três docentes, uma foi coordenadora de colegiado de licenciatura à época do ensino remoto.

2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ABORDAGENS, DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo serão apresentadas as principais abordagens utilizadas na literatura sobre Ensino Remoto Emergencial (ERE), oriundas de artigos encontrados na fase de levantamento de dados na CAPES e na SciELO, no recorte temporal de 2020 a 2022. Ainda, serão discutidas três delas, especificamente as concepções docentes e discentes, e o uso de plataformas digitais e outros recursos tecnológicos.

O ERE surge em 2020 com a decretação da pandemia da covid-19. As instituições tiveram que se adequar ao fechamento devido às recomendações do isolamento social e promover ações para garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem. Para isso, muitas instituições de Ensino Superior implementaram o ERE, em diferentes formatos e tempos variados.

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, serão analisadas as *concepções docentes*, e serão apresentados casos da literatura que discutem a temática da experiência docente durante a pandemia. Já a segunda seção abordará as *concepções discentes*, e serão evidenciados e discutidos textos que lidam com as variadas experiências dos estudantes durante o ERE. Finalmente, a terceira seção focará as tecnologias digitais, as plataformas de *streaming* e as metodologias ativas.

2.1 Concepções docentes sobre o ERE nos cursos de graduação

Esta seção aborda o ERE a partir das concepções docentes. Os temas tratados pelos autores são variados, como saúde mental, gestão do tempo, qualidade de vida, entre outros, mas sempre focados na experiência docente durante a implementação do ERE.

O ERE pode ser caracterizado como um formato de ensino criado para substituir temporariamente as atividades presenciais, utilizando como suportes os recursos tecnológicos. De acordo com Fossa e outros (2020, p. 3), esse formato foi criado por países de primeiro mundo com o objetivo de “manter a educação escolar e a pesquisa científica em períodos de guerra, crises, catástrofes ou pandemias”. É *remoto* no sentido de que se dá no contexto de distanciamento social imposto pela pandemia, ou seja, os professores e os estudantes estão separados geograficamente; e é *emergencial* por se tratar de uma alternativa elaborada e implementada

repentinamente, como única opção para impedir as atividades escolares em curso (FERREIRA *et al.*, 2020).

Tem-se em Contiero e Lima (2021, p. 1) uma contribuição sobre a “formação inicial de professores de línguas estrangeiras em tempos de pandemia”. Para o desenvolvimento de sua pesquisa, os autores trabalham, além da revisão bibliográfica especializada, a construção de uma memória educacional do “ensino remoto de línguas estrangeiras em apoio ao professor da rede pública” – projeto de pesquisa científica desenvolvida e associada ao programa Curso de Línguas em Apoio ao Professor (Clap), desenvolvido por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). A pesquisa mostrou que novas possibilidades de ensino-aprendizagem foram criadas devido à pandemia, constituindo oportunidades para mobilizar ensino e formação continuada de profissionais da educação básica.

Por sua vez, Farange (2021) aborda o ERE “no contexto das contrarreformas do Estado e da crise estrutural do capitalismo, a partir das imposições do modelo de educação terciária desenhada pelos organismos internacionais do capital” (FARANGE, 2021, p. 48). Segundo o autor, o governo federal utilizou o ERE como uma tentativa para “naturalizar” a educação mediada pelas tecnologias. O autor entende que o ERE deve ser visto como um dos elementos responsáveis pela contrarreforma em operação no Brasil e na América Latina, não só porque fomenta um novo modelo de educação, diferente da EaD, mas também porque é “fruto de uma modalidade de trabalho docente adequado ao processo de reestruturação produtiva e precarização do mundo do trabalho que esvazia o sentido do fazer profissional dos professores universitários” (FARANGE, 2021, p. 55). Farange alerta para um “esvaziamento do sentido didático-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, [que] deve ser questionado” (FARANGE, 2021, p. 58). Um dos impactos do ERE é que os custos do trabalho remoto recaem sobre os trabalhadores, no caso os docentes, seja na aquisição de pacotes de internet banda larga, ou na aquisição de computadores e outros equipamentos para videochamadas e gravação e edição de videoaulas. Não há auxílio por parte do governo para esses custos imprevistos, sendo o trabalhador onerado para a execução de seu ofício docente.

Diante da perspectiva de um “novo normal”, constitui-se um esvaziamento do trabalho docente, em que a fronteira entre o espaço público e o privado não existe mais: “casas se tornam as ‘salas de aula’, intensificando o trabalho por meio de longos

períodos de acesso aos meios tecnológicos que acabam por gerar e/ou intensificar o adoecimento docente” (FARANGE, 2021, p. 59).

Outro ponto abordado por Farange (2021) sobre o qual os docentes têm pouco ou nenhum controle é a exposição de sua imagem por meio das videoaulas, disponibilizadas nas plataformas digitais, ou mesmo as gravações feitas por alunos sem autorização, que, em tempos de escola sem partido, podem ter graves consequências, gerando perseguição política.

O autor finaliza corroborando Mézáros de que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉZÁROS, 2005, p. 27 *apud* FARANGE, 2021, p. 64).

Apresenta-se em Fior e Martins (2020) uma análise das características da docência universitária que facilitaram a transição para o Ensino Superior durante a pandemia. Dentre elas, destacam-se “as adaptações pedagógicas realizadas no ensino remoto, as interações professor-aluno, o compromisso com a formação do aluno e o reconhecimento da qualidade da docência universitária” (FIOR; MARTINS, 2020, p.1). Uma preocupação trazida pelas autoras é a evasão escolar causada pelos impactos do ensino remoto vivenciados na pandemia, uma vez que esse período é caracterizado por grandes desigualdades, “já que as condições de trabalho dos docentes e dos discentes, de domínio e acesso às novas tecnologias, de situações econômicas, sociais e de saúde física e mental são distintas” (FIOR, MARTINS, 2020, p. 4).

Nesse sentido, com relação à vida acadêmica, houve desafios à docência universitária e às mediações pedagógicas com a transição para o ensino remoto, exigindo adaptação às novas demandas e elaboração de práticas pedagógicas que, além de trazerem o conteúdo, dessem conta da transição do calouro do Ensino Superior. As autoras apresentam um estudo norte-americano (AUCEJO *et al.*, 2020 *apud* FIOR; MARTINS, 2020, p. 5) que relata uma “ampliação nas taxas de atraso na conclusão do curso, aumento da evasão e diminuição nas horas de estudo” entre os estudantes “com desempenho acadêmico mais baixo ou no início do curso, os quais têm, ainda, uma menor probabilidade de frequentarem as aulas online”. Fior e Martins (2020, p. 7) concluem que “a aprendizagem de novas ferramentas e a construção de outras dinâmicas pedagógicas foram percebidas pelos docentes como aspectos positivos da migração para o ensino remoto”.

Godoi e outros (2020) identificaram os principais desafios e aprendizagens dos professores universitários de Educação Física de instituições privadas durante a pandemia. As aprendizagens destacadas pelos docentes foram:

processos de adaptação, de descoberta, de experimentação e utilização de novas ferramentas tecnológicas e novas estratégias metodológicas; novas maneiras de se relacionar com os estudantes; a colaboração com colegas e com a coordenação pedagógica; e a transferência de experiências de outros campos de atuação para o Ensino Superior (GODOI *et al.*, 2020, p. 1).

A educação física é notavelmente marcada por práticas corporais. Esse fato lançou desafios para os professores no ensino remoto mediado pelas tecnologias. Assim, o objetivo dos autores foi “documentar e divulgar o processo de transição destes professores de um modelo de ensino presencial para um ensino realizado totalmente de forma remota, mediado pelas tecnologias” (GODOI *et al.*, 2020, p. 5). Verificou-se que nesse estudo os autores organizaram três categorias principais de análise: a) os desafios enfrentados no ensino remoto; b) as aprendizagens profissionais; c) as expectativas dos professores em relação ao ensino pós-pandemia. Vale ressaltar as subcategorias de análise dos itens *a* e *b*, pois são bastante esclarecedoras. Dentre os desafios, podem-se destacar:

a adaptação a uma nova forma de ensino mediada pelas tecnologias; a motivação e engajamento dos estudantes no ensino remoto; as dificuldades dos estudantes que refletem na relação pedagógica; as demandas e cobranças das instituições (GODOI *et al.*, 2020, p. 6).

Com relação à aprendizagem, foram selecionadas as seguintes subcategorias:

processos de adaptação, de descobertas, de experimentação e utilização de novas ferramentas tecnológicas; desenvolvimento de novas estratégias metodológicas e maneiras de se relacionar com seus alunos; um maior conhecimento de seus alunos (interesses, necessidades); a colaboração com colegas e com a coordenação pedagógica; e a transferência de experiências de outros campos de atuação profissional para o Ensino Superior (GODOI *et al.*, 2020, p. 6).

É importante frisar que a adaptação a novas tecnologias é listada tanto como desafio quanto como aprendizagem, demonstrando a característica dialética dessa modalidade de ensino. Os professores também relatam que um dos maiores desafios é motivar e engajar o aluno nesse tipo de interação mediada pela tecnologia, diferentemente da interação em sala de aula tradicional.

Como se vê, o domínio das tecnologias torna-se essencial para manter o processo de comunicação, e é desafiador não apenas para os docentes, mas também para os estudantes. Com relação ao ensino durante a pandemia, os professores relataram ter descoberto novas formas de organização e de uso das ferramentas digitais.

Gomes, Kretzmann e Pedroso (2022, p. 33) buscaram identificar “potencialidades e fragilidades, em relatos de professores de licenciatura, na aplicação de aulas remotas durante a pandemia da COVID-19 no primeiro semestre de 2020”. Como ferramentas metodológicas, foi utilizada uma revisão bibliográfica objetivando diferenciar aula remota, educação a distância, ensino híbrido e educação digital. Além disso, foi aplicado um questionário com seis questões fechadas e doze abertas. Os resultados mostraram como potencialidades das aulas remotas “a comunicação e a interação de qualidade entre docentes e estudantes” (GOMES; KRETZMANN; PEDROSO, 2022, p. 33) e entre estudante-estudante. Verificou-se que o domínio de ferramentas e recursos digitais se mostrou essencial para essa relação de proximidade. Como fragilidades, foram verificadas a falta de exposição dos alunos, a queda da frequência e a falta de acesso de qualidade aos recursos digitais. Os autores reforçam que, para a construção de uma educação digital de qualidade, tais questões precisam ser abordadas “com um currículo e formação docente focados na inovação e na aprendizagem significativa, bem como com planejamento de aulas coerente com as particularidades do ensino remoto” (GOMES; KRETZMANN; PEDROSO, 2022, p. 33).

Dando prosseguimento, Medeiros e outros (2021) analisam a situação do ensino de Fisioterapia em instituições públicas e privadas no período da pandemia. O estudo foi realizado com o uso de questionários enviados a professores de várias partes do país. Ao todo participaram 313 docentes de 22 estados brasileiros. Entre os docentes que relataram ter utilizado o ERE, 63,20% informaram que não houve planejamento prévio e 28,13% relataram que não receberam nenhum tipo de capacitação para essa modalidade de ensino.

Os autores concluem que no Brasil, no primeiro semestre de 2020, a maior parte das instituições de Ensino Superior aderiu ao ERE no período da pandemia, principalmente as instituições privadas. No entanto, não houve um tempo para planejamento da transição do ensino presencial para o ensino remoto (MEDEIROS *et al.*, 2021). Isso prejudicou principalmente o desenvolvimento de competências

pedagógicas e tecnológicas por parte dos docentes, que se viram forçados a adotarem uma nova modalidade de ensino sem as ferramentas necessárias, e tiveram que se adaptar.

Contribuem com este estudo Kenski e Kenski (2022), com artigo que discute o planejamento didático na educação superior durante a pandemia. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória que buscou “identificar as características de um novo fazer pedagógico, digitalmente mediado, a partir das percepções dos docentes em, pelo menos, três ofertas remotas de suas disciplinas” (KENSKI; KENSKI, 2022, p. 1). Como ferramenta metodológica, foi utilizado um questionário aplicado a 25 professores universitários de diversas áreas do conhecimento indagando as alterações que ocorreram em seus planejamentos para realizar atividades on-line durante a pandemia. Observou-se que “o planejamento para o uso das tecnologias digitais em situações emergenciais de ensino online durante a pandemia se constituía como mudanças no pensamento e na ação do docente” (KENSKI; KENSKI, 2022, p. 1). As autoras consideram que a cultura digital, em rápida transformação, demanda uma continuidade nas formações didáticas digitais, para o uso de tecnologias mais avançadas, guiadas pelos contextos e objetivos de ensino.

Na sequência, Lima e Monteiro (2021) trazem um artigo que aborda o uso da ferramenta Jamboard⁶ no Ensino Superior durante a pandemia. Trata-se de um “relato de experiência da interação entre professora e monitor no âmbito de uma disciplina obrigatória oferecida a cursos de licenciatura” (LIMA; MONTEIRO, 2021, p. 1). Foi proposto o uso do Jamboard para uma turma de estudantes de diversos cursos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sendo que 70% deles, com exceção daqueles que abandonaram a disciplina, aceitaram o desafio de construção do Jamboard. Os autores consideraram a proposta válida e eficaz como recurso didático. Entenderam também que essa proposta trouxe desafios e possibilidades à prática pedagógica no contexto do ERE.

Apresenta-se em Mill, Oliveira e Ferreira (2022) uma discussão sobre as atividades assíncronas mediadas por tecnologias digitais na educação superior. Para tanto, “é analisada uma possível configuração para atividades pedagógicas em

⁶ “O Google Jamboard é um aplicativo que simula um quadro branco em versão digital onde o professor pode escrever, desenhar, incluir notas, resultados de pesquisas, abrir apresentações e muito mais”. Disponível em: <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/google-jamboard/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), numa perspectiva de aprendizagem/sala de aula invertida, híbrida, ativa e significativa” (MILL; OLIVEIRA; FERREIRA, 2022, p. 201). O estudo envolveu duas turmas, totalizando 32 alunos dos cursos de licenciatura em Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Letras, Matemática, Música e Química. Desses, 25 foram aprovados ao final da disciplina. Segundo os autores, “a proposta da disciplina é promover compreensão e análises críticas sobre a política educacional brasileira” (MILL; OLIVEIRA; FERREIRA, 2022, p. 205). Os autores consideram que, do ponto de vista docente, a experiência foi trabalhosa, mas interessante. Destacam que o “sucesso da proposta exigiu grande dedicação do professor no planejamento e organização da disciplina e do AVA, bem como no acompanhamento e manejo da turma, com trocas de experiências e encontros formativos desafiadores” (MILL; OLIVEIRA; FERREIRA, 2022, p. 217). As atividades assíncronas consistem em estratégias de apoio à aprendizagem invertida, ativa e significativa, contribuindo com a aula síncrona realizada por webconferência, ao final de cada unidade de ensino.

Verificou-se em Nez, Fernandes e Woicolesco (2022) uma contribuição sobre o currículo e práticas no Ensino Superior no contexto da pandemia. O objetivo do artigo é “analisar as práticas pedagógicas universitárias e a necessidade de reinvenção curricular impostas pela crise mundial da pandemia” (NEZ; FERNANDES; WOICOLESKO, 2022, p. 1). Trata-se de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa que utilizou, como ferramentas de coleta de dados, uma pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionário semiestruturado on-line. Os sujeitos da pesquisa são 106 docentes de instituições de Ensino Superior brasileiras públicas e privadas. Observou-se que

houve o esforço dos professores de se qualificarem para a utilização de tecnologias digitais na mediação do processo de ensino e aprendizagem, readequação curricular e das práticas pedagógicas, possibilitando aos estudantes novas experiências de aprendizagem (NEZ; FERNANDES; WOICOLESKO, 2022, p. 1).

Já Pakhomova *et al.* (2022) discutem a gestão da cultura pedagógica dos professores do Ensino Superior no contexto de impacto da covid-19. O principal objetivo do artigo é “estudar as características das atividades dos professores universitários sob a influência da COVID-19” (PAKHOMOVA *et al.*, 2022, p. 2). Como ferramenta de coleta de dados, o estudo utilizou um *survey*. Os principais fatores que

influenciaram a cultura universitária durante a pandemia foram: ensino a distância, significativa tecnologização do processo educacional, mudança no paradigma da educação, falta de comunicação social com estudantes e colegas. O estudo evidenciou as principais tendências e características das atividades docentes, bem como as mudanças nessas atividades na pandemia.

Verificou-se que Santos, Silva e Belmonte (2021) abordam a saúde mental no ERE. Para os autores, “diante do atual contexto educacional, os docentes se depararam com novas exigências que repercutiram em sua rotina social e laboral, em virtude do aumento da carga horária, do ritmo e diversidade do trabalho” (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021, p. S245). Evidenciou-se que os profissionais foram impactados nos aspectos financeiro, afetivo e motivacional. Com a imposição de se adotar o ensino remoto de modo emergencial, os professores se viram diante de um grande desafio. Além das adversidades do momento atípico que estavam vivendo, “marcado por cobranças, medo, incertezas, dúvidas e expectativas” (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021, p. S246), foi direcionada aos docentes uma necessidade real e impositiva: reinventarem-se em suas práticas e estratégias pedagógicas, ao mesmo tempo mantendo a qualidade do ensino. Isso tudo acarretou o aumento da carga de trabalho dos docentes, além de dificuldades de adaptação com as ferramentas tecnológicas e da necessidade de organização da rotina familiar para possibilitar a transformação da sala de casa em “sala de aula”.

Em consequência, muitos docentes adoeceram física e mentalmente, diante da pressão para atingir as metas impostas pelos gestores e por se sentirem culpados pela falta de estrutura das instituições de ensino e pela evasão escolar. Além disso, eles se viram trabalhando na pandemia muito mais que sua carga de horário contratual: “uma rotina contínua, sem pausas, com disponibilidade absoluta e irrestrita” (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021, p. 249), no intuito de sanar as dúvidas dos alunos.

Os autores concluem o artigo afirmando que não é possível improvisar uma “nova normalidade educativa” e que, numa situação excepcional vivenciada, a migração para o ensino remoto deveria levar em conta responsabilidades e reorganização das instituições e do governo, por meio de ações de planejamento e capacitação.

Interessantes contribuições foram identificadas em Silus, Fonseca e Jesus (2020), que discutem que o modo de aprender e ensinar passou a ser exclusivamente

remoto, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e a adaptação de docentes e estudantes se deu de forma abrupta. Assim, o objetivo do artigo é apresentar “os desafios didático-pedagógicos da prática docente do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia” (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020, p. 1). Os autores buscaram refletir sobre a práxis docente tanto em seus aspectos didáticos e pedagógicos em si, quanto socioemocionais no contexto do ERE. Algumas respostas poderiam surgir dessa reflexão científica:

perceber que o processo de adaptação metodológica teve por consequência o direcionamento a um novo olhar para a profissão docente; repensar e reorganizar o trabalho pedagógico, incluindo aspectos que vão além do ensinar e aprender; identificar a necessidade de capacitação continuada em tecnologias digitais por parte das IES; e reconhecer que as questões socioemocionais do docente são cruciais para a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020, p. 2).

Os autores argumentam que, de modo emergencial, foi necessário que os professores se adaptassem em tempo real à situação das instituições de Ensino Superior, reajustando planos de ensino, metodologias e conteúdo, passando da modalidade presencial para o formato remoto, de modo experimental. Isso exige um novo olhar sobre a formação docente, tornando obrigatórias novas formas de “garantir a eficácia, a qualidade da ação e produções sociais que envolvem o processo educativo” (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020, p. 1-2).

Com relação ao uso das TDICs, os autores afirmam que o ERE revelou o “quão deficitário é o sistema de ensino superior, no que se refere à implementação das TDICs e do letramento e cultura digital nos cursos de graduação” (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020, p. 4). Segundo eles, é necessário que as instituições de Ensino Superior promovam a formação continuada docente, com o intuito de oferecer suporte às transformações e inovações pedagógicas tecnológicas no formato remoto.

Os resultados apontam desafios impostos aos docentes “nativos” do ensino presencial e que enfrentam a necessidade de adaptação ao uso das tecnologias educacionais, “para fomentar discussões e alternativas híbridas de ensino e aprendizagem” (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020, p. 1).

Relevantes também são as contribuições de Silva e outros (2020), cujo estudo aborda as dificuldades enfrentadas por esses profissionais para o desenvolvimento do trabalho deles durante a pandemia. A pesquisa se deu através da elaboração de dois questionários on-line, abordando questões sobre as atividades experimentais de

Química e o ERE enviadas aos docentes responsáveis pelas disciplinas experimentais do curso de Química de uma universidade mineira. Com relação ao ERE, eles apontaram que as maiores dificuldades enfrentadas foram: “o acesso restrito à internet, a alta demanda de atividades nesse período e a dificuldade que os estudantes apresentaram em desenvolver a autonomia no processo de ensino e aprendizagem” (SILVA *et al.*, 2020, p. 1).

Os autores afirmam que a transição do ensino presencial para o ERE se deu com pouco ou nenhum planejamento, e o que se viu foi a mera transferência de práticas e metodologias que se davam no presencial para o remoto. Essa transição exigiu que os professores pensassem e reelaborassem suas disciplinas de maneira rápida, fazendo uma adaptação dos materiais didáticos, das listas de exercícios e das aulas. Com relação aos resultados da pesquisa, algumas respostas chamam a atenção. No relato sobre as principais dificuldades enfrentadas no ERE, os professores apontaram, principalmente, a “sobrecarga devido ao desenvolvimento de várias atividades” e “falta de interação professor-aluno”. Com relação à sobrecarga, um dos maiores motivos foi a necessidade de realizar as aulas e outras atividades; além disso, terem de aprender a lidar com as plataformas e ferramentas virtuais. Com relação à interação, no presencial o professor consegue observar os alunos e suas reações, já no ERE essas interações podem não acontecer. Uma das principais razões é que os alunos ficam com a câmera desligada, por vergonha de se manifestarem por não estarem vivenciando aquele momento síncrono ou porque aula não está gerando motivação para a participação dos estudantes.

Os autores finalizam considerando que o ERE foi uma alternativa para minimizar os impactos da pandemia na educação, e isso exigiu tanto dos professores quanto dos alunos se adaptarem a essa nova modalidade de ensino. Avaliam que, apesar de todas as dificuldades, as aulas remotas “podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem desde que sejam construídas de maneira em que os alunos participem de forma ativa na construção do seu conhecimento” (SILVA *et al.*, 2020, p. 19).

Por sua vez, Venâncio, Rodrigues e Silva (2022) visam discutir a temática da qualidade de vida no Trabalho Remoto Compulsório. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa. Para a realização desse estudo, os autores coletaram informações contidas em documentos institucionais, um censo que se destinava a identificar a situação dos servidores durante o trabalho remoto devido à

covid-19. Como resultado, observaram que, “no teletrabalho compulsório, apesar do alto índice de aprovação, foram encontradas dificuldades muito expressivas nas famílias com crianças pequenas, onde o casal divide os afazeres domésticos e cuidados com os filhos em idade escolar” (VENÂNCIO; RODRIGUES; SILVA, 2022, p. 150).

2.2 Concepções discentes sobre o ERE nos cursos de graduação

Considerou-se relevante realizar levantamento bibliográfico sobre as produções relativas ao ERE que focalizaram os discentes. Além dos artigos recuperados na pesquisa, serão acrescentados outros que foram sendo agregados ao longo deste estudo. Essa seleção foi considerada relevante porque traz achados importantes sobre como os estudantes vivenciaram o ensino remoto. Prestar atenção aos seus relatos pode trazer contribuições para o pós-pandemia.

Verificou-se uma contribuição importante em Ceballos *et al.* (2022), cujo artigo aborda as tutorias acadêmicas durante a pandemia sob a perspectiva dos estudantes do Ensino Superior. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com base na análise de conteúdo, cujo objetivo é identificar, na fala dos estudantes, o nível de satisfação ou insatisfação com o desempenho dos tutores durante a pandemia. Os resultados demonstram que, “do ponto de vista da satisfação ou insatisfação, existem três elementos comuns valorizados pelos alunos: a comunicação, o apoio e acompanhamento, e as atitudes dos tutores” (CEBALLOS *et al.*, 2022, p. 1). A necessidade de “explorar os estudos sob a ótica dos tutores também fica evidente para complementar e aprofundar a compreensão do desenvolvimento da tutoria em tempos de contingência” (CEBALLOS *et al.*, 2022, p. 1). Os dados demonstram que a maior quantidade de respostas se orienta à satisfação. Há também uma quantidade considerável que se classifica como insatisfação.

Já Duarte *et al.* (2022) abordam em artigo os saberes e os espaços escolares em publicações de docentes no Twitter. O objetivo é analisar como o ensino remoto foi *discursivizado* durante a pandemia. Os resultados demonstraram “disputas nas posições discursivas ocupadas” se se considerar a tradicional prática da “correção escola”. Além disso, os autores entendem que:

emergiram novas formas de vigilância no cotidiano pedagógico com o uso das plataformas digitais, e um questionamento quanto à legitimidade de professores de língua portuguesa/redação para corrigir os estudantes, tendo como escopo as concepções de certo ou errado no uso da língua (DUARTE *et al.*, 2022, p. 105).

Uma das contribuições relevantes foi identificada em Fossa e outros (2020), que realizaram uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso. A metodologia ativa utilizada já antes da pandemia e intensificada durante o ensino remoto é a *Problem Based Learning* (PBL), ou Aprendizagem Baseada em Problemas. Nessa dinâmica foram alternadas semanas de aulas assíncronas, em que o estudante faz o estudo do caso proposto, e de aulas síncronas, em que a turma e o professor aprofundam as discussões do caso estudado. Os resultados da pesquisa indicaram que “os estudantes estão satisfeitos com a possibilidade de aprenderem por meio de uma metodologia de ensino em que eles são os protagonistas do próprio aprendizado” (FOSSA *et al.*, 2020, p. 9).

Com relação ao tema “Contribuição dos vídeos gravados”, a avaliação dos alunos foi bastante positiva, sendo que 43% deles consideram que o recurso colabora para a aprendizagem dos conteúdos. Para 20% dos alunos, a didática dos professores foi um fator relevante, sendo associada ao foco e à objetividade dos docentes. A análise dos dados da pesquisa demonstrou que os alunos aprovaram as alterações que foram realizadas, sendo os vídeos gravados os que tiveram a maior aprovação. Os autores destacam ainda que chama a atenção a

adaptação dos alunos às estratégias de ensino implantadas durante o isolamento social, estratégias essas que, mesmo podendo ser familiares a muitos alunos, por utilizarem tecnologias digitais, não fazem parte do ensino médico tradicional (FOSSA *et al.*, 2020, p. 17).

Tem-se em Libâneo, Suanno e Almeida (2022) uma discussão sobre a didática no ensino remoto na perspectiva de estudantes de licenciatura do Centro-Oeste do Brasil. A pesquisa utilizou-se de questionário para coleta de dados. No estudo apresentado, os autores analisam a visão de 78 estudantes de licenciatura de 10 universidades públicas do Centro-Oeste do país durante a pandemia. Os resultados evidenciam que os estudantes “reconhecem a qualidade do trabalho docente e dos estudos pedagógico-didáticos durante o ERE e sua abordagem crítica e contextualizada” (LIBÂNEO; SUANNO; ALMEIDA, 2022, p. 2). Apesar disso, percebe-

se na visão deles uma “persistência no ensino de didática da visão instrumental” (p. 2).

Por sua vez, Pontes, Gomes e Leite (2022) trazem sua contribuição em artigo que trata da didática relacionada à formação de professores, num movimento de crise e superação no contexto da pandemia. Esse estudo teve o objetivo de entender “como os estudantes dos cursos de licenciatura perceberam e caracterizaram o ensino de Didática, implementado por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE)” (PONTES; GOMES; LEITE, 2022, p. 2), analisando resultados de uma pesquisa feita em universidades públicas e privadas nos anos de 2020 e 2021. A ferramenta para coleta de dados consistiu num questionário com 46 questões abertas e fechadas. Os resultados evidenciaram que, apesar das dificuldades trazidas pela pandemia,

os estudantes reconheceram o valor da interação pedagógica, mediada pelas tecnologias digitais, a relevância da disciplina, bem como os professores de Didática como propulsores do processo de ensino-aprendizagem que se volta para a formação profissional crítica e cidadã (PONTES; GOMES; LEITE, 2022, p. 2).

Verificou-se em Rocha, Menezes e Souza (2022) uma discussão sobre o perfil sociodigital de estudantes de Pedagogia no contexto da pandemia. O estudo buscou mostrar “como a necessidade de distanciamento social exigiu novos arranjos educacionais, impondo a urgência de mediação tecnológica, onde acentua-se a desigualdade econômica e social historicamente arraigada em nossa sociedade” (ROCHA; MENEZES; SOUZA, 2022, p. 81). A pesquisa utilizou como ferramenta metodológica 223 questionários respondidos pelos participantes. Os resultados indicaram que os estudantes “possuem poucos e inadequados equipamentos tecnológicos, baixa qualidade de acesso à internet, além da fragilidade de condições cognitivas, emocionais ou econômicas para estudar” (ROCHA; MENEZES; SOUZA, 2022, p. 81), o que impõe às universidades a necessidade de discutir a formação de professores na educação superior no contexto de pandemia.

Já Severo, Teixeira e Mascarenhas (2022) contribuem com artigo que discute o futuro da didática pós-pandemia. O objetivo é debater “o ensino de Didática no contexto de transição pós-pandemia com base em pesquisa realizada sobre a experiência de aprendizagem de discentes dessa disciplina durante o ERE” (SEVERO; TEIXEIRA; MASCARENHAS, 2022, p. 1). Trata-se de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa que utilizou como instrumento de coleta de dados

questionário respondido por 101 participantes estudantes de licenciatura de universidades públicas da região Nordeste do Brasil. Os dados evidenciaram que, na visão dos estudantes, os docentes tiveram dificuldades para utilizar as tecnologias da informação, mas se esforçaram e se dedicaram no contexto do ERE. Identificou-se que, apesar das conexões às diversas plataformas, os estudantes admitem lacunas nas relações interpessoais com os colegas e com os professores. Os autores consideram fundamental recuperar essas experiências para projetar caminhos que reforcem a

importância das relações interpessoais na construção do conhecimento, a mediação ativa e intencional da/a docente com uso de tecnologias, sem suprimir-se por elas, e o reconhecimento da aprendizagem como processo sobre o qual incidem determinantes psicossociais complexos, os quais devem ser considerados no planejamento contextualizado do ensino (SEVERO; TEIXEIRA; MASCARENHAS, 2022, p. 2).

Silva, Dória e Marques (2022) apresentam estudo que discute o estágio docente no ERE, apresentando os desafios e a superação no contexto da pandemia. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que visa refletir sobre a experiência de duas licenciandas no Estágio de Docência II, que foi realizado de forma on-line devido à pandemia. A investigação utilizou como materiais empíricos imagens de materiais elaborados e registros em diário de bordo realizados pelas estudantes. Os resultados indicaram como desafio a impossibilidade de interação com o professor regente da educação básica. Como superação, pode-se citar a elaboração de materiais didáticos, organizados como sequência de atividades para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. As autoras concluíram que os professores da educação básica ainda têm resistência para abrir as portas da sala de aula para professores em formação. Além disso, elas entendem que “as ferramentas digitais potencializam a elaboração de materiais didáticos dinâmicos para o processo de ensino-aprendizagem” (SILVA; DÓRIA; MARQUES, 2022, p. 145).

Silva, Souza e Menezes (2020) apresentam um estudo de caso com a participação de 144 discentes via questionário on-line, pelo qual foi possível verificar “insatisfação, relacionada não só ao acesso à internet e equipamentos, mas também [ao formato de ensino imposto], afetando a qualidade do ensino e da aprendizagem” (SILVA; SOUZA; MENEZES, 2020, p. 298). No entanto, foram listados pelos discentes alguns benefícios do ERE, como a flexibilidade de horários e a diminuição de gastos.

Os autores entendem que o ERE ainda precisa ser “repensado, sendo baseado nas necessidades sociais, culturais, econômicas e psicológicas dos discentes, e não somente, em questões operacionais e teóricas” (p. 298).

Verificou-se em Lago, Terra e Caten (2021) investigação sobre os fatores importantes para a aprendizagem no ensino remoto. A pesquisa consistiu de um experimento fatorial que contou com a colaboração de 1.069 alunos, cuja participação ocorreu por meio de questionário on-line. Utilizou-se da análise de variância para “avaliar o efeito dos fatores no aprendizado dos estudantes” (LAGO; TERRA; CATEN, 2021, p. 391). Os resultados demonstraram que as aulas diretas contribuíram mais do que aulas invertidas para a aprendizagem dos alunos. Na aula invertida, o aluno tem que estudar o conteúdo antecipadamente, depois há um momento de discussões, trabalhos em grupo, em que o professor participa como mediador do processo. Já na aula direta o professor expõe o conteúdo na aula, e o aluno aprofunda os estudos e faz exercícios de fixação. Com relação à dinâmica da aula, os alunos atribuíram mais importância à dinâmica em grupo do que atividades de forma individual. Quanto à plataforma utilizada, houve uma leve preferência para o Google Meet em relação à plataforma Zoom.

Ressaltamos a contribuição de Silva, Zapszalka e Razzolini Filho (2022) sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o ensino remoto. Como ferramenta de coleta de dados para o estudo proposto, os autores utilizaram a aplicação de questionário, tratados por meio de estatística descritiva, teste qui-quadrado e V de Cramer, além de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que as principais dificuldades dos estudantes foram relativas à “conexão com a internet, local inadequado para os estudos; falta de tempo; excesso de conteúdo; dispositivos digitais; professores; saúde mental e ao próprio ensino remoto” (SILVA; ZAPSZALKA; RAZZOLINI FILHO, 2022, p. 1).

Já Sperandio e outros (2022) analisam o perfil do futuro docente em formação durante a pandemia e os desafios da aprendizagem no ensino remoto. A pesquisa utilizou a aplicação de questionário a pós-graduandos do curso de Engenharia, na disciplina de Didática em Prática de Ensino em Engenharia. Os resultados evidenciaram que “63,6% da sala se identifica pessoalmente com modelos ativos de ensino, e 54,5% alegou ter tido dificuldades com a transição para o ensino remoto” (SPERANDIO *et al.*, 2022, p. 312). Além disso, o estudo revelou a preferência de

66,7% pelas metodologias ativas para ensinar e que essa ferramenta poderia ser mais bem explorada no ensino remoto.

Encontra-se importante contribuição em Torres, Costa e Alves (2020), que discutem o afastamento dos estudantes do processo de formação devido às dificuldades de acesso à tecnologia. Isso impacta fortemente a formação de novos profissionais da saúde, uma vez que o ensino remoto se mostra “insuficiente para alcançar as habilidades exigidas ao ofício de cuidar de seres humanos em toda a sua complexidade” (TORRES; COSTA; ALVES, 2020, p. 2).

As autoras apontam que, num primeiro momento, 60% das universidades públicas rejeitaram a orientação de realização de aulas on-line, o que se justifica por conhecerem a limitação tecnológica dos alunos. Essa situação contrasta com a das universidades privadas, que aderiram prontamente a um tipo de educação a distância sem planejamento nem qualidade, possivelmente motivadas pelo fator mercadológico e de consumo, para manter as mensalidades em dia. As aulas presenciais nessas instituições foram rapidamente substituídas por aulas remotas ou videoaulas gravadas. Nesse segundo caso, após reclamações dos alunos, foram substituídas por aulas on-line, porém sem qualidade.

As autoras trazem a discussão sobre os desafios enfrentados pelos cursos de saúde no ensino a distância, ou seja, mesmo no período pré-pandemia, essa já era uma questão que se debatia. Torres, Costa e Alves (2020, p. 6) já faziam ressalvas sobre as “especificidades dos cursos de saúde, ressaltando a necessidade de formação prática dos alunos para uma atuação mais completa no que se refere à construção de competências e habilidades” próprias de cada área. Para as autoras, a grande preocupação durante o ensino remoto é que o excesso de tecnologia afastasse os alunos das atividades práticas, comprometendo seu futuro desempenho profissional.

As autoras finalizam o artigo enfatizando que a importância da formação em saúde, tão em voga no momento da pandemia, deve continuar a ser valorizada e que a tecnologia possa ser usada de maneira a contribuir para o crescimento científico, possibilitando um maior acesso, mas não substituindo o professor que atua como mediador no processo de formação em saúde.

Outra contribuição relevante está em Caldeira, Sudré e Pereira (2020), em cujo estudo avaliam as formas de comunicação utilizadas pelos alunos da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) para “vencer” o distanciamento social. Assim, a

pesquisa busca verificar como isso impacta no engajamento com o processo de ensino-aprendizagem adotado pela universidade. A ferramenta selecionada para a coleta de dados foi o questionário, e os resultados apontam que há uma grande movimentação em termos de estratégias de adaptação. Um ponto importante ressaltado pelos autores refere-se aos estudantes demonstrarem desenvoltura no uso das tecnologias, apesar de certas inseguranças:

[...] sentem-se confusos, inseguros quanto à sua capacidade de processar tantas informações ao mesmo tempo, sejam elas conteúdos, quanto habilidades que precisam ser desenvolvidas e/ou aprofundadas para terem acesso ao ensino remoto emergencial adotado pela instituição. Ao mesmo tempo, visualizam oportunidades de aprender, de forma mais dinâmica e flexível (CALDEIRA; SUDRÉ; PEREIRA, 2020, p. 162).

A pesquisa contou com a participação de 492 estudantes, sendo 57% do gênero feminino e 43% do gênero masculino. Os autores observaram que 61,8% dos estudantes preferem o ensino presencial; 34,3%, uma forma híbrida entre o presencial e o não presencial; e apenas 3,9% preferem o não presencial. Tal resultado demonstra como o presencial está enraizado, porém há uma tendência ao não presencial, que vem se desenvolvendo timidamente no ambiente universitário. Outro dado interessante é que 60% dos estudantes já haviam realizado algum curso on-line e estavam conectados a redes sociais, como o Instagram, Facebook ou WhatsApp. Os autores concluem:

Não se pode negar os avanços impulsionados pela pandemia no campo da educação, mas não se pode desconsiderar muito menos, os impactos que esses avanços podem causar na vida daqueles que não conseguiram, por diversas razões, participar desse movimento de adaptação, que pode, de maneira considerável, fazer parte do cotidiano universitário de forma permanente (CALDEIRA; SUDRÉ; PEREIRA, 2020, p. 173).

A pesquisa de Vazquez e Pesce (2022) analisa a avaliação discente nos cursos de humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) durante a pandemia. Para a coleta de dados, foi realizado um *survey* com 468 respostas, analisando quatro dimensões: 1) participação e interação; 2) saúde mental; 3) disponibilidade de tempo; 4) condições materiais de estudo. Os resultados revelaram que, na percepção dos estudantes, houve queda na qualidade geral dos cursos no ensino remoto, sendo que a avaliação é mais positiva entre aqueles que conseguiram participar e interagir.

Considerou-se que condições materiais adequadas de estudo são necessárias, mas não suficientes para uma boa avaliação discente.

Como se vê, o levantamento realizado junto aos estudantes atesta que houve diversos desafios colocados pelo ensino remoto, entre eles, a falta de condições materiais para o acompanhamento das aulas, como recursos tecnológicos e internet, a falta de local adequado para estudo e de interação professor-estudante, fatores que contribuíram para uma queda na qualidade da aprendizagem, e que trouxeram, inclusive, adoecimento mental. Por outro lado, o ensino remoto apontou diversas possibilidades do uso das tecnologias para tornar o ensino presencial mais dinâmico, como o uso de metodologias ativas.

2.3 O uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e plataformas de *streaming* no ERE

Pretende-se nesta seção apresentar algumas das experiências com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) relatadas na literatura. De acordo com o site SAE Digital,⁷ a expressão TDICs se refere ao:

[...] conjunto de tecnologias digitais que permite a associação de diversos ambientes e pessoas por meio de dispositivos, equipamentos, programas e mídias para facilitar a comunicação entre seus integrantes e otimizar as possibilidades já existentes, como um grupo de meios de difusão de informação (mídias). [...] TDICs são tecnologias que têm o computador e a Internet como instrumentos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital, sendo uma evolução delas, que por sua vez utilizam recursos de tecnologia para o processamento de informações, incluindo softwares, hardwares, tecnologias de comunicação e serviços relacionados, mas não de maneira digital exclusivamente (SAE DIGITAL, 2022).

Uma característica que diferencia as TDICs de outros materiais é que elas não dependem de equipamentos externos para funcionarem. Por exemplo, as câmeras fotográficas analógicas necessitavam do filme para funcionar, depois esse tinha que ser revelado externamente à câmera. No caso de uma câmera digital, ela é totalmente independente e não precisa de recursos externos para executar a mesma tarefa (SAE DIGITAL, 2022). Como exemplos de TDICs, podem-se citar os computadores,

⁷ Disponível em: <https://sae.digital/tdic-no-ambiente-escolar/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

notebooks, tablets, celulares, lousas digitais, smart TVs, aparelhos de data show, entre outros.

O uso das TDICs na pandemia foi de fundamental importância para possibilitar a comunicação durante o isolamento social, além de ter tido um papel decisivo na implementação e no funcionamento do ERE. Elas não só viabilizaram o ensino remoto, como também modificaram as maneiras de aprender e de ensinar.

Verifica-se uma importante contribuição de Nascimento *et al.* (2022), que trazem a experiência de uso do Kahoot nas aulas de Matemática durante o ensino remoto. O Kahoot é uma plataforma global e colaborativa de jogos educativos lançada em 2012 que pode ser acessada de qualquer dispositivo conectado à internet.⁸ “O professor insere questões e elas são convertidas em um jogo com pontuação, interação e ranqueamento” (NASCIMENTO *et al.*, 2022, p. 3186). O Kahoot foi utilizado com o objetivo de “dinamizar o ensino, além de conter a evasão escolar e melhorar a interação aluno-professor numa turma de 9º ano na rede pública municipal de ensino” (NASCIMENTO *et al.*, 2022, p. 3185), buscando um melhor engajamento dos alunos nos momentos síncronos. Os resultados mostram que atividades com o uso de tecnologias digitais, quando bem planejadas, podem aumentar a aprendizagem dos alunos. Os autores relatam que houve um aumento significativo da interação nas aulas, principalmente nos dias em que essa metodologia de gamificação foi utilizada.

Já Silva Júnior, Almeida e Prados (2021) apresentam os resultados de sua pesquisa com Recursos Educacionais Digitais, que são os diferentes objetos digitais usados para fins educacionais. Eles podem incluir objetos de aprendizagem, *softwares*, aplicativos educacionais, vídeos, sites, repositórios, entre outros. De acordo com os autores, “são recursos que permitem a combinação multimídia e a interatividade, que pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem” (SILVA JÚNIOR; ALMEIDA; PRADOS, 2021, p. 627). Ainda segundo os autores, os recursos educacionais digitais, ou tecnologias digitais, podem “auxiliar no desenvolvimento das práticas educativas diferentes das metodologias tradicionais, priorizando a dinamicidade educativa” (p. 627). Isso foi essencial durante o ensino remoto, uma vez que esse formato não podia contar com as metodologias tradicionais. Com o fechamento das escolas por causa da pandemia, os professores tiveram que

⁸ Disponível em: <https://blog.b2bstack.com.br/kahoot/>. Acesso em: 22 dez. 2022.

reconstruir o saber pedagógico para dar conta de prosseguirem com sua prática docente. Nessa experiência foram utilizados recursos como áudios, vídeos, *podcasts* e uma plataforma de aprendizado baseado em jogos para o desenvolvimento da disciplina de língua inglesa. Como resultado, “93% dos alunos responderam que gostaram muito ou gostaram desse tipo de [tecnologia] e que contribuiriam muito para o aprendizado” (SILVA JÚNIOR; ALMEIDA; PRADOS, 2021, p. 632). Na percepção dos docentes, o uso dos recursos digitais foi de grande aproveitamento. Os autores consideram que, “além de estimular os saberes experienciais dos professores em relação aos conteúdos abordados, estimula a criatividade do docente” (SILVA JÚNIOR; ALMEIDA; PRADOS, 2021, p. 632), em sua busca por diferentes recursos, para tornar a aula mais criativa e possibilitar maior participação dos alunos, o que aumenta o saber docente.

Por sua vez, Neves *et al.* (2021) apresentam uma pesquisa sobre o uso de *lives* como tecnologia educativa na área de saúde durante a pandemia. O estudo mostra que foram realizadas nove *lives*, sendo que a maioria dos conteúdos veiculados partiram de demandas do hospital e tratavam do enfrentamento à covid-19, trazendo ações educativas sobre prevenção, diagnóstico e cuidado com a doença. De acordo com os autores, as *lives* foram divulgadas por meio de mensagens no WhatsApp, Instagram e Facebook, nas redes sociais do hospital, até 48 horas antes do evento. O estudo concluiu que as *lives* são tecnologias importantes para promover a formação permanente em saúde, especialmente num contexto de isolamento social. No entanto, ficou evidenciado que tal tecnologia exclui “usuários do sistema público de saúde de maior vulnerabilidade social, que não possuem acesso à tecnologia móvel conectada à Internet” (NEVES *et al.*, 2021, p. 1).

Já Duarte *et al.* (2022) contribuem sobre os saberes e espaços escolares em publicações do Twitter. O propósito do estudo deles é problematizar como o ensino remoto aparece nos discursos dos alunos em publicações dessa rede social. Para tanto, foi utilizada a “Análise do Discurso de linha francesa, sob o prisma do método arqueogenealógico foucaultiano” (DUARTE *et al.*, 2022, p. 98). Interessou aos autores saber como os docentes são objetivados, em sua relação com aqueles que ocupam a posição de alunos. Os *tweets* tornam públicos momentos comuns de interação em sala de aula. Os resultados da pesquisa demonstraram “disputas nas posições discursivas ocupadas, pensando na tradicional prática da correção escolar” (DUARTE *et al.*, 2022, p. 105). Além disso, foi evidenciado que “emergiram novas formas de

vigilância no cotidiano pedagógico com o uso das plataformas digitais, e um questionamento quanto à legitimidade de professores de língua portuguesa/redação para corrigir os estudantes” (DUARTE *et al.*, 2022, p. 105).

Quanto às metodologias ativas, elas são descritas na literatura como

um processo amplo e possui como principal característica a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado. [...] Atualmente, uma das formas de metodologias ativas mais utilizadas é o ensino híbrido⁹ (WIKIPÉDIA, 2023).

São exemplos de metodologias ativas o ensino baseado em problemas; ensino baseado em projetos; sala de aula invertida; aprendizagem baseada em times; aprendizagem entre pares; gamificação e *design thinking*. Nesse modelo de ensino, “o professor torna-se coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado”.¹⁰ As metodologias ativas se mostraram de suma importância no ensino remoto, pois facilitam a interação entre professor e aluno, prejudicada pelo distanciamento social imposto pela pandemia. Os professores encontraram nessas metodologias ferramentas úteis para diversificar e inovar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o ágil e criativo. Apresentam-se a seguir alguns exemplos de metodologias ativas.

Em Versuti *et al.* (2021) tem-se o estudo de caso de utilização da sala de aula invertida. Problematiza-se como essa prática de ensino impactou o processo de autorregulação da aprendizagem em duas disciplinas do curso de Psicologia de uma universidade pública. A sala de aula invertida é uma metodologia na qual

se inverte a lógica tradicional de aula, sendo que o estudante é previamente exposto a um material relacionado à temática da aula (podendo, inclusive, acessar material extra sobre o tema) e, posteriormente, tem espaço para discutir com seus pares e com seu professor aquilo que foi estudado (VERSUTI *et al.*, 2021, p. 4).

Já a autorregulação da aprendizagem enfatiza a centralidade da autonomia dos estudantes na promoção da aprendizagem. A autorregulação pode ser definida como “um processo ativo, que permite aos sujeitos o monitoramento e a regulação de suas

⁹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Metodologia_ativa. Acesso em: 24 dez. 2022.

¹⁰ Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas. Acesso em: 24 dez. 2022.

cognições, motivação e comportamentos, com o intuito de alcançar objetivos de aprendizagem” (VERSUTI *et al.*, 2021, p. 5). As duas disciplinas, que antes eram ofertadas de maneira presencial, foram totalmente adaptadas para o ensino remoto. Foram separadas as atividades síncronas e assíncronas. No final da disciplina foram enviados questionários para os estudantes. O retorno dos questionários indicou que 100% dos alunos preferiram atividades síncronas intercaladas com atividades assíncronas. Como resultado geral da pesquisa, os autores constaram que

os estudantes, ao serem expostos às práticas, demonstraram estratégias autorreguladas, relacionadas à organização de seus estudos, monitoramento de seus progressos e constante análise e aprimoramento de seu desempenho acadêmico voltado ao alcance dos objetivos propostos pelas disciplinas (VERSUTI *et al.*, 2021, p. 5).

Por sua vez, Monte Júnior e Santos (2021) apresentam um caso de uso de metodologias ativas no curso de Geografia durante o ERE. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, cuja ferramenta de coleta de dados consistiu na aplicação de dois formulários on-line a 19 professores atuantes na educação básica e a 30 estudantes matriculados na educação básica e no Ensino Superior. Os autores entendem que essa foi uma pesquisa rica por colocar em debate o uso de metodologias ativas no ERE. Uma das perguntas direcionadas aos professores dizia respeito a quanto eles *conhecem sobre metodologias ativas, se utilizam e como as utilizam*. 89,5% dos professores responderam que conhecem e 10,5% que não conhecem. Observou-se que a mesma porcentagem daqueles que conhecem as metodologias também as aplicam. Quando perguntados quais técnicas que contemplam as metodologias costumam mais adotar a maioria (89,5%) respondeu utilizar *ferramentas tecnológicas*, seguidos de 63,2%, que responderam o *protagonismo* e 47,4% responderam *ludicidade*. Os autores concluem que

os professores utilizam as principais técnicas utilizadas nas metodologias ativas, principalmente tecnológicas como as ferramentas digitais empregadas para auxiliar na realização das aulas-online, tarefas e avaliações que trabalham o protagonismo do estudante ao propor que busque por si só os assuntos, sendo o professor um orientador no processo de ensino-aprendizagem. (MONTE JÚNIOR; SANTOS, 2021, p. 350).

As plataformas de *streaming* desempenharam um papel importante na implementação do ERE, uma vez que foram responsáveis por uma parte substancial do ensino neste formato: as aulas síncronas. Entre as principais plataformas, podem-

se destacar o Microsoft Teams, Zoom, Google Meet e Jitsi. Cada uma tem suas particularidades e funcionalidades que as torna melhores para o gosto de determinado público. A seguir serão apresentados alguns estudos de caso de uso dessas plataformas durante o ERE.

Bezerra, Rocha e Sigrist (2022) apresentam um estudo da percepção dos alunos de uma faculdade privada em relação ao uso do Teams, recurso escolhido para a viabilização das aulas síncronas. O Teams é um produto lançado pela Microsoft em 2017 e foi originalmente direcionado para empresas que buscavam “integrar pessoas, conteúdos e ferramentas para melhorar o engajamento e a eficácia em seus espaços de trabalho” (BEZERRA; ROCHA; SIGRIST, 2022, p. 2). A emergência da pandemia e a necessidade de viabilizar o ensino remoto fizeram com que essa ferramenta se tornasse uma opção para transmissão de aulas ao vivo, com possibilidade de gravação e armazenamento delas e de outras atividades, compartilhamento de arquivos, entre outros recursos. No entanto, apesar de todas as possibilidades oferecidas pela plataforma, a percepção dos alunos demonstra outro cenário. Os discentes relatam as seguintes dificuldades no uso do Teams:

a falta de contato físico que dificulta a proximidade com os colegas e os educadores; a dificuldade de interação ao tirar dúvidas, falar com o professor ou apresentar trabalhos em grupo; a facilitação do acesso aos materiais usados nas aulas; as boas condições de aprendizagem em ambiente virtual; e a predileção pelo ensino presencial (BEZERRA; ROCHA; SIGRIST, , 2022, p. 2).

A pesquisa conclui que o uso da plataforma é promissor para alguns aspectos pedagógicos, mas se torna um entrave para a socialização.

Constata-se que Silva Júnior, Almeida e Prados (2021) trazem um interessante estudo envolvendo o uso simultâneo do Google Classroom e do Google Meet. O Classroom é a “sala de aula on-line do Google, em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas à distância”.¹¹ Já o Meet é “uma ferramenta que permite webconferência para até 250 pessoas, com compartilhamento de tela e chat” (SILVA JÚNIOR; ALMEIDA; PRADOS, 2021, p. 4) e pode ser utilizado pelos educandos para aulas em tempo real. Esse trabalho se propôs a analisar como o uso das referidas ferramentas têm auxiliado o professor no trabalho docente. Foi

¹¹ Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/04/como-funciona-o-google-classroom-saiba-tudo-sobre-a-sala-de-aula-online.ghtml>. Acesso em: 28 dez. 2022.

utilizado o Google Forms para a coleta dos dados. Quando perguntados sobre “Você acredita que o Google Sala de Aula facilitou o trabalho docente?”, 100% dos participantes responderam que “sim”. Para a segunda pergunta, “Com que frequência você utiliza o Google Sala de Aula?”, 92,9% responderam “semanalmente” e 7,1%, quinzenalmente. Em seguida, a pesquisa perguntou sobre o uso do Meet. Com relação à questão “Você tem ministrado aulas via Google Meet?”, 92,9% responderam que “sim”. Já em relação à questão “Você conhece e utiliza todas as funções do Meet?”, 35,7% responderam “sim” e 64,3% responderam “algumas”. O estudo conclui que as tecnologias digitais, como o Google Meet e o Classroom, tornaram-se essenciais para o processo ensino-aprendizagem, e que, mesmo com alguns entraves, como dificuldades de acesso e de uso das plataformas, “viabilizam o trabalho docente, fazendo com que ele alcance o aluno tornando assim a aprendizagem remota colaborativa e proporcionando uma nova forma de ensino” (SILVA JÚNIOR; ALMEIDA; PRADOS, 2021, p. 5).

2.3.1 O contexto de crescimento das empresas de tecnologia educacional durante a pandemia

O paradigma de utilização de tecnologias digitais durante a pandemia passou da visão de repositório para a visão de ferramentas de interação. Nesse contexto, muitas das empresas que atuavam apenas no ambiente corporativo, como o Google Meet, passaram a oferecer soluções tecnológicas para o ambiente educativo, criando novas ferramentas ou melhorando as existentes. Outras empresas que ofereciam soluções para o mercado educacional, entre elas a ferramenta Google Classroom, passaram a contar com clientes numa escala sem precedentes. Ainda outras, como o Microsoft Teams, reformularam suas ferramentas para atender ao ambiente educacional.

Diferentemente do período anterior à pandemia, com uso massivo de AVAs, sendo o principal deles o Moodle,¹² o que se viu durante a pandemia foi o uso em larga escala de plataformas digitais de videochamada, possibilitando a interação em tempo real entre professor e estudante, com a condição opcional de uso de vídeos pré-gravados, ferramenta de bate-papo, compartilhamento de *links* e documentos,

¹² *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico, Modular e Orientado a Objeto).

entre outros. Plataformas mais robustas, como o Microsoft Teams, permitem ao professor a formação de repositório de documentos, vídeos etc., para compartilhamento e *download* pelos alunos de maneira assíncrona. Nesse caso, é importante observar que, diferentemente do AVA tradicional, em que apenas o professor podia postar conteúdo, no caso do Teams ele trata a turma como uma *equipe*, ou seja, todos têm os mesmos direitos de postagem, sem hierarquia.

Com relação ao Google Meet, verificou-se em seu site um histórico de versões que atestam diversas melhorias e adaptações feitas à plataforma para atender à crescente demanda de aulas on-line durante a pandemia. Nesse sentido, o Quadro 5 apresenta algumas alterações realizadas.

Quadro 5 – Mudanças na plataforma Google Meet durante a pandemia

Plataforma	Mudanças	Período
Google Meet	Novos controles para contas de ensino	Março de 2020
Google Meet	<i>Layout</i> em mosaico para chamadas com mais participantes	Abril de 2020
Google Meet	Videochamadas <i>premium</i> do Meet: disponíveis para todas as pessoas sem custos financeiros	Maio de 2020
Google Meet	Bloquear usuários anônimos das reuniões educacionais no Google Meet	Julho de 2020
Google Meet	Recursos de apresentação e <i>chat</i> para usuários de instituições de ensino	Setembro de 2020
Google Meet	Controles de participantes adicionados para usuários de instituições educacionais no Google Meet	Setembro de 2020
Google Meet	Receber relatórios de participação de usuários de instituições educacionais no Google Meet	Setembro de 2020
Zoom	Configuração que permite o compartilhamento de gravações na nuvem	Abril de 2020
Google Meet	Fazer perguntas ou pesquisas no Google Meet	Outubro de 2020
Google Meet	Levantar a mão no Google Meet	Novembro de 2020
Google Meet	Gravações do Google Meet disponíveis para licenças de “alunos” do Education Plus	Junho de 2021
Google Meet	Bloquear o áudio de todas as pessoas em uma reunião do Google Meet	Outubro de 2021
Google Meet	Bloquear os vídeos de todas as pessoas em uma reunião do Google Meet	Outubro de 2021

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da plataforma Google Meet (2022).

Como se vê, o Quadro 5 demonstra as ações implementadas do Google para tornar seu produto mais adequado ao uso em aplicações de ensino. Podemos citar, por exemplo, o recurso de levantar a mão, não presente antes da pandemia. Assim, o Google pôde ter acesso a uma grande fatia desse mercado durante a pandemia, e a tendência é expandir esse acesso, com o fortalecimento da EaD no Brasil.

No entanto, como alertam Arruda, Gomes e Arruda (2021), as:

atividades remotas e/ou atividades pedagógicas encaminhadas por meio de plataformas digitais ou redes sociais podem ser alternativas relevantes, desde que seja garantido o acesso à internet e que tais atividades sejam planejadas atendendo às demandas pedagógicas, psicológicas e afetivas dos estudantes [...].

Todo esse processo trouxe dificuldades e exigiu a aprendizagem de novos conteúdos por parte de professores e estudantes. Habilitar a câmera e o áudio, escrever no *chat*, “levantar a mão para falar”, apresentar tarefas foram algumas das tarefas às quais todos tiveram que se acostumar repentinamente, o que expôs dificuldades e falta de domínio técnico básico, principalmente dos professores.

3 A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Este capítulo apresenta o processo de regulamentação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), destaca as normatizações de âmbito federal e discute as diretrizes e normas da Administração Central da UFMG, em âmbito institucional. Nesse contexto, ressaltam-se como relevantes os documentos produzidos pelo GT que atuou no monitoramento e avaliação do ERE nos cursos de graduação da UFMG.

A primeira seção trata da regulamentação do ERE em âmbito nacional e institucional nos cursos de graduação da UFMG. A segunda seção apresenta o Guia de Implementação do ERE nos cursos de graduação da UFMG, subsídio que foi criado para apoiar os docentes na revisão do planejamento nesse novo formato. Finalmente, a terceira seção aborda e analisa as ações de fomento estudantil no ERE, entendidas como tecnologia social.

3.1 A regulamentação do ERE em âmbito nacional e institucional nos cursos de graduação da UFMG

O governo federal decretou estado de calamidade pública no dia 20 do mês de março de 2020 (BRASIL, 2020a). Como impacto imediato dessa situação de calamidade pública em escala global, a quase totalidade dos países impôs a seus habitantes medidas restritivas de circulação, de fechamento de estabelecimentos, de adoção de normas de distanciamento e de isolamento social como formas de enfrentamento ao vírus. Assim, além de estabelecimentos comerciais, transporte público, entre outros, as escolas e as universidades do mundo inteiro foram fechadas por prazo indeterminado, o que afetou milhões de estudantes. Após declarar estado de calamidade pública, o governo federal instituiu o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) para definir ações que tratassem especificamente dos efeitos da pandemia na educação. Uma dessas ações resultou na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do MEC, na qual se definia que ficava autorizada a “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020a). Essa rápida determinação do MEC foi essencial para que as instituições dos diversos níveis de ensino (fundamental, médio e superior) pudessem se organizar para

oferecer o ensino em situação de emergência por meios digitais. O documento previa ainda, no artigo 1º, parágrafo 2º, que:

Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (BRASIL, 2020a).

Dessa forma, foi dada às instituições autonomia para se organizarem como melhor lhes conviessem. Outra decisão importante de que trata a portaria é que ficava vedada a substituição de atividades presenciais por meio remoto para os “cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos” (BRASIL, 2020a).

Concordantemente com a portaria e com o estado de calamidade pública declarado pelo governo federal, a UFMG, por meio da Administração Central, emitiu a Portaria nº 1819, de 18 de março de 2020, suspendendo por tempo indeterminado as aulas presenciais da Universidade (UFMG, 2020b). Ficariam a cargo do Comitê Permanente de Acompanhamento das Ações de Prevenção e Enfrentamento do Novo Coronavírus, criado por meio da Portaria nº 34, de 13 de março de 2020, o acompanhamento das ações desenvolvidas e a proposta de medidas a serem adotadas na Universidade.

Em 20 de março de 2020, a Câmara de Graduação da Universidade publicou o Ofício Circular nº 5/2020/PROGRAD-GAB-UFMG, que trazia algumas considerações e deliberações para a substituição das atividades presenciais da graduação por meios digitais. A Câmara considerou três pontos como essenciais para essa substituição:

- 1) [...] condições de oferta e acesso a todos os discentes;
- 2) garantia de qualidade do ensino ofertado, e
- 3) cumprimento das normas vigentes, em especial a Resolução CEPE Nº 13/2018, a Portaria MEC Nº 2117/2019 e a Portaria MEC Nº 343 (alterada pela Portaria MEC Nº 345) (UFMG, 2020a).

Por entender que o corpo discente é heterogêneo com relação ao acesso frequente e estável aos recursos computacionais, o que não garantiria o acesso de todos às aulas, a Câmara de Graduação recomendou a não substituição das aulas presenciais por meios digitais naquele momento. Nesse sentido, a UFMG buscou

maneiras de minimizar a desigualdade de acesso digital para viabilizar o ensino remoto.

Com relação às atividades de estágio de graduação, a PROGRAD recomendou que elas fossem substituídas, sempre que possível, por atividades em meio remoto (UFMG, 2020c).

Em 1º de abril de 2020, a Administração Central, por meio da Reitoria, publicou o Ofício Circular nº 6/2020/GAB-REI-UFMG, adiando por prazo indeterminado as datas-limite do Calendário Acadêmico de 2020, como trancamento de matrícula, início e término dos semestres letivos, entre outros. Os prazos seriam reprogramados assim que aulas fossem retomadas (UFMG, 2020d).

Em 16 de junho de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que revogava para 31 de dezembro de 2020 a substituição das aulas presenciais por meios digitais (BRASIL, 2020b). Assim, em 25 de junho de 2020, por meio da Resolução nº 1 (UFMG, 2020e), o CEPE/UFMG determina o início do ERE para os cursos de pós-graduação da Universidade.

Nesse documento, elaborado pelo Comitê Permanente de Acompanhamento de Estudantes da UFMG, foram apresentadas algumas considerações práticas ao CEPE sobre a implantação do ERE. O documento está dividido em duas partes. Na primeira são abordados 10 eixos temáticos:

- Eixo 1: Flexibilização das Normas Acadêmicas durante os períodos de pandemia e pós-pandemia;
- Eixo 2: Revisão e flexibilização das normas acadêmicas dos Programas de Pós-graduação;
- Eixo 3: Promoção do acesso à internet e à equipamentos eletrônicos adequados para o ensino remoto emergencial para a comunidade de discentes, técnicos em educação e docentes da UFMG;
- Eixo 4: Adaptação do ambiente virtual e de materiais pedagógicos utilizados pela UFMG, durante o ensino remoto emergencial, para estudantes com deficiência;
- Eixo 5: Participação de representantes de estudantes nos Comitês da UFMG;
- Eixo 6: Responsabilização qualificada dos Colegiados de Graduação e dos Núcleos Docente Estruturante/NDEs;
- Eixo 7: Fortalecimento da cultura institucional de escuta acadêmica na UFMG;
- Eixo 8: Fomento e ampliação da Política de Saúde Mental;
- Eixo 9: Ampliação de perspectivas pedagógicas na UFMG e parcerias com outras Universidades: oferta de atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão;
- Eixo 10: Reelaboração e reestruturação da Política de Assuntos Estudantis da UFMG (UFMG, 2020h).

Na segunda seção são apresentados documentos que contêm análises e propostas realizadas por instâncias da UFMG que integram o Comitê.

Como se vê, no Eixo 1, por exemplo, constata-se proposta que foi efetivada pelo CEPE, no que se refere à flexibilização das normas acadêmicas. O Comitê sugeriu:

que trancamentos realizados, totais ou parciais, não sejam contabilizados durante o período referido; que os critérios de tempo máximo de integralização e de jubramento sejam suspensos nesse recorte temporal; que o/a estudante possa escolher a quantidade de créditos que deseja cursar a cada semestre, sendo dispensado/a da obrigatoriedade mínima estabelecida pelas novas normas acadêmicas (UFMG, 2020h, p. 6).

Pode-se afirmar que essas ações atestam o compromisso da UFMG e o cuidado com os estudantes, evitando uma sobrecarga de atividades acadêmicas, tendo em vista o período de pandemia enfrentado e entendendo que a implementação do ERE não poderia significar uma transposição de aulas do presencial para o formato remoto, mas exigia-se uma adaptação à nova realidade dos sujeitos.

Em 9 de julho de 2020, por meio da Resolução nº 2, o CEPE regulamentou o ensino remoto para os cursos de graduação. Nesse sentido, a resolução define, em parágrafo único, o ERE como um:

regime de ensino adotado temporariamente para desenvolver as atividades acadêmicas curriculares com mediação pedagógica assentada nas tecnologias digitais de informação e comunicação, possibilitando a interação estudante-docente-conhecimento (UFMG, 2020).

Assim, a retomada das atividades acadêmicas do primeiro semestre letivo de 2020 estava prevista para 3 de agosto de 2020. Durante o período de vigência do ERE, os colegiados de graduação poderiam flexibilizar os números mínimo e máximo de créditos em que os estudantes poderiam se manter matriculados e os pré-requisitos das atividades acadêmicas curriculares ofertadas remotamente.

Além disso, as atividades poderiam ser ofertadas síncrona ou assincronamente. O Quadro 6 apresenta as principais determinações do Conselho para a implantação do ERE na Universidade.

Quadro 6 – Principais determinações da Resolução nº 2/2020 do CEPE

Artigos	Consequências
“[...] não se aplica o limite superior de carga horária total do curso previsto para a modalidade de educação a distância [...]” (art. 1, parágrafo 3)	Limite superior a 20% de atividades remotas previstas para EaD
“a não aplicação do desligamento por infrequência definido no inciso VI do art. 87 das NGG” (art. 8, item II)	Estudantes não poderiam ser desligados por infrequência
“[...] a aprovação de requerimentos de trancamento total ou parcial de matrícula com justificativa por motivo de impossibilidade de acompanhamento das atividades remotas durante período de pandemia da doença COVID-19, sem necessidade de documentação comprobatória” (art. 8, item IV)	Aprovação de trancamento total ou parcial sem comprovação.
“[...] é facultada aos Departamentos ofertantes ou estruturas equivalentes a ampliação do número de vagas nas turmas originalmente previstas e que serão ofertadas no formato remoto emergencial” (art. 9, item II)	Ampliação de vagas nas turmas remotas

Fonte: Adaptado de UFMG (2020d).

Devido à exigência de gravação das aulas para posterior disponibilização para os alunos nas plataformas como Microsoft Teams e Google Meet, a PROGRAD emitiu o Ofício nº 67/2020/PRPG-GAB-UFMG (UFMG, 2020e), que apresentava informações da Procuradoria Federal sobre o uso de imagens e direitos autorais dos docentes. O documento salienta:

A utilização do material disponibilizado pelos professores para os estudantes está inserida nas exceções previstas na lei, conforme o disposto nos incisos II e IV do art. 46 da Lei de Direitos Autorais, sendo imprescindível a autorização expressa do autor do material para o seu uso para quaisquer outras finalidades não inseridas naquelas abrangidas pelas atividades institucionais (UFMG, 2020e).

O documento ainda reforça a necessidade de se informar aos estudantes as regras para “utilização dos materiais disponibilizados pelos docentes em decorrência das aulas ministradas” (UFMG, 2020e).

3.2 O Guia de Implementação do ERE nos cursos de graduação da UFMG

O grupo de trabalho que atuou na implementação do monitoramento e avaliação do ERE dos cursos de graduação da UFMG foi criado pela Resolução CG nº 03/2020, cujo objetivo foi apresentar para a comunidade da UFMG: 1) diretrizes para o ERE; 2) estratégias para adaptação do processo de ensino-aprendizagem; e

3) subsídios para essas reflexões, até que fosse possível retomar gradualmente o ensino presencial. Assim, uma das ações do grupo de trabalho foi elaborar um guia que regulamentasse e apoiasse os docentes na implementação do ERE.

Monitoramento e avaliação podem ser entendidos como ações que

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 (UFMG, 2020f, p. 36).

Os autores do guia definem *monitoramento* como um

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 (UFMG, 2020f, p. 36).

Nesse sentido, monitorar e avaliar significam observar, registrar a participação e interação, interpretar os significados, identificar as melhorias que forem necessárias, planejar ações para essa melhoria e sua implementação e, em seguida, um novo ciclo desse processo (UFMG, 2020f).

Em julho de 2020, o a Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE publicou um guia para professores dos cursos de graduação da UFMG, com diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem no ERE. O guia apresentava possibilidades de adaptação às disciplinas, entre outras propostas. A Figura 1 apresenta a capa do guia¹³,

¹³ Disponível em: <https://www.ufmg.br/integracaodocente/wp-content/uploads/2020/07/ENSINO-REMOTO-2907.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

Figura 1 – Guia do Ensino Remoto Emergencial



Fonte: UFMG (2020f).

O guia é composto de quatro seções: a) apresentação; b) diretrizes sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ERE; c) possibilidades de adaptações ao ERE; e d) princípios norteadores para o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ERE. Além disso, traz um referencial teórico sobre o ERE.

Dentre as diretrizes propostas, destacam-se:

- Estabelecer uma comunicação efetiva com os estudantes, auxiliando-os a terem acesso aos espaços virtuais;
- Pactuar regras de interações professor-estudante, considerando as especificidades pedagógicas previstas para a atividade acadêmica curricular e a fluência digital dos participantes;
- Selecionar, no plano de ensino, as unidades e conteúdos fundamentais para a formação do estudante, a fim de evitar a sobrecarga de atividades;
- 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 (UFMG, 2020f, p. 7).

Com relação às possibilidades de adaptação ao ensino remoto, destacam-se algumas orientações:

- Não é viável apenas transpor a aula presencial para o modelo a distância remoto.
- 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/30h todo conteúdo relativo a esta precisa ser planejado para ser executado em 2h semanais (UFMG, 2020f, p. 11).

Como se vê, as orientações do guia esclarecem que não se tratava de uma mera transposição do ensino presencial para o remoto, era preciso que houvesse uma adaptação conscienciosa das atividades que seriam realizadas no presencial para o remoto, sem sobrecarregar os estudantes, levando em conta o seu novo contexto acadêmico durante a pandemia. Nesse sentido, recomendava-se privilegiar as discussões e o esclarecimento de dúvidas durante o período síncrono, por exemplo, dosando momentos expositivos menores com momentos interativos maiores. Além disso, orientava-se precaução no uso das videoaulas pré-gravadas, sendo recomendável o limite de 20 minutos, caso fosse um conteúdo extenso, seria necessário dividir em mais aulas.

Finalmente, com relação aos princípios norteadores para o processo de ensino-aprendizagem no contexto do ensino remoto, destaca-se que no 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 on-line, mídias-educação, inteligência artificial, computação, neurociências e diversas outras (UFMG, 2020f, p. 37).

Assim, é importante que a Universidade pensasse em ações para utilizar esse “acúmulo de experiência” e revisasse a vasta produção teórica sobre as TDICs, encontrando maneiras de potencializar o ensino presencial com o uso das tecnologias digitais.

3.3 Ações de fomento estudantil no ERE como tecnologia social

A imposição do distanciamento social, como forma de diminuir o contágio da covid-19, exigiu novos arranjos educacionais, o que expôs “a desigualdade econômica e social historicamente arraigada em nossa sociedade” (ROCHA; MENEZES; SOUZA, 2022, p. 81). Estudos demonstram que os estudantes têm “poucos e inadequados equipamentos tecnológicos, baixa qualidade de acesso à internet, além da fragilidade de condições cognitivas, emocionais ou econômicas para estudar” (ROCHA; MENEZES; SOUZA, 2022, p. 81), o que obrigou as universidades a pensarem em ações de fomento para diminuir essa desigualdade.

Mobilizada pelo contexto complexo da pandemia, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e a Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) definiram algumas ações em resposta aos problemas identificados na avaliação diagnóstica. Verificou-se que a UFMG elaborou em 2020 quatro chamadas públicas visando enfrentar as principais dificuldades relatadas pelos alunos para acompanhamento das aulas no ensino remoto:

- a) Chamada PRAE/FUMP nº 01/2020: voltada para a aquisição de equipamento tecnológico de informação e comunicação;
- b) Chamada PRAE/FUMP nº 02/2020: voltada para a contratação de serviços de internet, *softwares* e outros;
- c) Chamada PRAE/FUMP nº 03/2020: destinada a viabilizar o empréstimo de *notebooks* para os alunos;
- d) Chamada PRAE/NAI/FUMP nº 04/2020: destinada à aquisição de material específico para Pessoa com Deficiência (PCD), ou seja, equipamentos de tecnologia assistiva ou tecnológicos.

A consulta realizada pela PROGRAD junto aos alunos em junho de 2020 foi uma das primeiras ações elaboradas pela UFMG para a implementação do ensino remoto. Essa ação permitiu à Universidade fazer uma avaliação diagnóstica da capacidade dos estudantes em acompanhar o ensino, em termos de acesso a

equipamentos e à internet. Foi aplicado a 32.212 estudantes um questionário com questões objetivas de graduação, sendo obtidas 23.156 respostas, o que equivale a 71,89% do total. A Tabela 1 apresenta a resposta com relação ao acesso a equipamentos.

Tabela 1 – Acesso a equipamentos pelos estudantes da graduação da UFMG

Modalidade	Participantes	<i>Desktop/ notebook</i>		<i>Tablet/celular</i>		Não possui	
Ampla concorrência	12.962	11.853	91,44%	10.218	78,83%	29	0,22
<1,5 SM	4.932	4.030	81,71%	3.837	77,80%	46	0,93%
>1,5 SM	4.782	4.262	89,13	3.750	78,42%	25	0,52%
Outros	480	408	85,00%	305	63,54%	11	2,29%
Total	23.156	20.553	88,76%	18.110	78,21%	111	0,48%

Fonte: UFMG (2020x).

Como se pode observar na Tabela 1, dos 23.156 estudantes respondentes, apenas 111 (0,48%) responderam não possuir nenhum equipamento eletrônico que lhes permitissem acompanhar as aulas on-line. Verificou-se que 88,76% tinham acesso a computador *desktop* ou *notebook*, e 78,21% tinham acesso a *tablet* ou celular. Assim, de acordo com os dados obtidos, verificou-se que 2.603 dos estudantes, ou 11,24%, teriam necessidade de compra de computador ou *notebook*, entendendo que esse equipamento é o mais robusto para o acompanhamento do ensino remoto, se comparado a outras opções como *tablet* e *smartphone*.

A Chamada nº 01/2020 previa a concessão de um valor de R\$ 1.500,00 para aquisição de equipamentos novos (computador ou *notebook*), com “prioridade para alunos classificados com nível socioeconômico I, II e III, nessa ordem, [...] renda bruta *per capita* de até um salário mínimo e meio, priorizando as menores rendas brutas *per capita*” (UFMG, 2020x, p. 2). É interessante notar que, coerentemente com a proposta de oferecer o auxílio às pessoas que realmente precisavam, apesar de a inscrição ser feita on-line, os estudantes que tivessem dificuldade de acesso à internet poderiam fazer sua inscrição por meio de correio tradicional.

No dia 22 de julho de 2020 foi divulgada a lista com os estudantes selecionados nessa chamada, contemplando 2.411 inscritos, totalizando um valor estimado de R\$ 3.616.500,00. O número total de contemplados corresponde a 92,63% daqueles que informaram não ter computador, o que evidencia sucesso da política elaborada.

A Chamada nº 03/2020 também buscou solucionar o problema de acesso a equipamento para acompanhando das aulas no ensino remoto. Nesse sentido, essa chamada ofereceu o empréstimo de *notebooks* para estudantes que não se enquadravam nas condições para inscrição na chamada de aquisição de equipamentos – renda *per capita* de até um salário mínimo e meio –, mas que, mesmo assim, apresentavam a necessidade de auxílio. Foram contemplados 221 estudantes nessa chamada, o que equivale a 8,49% de todos que declararam não ter computador.

A última chamada, que trata de equipamentos, é a nº 4/2020, destinada à aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva ou tecnológicos, com inscrição aberta exclusivamente a PCD, que também oferecia um auxílio de até R\$ 1.500,00, cuja condição era que o estudante estivesse classificado com nível socioeconômico I, II ou III e comprovasse renda bruta *per capita* de até um salário mínimo e meio. Nessa chamada foram contemplados 79 estudantes.

Uma segunda condição para o acompanhamento das aulas e atividades do ensino remoto é o acesso à internet. Assim, o questionário perguntou sobre o tipo de acesso à internet que os estudantes possuíam. A Tabela 2 apresenta a síntese dos resultados a essa questão:

Tabela 2 – Acesso à internet pelos estudantes da graduação

Modalidade	Participantes	Cabo/rede sem fio		Dados sem limite		Dados com limite		Não possui	
Ampla concorrência	12.962	11.781	90,89%	308	2,38%	730	5,63%	37	0,29%
<1,5 SM	4.932	4.317	87,53%	54	1,09%	479	9,71%	41	0,83%
>1,5 SM	4.782	4.308	90,09%	90	1,88%	325	6,80%	23	0,48%
Outros	480	386	80,42%	25	5,21%	43	11,04%	8	1,67%
Total	23.156	20.792	89,79%	477	2,06%	1.587	6,8%	109	0,47%

Fonte: UFMG, 2020x.

Constatou-se que apenas 109 estudantes (0,47%) responderam não ter acesso à internet; 1.587 (6,85%) tinham acesso a pacote de dados com limite; 477 (2,06%) tinham acesso à internet móvel sem limites; e a maioria, 20.792 (89,79%) tinham acesso à internet banda larga em casa. Assim, pode-se estimar que 2.364 estudantes teriam necessidade de auxílio para aquisição de pacote de dados. Nesse caso, o valor do auxílio concedido foi diferente de acordo como nível socioeconômico, sendo R\$ 100, R\$ 80 e R\$ 70 para os níveis I, II e III, respectivamente. A mesma condição de renda bruta *per capita* de até um salário mínimo e meio foi exigida para a inscrição. Nesse sentido, foram contemplados 1.999 estudantes, com um valor aproximado de

R\$ 199.900,00 mensais. O número de contemplados nessa chamada corresponde a 84% do total estimado, o que indica que a política elaborada para esse fim foi bem-sucedida.

4 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UFMG: O QUE DIZEM DOCENTES, DISCENTES E TÉCNICOS EM EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta análise dos dados secundários oriundos de três relatórios produzidos pela Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE, que são resultados de coleta de informações realizada junto aos três segmentos da comunidade acadêmica da UFMG, a saber: docentes, discentes e TAEs. Os relatórios foram publicados em março de 2021 e analisam as respostas dadas a cada relatório específico elaborado para cada segmento.

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira serão destacadas as questões relativas ao perfil dos participantes da pesquisa, trazendo informações complementares sobre os docentes, discentes e TAEs. Na segunda serão apresentados dados relativos às plataformas digitais, aos equipamentos e ao acesso à internet. Na terceira serão trazidas informações que dizem respeito à relação pedagógica, ao processo de ensino-aprendizagem e às práticas de avaliação no contexto do ERE. Conclui-se o capítulo com a análise e a discussão dos dados que foram apresentados.

Torna-se importante destacar que a Ciência Aberta tem estimulado o uso de dados abertos em pesquisa. Trata-se de um dos princípios prioritários que favorece o reaproveitamento de informações coletadas.

4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Esta seção apresenta as características do perfil de cada segmento respondente. A Tabela 3 traz o quantitativo de respondentes aos formulários e o universo da pesquisa. Os números se referem à comunidade presente na Universidade no primeiro semestre letivo de 2020.

Tabela 3 – Número de respondentes da pesquisa

Categorias	Respondentes	%	Total UFMG
Docentes	1.712	48%	3.597
Discentes	12.260	41%	29.764
Técnicos-administrativos	996	24%	4.211

Fonte: Adaptado de UFMG (2021a, 2021b, 2021c).

As questões sobre o perfil docente foram mais restritas que as dos discentes. Foram feitas apenas duas questões nesse sentido: unidade acadêmica de origem e carga horária ofertada.

De acordo com dados do relatório, a pesquisa com os discentes teve como objetivo “identificar o perfil dos estudantes e avaliar as plataformas de ensino utilizadas, a inclusão digital e o processo de ensino-aprendizagem implementados no do Ensino Remoto Emergencial” (UFMG, 2021b, p. 1). Assim, entre as 25 questões de múltipla escolha do questionário, foram incluídas perguntas relacionadas ao perfil do estudante, como sexo, modalidade de ingresso na UFMG, deficiência, ocorrência ou não de trancamento parcial, curso, percentual de integralização, renda mensal familiar, entre outras. Essas questões possibilitaram à Comissão de Monitoramento e Avaliação entender melhor o perfil dos estudantes respondentes.

Já para os técnicos-administrativos foram perguntados sobre o local de lotação e o tipo de vínculo.

4.2 Plataformas digitais, equipamentos e acesso à internet

O distanciamento social e as transformações causadas por ele no processo ensino-aprendizagem levaram a um “uso indiscriminado e compulsório de tecnologias digitais por professores e estudantes [...]” (MILL; OLIVEIRA; FERREIRA, 2022, p. 203). Além disso, o teletrabalho e o trabalho remoto se tornaram obrigatórios para muitos indivíduos, mesmo sem o conhecimento dos princípios e rigores desses formatos de atividades. Em pesquisa com estudantes de graduação, Mendes (2021, p. 1) observou que eles se sentiam preparados para o ERE, porém enfrentaram dificuldades, como “falta de recursos tecnológicos e internet de qualidade, baixa capacidade para manusear os recursos digitais que impactam diretamente na concentração das aulas remotas” o que demonstra a necessidade de uma verdadeira educação on-line.

Ao analisarmos os relatórios, é possível estabelecer algumas aproximações importantes entre as respostas dos três segmentos, apesar de as questões não serem exatamente as mesmas nos três questionários. A primeira delas diz respeito à plataforma digital mais utilizada em aulas ou atividades síncronas. Como se pode observar na Tabela 4, a maioria dos docentes, 80,4%, relataram o uso do Microsoft Teams, seguidos de 25,2%, que responderam Google Meet – lembrando que essa

questão possibilitava marcar mais de uma opção. Entre os discentes, os percentuais maiores foram: Teams, 94,7%; Google Meet, 29,5%; e Zoom, 25,2%. No caso dos TAEs, as opções com maiores respostas foram: Google Meet, 64,6%; Zoom, 44,4%; e Teams, 43,2%. O fato de o Teams ser a plataforma mais popular entre os docentes provavelmente se deve aos recursos mais direcionados para a situação de aula, mais bem adaptados do que as outras plataformas.

Tabela 4 – Distribuição da questão “Assinale a(s) plataforma(s) mais utilizada(s) em suas aulas/atividades síncronas”

Resposta	Docentes		Discentes		TAEs	
	Número	%	Número	%	Número	%
Microsoft Teams	1.376	80,4%	11.607	94,7%	430	43,2%
Google Meet	432	25,2%	3.614	29,5%	643	64,6%
Zoom	282	16,5%	3.090	25,2%	442	44,4%
Outros	106	6,2%	600	4,9%	233	23,4%
Jitsi	-	-	-	-	56	5,6%
Conferência Web-RNP	81	4,7%	282	2,3%	192	19,3%

Fonte: Adaptado de UFMG (2021a, 2021b, 2021c).

É preciso analisar criticamente o uso das plataformas. De fato, elas viabilizaram o ERE, possibilitando a conexão entre estudantes e professores durante os momentos síncronos. No entanto, alguns aspectos precisam ser problematizados. Um deles é a própria imposição de uso de determinadas plataformas pelas instituições. No caso da UFMG, a plataforma “oficial” foi o Teams, mas alguns professores também utilizaram o Google Meet e o Zoom. Como foi apresentado no Capítulo 2, houve um crescimento financeiro exponencial de empresas como Microsoft e Google durante a pandemia, principalmente devido à sua aposta no setor educacional, ou seja, a escolha dos professores por tais plataformas seguia um roteiro previamente definido. Um segundo aspecto importante de ser discutido foi a exigência de gravação das aulas síncronas recomendada pela PROGRAD, o que foi visto por muitos professores e estudantes como uma forma de cerceamento de sua liberdade ou de censura prévia. Nesse contexto, tanto professores quanto estudantes perderiam sua autonomia pessoal e política de dizerem o que pensavam durante as aulas, uma vez que tudo o que dissessem seria registrado.

Outra questão importante se referia à aquisição de equipamento (*notebook*, *tablet*, computador) para assistir às aulas on-line. A Tabela 5 mostra o cruzamento das duas informações.

Tabela 5 – Distribuição da questão “Você adquiriu algum equipamento (*notebook, tablet, computador*) para o ERE?”

Respostas	Docentes		Discentes		TAEs	
	Número	%	Número	%	Número	%
Sim	1.216	71%	2.747	22,4%	231	23,2%
Não	496	29%	9.040	73,7%	601	60,3%
Não respondeu	0	0%	473	3,9%	-	-

Fonte: Adaptado de UFMG (2021a, 2021b).

Percebe-se que o percentual de docentes que responderam “Sim” à questão, 71%, é próximo do percentual de discentes que responderam “Não”, 73,7%, e vice-versa. No entanto, se for considerado o quantitativo, o número de discentes que responderam “Sim”, 2.747, é mais que o dobro dos docentes que responderam “Sim”, 1.216. Outra particularidade é que, no formulário original dos TAEs, havia a opção de solicitação de empréstimo de um equipamento à UFMG e de ter sido atendido. Nesse caso, o percentual foi de 15,5%.

A Tabela 6 apresenta as respostas à questão sobre a condição do equipamento utilizado para o ERE. Nota-se que as respostas para a opção “Boa” são a maioria, com percentuais próximos para as duas categorias, sendo 52,9% para os docentes e 59,9% para os discentes. Deve-se destacar que a opção “Muito boa”, segunda colocada nas respostas dos docentes, com 27,6%, não foi incluída no formulário enviado aos discentes e aos TAEs. Um baixo percentual respondeu a opção “Ruim”, sendo 1,5% para os docentes, 2,6% para os discentes e 1,7% para os TAEs, indicando que poucas pessoas tinham equipamento sem condição de uso para o ERE.

Tabela 6 – Distribuição da questão “Qual a condição do seu dispositivo de acesso à internet (*computador, notebook, tablet, smartphone*)?”

Respostas	Docentes		Discentes		TAEs	
	Número	%	Número	%	Número	%
Boa	905	52,9%	7.348	59,9%	617	61,9%
Muito boa	472	27,6%	-	-	-	-
Regular	309	18%	4.239	34,6%	362	36,3%
Ruim	26	1,5%	322	2,6%	17	1,7%
Não respondeu	0	0%	351	2,9%	-	-

Fonte: Adaptado de UFMG (2021a, 2021b).

A próxima questão, apresentada na Tabela 7, diz respeito a outra condição essencial para o acompanhamento das aulas no ERE, a qualidade da internet. A pergunta envolve tanto os docentes e discentes para acompanhando das atividades

e aulas síncronas, quanto os TAEs no desempenho de suas atividades em *home office*.

Tabela 7 – Distribuição da questão “Avalie o seu acesso à internet”**

Respostas	Docentes		Discentes		TAEs	
	Número	%	Número	%	Número	%
Bom	909	53,1%	7.281	59,4%	605	60,7%
Regular	397	23,2%	4.322	35,3%	356	35,7%
Muito bom	379	22,1%	-	-	-	-
Ruim	27	1,6%	370	3%	19	1,9%
Não respondeu	-	-	287	2,3%	-	-
Inexistente	-	-	-	-	16	1,6%

*Bom, com acesso estável; Regular, com acesso instável; Muito bom; Ruim, com acesso instável; Inexistente, tiveram que contratar um plano de dados.

Fonte: Adaptado de UFMG (2021a, 2021b, 2021c).

Como se vê, a análise dos dados do relatório permite identificar que as opções “Regular”, “Bom” e “Muito bom” significam acesso instável, acesso estável e acesso excelente, respectivamente, ou seja, as três opções garantem, com maior ou menor qualidade, o acesso à internet e a realização das atividades on-line. No caso dos docentes, o percentual das três opções corresponde a 98,4%, sendo que desse valor apenas 23,2% têm internet instável. Já para os discentes o percentual total das opções “Bom” e “Regular” chega a 94,7%, sendo que 35,3% responderam “Regular”. No caso dos TAEs, o percentual total é de 96,4% para as duas opções, sendo 35,7% para regular. Isso nos permite afirmar que o acesso à internet teve níveis muito bons de conectividade, e um percentual muito pequeno de docentes, discentes e TAEs teve que contratar um plano de dados para realizar as atividades on-line.

4.3 O processo de ensino-aprendizagem no ERE

Esta seção irá destacar algumas das questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem no ERE. Por isso, serão focadas as respostas dadas pelos docentes e discentes, salvo quando os TAEs tivessem uma participação direta no processo.

A primeira questão se refere à distribuição do plano de ensino para cada disciplina, no início do curso. Isso permitiu que os alunos se organizassem com relação a leituras obrigatórias, cronograma de atividades, além de conhecerem os

critérios, os prazos e as atividades avaliativas previstas para o semestre. A Tabela 8 apresenta os dados obtidos nessa questão.

Tabela 8 – Distribuição da questão “O(s) plano(s) de ensino foi/foram disponibilizados aos estudantes no início do ERE?”

Respostas	Docentes		Discentes	
	Número	%	Número	%
Sim, em todas as disciplinas	1608	93,9%	7.099	57,9%
Sim, em algumas disciplinas	80	4,7%	4.055	33,1%
Não	18	1,1%	68	0,6%
Sim, em poucas disciplinas	6	0,4%	567	4,6%
Não respondeu	-	-	471	3,8%

Fonte: Adaptado de UFMG (2021a, 2021b).

Observa-se que maioria absoluta dos docentes, 93,9%, relatou ter disponibilizado o plano de ensino em todas as disciplinas. No entanto, 57,9% dos discentes relatam ter recebido o plano em todas as disciplinas e 33,1%, em algumas disciplinas. Os dados dos relatórios não nos permitem identificar as causas dessa divergência de respostas. É uma questão que merece ser aprofundada em estudos futuros. Causa surpresa a divergência nas respostas dos estudantes e dos professores. A expectativa é que houvesse convergência.

A próxima questão se refere a desafio enfrentado na relação professor-estudante.

Tabela 9 – Distribuição da questão “Você identificou/enfrentou algum desafio no que se refere à relação professor-estudante no ERE?”

Respostas	Docentes		Discentes	
	Número	%	Número	%
Não	573	33,5%	4.784	39%
Sim, em todas as disciplinas	534	31,2%	423	3,5%
Sim, em algumas disciplinas	312	18,2%	2.824	23%
Sim, em poucas disciplinas	293	17,1%	3.733	30,4%
Não respondeu	-	-	496	4%

Fonte: Adaptado de UFMG (2021a, 2021b).

Observa-se que, enquanto 31,2% dos docentes disseram ter identificado ou enfrentado desafios em todas as disciplinas, apenas 3,5% dos discentes sinalizaram essa opção. O percentual maior de respostas dos discentes foram “Não” (39%) e “Sim, em poucas disciplinas” (30,4%).

Na Tabela 10 a seguir foram agrupadas as respostas de duas questões semelhantes feitas para os docentes e os discentes, por se considerar que tratam do

mesmo contexto. Para os docentes a questão foi “As atividades avaliativas foram marcadas com a antecedência mínima de uma semana?”. E para os discentes foi “As avaliações foram disponibilizadas com tempo suficiente para serem realizadas com sucesso?”. Apresentam-se na Tabela 10 os dados compilados das duas questões.

Tabela 10 – Distribuição das questões sobre as atividades avaliativas

Respostas	Docentes		Discentes	
	Número	%	Número	%
Sim, em todas as disciplinas	1.693	98,9%	5.736	46,8%
Sim, em algumas disciplinas	13	0,8%	5.012	40,9%
Não	5	0,3%	265	2,2%
Sim, em poucas disciplinas	1	0,1%	794	6,5%
Não respondeu	-	-	453	3,7%

Fonte: Adaptado de UFMG (2021a, 2021b).

Como se vê, enquanto a maioria quase absoluta dos docentes (98,9%) respondeu a opção “Sim, em todas as disciplinas”, a resposta dos discentes se distribuiu entre as opções “Sim, em todas as disciplinas” (46,8%) e “Sim, em algumas disciplinas” (40,9%).

A questão apresentada na Tabela 11 buscou saber sobre a saúde dos docentes, discentes e TAEs durante a vivência do ensino remoto.

Tabela 11 – Distribuição da questão “Durante a vivência do ERE, você apresentou algum problema de saúde?”

Respostas	Docentes		Discentes		TAEs	
	Número	%	Número	%	Número	%
Não	958	56%	5.703	46,5%	545	54,7%
Sim, ambas	229	13,4%	1.490	12,2%	142	14,3%
Sim, saúde mental	203	11,9%	3.855	31,4%	117	11,7%
Sim, saúde física	195	11,4%	601	4,9%	110	11%
Não respondeu	-	-	611	5%	82	8,2%

Fonte: Adaptado de UFMG (2021a, 2021b, 2021c).

Os problemas de saúde mental são mais expressivos para os discentes (31,4%), sendo que os números para os docentes e os TAEs são praticamente os mesmos, 11,9% e 11,7%, respectivamente. Esse dado é mais acentuado para os discentes se se somar quem respondeu a opção “Sim, ambas”, chegando nesse caso a 43,6% dos respondentes, ou seja, quase metade dos estudantes apresentou algum transtorno mental. É preciso lembrar que o sentimento de perda e insegurança era a tônica nesse primeiro ano de pandemia, causando transtornos de ansiedade, pânico

e depressão. A pressão por fazer um curso no modo remoto durante essa situação pode ter afetado ainda mais os estudantes.

A próxima questão buscou saber qual era o nível de satisfação dos três segmentos durante a fase do ERE. A Tabela 12 mostra os dados dessa questão.

Tabela 12 – Distribuição da questão “Qual seu nível de satisfação em relação ao ERE?”

Respostas	Docentes		Discentes		TAEs	
	Número	%	Número	%	Número	%
Satisfeito	710	41,5%	3.879	31,6%	392	39,4%
Nem satisfeito, nem insatisfeito	541	31,6%	4.594	37,5%	305	30,6%
Insatisfeito	272	15,9%	1.859	15,2%	74	7,4%
Muito satisfeito	117	6,8%	871	7,1%	207	20,8%
Muito insatisfeito	72	4,2%	667	5,4%	18	1,8%
Não respondeu	-	-	390	3,2%	-	-

Fonte: Adaptado de UFMG (2021a, 2021b, 2021c).

Podem-se destacar alguns aspectos dessa questão. O primeiro é relativo ao bom nível de satisfação dos três segmentos com o ERE, os quais responderam “Satisfeito”, sendo maior para os docentes (41,5%), seguido dos TAEs, com 39,4%, e finalmente os discentes, com 31,6%. Outro ponto a se salientar é que 20,8% dos TAEs responderam “Muito satisfeito”, percentual bem maior do que os dos outros dois segmentos. Por fim, um percentual significativo respondeu “Nem satisfeito, nem insatisfeito”, sendo 37,5% para os discentes, 31,6% para os docentes e 30,6% para os TAEs, o que demonstra que, se não ficaram satisfeitos com o ERRE, também não o reprovaram.

4.4 Categorias de análise dos resultados

O objetivo desta seção é discutir e analisar os resultados apresentados neste capítulo, classificando-os em categorias de análise, a saber: recursos tecnológicos, processo de ensino-aprendizagem e relação professor-estudante.

4.4.1 Categoria recursos tecnológicos

A categoria recursos tecnológicos envolve o uso de recursos tecnológicos na pandemia como equipamentos, *softwares* educacionais, plataformas de *streamings*,

ambientes de aprendizagem, redes sociais, entre outros. Todos eles foram mobilizados pelos professores, em maior ou menor medida, de acordo com o seu nível de letramento digital, para viabilizar o ensino e inovar o processo ensino-aprendizagem, e constituem um dos maiores desafios tanto para professores quanto para os alunos.

Gomes *et al.* (2021) apontam, apoiadas em outros autores, que grande parte dos problemas enfrentados por professores e estudantes em relação aos recursos tecnológicos se deveu à falta de familiaridade com as plataformas digitais escolhidas para o ensino remoto. Tanto para os docentes quanto para os discentes predominou o uso do Microsoft Teams, seguido do Google Meet e do Zoom. De acordo com as autoras, “os docentes precisaram aprender sobre o uso de plataformas em um curto espaço de tempo, enquanto se organizavam para desenvolver as práticas de ensino remotamente” (GOMES *et al.*, 2021, p. 14).

Por sua vez, Stahnke e Medina (2022) discutem o letramento digital de professores durante o ERE, abordando a formação deles e os impactos do ensino remoto em sua prática docente. Os autores investigam “a formação docente quanto ao conhecimento, acesso e uso de tecnologias digitais como ferramentas de ensino” (STAHNKE; MEDINA, 2022, p. 42) e identificam quais foram os impactos do ERE na perspectiva dos professores. Na referida pesquisa, grande parte dos professores (42%) relataram como a maior dificuldade a gestão do tempo dedicado ao trabalho, à família e a outras atividades. Vinte e cinco por cento afirmaram “falta de preparo e conhecimento pessoal para lidar com as tecnologias” (STAHNKE; MEDINA, 2022, p. 47). Por último, 12% expuseram falta de motivação, cansaço e sobrecarga de trabalho. Os resultados indicam a necessidade de identificação do nível de letramento digital e a aquisição de novos saberes para a inovação do ensino para o ensino presencial a partir da pandemia.

Um dos principais desafios evidenciados pelo ERE é a desigualdade de acesso à internet, vivenciada principalmente pelos alunos de baixa renda da Universidade. De acordo com Rocha, Menezes e Souza (2022), a exigência de distanciamento social demandou novos arranjos educacionais, impondo a necessidade de mediação tecnológica para todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, mas o acesso à infraestrutura de internet não foi democratizado no Brasil. Em vista desse impasse, a Portaria CNE/CP nº 15/2020 determinou que as instituições de Ensino Superior capacitassem os seus docentes para a EaD e ofertassem o ensino

em atividades síncronas e assíncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica dos estudantes. No entanto, o que se viu foi um uso massivo de aulas on-line, deixando uma parcela dos discentes acompanhando as atividades de forma precária. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os estudantes tinham “poucos e inadequados equipamentos tecnológicos, baixa qualidade de acesso à internet, além da fragilidade de condições cognitivas, emocionais ou econômicas para estudar” (ROCHA; MENEZES; SOUZA, 2022, p. 81).

Já Neves, Machado e Fialho (2022) discutem a competência digital para o ERE durante a pandemia. Trata-se de um estudo com 146 professores de instituições públicas e privadas, de âmbito municipal, estadual e federal. Foi aplicado um questionário on-line, do qual emergiram três categorias principais: “autopercepção acerca da competência digital; desafios à aquisição da competência digital; e estratégias para o desenvolvimento de competência digital docente” (NEVES; MACHADO; FIALHO, 2022, p. 1). Os resultados evidenciaram que os docentes reconhecem sua carência para utilizar com proficiência as TDICs, vendo-se no dilema de ter que adquirirem competência digital no momento de utilizá-la. Os autores concluem que “os professores empenham-se por melhor nível de competência digital, porém, carecem de oportunidades formativas, inclusive com maior envolvimento de governos e instituições de ensino” (NEVES; MACHADO; FIALHO, 2022, p. 1).

4.4.2 Categoria processo de ensino-aprendizagem

A categoria processo de ensino-aprendizagem demanda investigação sobre a relação pedagógica no contexto do ERE. Uma relação pedagógica saudável, pautada no respeito, na participação e na colaboração entre professor e estudante, é essencial para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, prática que ficou bastante prejudicada no ERE.

Com base nos dados, pode-se afirmar que a passagem para o ERE exigiu que os professores revessem e adaptassem seus planos de ensino, conteúdos, cronogramas e principalmente critérios e métodos de avaliação para a nova realidade (GOMES *et al.*, 2022). Um problema que se verificou foi a falta de entrega dos planos de ensino no início da disciplina. Apesar de 93,9% dos docentes afirmarem ter disponibilizado o plano em todas as disciplinas, apenas 57,9% dos discentes afirmaram ter recebido o plano. Isso pode ter ocorrido devido à falha na comunicação

ou à dificuldade de acesso à plataforma. O acesso ao plano de ensino permite que os alunos se organizem com relação a leituras obrigatórias, cronograma de atividades, além de conhecerem os critérios e datas de avaliação e as atividades avaliativas previstas para o semestre.

4.4.3 Categoria relação pedagógica

Por se tratar de uma modalidade de ensino implementada de modo emergencial e sem precedentes na Universidade, foram vivenciados pelos professores e estudantes vários desafios, alguns deles relacionados à própria relação professor-estudante. Nesse sentido, 31,2% dos docentes afirmaram problemas na relação professor-estudante em todas as disciplinas, 18,2% em algumas disciplinas e 17,1% em poucas disciplinas. Gomes *et al.* (2021) destacam alguns dos problemas relatados por estudantes e professores. Segundo as autoras, as principais dificuldades citadas pelos estudantes foram:

[...] o não cumprimento de aspectos das resoluções e diretrizes para o ERE por parte de alguns docentes; a falta de flexibilidade de alguns docentes com relação às demandas que poderiam melhorar a relação professor-estudante; a falta de devolutiva das avaliações e atividades, dentre outros (GOMES *et al.*, 2021, p. 16).

Já os professores destacaram:

[...] a falta de conhecimento geral no uso de plataformas; a baixa interação com estudantes nos encontros síncronos; a participação restrita dos estudantes nas atividades assíncronas; a sobrecarga de tarefas docentes, e ainda, as atitudes agressivas de alguns estudantes (GOMES *et al.*, 2021, p. 16).

As autoras reforçam que tais conflitos são um aspecto relevante que deve ser considerado em qualquer contexto de ensino, pois a relação professor-aluno pode incidir negativa ou positivamente nos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Por se tratar de uma relação interpessoal, ela demanda “cuidado, atenção e construção de vínculos educativos, especialmente no contexto imposto pelo isolamento social” (GOMES *et al.*, 2021, p. 16).

No próximo capítulo apresentam-se depoimentos de docentes e estudantes e membros do grupo de trabalho que atuou na implementação do ERE. Os relatos foram obtidos por meio de entrevista.

5 A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ENSINO REMOTO SOBRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO FORMATO: DADOS DAS ENTREVISTAS

Este capítulo apresenta e analisa os dados coletados durante as entrevistas com professores, estudantes e membros da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE. O objetivo é avaliar as percepções dos participantes em sua experiência com o ensino remoto, destacando os desafios e as possibilidades que vivenciaram nesse formato. A escolha dessa abordagem de trabalho de campo se justifica porque permite ao pesquisador obter informações que se referem diretamente ao indivíduo, trazendo uma reflexão sobre a realidade em que ele vive (MINAYO, 2012). Assim, pretende-se com este capítulo apresentar as percepções de docentes, de estudantes e de membros da Comissão, garantindo uma análise crítica dessas opiniões.

Nesse sentido, este capítulo está dividido em cinco seções. A primeira apresenta depoimentos relativos ao uso das tecnologias no ERE. Já a segunda traz informações sobre a relação pedagógica vivenciada pelos professores e estudantes. Na terceira faz-se uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. A quarta seção traz depoimentos sobre os desafios vividos pelos sujeitos no ERE. Finalmente, a quinta seção apresenta algumas possibilidades aprendidas no ERE que podem inspirar mudanças no ensino presencial, tendo em vista maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de ações pedagógicas a serem incorporadas no processo educacional pós-pandemia.

5.1 O que dizem os sujeitos sobre o uso das tecnologias digitais no ERE

Apesar de os roteiros das entrevistas semiestruturadas não contemplarem uma pergunta específica sobre o uso das tecnologias digitais, esse foi um tema que apareceu espontaneamente no depoimento da maioria dos sujeitos, dada sua relevância para o formato de ensino remoto. Cada entrevistado apresentou, em grau maior ou menor, dificuldade no uso das tecnologias, conforme mostram os depoimentos a seguir:

Eu não tenho grande conhecimento acerca da tecnologia. Então, para mim, foi bem difícil, assim, aprender a utilizar esses recursos, e todas as possibilidades que ele nos apresenta: como utilizar a plataforma, como

pensar uma aula nesse formato? Eu nunca dei aula a distância, então, como pensar essa aula? É uma aula que eu tenho que gravar eu me dando aula? É uma aula que eu vou interagir com os alunos? Então eu acho que nós passamos também por esse momento de repensar o formato da aula, como é que essa aula deveria ser mais adequada para esse momento (Professora Solange).¹⁴

Constata-se no depoimento da Professora Solange que muitos docentes não estavam preparados para o ERE. Apesar de a opção pelo ensino remoto, em vista do prolongamento da pandemia, se mostrar viável para garantir a continuidade dos estudos, um problema que se deu foi “acreditar que só a transposição do formato de aula presencial para a virtual seria suficiente” (CRUZ; BARBOSA; ASSUNÇÃO, 2022, p. 147). A transição repentina do ensino presencial para o ERE, sem planejamento suficiente, sem capacitação docente nem infraestrutura adequada, “trouxe à tona as tensões no fazer docente provocadas pela sua inabilidade no uso das tecnologias digitais em práticas pedagógicas” (CRUZ; BARBOSA; ASSUNÇÃO, 2022, p. 147).

A seguir, apresenta-se o depoimento do Professor Paulo. Ele sinaliza que os docentes com experiência e capacitados em EaD tiveram uma melhor experiência no ERE:

Eu já vinha com uma experiência do curso de Pedagogia a distância, essa experiência lá me deu mais traquejo. [...] Como manejar o Moodle, como usar a internet, como usar os recursos, principalmente o Moodle. [...] Então isso me deu uma desenvoltura maior na tecnologia. E aí, quando teve que fazer o remoto, eu já tinha um pouco esse traquejo na educação a distância, embora o ensino remoto não seja EaD (Professor Paulo).¹⁵

É importante destacar que treinamentos, como o que recebeu o Professor Paulo antes da pandemia para atuação na EaD, foram oferecidos pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ) também durante o ERE. Em maio de 2020 foram ofertados cursos visando o aprimoramento da organização do tempo, para discentes; Moodle; como os estudantes aprendem e recursos educacionais, entre outros. Essa programação se repetiu algumas vezes durante o ERE.

Márcia, membro da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE, traz em seu depoimento uma visão mais crítica sobre o uso das tecnologias no ensino:

¹⁴ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

¹⁵ É importante destacar, e é frisado pelo professor, que o ERE não é EaD. De acordo com o site Ead.com.br, “o ensino remoto é uma adaptação temporária do ensino presencial, enquanto a ensino a distância é pensado estrategicamente para ser on-line”. Disponível em: <https://www.ead.com.br/blog/entenda-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Não é a tecnologia que faz processo de ensino-aprendizagem inovador, e é imprescindível usar a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Hoje, não dá para a gente voltar para o presencial e ignorar a importância das tecnologias. Duas perspectivas no meu entender, que são lições que a gente pôde aprender amplamente, porque todo mundo experimentou, de fazer uso da tecnologia, escolher, usar, fazer apropriação tecnológica a favor de processos pedagógicos que sejam consistentes. Não basta a gente colocar a mão num aplicativo e colocar algum conteúdo naquele aplicativo, ele não vai gerar interação pedagógica satisfatória (Márcia, membro da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE).

Pode-se destacar em seu depoimento a necessidade de “fazer apropriação tecnológica a favor de processos pedagógicos que sejam consistentes”. Assim, ao mesmo tempo que ela advoga o uso das tecnologias na educação, ela afirma a necessidade de apropriação por parte dos professores. Para Neves, Machado e Fialho (2022, p. 11), é necessário que os professores conheçam e utilizem com mais propriedade as TICs; porém, “a falta de tempo destinado a essa finalidade indica o caráter desprevenido com que o ERE foi instaurado e a falta de apoio governamental e institucional”. Os autores acrescentam que os governos e a sociedade precisam reconhecer que não há educação de qualidade sem a formação de professores, nesse caso a formação para uso de recursos tecnológicos.

Já a Professora Silvia traz uma visão mais política sobre o uso das tecnologias pelos professores, num cenário de imposição do teletrabalho, consequência da adoção do ERE. Para ela,

[Houve a] imposição de um consumo de tecnologia, que vai tanto pelos equipamentos quanto ao acesso a uma linha de internet mais potente, [...] senão você não consegue participar das atividades, isso sai do bolso do próprio professor, esse meio de trabalho que foi requerido por essa imposição não foi oferecido pelo patronado, nem no setor público, nem no setor privado, o professor teve que arcar ele próprio, comprar celular novo, mais potente, comprar uma banda larga com mais potência, também isso tudo incide sobre a sua remuneração, com gastos, com meios de trabalho, num contexto em que você tem uma política salarial regressiva, durante a pandemia esses professores tiveram um congelamento por dois anos (Professora Silvia).

Assim, destaca-se no depoimento da professora que a infraestrutura de equipamentos e acesso à internet necessária para a realização do trabalho docente, e que deveria ser suprida pelas universidades, resultou, na prática, sendo obrigação dos próprios docentes. Essa pressão por subsidiar as próprias ferramentas de trabalho teve impacto não só financeiro, mas também na saúde mental dos professores. Além dessa pressão, o isolamento social imposto pela pandemia trouxe outros agravantes que contribuíram para a piora na saúde mental não só dos

professores, mas da população em geral: “o estresse pós-traumático e a desregulação emocional, relacionadas à ansiedade, raiva e depressão como sintomas comuns neste cenário” (LUNARDI *et al.*, 2021, p. 15).

Na sequência, os depoimentos demonstram o uso das plataformas digitais no dia a dia dos estudantes durante a pandemia:

Tiveram professores que optaram por usar o Meet, que é a plataforma do Google, e tiveram outros professores que optaram por usar o Microsoft Teams, que foi a que a UFMG de modo geral aderiu. O Teams eu não tive nenhum problema com ele, foi uma ferramenta bem usual, a gente tem as ferramentas de “levantar a mão”, é bem nítido. No Meet, na verdade, é uma plataforma bem simples e fácil de usar, porém nem todos os professores assinaram a plataforma. Então, em muitas aulas, a gente precisava ficar trocando de sala, e aí eu percebia, por exemplo, que de uma sala para outra já caía em três, cinco o número de alunos na aula. E eu, por muitas vezes, era uma que não ia para todas as salas, na quarta sala que o professor gerava no Meet eu já não queria mais estar na sala, porque era cansativo, então no Meet essa experiência não foi tão boa (Estudante Laura).

O Teams é uma plataforma muito pesada, ele é muito bom, ele tem muitas coisas, muitas ferramentas, tem o Word, Excel, essas coisas, mas para entrar nas aulas ele travava muito. [...] Eu não entendo muito dessas coisas, mas a minha sensação como usuária era essa. O Moodle eu não senti dificuldade, antes da pandemia a gente não costumava usá-lo muito, nós geralmente entregávamos o trabalho impresso para o professor, eu gosto do Moodle, ele não era tão pesado, a gente conseguia baixar os textos, ver os vídeos; agora, o Teams a gente não gostava muito, porque era muito mais pesado. Eu falava: “vamos usar outra plataforma, sei lá, o Google Meet, que não trava tanto” (Estudante Lílian).

O que se pode destacar nas falas das duas estudantes é a escolha das plataformas para o ensino remoto. Apesar de ser considerado por uma das alunas como mais “lento”, “pesado”, que “trava”, o Microsoft Teams foi a plataforma recomendada pela UFMG, o que fez com que a maioria dos professores a utilizassem em suas aulas e em outras atividades síncronas, como indicado no Capítulo 4. É interessante notar, também, o uso do Moodle, possivelmente para atividades assíncronas.

Como se vê, as percepções dos sujeitos quanto ao uso das tecnologias digitais são bem variadas, mas é algo que interferiu na dinâmica acadêmica, dada a importância adquirida por esses recursos durante o ERE.

5.2 A visão dos sujeitos sobre a relação pedagógica professor-estudante

Uma relação pedagógica efetiva demanda interação entre professor e estudante e também é chave para um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido. Essa relação foi colocada à prova durante o ERE, uma vez que nem professores nem estudantes estavam fisicamente na universidade, e qualquer interação só podia se dar a distância, mediada pelas tecnologias. O problema é que nem estudantes nem professores estavam preparados para lidar com as tecnologias. Apesar de os currículos preconizarem a sua utilização no processo de ensino, poucas instituições o fazem efetivamente (COELHO; MOURA, 2021), o que tornou a experiência, de certo modo, precária. Vejamos a seguir o que dizem os sujeitos sobre essa relação:

Eu senti falta de ter o professor mais próximo, senti falta de levantar a minha mão e dar a minha opinião, embora algumas ferramentas possibilitassem isso, mas é completamente diferente você estar no remoto e estar no presencial. No presencial é como se sentisse a emoção ali, e no remoto, estando em casa eu percebi o quão importante é esse contato, esse convívio, o quão importante é a interação dos alunos, entre os alunos e aluno-professor dentro de sala (Estudante Laura).

Eu entendi no ensino remoto a importância que o professor tem no aprendizado do aluno. É claro que o aluno tem autonomia e ele tem que buscar, e é claro que o professor não é o detentor do conhecimento, mas a figura do professor ali é importante, o modo como o professor se posiciona como professor é muito importante, e em muitos momentos eu senti falta de um professor com aquele compromisso, e aquele amor ao ensino, e essa falta me deixou um pouco desmotivada em algumas disciplinas. Então, eu acho que esse é um ponto importante que eu percebi no ensino remoto, que o jeito que o professor se posiciona em sala de aula, o amor que ele tem pelo ensino, a vontade que ele demonstra de ensinar, de estar ali para o aluno faz toda a diferença no aprendizado (Estudante Laura).

Eu gosto muito do ensino presencial, aprendi muito no ensino presencial, e eu acho que depende muito, pelo menos no meu processo formativo, na minha experiência, depende muito do professor em si, sabe, das propostas, do que o professor propôs para a gente, para não ficar uma coisa muito maçante, levar em consideração também a pandemia, e eu senti que alguns [professores], depois de determinado tempo, não levaram em consideração isso. Não foi uma experiência muito positiva, não (Estudante Lílian).

Conforme se pode notar nos depoimentos das alunas, existe uma dimensão afetiva que perpassa a ação pedagógica, a qual deve ser valorizada, pois “a relação afetiva faz com que os alunos se sintam mais seguros, constroem autoimagem positiva, participam mais efetivamente das atividades propostas” (LIMA, 2020, p. 29). Essa relação cria um ambiente mais agradável, com interações mais fortes entre

estudante-estudante, professor-estudante, e melhora e facilita a aprendizagem, a produtividade e as relações interpessoais (LIMA, 2020). Essa é também a impressão do Professor Paulo, quando afirma que:

O ensino-aprendizagem é fruto de uma boa negociação entre o professor e os estudantes. O resultado faz parte da boa relação. A professora Inês Teixeira, falava “a relação constitui a docência”, não existe docência sem relação entre professor e aluno. Mesmo que seja virtual. Eu gosto de uma frase do Miró: “não é preciso chegar tão perto quando se quer tocar fundo”. Então você pode estar à distância e estar numa boa relação, e pode estar corpo a corpo e estar distante. Eu não tenho preconceito com curso à distância, por exemplo. Mas na formação docente eu tenho revisto, eu acho que o presencial humaniza muito. A gente precisa estar junto, mas sem preconceito com quem precisa fazer o curso a distância (Professor Paulo).

Márcia, por sua vez, entendia que no pós-pandemia seria preciso repensar a posição que ocupam professor e estudante na relação pedagógica. Além disso, para ela, a mediação tecnológica pode ganhar um papel essencial nessa relação, ressignificando-a.

Outra coisa que foi fundamental do ensino remoto é essa qualidade da relação pedagógica, da presença de professor, da presença de estudante, que fica muito distante entre nós na Universidade essa discussão. Parece que ser professor e ser estudante na universidade é algo que já está pronto, e acabado. Que cada um ocupe o seu papel e desenvolva. E o ensino remoto nos colocou numa circunstância que ou a gente se reorganiza nessa relação, ou a gente perde estudantes, ou perde professores, porque potenciais professores podem desistir de ser professores, em função de uma experiência ruim.

[Há] uma possibilidade muito grande de a gente ressignificar os processos de ensino-aprendizagem na Universidade, usufruir de tecnologias na mediação pedagógica de maneira favorável a esses processos, e ressignificar a relação professor-aluno nesse ambiente universitário a favor de conhecimento que seja consistente, pertinente, socialmente relevante (Márcia, membro da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE).

Como se vê, os depoimentos evidenciam que uma relação pedagógica de qualidade se faz na interação entre professor-estudante, e essa interação é indispensável para o processo ensino-aprendizagem, seja ele presencial ou virtual. Este é um dos grandes desafios do ensino remoto: fazer com que a interação virtual entre professor e estudante seja tão significativa quanto a presencial, para possibilitar a aprendizagem mesmo no ensino remoto.

5.3 Como se deu o processo ensino-aprendizagem e as atividades avaliativas no ERE

Nesta seção serão retratados os diversos desafios e aprendizagens vividos pelos sujeitos durante o processo de ensino-aprendizagem. Esse processo foi mediado invariavelmente pelas tecnologias, assim “os instrumentos tecnológicos atuaram como principais protagonistas no ato de ensinar” (CURY; LEAL, 2021), já que o contato com professores, colegas e todo o círculo social estava restrito, o que concedeu à tecnologia uma monopolização do processo. Para Canuto e Batista (2009, p. 628), dentre as várias questões que se pode colocar ao processo de ensino-aprendizagem, “a relação professor-aluno se impõe como elemento fundamental, por se tratar do encontro de dois sujeitos”. No caso do ERE, esse encontro se deu de forma virtual.

A Professora Solange relata uma experiência positiva que teve com o uso de diversos recursos tecnológicos durante as aulas:

Em relação às atividades que foram propostas, com novos recursos que eu fui aprendendo, eu tive uma devolutiva bem bacana por parte dos estudantes, que também foram aprendendo a utilizar esses recursos, muitos não conheciam por exemplo *podcast*, essas plataformas em que a gente elabora mapa mental, infográfico, em relação a essas ferramentas, a esses recursos, eu acho que foi bacana a devolutiva dos alunos, que puderam aprender e começaram inclusive a utilizar em outras disciplinas, nas aulas, muitos dos alunos já atuam como professores, estagiários, então passaram também a levar essas experiências para suas práticas (Professora Solange).

Já a Estudante Laura destaca a diversidade de experiências que teve com os professores no ERE, algumas não tão positivas:

[A dinâmica do ensino] variou bastante, porque tinham professores que usavam uma didática que cativava ali no ensino remoto, tinham professores que eram muito organizados com as coisas no Moodle, com as tarefas, com os textos que pediam, e outros professores que eu não sabia o que ia acontecer, que avaliação que teria, como que era a distribuição de pontos, professores que demoraram muito para entregar o plano de ensino, alguns nem entregaram, então variou muito de professor (Estudante Laura).

Rodrigues (2005, p. 429) afirma que a gestão e a organização “têm um grande impacto na planificação e implementação das atividades acadêmicas e na qualidade e diferenciação dos percursos de aprendizagem dos alunos”. O estudo do autor mostrou ainda que a escolha de determinadas atividades pelo professor obedece a

uma progressão gradual e a diferentes níveis, em direção aos objetivos propostos. É o que se pode perceber no depoimento do Estudante Marcelo:

Eu acho que essa é uma das coisas que a gente mais sentiu o impacto: a qualidade do ensino em si. [...] naqueles departamentos, nas unidades em que o planejamento foi mais coordenado, foram as disciplinas que a gente conseguiu viver as melhores experiências, por exemplo, no meu caso a Pediatria, que foi muito bem planejado o que seria tempo síncrono, assíncrono, e tempo de estudo livre da disciplina. O professor buscou não sobrecarregar, não extrapolar a carga horária, levando em conta todos esses tempos, e que usaram de várias táticas diferentes no processo educativo, de coisas mais interativas no encontro síncrono, não ficar dando aulas expositivas, quanto tinham aulas gravadas, assíncronas, eram videoaulas mais curtas, de no máximo 20 minutos (Estudante Marcelo).

Dando prosseguimento, verificou-se no depoimento de Márcia sintonia e articulação com o do estudante Marcelo, nos quais reforça-se a necessidade de planejamento das atividades do ensino remoto como um todo:

[A avaliação] tinha que ser processual, pressupunha reorganização do plano de ensino, pressupunha uma comunicação efetiva com os alunos, pressupunha ter abertura e flexibilidade para os processos que fossem novos e que não estavam ali instaurados, cumprir os horários, a escolha das tecnologias e a serem usadas, tudo isso precisava ser acompanhado paulatinamente, de maneira que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dependesse desse envolvimento (Márcia, membro da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE).

Com relação às atividades avaliativas, Valle (2021) reconhece que esse aspecto do ensino constitui um dos maiores desafios do ERE. O autor afirma que:

Não existe melhor estratégia avaliativa. A ideal é aquela que se encaixa no conteúdo do professor, que permite que ele mensure os objetivos da aprendizagem propostos e que seja possível de realizar diante das condições infraestruturais e pedagógicas da sua realidade (VALLE, 2021).

A fala da Estudante Lílian reforça a ideia de Valle (2021), lembrando a dinâmica das aulas e os diversos recursos utilizados pelos professores:

Muitos [professores] não optaram por provas, o que eu achei bacana, deram mais trabalhos do que provas, alguns ouviram bastante os alunos, a maioria das aulas eram feitas por *slides*, aulas mais expositivas, alguns usavam vídeos, não era proposto algo super diferente para a aula, era sempre na mesma dinâmica, é claro que não foram todos, tiveram alguns que propuseram coisas diferentes (Estudante Lílian).

Márcia atenta para o caráter emergencial do ensino remoto, que não era a experiência da EaD e afirma que nem todos os estudantes se adaptaram a esse formato de ensino. Para ela,

Dentro das condições de contingência, a avaliação reafirmou que foi a melhor escolha, entender que o ensino remoto era emergencial, e isso mostrava que não era qualquer ensino que estava sendo colocado ali, era um ensino que estava sob um regime, e que era um regime temporário, para responder a uma situação emergencial, que não correspondia a uma experiência de educação a distância, onde o aluno escolhe a sua própria forma de estudar, escolhe pela educação a distância, alguns estudantes deram o retorno de não adaptação ao ensino remoto, tiveram muita dificuldade de adaptação pelas mais diversas ordens (Márcia, membro da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE).

A avaliação da aprendizagem dos estudantes constitui uma das etapas mais difíceis do processo de ensino-aprendizagem, que deve se dar “de maneira formativa e com o intuito averiguar a construção real de conhecimento pelo aluno. Desta forma contribui como diagnóstico do trabalho docente, a fim de utilizar a melhor abordagem e método pedagógico” (FIUZA *et al.*, 2021, p. 1). No contexto do ERE, esse desafio se tornou ainda maior, como mostra o depoimento de Márcia:

Os estudantes, por um lado, reconheciam que os professores estavam fazendo muitas atividades avaliativas, e os professores, por outro, com dificuldade para elaborar atividades avaliativas que fossem correspondentes à natureza do ensino remoto emergencial, que não seria a predominância de atividades avaliativas como prova, não era correspondente à realidade do presencial. Esses foram pontos muito importantes do processo de ensino-aprendizagem que apareceram (Márcia, membro da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE).

Verificou-se em Gomes *et al.* (2021) e Pontes, Gomes e Leite (2022) indicações sobre o processo de avaliação. A pandemia demandou “compromisso com uma cultura de avaliação, reconhecendo a necessidade de planejar, construir propostas que viabilizassem novos modos de pensar as práticas de ensino nos cursos de graduação” (GOMES *et al.*, 2021, p. 8).

O Professor Paulo se revelou sensível quanto ao tipo de atividades avaliativas, entendendo o que o ERE exigia:

Eu valorizava a apresentação dos seminários, a participação no Moodle produção de texto. [...] eu evitei fazer prova porque eu achava que teria que ser um sistema de avaliação diferente, mas fui percebendo que eu podia também marcar um momento de avaliação, eu até desenvolvi uma prova, não era uma prova, era um momento de encontro que eu ia soltar as questões

eles iam responder automaticamente, naquele momento. Eu fiz isso. Então fui dentro dos limites dos 40 pontos de cada avaliação, e 100 pontos, o máximo 40, eu procurei trabalhar três tipos de avaliação variados (Professor Paulo).

Torna-se relevante destacar as ações utilizadas por esse professor, flexibilizando o formato das atividades avaliativas. Elas representam compromisso com um estilo de avaliação mais formativo.

5.4 Desafios enfrentados por docentes e discentes no ERE

Nesta seção serão abordados os principais desafios enfrentados por estudantes e professores na implementação do ERE. Enquanto alguns estudantes se adaptaram bem a esse formato de ensino, outros tiveram dificuldade para adequarem sua rotina de estudo e desempenharem seu papel de estudante nesse novo formato (GOULARTE, 2022). Problemas, como os já mencionados, relativos à falta de acesso à internet e de equipamento, e outros, como a falta de local apropriado para estudar, dificuldade de concentração, esgotamento físico e mental, fizeram parte da rotina dos estudantes, conforme mostram os depoimentos a seguir:

A minha experiência com o ensino remoto foi muito difícil para saber conciliar aí, sabe, meio que agora é o meu momento de estudar, mesmo eu estando num ambiente que antes não era para estudo. E eu tive muita dificuldade de me adaptar. Nem sei se eu posso dizer que eu me adaptei ao [ERE]. Porque ali, minha casa, antes não era meu lugar de estudo, e passou a ser. Eu tive muita dificuldade de concentração nas aulas, de pegar o ritmo das disciplinas, do método, da didática de cada professor; para mim, não foi uma experiência fácil o ensino remoto (Estudante Laura).

Toda a vulnerabilização que a pandemia trouxe foi difícil, eu acho, a principal impressão talvez seja esta: foi um momento muito difícil, muito longe do que é o ideal da educação no Ensino Superior, e de muitas faltas, seja a falta que o presencial traz em si, seja que a qualidade do processo educativo foi muito afetada pelo funcionamento do remoto, e também várias dificuldades, [...] que foi ver os estudantes muito esgotados, era muito exaustivo, mesmo as coisas que a gente até fazia no presencial, quando leva para o on-line com menos qualidade, com muito mais cansaço, sentimentos que você está aprendendo, mesmo, sabe (Estudante Marcelo).

Eu acho que a organização, se organizar dentro de casa, porque eu não tinha um ambiente totalmente meu para estudar, então, eu acho que isso dificultou o processo, a relação com os professores também. Ou o professor passava uma grande carga de leitura para a gente fazer, muito tempo de leitura, ou pouco tempo de aula síncrona, que é outra coisa que também tem que ser avaliada [...]. Então, um espaço para mim, eu acho que me prejudicou, os professores em si, o método deles. Foi muito difícil também para eu fazer trabalhos em grupo, principalmente com alunos que eu não tinha contato (Estudante Lílian).

Os desafios estavam nisso, na comunicação, no encontro de tempos dos professores e dos estudantes, considerando que a gente estava no auge da pandemia, a gente tinha um risco de adoecimento muito grande, e o que era mais evidente pra nós, a gente já pressupunha isso pelos estudos que a gente tinha feito, que é a falta de ambiente de estudo nos ambientes domésticos mais diversos. [...]. [O que] aparecia como desafio [eram] as condições de estudo, novamente. Estudar em contexto doméstico, na situação que a gente estava vivendo de pandemia, era muito desafiador (Márcia, membro da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE).

Apesar de todas as dificuldades, Vilma entende que o processo de implementação do ERE se deu no tempo certo e que houve ganhos nesse processo, como a formação de professores, o uso mais intensivo do Moodle, entre outros, como se pode ver no depoimento a seguir:

Primeiro, foi um desafio muito grande que a gente encarou, eu acho que a UFMG se mostrou capaz, prudente, eu acho que foi uma decisão acertada ter implementado o ERE no momento em que implementou, quando havia condições [para isso]. Eu acho que nós tivemos sucesso, considerando o caráter emergencial, tivemos muitos relatos de situações interessantes, revisão de práticas por docentes, os docentes também se preparam, acessaram mais o Moodle, o Sistema Eletrônico de Informação, dos sistemas da UFMG, então houve um treinamento, uma revisão dos planos de ensino, dos processos avaliativos. Eu acho que, apesar de toda a dificuldade que a gente teve do momento, do contexto pandêmico, da separação entre os atores, física, o que fica é que nós tivemos sucesso, considerando o contexto emergencial (Vilma, membro da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE).

A situação apontada pelo Professor Paulo revela uma das consequências da pandemia para vivência do ensino remoto, que foi o esgotamento mental, o qual influenciou diretamente na condução das aulas pelo professor:

Eu te confesso, eu tive atrito com os estudantes, que eu não tinha antes. Acho que eu entrei num nível de preocupação, de nervosismo que eu não tinha no presencial, a minha história, eu tenho 37 anos de docência [...]. Mas acho que acentuou um certo conflito. [...] Então, quando a gente vai para dentro de casa, para o *home office*, a casa vira espaço de trabalho, e isso sobrecarrega emocionalmente a gente, a gente tem que ter descanso, a gente tem que dar uma trégua, um fôlego. A gente tem que conseguir separar o espaço privado do espaço público (Professor Paulo).

A Professora Silvia corrobora o Professor Paulo, quando aborda os vários desafios enfrentados por ela no ERE, inclusive o adoecimento dos docentes:

Houve todo um conjunto de dificuldades para a realização do ERE, falta de formação, para a maior parte dos professores, falta de recursos físicos nas

suas residências, equipamentos, e tudo o mais, a jornada extensa de trabalho que estava implicando para aprender a manusear os diversos sistemas e com muitos problemas, pra transpor a sua prática pedagógica que era eminentemente presencial para a atividade remota, também com um público de estudantes despreparados, muitos deles sem ter os recursos, e sob uma tensão grande que a pandemia trouxe, a eminência de contração do vírus, todos esses tensionamentos, começou-se a destacar um grande número de casos de adoecimento dos professores (Professora Silvia).

Como mencionado anteriormente, a tecnologia teve um papel essencial para a viabilização do ERE. Assim, é preocupante a situação relatada pela Professora Solange, ao identificar dificuldades de acesso à internet e a equipamentos também indicados pelos estudantes, como se pode ver a seguir:

Um outro aspecto que eu considero importante, fundamental de apontar, é a dificuldade que os alunos tiveram em termos de ter acesso a esses recursos. Então, no início, nós tivemos muitas situações problemáticas em decorrência de muitos alunos não terem acesso a computador, à internet, então nós temos estudantes aqui do Lecampo, do Fiei, aqui na Faculdade de Educação, que são estudantes que moram em determinadas regiões que por vezes não tinham internet. Então como é que faz com esses alunos? Eles não têm aula? Simplesmente ficam esperando o retorno? Então esses tensionamentos fizeram parte das discussões iniciais lá em 2020 (Professora Solange).

Como se vê, os desafios enfrentados pelos estudantes e docentes demandaram envolvimento, compromisso, flexibilidade, compreensão e tolerância. Por um lado, alguns professores se sentiram um pouco perdidos com a exigência do teletrabalho sem as condições mínimas para realizarem as atividades de ensino e tiveram que se adaptar, muitos com consequências na saúde mental. Por outro lado, os alunos também tiveram que se reinventar, adaptando sua casa para torná-la um ambiente de estudos, muitos enfrentando dificuldades financeiras para obter os equipamentos e internet para acompanhar as aulas.

5.5 As lições aprendidas no ERE

Nesta seção destacam-se as lições apreendidas no ERE. Sabe-se da importância de compartilhar vivências, de modo a “disseminar lições aprendidas e desafios enfrentados tanto pelos professores quanto pelos alunos durante o ERE” (ROSA; VALENTIM, 2021, p. 1). Assim, apresentam-se os depoimentos dos sujeitos sobre as lições que aprenderam durante o ensino remoto e os desafios que enfrentaram no retorno ao ensino presencial:

Eu acho que isso é uma lição, que a gente foi obrigado a se chocar assim na pandemia, todas essas contradições em relação à permanência estudantil, à assistência estudantil, **o quanto as normas de graduação são excludentes, elas compulsoriamente impelem os estudantes mais vulneráveis à retenção e à evasão.** Isso para nós foi muito nítido. [...] Isso é uma lição o quanto a flexibilização é necessária, e mais, o quanto as nossas regras hoje não são boas, porque elas não dão conta de abordar a vulnerabilidade que existe hoje entre os estudantes e as estudantes da UFMG. Mas também foi uma lição importante que foi fazer os próprios professores ao pensar o processo educativo, reconhecer que isso é uma questão para o processo educativo. Não adianta planejar a sua disciplina tendo em vista só a ementa, as competências que o estudante precisa atingir ao fim da disciplina; precisa levar em conta quem é a turma que está estudando hoje: o estudante tem acesso à infraestrutura digital? Nessa sala tem estudantes cotistas, de baixa renda? Tem estudantes mães? Estudantes passando por situação de violência doméstica? Estudantes LGBTQIA+ passando por violência doméstica dentro de casa? Então, assim, acho que **nos obrigou mais a reconhecer o quanto essas vulnerabilidades importam no processo educativo.** (Estudante Marcelo, grifo nosso).

Viver a universidade é a melhor coisa que existe. Se eu pudesse eu vivia a universidade sempre. Casa momento que eu estou aqui dentro eu vejo **o quanto é importante a gente estar aqui, estar ocupando, estar se conectando com outras pessoas, aprendendo com outras pessoas.** A oportunidade de viver a universidade deveria ser para todos, é totalmente diferente de fazer uma graduação, principalmente de um curso tão importante, tão incrível quanto é o de Pedagogia, on-line não é a mesma coisa, o presencial é que faz a diferença toda, aqui é que se forma um pedagogo com a mente crítica. São muitas vivências, são muitas possibilidades, antes eu já vivia muito a universidade, eu vivia aqui o dia inteiro, eu sempre gostei, mas hoje eu dou muito mais valor, de estar aqui dentro, de ter essa oportunidade. [...] A lição que eu tiro é que **a troca um com outro é muito importante, me conectar com os outros,** ouvir os outros, debater, discutir, estar nos grupos de estudos, então eu tiro muito valor de tudo isso (Estudante Lílian, grifo nosso).

Eu acho que muitas coisas vão ficar, **essas boas práticas que a gente viu, essa percepção, tudo foi reavaliado:** como o seu material didático pode ser melhor aplicado; como você pode usar outros recursos no seu dia a dia; a relação de aluno-professor falando de curso e de disciplina, tudo isso foi ampliado, usar outros recursos tecnológicos, uma revisão mesmo do sistema de avaliação, eu acho que isso vai ficar para a UFMG. [...] A lição é que **essa cultura de autoavaliação foi importante,** essa cultura que nós temos de autoavaliação, ela foi muito presente nesse período do ensino remoto, porque as pessoas tiveram que discutir, reavaliar questões, então eu acho que isso colaborou para o retorno, depois para o avanço para o ensino híbrido, e agora para o presencial várias práticas vão ficar, e as pessoas vão conseguir utilizá-las. No final é isso, a lição final é a de que nós conseguimos fazer, mesmo num momento tão extremo, conseguimos resolver essa questão, contando com esses agentes todos, docentes, discentes, TAEs, a gente conseguiu fazer um ensino de qualidade, mesmo considerando a situação que a gente estava vivendo (Vilma, membro da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE, grifos nossos).

Eu acho que a principal lição é que não é a tecnologia que faz processo de ensino-aprendizagem inovador, e que **é imprescindível usar a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.** Hoje, não dá para a gente voltar para o presencial e ignorar a importância das tecnologias. Duas perspectivas, no meu entender, que são lições que a gente pôde aprender amplamente,

porque todo mundo experimentou, de fazer uso da tecnologia, escolher, usar, fazer apropriação tecnológica a favor de processos pedagógicos que sejam consistentes. Não basta a gente colocar a mão num aplicativo e colocar algum conteúdo naquele aplicativo, ele não vai gerar interação pedagógica satisfatória. Isso no meu entendimento é fundamental nessa experiência do ensino remoto, porque todos nós vivenciamos, quem estava na sala de aula, e a maioria dos professores na ativa estavam em sala de aula puderam operacionalizar algum uso de tecnologia. [...] Outra coisa que foi fundamental do ensino remoto é essa qualidade da relação pedagógica, da presença de professor, da presença de estudante, que fica muito distante entre nós na Universidade, essa discussão. Parece que ser professor e ser estudante na universidade é algo que já está pronto, e acabado. Que cada um ocupe o seu papel e desenvolva. E o ensino remoto nos colocou numa circunstância que ou a gente se reorganiza nessa relação, ou a gente perde estudantes, ou perde professores, porque potenciais professores podem desistir de ser professores, em função de uma experiência ruim. Então, eu saio do ensino remoto com uma perspectiva de que a lição é uma possibilidade muito grande de a gente **ressignificar os processos de ensino-aprendizagem na Universidade, usufruir de tecnologias na mediação pedagógica de maneira favorável a esses processos, e ressignificar a relação professor-aluno nesse ambiente universitário a favor de conhecimento que seja consistente, pertinente, socialmente relevante** (Márcia, membro da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE, grifo nosso).

A principal lição que a gente pode tirar é que **é possível a gente enfrentar dificuldade, mas precisa ter investimento**. Acho que a UFMG fez isso em parte, precisa ter condições, as famílias precisavam estar mais amparadas, os estudantes precisavam estar com maior suporte, no caso da Pedagogia, a maioria tem origem da classe trabalhadora, e a gente vê hoje, os estudantes da rede pública municipal, estadual tiveram um suporte menor do que os estudantes da rede federal, e da rede privada nem se fala, então, a maior lição é essa que daqui para frente a gente precisa trazer os recursos do acesso à tecnologia para perto da gente. Para que a gente esteja familiarizado. E se houver uma nova necessidade do remoto, está vindo aí uma nova variante, a gente ter mais formação, a gente ter mais equipamento, mais orientação, ter mais troca de experiência. [...] Então a maior lição é essa, **a gente tem que estar mais aberto às tecnologias**. Utilizar todas as ferramentas em nosso proveito. Porque, se a gente ficar resistente, a gente contribui muito pouco, principalmente para essa nova geração que chega, a escola vai ficar muito chata. Eu estou pensando nas crianças, tem escola que proíbe o celular, eu acho que não é uma boa saída essa proibição. É possível estabelecer combinados rigorosos que eles assumam com a gente. Que pode significar proibir, mas uma decisão que eles compreendam e que não seja vista como uma imposição dos adultos. Porque se a gente estiver com eles descobrindo essa maravilha das novas tecnologias, e eles com a gente descobrindo a história da filosofia, a história da ciência, estou falando história, mas podia dizer outras coisas (Professor Paulo).

Eu acho que algumas coisas eu até acabei falando, em termos, no meu caso, da própria didática, da própria metodologia, de uma nova forma de pensar a aula, uma nova forma de trazer outros recursos para dentro da aula, eu acho que isso é uma coisa que fica. Outro ponto: pensar que **nós somos capazes de fazer coisas que a gente não imaginava há alguns anos atrás**, então, eu acho que essa potência do trabalho conjunto eu acho que isso fica, nós passamos por um momento muito sério, muito complicado, na vida, como seres humanos, e esse trabalho minimamente conjunto que foi possibilitado, eu acho que é uma lição, para a gente saber que a gente consegue as coisas quando a gente se une, mesmo quando a gente está junto, e fortalecidos, isso é algo que a gente pode levar aí, pra sempre, né, tanto aqui como profissional como pra vida. [...] E tem outro aspecto também é que a gente

pensar que **embora nós sejamos uma das maiores universidades do Brasil**, a UFMG tem uma importância fundamental no Brasil, mas **a gente tem condições tanto de trabalho para o profissional aqui, quanto de estudo para os nossos alunos que ainda são precárias**. Então, a gente precisa pensar em políticas de inserção desses alunos, de inserção desses professores, desses técnicos, que chegam aqui, mas a gente precisa ter políticas também de promoção de qualidade nesse processo, não basta só a gente entrar aqui, e aí eu estou falando como professora, como estudante também, não basta a gente colocar as pessoas aqui, a gente tem que ter uma política de acolhimento, tem que ter uma política muito forte, para que essas pessoas consigam permanecer (Professora Solange, grifos nossos).

Foram muitas as lições aprendidas pelos sujeitos da pesquisa. Dentre elas, pode-se destacar:

- “o quanto é importante a gente estar aqui, estar ocupando bem o nosso tempo, estar se conectando com outras pessoas, aprendendo com outras pessoas. [...]. A troca com o outro é muito importante” (Lílian);
- “nós somos capazes de fazer coisas que a gente não imaginava há alguns anos atrás” (Solange);
- “essas boas práticas que a gente viu, essa percepção, tudo foi reavaliado” (Vilma);
- “[A] cultura de autoavaliação foi importante” (Vilma);
- “é imprescindível usar a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem” (Márcia);
- “a gente tem que estar mais aberto às tecnologias” (Paulo);
- “[É preciso] ressignificar os processos de ensino-aprendizagem na Universidade, usufruir de tecnologias na mediação pedagógica de maneira favorável a esses processos e ressignificar a relação professor-aluno nesse ambiente universitário a favor de conhecimento que seja consistente, pertinente, socialmente relevante” (Márcia).

Têm-se também posições mais críticas sobre as lições aprendidas:

- “as normas de graduação são excludentes, elas compulsoriamente impelem os estudantes mais vulneráveis à retenção e à evasão. [O ERE] nos obrigou mais a reconhecer o quanto essas vulnerabilidades importam no processo educativo” (Marcelo);

- “embora nós sejamos uma das maiores universidades do Brasil [...] a gente tem condições tanto de trabalho para o profissional daqui, quanto de estudo para os nossos alunos que ainda são precárias” (Solange);
- “é possível a gente enfrentar dificuldade, mas precisa ter investimento” (Paulo).

Concluindo, constata-se que as lições foram muitas e deixaram marcas na vida de professores, estudantes e TAEs. A expectativa é que essa experiência mobilize os sujeitos para o repensar crítico e propositivo do processo de ensino-aprendizagem. Das muitas lições aprendidas, podemos destacar os depoimentos das estudantes Laura e Lílian, pois ambas enfatizam a importância do contato e da conexão para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o pensador polonês Zygmunt Bauman, é muito mais fácil se desligar dos computadores do que se desligar das pessoas. Assim, no ensino remoto, era necessário que o professor criasse estratégias para que os alunos criassem e mantivessem redes de apoio na disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, considera-se relevante retomar o objetivo geral, a saber: investigar a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de graduação de uma Instituição Pública Federal de Educação Superior, identificando ações implementadas, desafios e aprendizagens construídas nesse processo. Assim, tecemos algumas considerações importantes sobre como se deu o processo de implementação do ERE.

A primeira consideração diz respeito ao uso das tecnologias digitais. O seu acesso pela comunidade acadêmica foi decisivo para a implementação de ações educativas no Brasil e no mundo. Sem elas, não teria sido possível a implementação do ERE e atender a outras demandas de comunicação. Desse modo, pode-se afirmar que as tecnologias são instrumentos que deverão ser utilizados na presencialidade, tendo em vista a proposta do ensino híbrido. Assim, considera-se relevante identificar as possibilidades de uso didático das tecnologias digitais no ensino presencial, bem como sugerir que as universidades devam investir em formação continuada, garantindo suporte para o uso de plataformas, instrumentos e dispositivos tecnológicos.

Outra questão relacionada aos estudantes que deve ser considerada é o papel fundamental desempenhado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFMG. É fundamental garantir auxílio aos estudantes para acesso à internet e a equipamentos para acompanhar as aulas. Essa ação assumida ao longo da implementação do ERE reduziu a desigualdade e possibilitou que percentual significativo de estudantes tivessem acesso ao ERE com qualidade. Sem essa política de fomento, muitos poderiam ter, inclusive, desistido do curso.

Uma segunda consideração focaliza a realidade dos estudantes. Os depoimentos dos alunos revelaram diferenças na abordagem apresentada pela Pró-Reitoria de Graduação da UFMG. Os discentes entrevistados se ressentem do ERE. A entrevista realizada com estudantes permitiu identificar excessiva carga horária on-line, inflexibilidade de alguns professores na proposição de atividades avaliativas, entre outros aspectos. Trata-se de uma questão que está evidenciada no recurso educacional (documentário) resultado deste estudo.

A pesquisa também destacou que o uso das tecnologias, para muitos docentes, representou grande desafio, já que eles não tinham experiência prévia com

plataformas, e, em muitos casos, o uso das tecnologias era limitado. Numa sociedade tecnológica, torna-se relevante utilizar os benefícios que ela apresenta em proveito da educação e do processo de ensino-aprendizagem. A universidade deve criar ações que incentivem e facilitem essa apropriação tecnológica por parte dos professores, para que possam incorporar os recursos digitais em suas aulas, mesmo as presenciais.

A terceira consideração diz respeito à relação pedagógica, que é fundamental para que as práticas de ensino sejam bem-sucedidas, independentemente do formato, seja presencial, remoto ou a distância. A aprendizagem só poderá se concretizar por meio de relações pedagógicas planejadas. Trata-se de um aspecto delicado que precisa ser repensado pelos docentes, e deverá ser colocado em prática, a fim de garantir qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Sobre essa questão, os estudantes entrevistados relataram que sentiram a ausência ou a falta do professor relacionada a essa preparação, mesmo esse estando “presente” remotamente.

Também é importante considerar elementos que o ERE apresenta no que diz respeito à educação superior, a fim de se pensarem melhorias para o ensino presencial. Conforme enfatizado pelos entrevistados, a presença das pessoas é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou a relevância da relação estudante-estudante e professor-estudante como requisito fundamental para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Outra lição que a pandemia colocou em pauta é a grandeza das relações interpessoais. Estudantes, professores e técnicos conseguiram superar os males provocados pela pandemia e pelo isolamento social. Estreitamente ligada a essa questão, a Universidade precisa investir em apoio aos estudantes socialmente menos favorecidos de forma permanente. Esse apoio é fundamental para garantir a permanência dos alunos na Universidade e seu efetivo aproveitamento.

Por fim, um aspecto que merece destaque são os casos de adoecimento mental relatados pelos professores. A carga excessiva de trabalho e o prolongamento da jornada, além da própria ansiedade resultante da pandemia e de seus desdobramentos, são causas apontadas por eles para o adoecimento mental. A imposição do teletrabalho, sem garantir as condições mínimas para os docentes, deve ser repensada em situações como essa. Além de prejudicar e adoecer os profissionais, compromete também a qualidade do ensino oferecido por esses profissionais.

Concluindo, indicam-se dois temas sobre o ERE que merecem ser aprofundados. O ERE foi uma experiência recente e verificaram-se poucos estudos (dissertações e teses) sobre esse assunto. Para a continuidade deste estudo, sugere-se analisar a questão da relação pedagógica no ERE e investigar as práticas de ensino e avaliação especificamente nesse formato de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALVIM, C. G. *et al.* Cursos da saúde: integração e responsabilidade social no enfrentamento da pandemia. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, e024767, 2020 DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24767
- APPENZELLER, S. *et al.* Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44 (sup.1), e0155, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>
- ARAÚJO, P. V. *et al.* Estratégias do Departamento de Odontologia Restauradora para capacitação de seu corpo docente diante da pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-16, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24770
- ARRUDA, E. P.; GOMES, S. dos S.; ARRUDA, D. E. P. Mediação tecnológica e processo educacional em tempos de pandemia da Covid-19. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1730-1753, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.14788>
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 9, dec. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>.
- BEZERRA, A. S.; ROCHA, L. de M.; SIGRIST, V. C. Adaptações de plataformas digitais para ensino remoto: pesquisa de percepção do Microsoft Teams na Fatec Baixada Santista (SP). **Revista Processando o Saber**, v. 14, n. 1, p. 133-149, 18 maio 2022.
- BORGES, L.; RIBEIRO, V. G. Do ensino presencial à adoção do ensino remoto emergencial em função da covid-19: experiência docente nas atividades acadêmicas de modelagem de vestuário. **ModaPalavra**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 273–299, abr./jun. 2021.
- BOSSI, K. M. L. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP) como estratégia pedagógica na construção e uso das expressões algébricas por meio da linguagem Python no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília/DF: Brasil, 2020a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília: MEC, 2020b.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n.934/20, de 1º de abril de 2020**. Brasília, 2020c.

BUENO, M. A. M.; CESAR, M. R. A. Comunicação com estudantes de educação superior no Brasil em situação pandêmica. **New Trends in Qualitative Research**, Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 12, p. e634, 2022. DOI: 10.36367/ntqr.12.2022.e634.

CABRAL, G. G.; FARIA, L. R. A. Perspectiva dos estudantes sobre o ensino de didática no modo remoto. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e30270, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.30270.

CALDEIRA, R.; SUDRÉ, S. G. S.; PEREIRA, G. J. Entre as conexões e as desconexões: experiências acadêmicas em tempos de distanciamento social físico. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 162-175, set./dez. 2020.

CANUTO, Â. M. M.; BATISTA, S. H. S. da S. Concepções do processo ensino-aprendizagem: um estudo com professores de medicina. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 33, n. 4, p. 624-632, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022009000400013>

CARVALHO, D. L. T.; DIAS JUNIOR, J. J. L.; KRUTA-BISPO, A. C. Nosso calendário parou! Mudança organizacional na UFPB devido á COVID-19. **Rev. adm. contemp.**, 25 (spe) • 2021.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio**, v. 29, n. 111, 399-419, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>

CEBALLOS, S. P. *et al.* Tutorías académicas durante la contingencia académica por la COVID-19. La óptica de estudiantes de educación superior. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 70, p. 1-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6852>

COELHO, P. M. F.; MOURA, S. C. A. Relação professor-aluno: interações pedagógicas em ambientes digitais no Ensino Fundamental em tempo de pandemia. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, e1397, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1397>.

CONTIERO, L.; LIMA, J. A. Memória Educacional: ensino remoto de línguas estrangeiras. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., Campina Grande, 2021. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

CRUZ, E. S.; BARBOSA, L. T. da S.; ASSUNÇÃO, M. O. “A escola fechou, o ensino passou a ser remoto e pegou a gente de surpresa”: narrativas de professores de inglês sobre os desafios do ensinar remotamente. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 9, 2022.

CURY, L.; LEAL, K. A. Educação em tempos de ensino remoto. **Jornal da USP**, 11 jan. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=382427>. Acesso em: 21 jul. 2021.

DUARTE, A. S. *et al.* “Meus professores” no ensino remoto: saberes e espaços escolares em publicações no Twitter. **Revista Letra Magna**, v. 18, n. 29, p. 97-106, 2022.

FARANGE, E. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/vqzxmknYDzYpLKH5rwG4Ttc/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FARIA, B. C. D.; AMARAL, C. G. O uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem em pediatria: uma revisão narrativa. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 2, e076, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200482>

FAÚLA NETO, J. de A. A apropriação dos meios tecnológicos de mídias por parte de docentes do município de Nobres/MT no processo de ensino remoto da disciplina de matemática. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29., 2021, Cuiabá. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 1177-1190.

FERREIRA, L. F. S. *et al.* Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de COVID-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24761

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24742

FOSSA, R. S. *et al.* Ensino Remoto Emergencial em um curso de Medicina. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24654

FRANCO, S. R.; FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. Política e gestão da educação superior, tecnologia e possibilidades em tempos de covid-19. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 8, p. 1-23, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, M. R. *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e4309108734, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>

GOMES, S. dos S. *et al.* Gestão educacional e avaliação no contexto da pandemia da covid-19. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, e39048, 2021. DOI: 10.26512/lc27202139048

GOMES, Y. L.; KRETZMANN, C.; PEDROSO, D. S. Aulas remotas nas licenciaturas durante a pandemia: fragilidades e potencialidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, p. 33-58, jan./mar., 2022. DOI: 10.18764/2178-2229v29n1.2022.2

GOULARTE, A. Quais são as dificuldades das Aulas Remotas e como você pode superá-las. **Blog Flexge**, 9 mar. 2022. Disponível em: <https://blog.flexge.com/dificuldades-aulas-remotas/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, n. 41, e247878, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.47878>

KENSKI, V. M.; KENSKI, J. M. Planejamento didático no Ensino Superior em tempos de pandemia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. e30226, jan./dez. 2022. DOI: 10.18593/r.v47.30226

LAGO, N. C.; TERRA, S. X.; CATEN, C. S.; RIBEIRO, J. L. D. Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 391-406, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14439>

LATOURE, B. **Reagregando o social**. Salvador: EdUFBA, 2012.

LIBÂNIO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ALMEIDA, R. B. Didática no ensino remoto emergencial na visão de estudantes de licenciaturas do Centro-Oeste brasileiro. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. e30221, jan./dez. 2022. DOI: 10.18593/r.v47.30221

LIMA, G. R.; MONTEIRO, S. S. Uso do Jamboard® na Educação Superior no contexto do Ensino Remoto Emergencial. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., Campina Grande, 2021. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

LIMA, M. R. L. de. **A relação afetiva entre professor e aluno**: a concepção de professores antes e durante a pandemia de covid-19. 86 f. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

LIRA, A. L. B. C. *et al.* Educação em enfermagem: desafios e perspectivas em tempos da pandemia covid-19. **Revista Brasileira de Enfermagem**, n. 73 (supl.2), e20200683, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0683>

LUNARDI, N. M. S. S. *et al.* Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educ. Real.**, v. 46, n. 2, e106662, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>

MEDEIROS, A. A. *et al.* Análise do ensino em fisioterapia no Brasil durante a pandemia de covid-19. **Fisioterapia em Movimento**, n. 34, e34103, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/fm.2021.34103>

MENDES, D. S. G. Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as demandas do presente: desafios e possibilidades para a educação on-line. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 10., São Luís, 2021. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2021.

MENEZES, S. K. O.; SANTOS, M. D. F. Digital information and communication technologies and covid-19 in the educational context: systematic literature review. **Holos**, ano 37, n. 1, e11668, 2021. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/11668/pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MILL, D.; OLIVEIRA, A. A.; FERREIRA, M. Jornadas formativas mediadas por tecnologias digitais no ensino superior: aportes para pensar atividades assíncronas. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 201-224, jan./mar. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOISÉS, C.; BORGES, F. G. B. Apropriação tecnológica de professores de português língua estrangeira em tempos pandêmicos: uma reflexão sobre formação. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, e021033, 2021. DOI: 10.29051/el.v7i00.15516

MONTE JÚNIOR, T. A.; SANTOS, F. K. S. Metodologias ativas no ensino remoto emergencial (ERE) em Geografia. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 4, n. 3, p. 337-356, 2021. DOI: 10.51359/2594-9616.2021.252081

MORAIS NETO, A. C. *et al.* Ensino em saúde LGBT na pandemia da covid-19: oportunidades e vulnerabilidades. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 44 (supl.1), e157, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200423>

NASCIMENTO, C. W. Correia *et al.* O Kahoot como recurso nas aulas de matemática no ensino remoto: um relato de experiência no Programa de Residência Pedagógica. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2022. DOI: 10.48017/dj.v7i4.2278

NEVES, V. N. S. *et al.* Utilização de *lives* como ferramenta de educação em saúde durante a pandemia pela covid-19. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e240176, 2021.

NEVES, V. N. S.; MACHADO, C. J. dos S.; FIALHO, L. M. F. Competência digital docente para o ensino remoto em tempos de isolamento social decorrente da covid-

19. **Hachetetepé – Revista Científica de Educación y Comunicación**, n. 24, p. 1-16, 2022.

NEZ, E.; FERNANDES, C. M. B.; WOICOLESCO, V. G. Currículo e práticas na Educação Superior no contexto da pandemia da covid-19. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 8, p. 1-22, 2022.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

PAKHOMOVA, T. *et al.* Gerenciando a cultura pedagógica dos professores universitários no contexto do impacto da covid-19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, e17308, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17308>

PIRES, M. Português língua estrangeira na China: o ensino remoto emergencial nos primeiros tempos de covid-19. **Scripta**, v. 25, n. 53, p. 536-561, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n53p536-561>

PONTES, R. A. F.; GOMES, S. dos S.; LEITE, V. F. A. A didática no epicentro da formação de professores: crise e superação em contexto de pandemia. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, e30146, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.30146

RIBEIRO, B. C. **A midiaticização da universidade**: um estudo das afetações nas práticas docentes. 92 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2020.

RIBEIRO, M. L. Ensino remoto emergencial e formação de professores de línguas adicionais. **Linguagem em Foco**, v. 13, n. 1, , p. 237-256, jun. 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5010

ROCHA, T. B.; MENEZES, K. M.; SOUZA, L. G. Estudo do perfil sociodigital de estudantes do curso de pedagogia da UFBA no contexto da Covid-19. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 11, n. 1, p. 81-100, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v11i1.45463>

RODRIGUES, A. J. A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 11, n. 3, p. 429-444, dez. 2005.

ROSA, J. R. dos S.; VALENTIM, N. M. C. Lições aprendidas do ensino remoto em uma disciplina de Engenharia de Requisitos: um relato de experiência. *In*: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), 29., 2021, Evento On-line, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 51-60. DOI: <https://doi.org/10.5753/wei.2021.15896>

SAE Digital. **TDIC no Ambiente Escolar** – Como implementar? Disponível em <https://sae.digital/tdic-no-ambiente-escolar/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. Covid-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, n. 21 (supl.1), p. 237-243, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>

SEVERO, J. L. R. L.; TEIXEIRA, C. M. A.; MASCARENHAS, A. D. N. A didática como lugar de futuros possíveis: do ensino remoto ao pós-pandemia. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, e30185, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.30185

SILUS, A.; FONSECA, A. L. C.; JESUS, D. L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5336, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>

SILVA JÚNIOR, C. A.; ALMEIDA, L. S.; PRADOS, R. M. N. O uso de recursos educacionais digitais no ensino remoto: saberes e experiências docentes na educação profissional. *In*: SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA, 16., 2021, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SIMPROFI, 2021.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. de A.; MENEZES, J. B. F. de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, set./dez. 2020.

SILVA, E. M. S.; DÓRIA, N. S.; MARQUES, V. R. Estágio docente no ensino remoto: desafios e superação em tempos de pandemia. **Cadernos de Estágio**, v. 4, n. 1, p. 144-154, jan./fev./mar./abr. 2022.

SILVA, F. N. *et al.* Concepções de professores dos cursos de Química sobre as atividades experimentais e o Ensino Remoto Emergencial. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-21, dez. 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24727

SILVA, G. M. L.; PONTES, M. Â. G. L.; SOUZA, W. L. O uso das ferramentas digitais para a educação em tempos remotos: uma experiência com o Google Classroom e o Meet. *In*: SEMINÁRIO DOCENTES, 2021. **Anais [...]**. Fortaleza: SEDUC, 2021.

SILVA, R. F.; ZAPSZALKA, F.; RAZZOLINI FILHO, E. Ensino remoto em tempos de pandemia: uma análise das dificuldades enfrentadas pelos estudantes de graduação. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2022. DOI: 10.21573/vol38n002022.118150

SOLIGO, A. F. *et al.* Formação em psicologia: estágios e avaliação psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 40, e243432, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003243432>

SPERANDIO, D. C. *et al.* Os desafios do ensino remoto e o perfil do futuro docente em formação. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 41, p. 312-320, 2022.

STAHNKE, H. A.; MEDINA, P. O ensino remoto em tempos de pandemia e o letramento digital de professores. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 42-51, 2022. DOI: 10.22456/1982-1654.121771

TEIXEIRA DE CARVALHO, D. L.; DIAS JUNIOR, J. J. L.; KRUTA-BISPO, A. C. Nosso calendário parou! A mudança organizacional na UFPB devido à covid-19. **Revista de Administração Contemporânea**, n. 25 (spec), e-200249, 2021. DOI: doi.org/10.1590/1982-7849rac2021200249.en

TORRES, A. C. M.; COSTA, A. C. N. da; ALVES, L. R. G. Educação e saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19. **SciELO Preprints**, 2020. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.640

UFMG. Câmara de Graduação. **Ofício Circular nº 5/2020/PROGRAD-GAB-UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2020a.

UFMG. **Chamada PRA/FUMP nº 01/2020**. Aquisição de equipamento tecnológico de informação e comunicação. Belo Horizonte: UFMG, 2020h.

UFMG. **Chamada PRA/FUMP nº 02/2020**. Contratação de serviços de internet, software e outros. Belo Horizonte: UFMG, 2020i.

UFMG. **Chamada PRA/FUMP nº 03/2020**. Empréstimo de *notebook*. Belo Horizonte: UFMG, 2020j.

UFMG. **Chamada PRA/NAI/FUMP nº 04/2020**. Aquisição de material específico: equipamentos de tecnologia assistiva (TA) ou tecnológicos. Belo Horizonte: UFMG, 2020k.

UFMG. Comitê Permanente de Acompanhamento de Estudantes da UFMG. **Considerações para o CEPE/UFMG**: retomada de atividades acadêmicas. Belo Horizonte: UFMG, 2020l.

UFMG. **II Informe do Comitê Permanente de Enfrentamento do Novo Coronavírus da UFMG**. Comitê Permanente Coronavírus. 28 de março de 2020. Belo Horizonte: UFMG, 2020m.

UFMG. Integração Docente: ações formativas para as práticas pedagógicas. **Ensino remoto emergencial (ERE) nos cursos de graduação da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2020b.

UFMG. Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2023). Belo Horizonte: UFMG, 2018.

UFMG. **Portaria nº 1819, de 18 de março de 2020**. Belo Horizonte: UFMG, 2020c.

UFMG. Pró-Reitoria de Graduação. **Ofício nº 06/2020/PROGRAD-GAB-UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2020d.

UFMG. Pró-Reitoria de Graduação. **Ofício nº 67/2020/PRPG-GAB-UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2020e.

UFMG. Reitoria. **Ofício Circular nº 6/2020/GAB-REI-UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2020f.

UFMG. **Relatório final**. Comissão de Monitoramento e Avaliação do Ensino Remoto Emergencial nos cursos de graduação da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2020g. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/relatorios/RelatFin>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VALLE, L. Avaliação no ensino remoto deve privilegiar interação e autoria dos alunos. **Instituto Claro – Educação**, 12 jul. 2021. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/avaliacao-no-ensino-remoto-deve-privilegiar-interacao-e-autoria-dos-alunos/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VAZQUEZ, D. A.; PESCE, L. A experiência de ensino remoto durante a pandemia de covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 27, n. 1, p. 183-204, mar. 2022.

VENÂNCIO, D. C. M.; RODRIGUES, S. M. de O.; SILVA, M. G. da. Qualidade de vida no trabalho remoto compulsório em tempos de pandemia covid-19: análise em uma instituição federal de educação no sul do Brasil. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 6, p. 139-152, 2022. DOI: 10.15536/reducarmais.6.2022.2675

VERSUTI, F. M. *et al.* Metodologias ativas e a autorregulação da aprendizagem: reflexões em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, e39024, 2021. DOI: 10.26512/lc27202139024

**APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com membros do Grupo
de Trabalho de Monitoramento e Avaliação do ERE – UFMG**

Data: ____/____/____

Nome: _____

Unidade/Curso: _____

Correio eletrônico: _____

Telefones: _____

1. Como se deu a constituição do Grupo de Trabalho de Avaliação e Monitoramento do ERE na UFMG e quais eram os objetivos desse GT?
2. Fale da dinâmica de trabalho do GT.
3. Como se deu o processo de monitoramento e avaliação do ERE nos cursos de graduação da UFMG?
4. Como você avalia a experiência de implementação do ERE na UFMG.
5. Que lições que o ERE deixa para o ensino presencial nos cursos de graduação?

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com estudantes da graduação

Data: ____/____/____

Nome: _____

Unidade/Curso:

Correio eletrônico: _____

Telefones: _____

1. Como você avalia a sua experiência com o Ensino Remoto Emergencial na UFMG?
2. Que impactos a implementação do ERE trouxe para a sua vida acadêmica?
3. Que impactos o ERE trouxe para a sua vida familiar e profissional?
4. Sobre a dinâmica de ensino e de avaliação adotada pelos professores ao longo do ERE, o que você tem a dizer?
5. Que lições o ERE deixa para o retorno do ensino presencial na universidade?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com docentes dos cursos de graduação

Data: ____/____/____

Nome: _____

Unidade/Curso:

Correio eletrônico: _____

Telefones: _____

1. Como foi a sua experiência docente na implementação do Ensino Remoto Emergencial?
2. Que desafios você enfrentou no formato ERE?
3. Que aprendizagens você descobriu no formato ERE?
4. Como você avalia a participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas?
5. Como você avalia a experiência de implementação do ERE na UFMG?
6. Que lições que o ERE deixa para o ensino presencial nos cursos de graduação?

APÊNDICE D – Cursos de graduação da UFMG em 2020

Ciências Econ.	Ciências Sociais e Humanas	Ciências Biológicas	Arquitetura	Ciência da Informação	Artes	Ciências Médicas	Ciências Exatas	Engenharia
Administração (Bacharelado)	Antropologia (Bacharelado)	Aquacultura (Bacharelado)	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	Arquivologia (Bacharelado)	Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura)	Gestão de Serviços de Saúde (Bacharelado)	Ciência da Computação (Bacharelado)	Engenharia Aeroespacial (Bacharelado)
Ciências Atuariais (Bacharelado)	Ciências do Estado (Bacharelado)	Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura)	Design (Bacharelado)	Biblioteconomia (Bacharelado)	Cinema de Animação e Artes Digitais (Bacharelado)	Enfermagem (Bacharelado)	Estatística (Bacharelado)	Engenharia Ambiental (Bacharelado)
Ciências Contábeis (Bacharelado)	Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura)			Museologia (Bacharelado)	Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis (Bacharelado)	Fonoaudiologia (Bacharelado)	Física (Bacharelado e Licenciatura)	Engenharia Civil (Bacharelado)
Ciências Econômicas (Bacharelado)	Ciências Socioambientais (Bacharelado)				Design de Moda (Bacharelado)	Curso Superior de Tecnologia em Radiologia (Tecnologia)	Matemática (Bacharelado e Licenciatura)	Engenharia de Controle e Automação (Bacharelado)
Controladoria e Finanças (Bacharelado)	Filosofia (Bacharelado e Licenciatura)				Dança (Licenciatura)	Medicina (Bacharelado)	Matemática Computacional (Bacharelado)	Engenharia de Minas (Bacharelado)
Relações Econômicas Internacionais (Bacharelado)	Gestão Pública				Música (Bacharelado e Licenciatura)	Nutrição (Bacharelado)	Química (Bacharelado e Licenciatura)	Engenharia de Produção (Bacharelado)
	História (Bacharelado e Licenciatura)				Teatro (Bacharelado e Licenciatura)		Química Tecnológica (Bacharelado)	Engenharia de Sistemas (Bacharelado)
	Jornalismo (Bacharelado)						Sistemas de Informação (Bacharelado)	Engenharia Elétrica (Bacharelado)
	Psicologia (Bacharelado)							Engenharia Mecânica (Bacharelado)

Ciências Econ.	Ciências Sociais e Humanas	Ciências Biológicas	Arquitetura	Ciência da Informação	Artes	Ciências Médicas	Ciências Exatas	Engenharia
	Publicidade e Propaganda (Bacharelado)							Engenharia Metalúrgica (Bacharelado)
	Relações Públicas (Bacharelado)							Engenharia Química (Bacharelado)
Farmácia	Direito	Educação Física	Ciências Geográficas	Educação	Letras	Veterinária	Odontologia	
Biomedicina (Bacharelado)	Direito (Bacharelado)	Educação Física (Bacharelado e Licenciatura)	Geografia (Bacharelado e Licenciatura)	Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Licenciatura)	Letras – Libras (Licenciatura)	Medicina Veterinária (Bacharelado)	Odontologia (Bacharelado)	
Farmácia (Bacharelado)		Fisioterapia (Bacharelado)	Geologia (Bacharelado)	Licenciatura em Educação do Campo (Licenciatura)	Letras (Bacharelado e Licenciatura)			
		Terapia Ocupacional (Bacharelado)	Turismo (Bacharelado)	Pedagogia (Licenciatura)				

APÊNDICE E – Normativas do MEC e CNE

Órgão	Documento	Data	Descrição
MEC	Portaria nº 343	17 de março de 2020	autorizou por 30 dias a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e de comunicação
MEC	Portaria nº 345	19 de março de 2020	autorizou por 30 dias a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e de comunicação
MEC	Portaria nº 356	20 de março de 2020	Permite aos estudantes dos dois últimos anos do curso de Medicina e do último ano de Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia realizar estágio curricular em unidades básicas
Presidência da República	Medida Provisória no 934 (convertida na lei nº 14.040)	1º de abril de 2020	Autoriza a colação de grau antecipada
MEC	Portaria 349	3 de abril de 2020	Regulamenta, em caráter excepcional e temporário, medidas de enfrentamento e prevenção à infecção e propagação do Coronavírus (COVID-19), no âmbito do Ministério da Cidadania.
MEC	Portaria nº 395	15 de abril de 2020	autorizou por 30 dias a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e de comunicação

Órgão	Documento	Data	Descrição
Conselho Nacional de Educação (CNE)	Parecer CNE/CP nº 5/2020	28 de abril de 2020	Flexibiliza o calendário acadêmico, desobrigando o cumprimento dos 200 dias letivos
MEC	Portaria nº 373	12 de maio de 2020	autorizou por 30 dias a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e de comunicação
MEC	Portaria nº 544	16 de junho de 2020	autorizou o uso das plataformas de aprendizagem até o final de 2020, excetuando-se os cursos que necessariamente demandassem atividades presenciais
Congresso nacional	Lei nº 14.040 (Conversão da MP 934)	18 de agosto de 2020.	Flexibiliza o calendário acadêmico, desobrigando o cumprimento dos 200 dias letivos Autoriza a colação de grau antecipada
CNE/CP	Parecer CNE/CP nº 19/2020	16 de outubro de 2020	o ERM é uma medida excepcional e temporária, sendo, durante a pandemia no Brasil, regulado através do Parecer CNE/CP nº 19/2020, com a finalidade de continuar o cronograma das atividades presenciais, porém no modelo online

Fonte: Elaboração própria (2021)

APÊNDICE F – Portarias da UFMG

Órgão	Documento	Data	Descrição
Reitoria	Portaria UFMG Nº 1819	18 de março de 2020	Suspende as aulas presenciais dos cursos de graduação da UFMG por tempo indeterminado.
Reitoria	Portaria UFMG Nº 1951	24 de março de 2020	a possibilidade de realização remota das cerimônias de colação de grau dos estudantes que cumpriram todas as exigências curriculares
Reitoria	Portaria UFMG Nº 2295,	16 de abril de 2020	regulamentou-se a colação antecipada para cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, e Medicina
PROGRAD	Ofício Circular Nº 10/2020/PROGRAD-GAB-UFMG.	19 de junho de 2020	Sugere-se que os cursos procurem ampliar a oferta e divulgação de atividades acadêmicas complementares realizadas, neste momento, por meio remoto, procurando indicar, sempre que possível, a forma como poderão ser integralizadas. Reitera-se que essas atividades não poderão ter natureza obrigatória.
Programa Integração Docente	Guia para Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de Graduação da UFMG"	Julho de 2020	
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)	Resolução CEPE Nº 02/2020	9 de julho de 2020	Regulamenta a implantação do ensino remoto emergencial nos cursos de graduação da UFMG.
Câmara de Graduação	Resolução CG Nº 5/2020	12 de agosto de 2020	Estabelece diretrizes sobre processos avaliativos e aferição de assiduidade para o ensino remoto emergencial dos cursos de graduação da UFMG.
CEPE	Resolução CEPE Nº 03/2020	13 de agosto de 2020	O Calendário Escolar de 2020 foi reeditado.
Comitê permanente do Coronavírus	Plano para o retorno presencial de atividades não adaptáveis ao modo remoto	21 de setembro de 2020	Plano para o retorno presencial de atividades não adaptáveis ao modo remoto

Órgão	Documento	Data	Descrição
PROGRAD	Ofício Circular Nº 14/2020/PROGRAD-GAB-UFMG	15 de outubro de 2020	foram estabelecidas diretrizes para definição de oferta presencial de atividades acadêmicas curriculares (AACs) de ensino de graduação no período letivo 2020/2, elaboradas a partir do Plano para o retorno presencial de atividades não adaptáveis ao modo remoto e considerando a decisão do CEPE de que o retorno presencial das AACs de graduação não adaptáveis ao modo remoto precisa ser autorizado pela CG.
PROGRAD	OFÍCIO CIRCULAR Nº 14/2020/PROGRAD-GAB-UFMG	22 de outubro de 2020	Planejamento do ensino remoto emergencial (ERE) para 2020/2 – Orientações
PROGRAD	OFÍCIO CIRCULAR Nº 16/2020/PROGRAD-GAB-UFMG	11 de dezembro de 2020	Esclarecimentos sobre aproveitamento de estudos

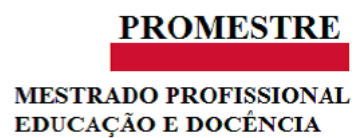
Fonte: Elaboração própria (2021).

APÊNDICE G – Ações de fomento estudantil implementadas

Finalidade	Órgãos envolvidos	Ação	Instrumentos
Garantir aos alunos da graduação a equidade de acesso à internet e equipamentos para acompanharem o ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) • Fundação Mendes Pimentel (FUMP) • Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) 	Fomento à aquisição e empréstimo de computadores, notebooks e tecnologia assistiva	Chamada PRAE/FUMP n. 01/2020 (Aquisição) Chamada PRAE/FUMP n. 03/2020 (Empréstimo) Chamada PRAE/FUMP n. 04/2020 (Aquisição PCD)
		Fomento à aquisição de pacotes de dados de internet	Chamada PRAE/FUMP n. 03/2020 (Serviços de Internet)

Fonte: Elaboração própria (2021).

APÊNDICE H – Recurso educacional



#FIQUEEMCASA#: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL - DOCUMENTÁRIO

Ernane Henrique de Oliveira

Belo Horizonte – MG

2023

Ernane Henrique de Oliveira

**#FIQUEEMCASA#: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL -
DOCUMENTÁRIO**

Recurso educacional apresentado ao Programa de Pós-
Graduação *Strictu Sensu* Mestrado Profissional em
Educação e Docência - Promestre

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Santos Gomes

Belo Horizonte – MG

2023

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	125
2. DESENVOLVIMENTO	126
2.1 Descrição do Recurso	126
2.2 Enredo	126
2.3 Entrevistados	126
2.4 Estética	127
2.5 Recursos adicionais.....	127
2.6 Especificações técnicas.....	127
2.7 Publicação	127
2.8 Entregáveis.....	128
REFERÊNCIAS.....	128

1. APRESENTAÇÃO

Como resultado da pesquisa e atendendo às orientações do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação (FaE/UFMG), este estudo inclui a elaboração de um recurso educacional em estreita relação com o tema de pesquisa.

O presente estudo permite a criação de diferentes recursos. Dentre as possibilidades, optou-se pelo documentário que consistirá no aproveitamento das entrevistas realizadas com membros da comunidade acadêmica impactados diretamente por essa implementação (professores e estudantes).

Assim, pretende-se com este recurso educacional documentar e divulgar o processo de implementação do ERE na UFMG, entendendo que todo esse processo trouxe e trará ainda implicações para o pós-pandemia. E além disso, pretende-se dar visibilidade a essa experiência pedagógica implementada, dando aos sujeitos participantes do processo oportunidade de registro e divulgação da experiência vivida.

Torna-se relevante acrescentar que a escolha desse recurso se deu primeiramente pela relevância desse tipo de recurso para divulgação de experiências pedagógicas, e em segundo lugar, pela familiaridade com o processo de produção audiovisual, devido à minha formação acadêmica na área – Tecnólogo em Produção Multimídia pela PUC/Minas - e minha atuação profissional desde 2015 como Técnico em Audiovisual, trabalhando com a produção de videoaulas para a Educação a Distância na UFMG no Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED.

As entrevistas tiveram a seguinte composição: 3 estudantes de graduação, 3 docentes e 3 membros do Grupo de Trabalho que atuou na implementação e no monitoramento e avaliação do ERE. Quanto ao perfil dos docentes selecionados, uma docente atuou como coordenadora do colegiado de licenciatura, à época do ensino remoto, um segundo entrevistado atuou como docente e uma terceira docente tem ampla experiência na luta sindical em defesa de melhores condições para o trabalho docente.

2. DESENVOLVIMENTO

“O documentário pode ser considerado como a produção audiovisual que registra fatos, personagens, situações que tenham como suporte o mundo real (ou mundo histórico) e como protagonistas os próprios ‘sujeitos’ da ação” (LUCENA, 2012, p.11).

Um documentário é uma forma de narrativa audiovisual que busca retratar a realidade, seja ela social, cultural, política, histórica, científica ou ambiental. Sua principal função é informar e educar o público sobre um determinado tema, fornecendo uma perspectiva única e aprofundada sobre um assunto específico.

2.1 Descrição do Recurso

Curta documentário com duração máxima de 25min. Apresenta relatos da experiência vivida no ERE por docentes e estudantes e pelos membros do Grupo de Trabalho que atuaram na implementação do ERE, como também atuaram no processo de Monitoramento e Avaliação do ERE.

2.2 Enredo

A entrevista com os participantes focalizou as seguintes questões de pesquisa:

- Como o ERE foi implantado nos cursos de graduação e que repercussões foram identificadas no campo da relação professor-estudante, das práticas de ensino e de avaliação?
- Quais desafios foram identificados?
- Quais aprendizagens e práticas relevantes foram construídas ao longo do ERE?
- Qual o nível de satisfação dos professores e dos estudantes sobre o ERE implementado?
- Quais lições a pandemia trouxe para os processos de ensino e de avaliação na universidade?

2.3 Entrevistados

- Ademilson de Souza Soares (Pedagogia e Licenciaturas)
- Andrea Motta (GT Monitoramento e Avaliação)
- Layza Reis (Geografia)
- Leandra Carolina Gomes da Silva (Curso de Pedagogia)

- Marcos (Curso de Medicina)
- Maria José Flores (PROGRAD/UFMG)
- Savana Diniz Melo (Pedagogia e Licenciaturas)
- Sirleine Brandão (Pedagogia e Licenciaturas)

2.4 Estética

O documentário será organizado com uma estética que remeta às plataformas de vídeo chamada, como Google Meet, Teams e Zoom, contendo uma barra de ícones na parte inferior, barra na lateral direita, e mostrando o nome dos participantes semelhante à maneira como é mostrada nas plataformas.

Deverá usar a mesma fonte das legendas nos créditos iniciais e finais.

Usar som de entrada de vídeo chamada no início do vídeo, e som de saída no final.

2.5 Recursos adicionais

O documentário deverá contar com legenda em português. Para isso deverá ser criado um arquivo com extensão *.srt para inserção no Youtube, e para distribuição juntamente com o arquivo de vídeo em alta resolução

2.6 Especificações técnicas

Formato do vídeo: Resolução: 1920x1080p – Container: MP4 – Codec h.264

Formato de áudio: sem compressão, PCM *.wav 48Khz

2.7 Publicação

O vídeo finalizado, juntamente com os trailers será publicado no canal do Youtube do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) em <https://www.youtube.com/@eadufmg>

2.8 Entregáveis

Deverão ser entregues os seguintes produtos:

Item	Prazo	Descrição
1	__/__/__	3 trailers em MP4 (1:30s cada)
2	__/__/__	1 arquivo em MP4 com o vídeo completo (25min)
3	__/__/__	1 arquivo de legenda no formato *.srt correspondente ao vídeo principal
4	__/__/__	3 arquivos de legenda no formato *.srt correspondentes aos trailers
5	__/__/__	1 arquivo de imagem em formato png, resolução 1080x1920 como capa do vídeo
6	__/__/__	1 arquivo de imagem em formato png, resolução 1920x1080 como thumbnail para o canal do Youtube
7	__/__/__	1 arquivo de imagem em formato png, resolução 1000x1000 para divulgação do vídeo no feed do instagram
8	__/__/__	1 release com 800 caracteres sem espaço para divulgação no CEDECOM e página do CAED/UFMG

REFERÊNCIA

LUCENA, Luiz Carlos. Como fazer documentários: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus, 2012.

Início do vídeo

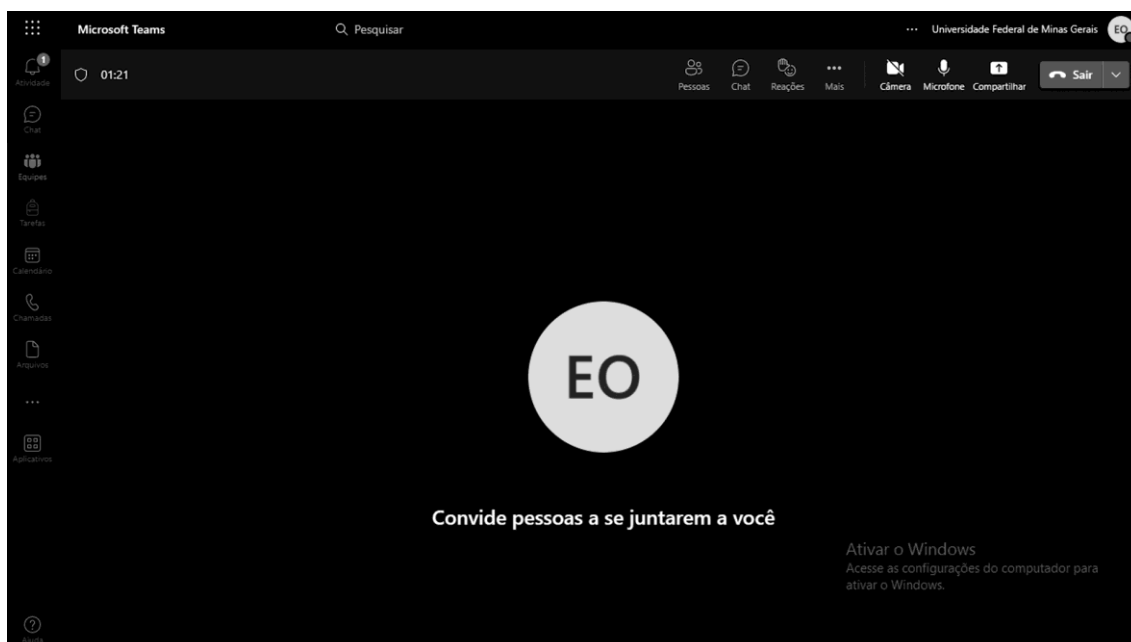


IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UFMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

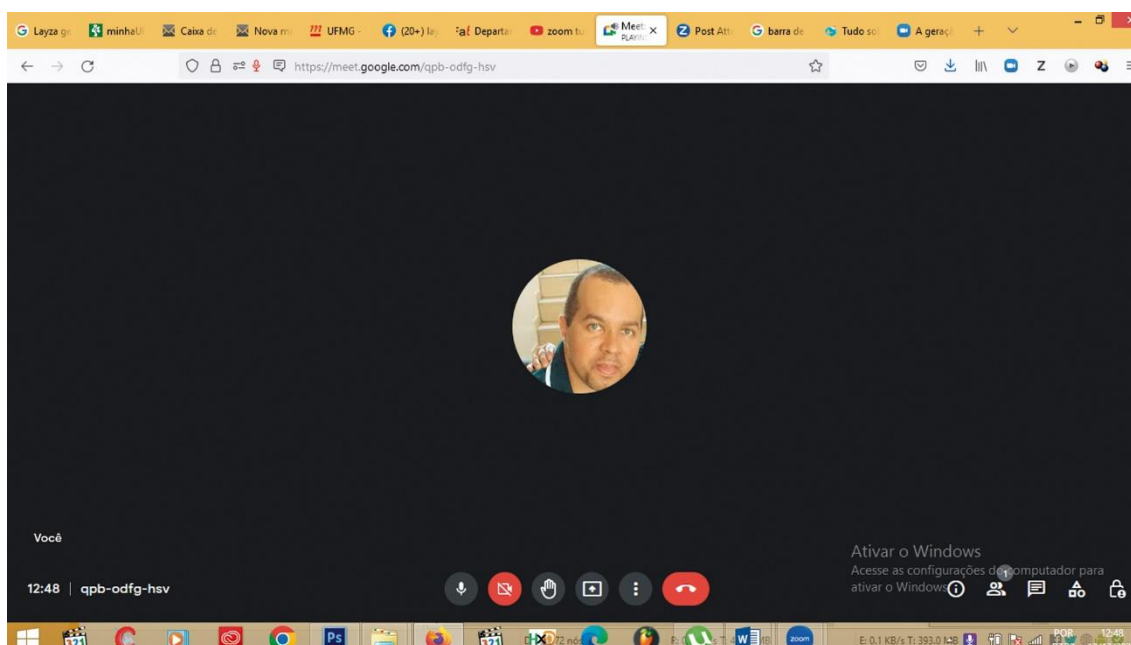
Ernane Oliveira



Tela do Teams



Tela do Meet



Tela do Zoom



Documentários de referência

Sem Interrupção - TCC de Jornalismo/UFMG -
<https://www.youtube.com/watch?v=TKMf7CiuBCQ>

Nunca paramos – Espaço do Conhecimento –
<https://www.youtube.com/watch?v=iZqmYC2K6eQ>

ANEXO A – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos

Eu, _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, ao pesquisador Ernane Henrique de Oliveira, do projeto de pesquisa intitulado “Implementação do Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de Graduação de uma Instituição Pública Federal de Educação Superior: desafios, aprendizagens e perspectivas”, a realizar as gravações que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas gravações (suas respectivas cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos responsáveis pela pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na legislação pertinente.

Belo Horizonte, __ de _____ de 2022.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pela pesquisa

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (docente)

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada *Implementação do Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de Graduação de uma Instituição Pública Federal de Educação Superior: desafios, aprendizagens e perspectivas*. A finalidade da pesquisa é investigar a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) numa instituição pública federal de ensino superior. A pesquisa é orientada pela Prof.^a Dra. Suzana dos Santos Gomes e realizada pelo mestrando Ernane Henrique de Oliveira do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

Sua participação na pesquisa consiste em conceder uma entrevista. A participação na pesquisa é totalmente voluntária, portanto, de sua livre escolha. A sua participação é absolutamente confidencial e ninguém terá acesso às suas informações e opiniões pessoais. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade. Você também poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo. Essa pesquisa não conta com financiamento externo e você não terá nenhuma despesa ao participar da mesma. Além disso, poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar apresentar nenhuma justificativa.

Os participantes deverão estar cientes de que o objeto da pesquisa serão os depoimentos da entrevista semiestruturada. Esses depoimentos podem representar a intimidade e a individualidade dos participantes da pesquisa, além de sua própria memória. Pode haver o risco de constrangimentos do participante no decorrer das entrevistas ao recordar algum fato ou vivência e ao refletir sobre a própria experiência formativa ou atuação profissional. Também haverá o dispêndio de tempo para realização das entrevistas, cerca de uma hora de duração, o que pode levar a um leve cansaço. Portanto, existe o risco de a pesquisa gerar desconfortos; no entanto, os depoimentos serão recolhidos, estudados e tratados cuidadosamente. Além disso, as entrevistas serão preparadas previamente pensando em procedimentos para garantir a livre expressão e para o participante sentir-se à vontade.

Será realizada a gravação do áudio do depoimento e imagens. De acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16, todo o material utilizado nessa pesquisa, em especial as gravações das entrevistas, ficarão sob a guarda e a responsabilidade da professora

orientadora Suzana dos Santos Gomes, no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais - GAME da FaE/UFMG, por um período de 5 (cinco) anos, após o término da pesquisa, quando será incinerado. Esses procedimentos garantem a confidencialidade dos dados coletados durante a condução desse projeto.

Rubrica pesquisador

Rubrica participante

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida, conforme os contatos abaixo:

Prof.^a Dr.^a Suzana dos Santos Gomes (pesquisadora responsável), telefone (31) 34095329 ou e-mail suzanasgomes@fae.ufmg.br

Ernane Henrique de Oliveira (Pesquisador corresponsável), telefone (31) 99146-9124 ou e-mail ernane@ufmg.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desse estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no seguinte endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone nº (31) 3409-4592. Email: coep@prpq.ufmg.br.

Este termo seguirá em duas vias, com espaço destinado às assinaturas do participante da pesquisa e do pesquisador.

Eu,___(nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Prof.^a Dr.^a Suzana dos Santos Gomes.

_____Data:___/___/___

Assinatura do(a) participante

Eu, Ernane Henrique de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa.

_____Data:___/___/___

Assinatura do pesquisador

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (membro do GT monitoramento)

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada *Implementação do Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de Graduação de uma Instituição Pública Federal de Educação Superior: desafios, aprendizagens e perspectivas*. A finalidade da pesquisa é investigar a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) numa instituição pública federal de ensino superior. A pesquisa é orientada pela Prof.^a Dra. Suzana dos Santos Gomes e realizada pelo mestrando Ernane Henrique de Oliveira do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

Sua participação na pesquisa consiste em conceder uma entrevista. A participação na pesquisa é totalmente voluntária, portanto, de sua livre escolha. A sua participação é absolutamente confidencial e ninguém terá acesso às suas informações e opiniões pessoais. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade. Você também poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo. Essa pesquisa não conta com financiamento externo e você não terá nenhuma despesa ao participar da mesma. Além disso, poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar apresentar nenhuma justificativa.

Os participantes deverão estar cientes de que o objeto da pesquisa serão os depoimentos da entrevista semiestruturada. Esses depoimentos podem representar a intimidade e a individualidade dos participantes da pesquisa, além de sua própria memória. Pode haver o risco de constrangimentos do participante no decorrer das entrevistas ao recordar algum fato ou vivência e ao refletir sobre a própria experiência formativa ou atuação profissional. Também haverá o dispêndio de tempo para realização das entrevistas, cerca de uma hora de duração, o que pode levar a um leve cansaço. Portanto, existe o risco de a pesquisa gerar desconfortos; no entanto, os depoimentos serão recolhidos, estudados e tratados cuidadosamente. Além disso, as entrevistas serão preparadas previamente pensando em procedimentos para garantir a livre expressão e para o participante sentir-se à vontade.

Será realizada a gravação do áudio do depoimento e imagens. De acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16, todo o material utilizado nessa pesquisa, em especial

as gravações das entrevistas, ficarão sob a guarda e a responsabilidade da professora orientadora Suzana dos Santos Gomes, no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais - GAME da FaE/UFMG, por um período de 5 (cinco) anos, após o término da pesquisa, quando será incinerado. Esses procedimentos garantem a confidencialidade dos dados coletados durante a condução desse projeto.

Rubrica pesquisador

Rubrica participante

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida, conforme os contatos abaixo:

Prof.^a Dr.^a Suzana dos Santos Gomes (pesquisadora responsável), telefone (31) 34095329 ou e-mail suzanasgomes@fae.ufmg.br

Ernane Henrique de Oliveira (Pesquisador corresponsável), telefone (31) 99146-9124 ou e-mail ernane@ufmg.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desse estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no seguinte endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone nº (31) 3409-4592. Email: coep@prpq.ufmg.br.

Este termo seguirá em duas vias, com espaço destinado às assinaturas do participante da pesquisa e do pesquisador.

Eu,___(nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Prof.^a Dr.^a Suzana dos Santos Gomes.

_____Data: _/_____/_____

Assinatura do(a) participante

Eu, Ernane Henrique de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa.

_____Data: _/_____/_____

Assinatura do pesquisador

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (estudante)

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada *Implementação do Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de Graduação de uma Instituição Pública Federal de Educação Superior: desafios, aprendizagens e perspectivas*. A finalidade da pesquisa é investigar a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) numa instituição pública federal de ensino superior. A pesquisa é orientada pela Prof.^a Dra. Suzana dos Santos Gomes e realizada pelo mestrando Ernane Henrique de Oliveira do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

Sua participação na pesquisa consiste em conceder uma entrevista. A participação na pesquisa é totalmente voluntária, portanto, de sua livre escolha. A sua participação é absolutamente confidencial e ninguém terá acesso às suas informações e opiniões pessoais. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade. Você também poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo. Essa pesquisa não conta com financiamento externo e você não terá nenhuma despesa ao participar da mesma. Além disso, poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar apresentar nenhuma justificativa.

Os participantes deverão estar cientes de que o objeto da pesquisa serão os depoimentos da entrevista semiestruturada. Esses depoimentos podem representar a intimidade e a individualidade dos participantes da pesquisa, além de sua própria memória. Pode haver o risco de constrangimentos do participante no decorrer das entrevistas ao recordar algum fato ou vivência e ao refletir sobre a própria experiência formativa ou atuação profissional. Também haverá o dispêndio de tempo para realização das entrevistas, cerca de uma hora de duração, o que pode levar a um leve cansaço. Portanto, existe o risco de a pesquisa gerar desconfortos; no entanto, os depoimentos serão recolhidos, estudados e tratados cuidadosamente. Além disso, as entrevistas serão preparadas previamente pensando em procedimentos para garantir a livre expressão e para o participante sentir-se à vontade.

Será realizada a gravação do áudio do depoimento e imagens. De acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16, todo o material utilizado nessa pesquisa, em especial as gravações das entrevistas, ficarão sob a guarda e a responsabilidade da professora

orientadora Suzana dos Santos Gomes, no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais - GAME da FaE/UFMG, por um período de 5 (cinco) anos, após o término da pesquisa, quando será incinerado. Esses procedimentos garantem a confidencialidade dos dados coletados durante a condução desse projeto.

Rubrica pesquisador

Rubrica participante

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida, conforme os contatos abaixo:

Prof.^a Dr.^a Suzana dos Santos Gomes (pesquisadora responsável), telefone (31) 34095329 ou e-mail suzanasgomes@fae.ufmg.br

Ernane Henrique de Oliveira (Pesquisador corresponsável), telefone (31) 99146-9124 ou e-mail ernane@ufmg.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desse estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no seguinte endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone nº (31) 3409-4592. Email: coep@prpq.ufmg.br.

Este termo seguirá em duas vias, com espaço destinado às assinaturas do participante da pesquisa e do pesquisador.

Eu,___(nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Prof.^a Dr.^a Suzana dos Santos Gomes.

_____Data:___/___/___

Assinatura do(a) participante

Eu, Ernane Henrique de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa.

_____Data:___/___/___

Assinatura do pesquisador