INTEGRAÇÃO DOCENTE

Guia para Ensino Híbrido Emergencial (EHE) nos cursos de graduação da UFMG

GIZ
DIRETORIA DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO

PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

NAI
NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

UFMG

Ensino Híbrido Emergencial (EHE) nos Cursos de Graduação da UFMG

Belo Horizonte
Setembro de 2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 4

PARTE 1 6

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

PARTE 2 ..... .10

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

2.1 Planejamento e execução do ensino híbrido emergencial
2.2 Os planos de ensino como registro de planejamento do ensino híbrido emergencial
2.3 Os contratos de convivência
2.4 Recomendação quanto à adoção do ambiente virtual de aprendizagem

PARTE 3 ..... .28

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

3.1 Contextualização
3.2 O ensino híbrido emergencial e as intencionalidades educativas dos processos de ensino-aprendizagem
3.3 Fundamentos teóricos sobre estratégias de ensino-aprendizagem no ensino de graduação
3.4 Fundamentos teóricos sobre avaliação no ensino de graduação
3.5 Monitoramento e avaliação do ensino híbrido emergencial
3.6 O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino híbrido emergencial

PARTE 4 ..... .40

ALGUMAS REFERÊNCIAS DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E TECNOLOGIAS E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

REFERÊNCIAS ..... .47

ANEXO 1 ..... .51

APRESENTAÇÃO

Este guia foi elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) instituído pela Câmara de Graduação do CEPE/UFMG por meio da Resolução CG No 07/2021, de 13 de julho de 2021, e tem por objetivo apresentar para a comunidade da UFMG: I) Diretrizes para o ensino híbrido emergencial (EHE), II) Possibilidades de adaptação do processo de ensino-aprendizagem no modo híbrido, III) Princípios norteadores do ensino híbrido emergencial na UFMG, IV) Referências de estratégias de ensino-aprendizagem, avaliação e tecnologias e experiências de ensino.

Trata-se de um documento que sintetiza o movimento institucional de planejamento do ensino híbrido emergencial (EHE), cujo processo foi estabelecido de forma colegiada e em amplo diálogo com a comunidade acadêmica e deu respaldo para o estabelecimento de normas e procedimentos a serem adotados institucionalmente.

Ressalta-se o estabelecimento da Resolução do CEPE No 05/2021 em 19 de agosto de 2021 que regulamenta o EHE para os cursos de graduação da UFMG e revoga a Resolução CEPE No 02/2020 que tratava do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

No que diz respeito ao trabalho do GT nesse processo de planejamento institucional, destacamos o diálogo com a professora Cristina Alvim, presidente do Comitê Permanente de Acompanhamento das Ações de Prevenção e Enfrentamento do Novo Coronavírus que subsidiou atentamente o grupo para um entendimento rigoroso dos aspectos conceituais e contextuais requeridos para a biossegurança nas situações de retomada de atividades presenciais. Foi estabelecido também contato com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), por meio da diretora Profa. Rosana Passos, cujas contribuições foram fundamentais para o estabelecimento de diretrizes em consonância com a inclusão das pessoas com deficiência na universidade.

Conforme exposto no anexo 1 do Ofício Circular No 10/2021/PROGRAD-GAB-UFMG o Ensino Híbrido constitui uma abordagem de ensino desenvolvida e teorizada em tempos precedentes à pandemia, tanto na literatura internacional, quanto nacional. Diferentes vertentes e nomenclaturas (ensino híbrido, educação híbrida, *Blended Learning*) convergem no entendimento do híbrido como combinações entre ambientes de ensino-aprendizagem on-line e presencial/físico, integrando uma mediação pedagógica que resulta em um percurso educativo centrado nos estudantes. Os modos de combinações, misturas e mesclas dão contornos a processos de hibridização distintos. Tais processos podem indicar maior ou menor ruptura com o modelo tradicional de ensino centralizado em aulas expositivas, para um modelo mais interativo que preza pelas relações significativas entre sujeitos e conhecimentos (ROZA, VEIGA, ROZA, 2020; HODGES et al, 2020; BACICH, NETO, TREVISANI, 2015; CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013).

Dada a experiência da UFMG com o ERE, desde agosto de 2020, e o necessário processo de planejamento para a retomada gradativa das atividades presenciais em contexto de pandemia, a adoção do Ensino Híbrido para denominar a fase transitória entre o ERE e o presencial segue

acompanhado do adjetivo Emergencial para demarcar o contexto de imprescindível resguardo das vidas na circunstância de pandemia.
Portanto, o Ensino Híbrido Emergencial (EHE) é adotado como um regime de ensino temporário para desenvolver atividades acadêmicas curriculares integrando processos de ensino-aprendizagem on-line (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) e presencial (espaço físico).

A retomada de atividades acadêmicas curriculares (AACs) presenciais deverá ser gradual seguindo o Plano para o retorno presencial de atividades não adaptáveis ao modo remoto da UFMG em sua última atualização (https://ufmg.br/coronavirus) e subordinada às autorizações dos órgãos governamentais, das autoridades sanitárias locais e dos órgãos institucionais, relacionadas ao contexto pandêmico geral.

Em um primeiro momento, o planejamento de AACs em EHE se refere à Etapa 1 do Plano de retorno da UFMG, com teto de ocupação dos espaços físicos igual a 20%, e à Etapa 2, com teto de ocupação dos espaços físicos igual a 40%. A restrição do número de pessoas circulando nas Unidades Acadêmicas visa garantir o monitoramento do retorno, assegurando condições de segurança e controle de surtos.

Para implementação do EHE, garantindo os princípios de segurança, equidade e qualidade do ensino ofertado, se faz necessário um cuidadoso planejamento localmente articulado entre a comunidade (estudantes, professores e técnicos administrativos em educação) e as instâncias de cada Unidade Acadêmica (colegiado/NDE, departamento, diretoria). Considerando a excepcionalidade do momento, os nortes desses planejamentos devem ser a flexibilidade e a comunicação.

BENIGNA MARIA DE OLIVEIRA
Pró-Reitora de Graduação

BRUNO OTÁVIO SOARES TEIXEIRA
Pró-reitor Adjunto de Graduação

ANDRÉA RODRIGUES MOTTA
Presidente do GT para planejamento do retorno gradual às atividades presenciais

PARTE

1

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

Considerando os princípios norteadores expostos no presente Guia, a consulta realizada à comunidade acadêmica, por meio do Ofício Circular No 10/2021/PROGRAD-GAD-UFMG, e ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e à presidente do Comitê Permanente de Acompanhamento das Ações de Prevenção e Enfrentamento do Novo Coronavírus foram definidas as diretrizes para implementação do regime de Ensino Híbrido Emergencial (EHE) nos cursos de graduação da UFMG.

Esse documento revisa e amplia as diretrizes já assumidas no regime de Ensino Remoto Emergencial (ERE) totalizando 18 diretrizes subcategorizadas em planejamento, colegiado, docente, acompanhamento e monitoramento do EHE. Busca-se, dessa forma, explicitar atribuições e procedimentos para a consolidação do EHE na UFMG.

Essas diretrizes foram submetidas à Câmara de graduação e aprovada em reunião ordinária no dia 12 de agosto de 2021, conforme divulgado no link: https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/EHE/DiretrizesEHE.pdf

Do planejamento

1. Planejar o retorno às atividades presenciais de maneira gradual, coletiva e dialógica, considerando os princípios de segurança, equidade e qualidade do ensino ofertado.
2. Considerar que a decisão sobre ofertar uma AAC com componente presencial deve respeitar as especificidades dos cursos, o contexto da Unidade Acadêmica, bem como a diversidade da comunidade (docentes, técnicos administrativos em educação, trabalhadores terceirizados e estudantes), além das autorizações governamentais e institucionais relacionadas ao contexto pandêmico geral.
3. Considerar que o planejamento institucional para a implementação do EHE demanda estudo das condições físicas das Unidades, das condições de aprendizagem e desempenho dos estudantes, das condições de oferta e natureza das AACs e das condições do corpo de docentes, técnicos administrativos em educação e trabalhadores terceirizados.

a: A Diretoria da Unidade, com apoio do Comitê Local, é responsável por planejar, definir e autorizar a forma de utilização dos espaços físicos (ver Plano para o retorno presencial de atividades não adaptáveis ao modo remoto da UFMG), considerando as atividades de ensino da graduação, da pós-graduação, de extensão e de pesquisa.

b: A análise das prioridades para oferta de AAC em modo integralmente remoto (IR), com combinação de atividades remotas e presenciais (RP) ou integralmente presencial (IP) será realizada pelo Colegiado, ouvido o NDE e estudantes.

c: As Câmaras Departamentais ou estruturas equivalentes ofertantes definirão quais turmas de AACs serão ofertadas presencialmente, de forma parcial ou integral, a partir da disponibilização de espaços autorizados pela Diretoria da Unidade Acadêmica e da recomendação dos Colegiados.

4. Consultar o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) para adaptação dos espaços físicos considerando os aspectos de biossegurança para os/as estudantes com deficiência.

Do Colegiado

5. Priorizar inicialmente para oferta em EHE as AACs que não estão sendo ofertadas em ERE, as que possuem carga horaria prática, as que têm sido ofertadas remotamente com evidente prejuízo no processo de ensino-aprendizagem e aquelas que podem favorecer a interação e a formação de vínculos entre os estudantes e dos estudantes com a UFMG.
6. Planejar a organização espaço-temporal das AACs considerando tempos de deslocamento e a necessidade de organização das condições de estudo dos/das estudantes.
7. Planejar a organização do tempo de maneira a articular os encontros presenciais das diversas AACs do curso, diminuindo a frequência de deslocamento dos/das estudantes.
8. Promover permanente comunicação com os/as estudantes sobre o desenvolvimento da oferta de atividades no regime híbrido e em especial com aqueles deslocados de Belo Horizonte/ Montes Claros, de maneira que o Colegiado dê ciência sobre a previsão de atividades presenciais ou não nas diferentes AACs.
9. Avaliar, caso exista essa possibilidade, para estudantes em situação de vulnerabilidade, com deficiência e sem condições de participar da AAC presencial, a alternativa de realizar a atividade em turma com oferta IR.

Do docente

10. Planejar, registrar e divulgar a organização do processo de ensino-aprendizagem.

a: Replanejar a realização das AACs em consonância com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e o significado da atividade no conjunto dos cursos e dos núcleos, como previstos nas Normas Gerais de Graduação da UFMG e submeter para ciência do Colegiado.

b: Selecionar, no plano de ensino, as unidades e conteúdos fundamentais para a formação do/ da estudante, observando a dedicação esperada para o estudante realizar as tarefas propostas, conforme formatos previstos, buscando-se evitar a sobrecarga de atividades.

c: Planejar a organização do tempo da atividade presencial de maneira a articular a demanda pedagógica com o tempo de permanência na unidade, garantindo a segurança de docentes, estudantes servidores TAEs e terceirizados.

d: Planejar e organizar as AACs e suas propostas avaliativas considerando as especificidades vivenciadas por alguns/algumas estudantes (estudantes com deficiência, estudantes adoecidos, dentre outros).

e: Planejar as atividades didáticas (síncronas, assínconas ou presenciais) de forma que a soma da carga horária total não ultrapasse a prevista para a AAC e considere também o tempo necessário de dedicação ao estudo para realização das tarefas.

11.Organizar os processos de ensino-aprendizagem com aproveitamento dos ambientes e ferramentas disponíveis.

a: Manter as atividades remotas assíncronas integradas à carga horária das AACs como ferramenta para flexibilizar tempo e espaço para o estudo, diminuindo a frequência de deslocamento de docentes e estudantes, garantindo efetividade de conexão, comunicação e aprendizagem.

b: Diversificar os formatos das atividades assíncronas (fóruns, tarefas, estudos dirigidos, wikis e outros) buscando favorecer a motivação e interações individuais e coletivas. Tais atividades devem ser planejadas em função dos objetivos de aprendizagens dando sentido a uma sequência de ensino e não serem reduzidas a tarefas extra classe.

c: Organizar as atividades didáticas a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado institucionalmente (Moodle).

d: Priorizar o uso do Microsoft *Teams* para realização das atividades síncronas.

e: Planejar o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem numa perspectiva inclusiva com

a adaptação das atividades e recursos didáticos para os estudos considerando a inclusão de pessoas com deficiência.

f: Consultar o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) para adaptação das estratégias de ensino-aprendizagem e das atividades avaliativas aos/às estudantes com deficiência, bem como analisar a utilização de outros serviços necessários (intérprete e tradutor de Libras-Português, monitorias especiais de conteúdo, dentre outros).

g: Realizar as atividades presenciais de acordo com o horário previsto na oferta da AAC atualizado em cada período letivo no Sistema Acadêmico de Graduação.

h: Realizar as atividades remotas síncronas no mesmo horário previsto na oferta da AAC, devendo gravá-las e disponibilizá-las aos/às estudantes matriculados na turma correspondente. A aula a ser gravada, quando necessário a presença do intérprete e tradutor de Libras-Português, deverá ser agendada previamente com o NAI (https://www.signers.com.br/nai-ufmg/interpretes/), para que ocorra simultaneamente.

12.Estabelecer comunicação efetiva com os estudantes.

a: Considerar o consenso entre estudantes e professores ao fazer o uso de outros ambientes virtuais que não recomendados institucionalmente, sempre levando em consideração as possibilidades de acesso e interação e o resguardo da integridade de todos e da institucionalidade da AAC.

b: Disponibilizar, no início do período letivo, o plano de ensino da AAC com a previsão dos encontros remotos síncronos e presenciais, e quando necessário, fazer a solicitação do intérprete e tradutor de Libras-Português, no NAI (https://www.signers.com.br/nai-ufmg/interpretes/).

c: Realizar acompanhamento pedagógico, sempre que possível, de estudantes impedidos de realizarem atividades presenciais por indicação de quarentena ou isolamento ou portadores de condição de vulnerabilidade para Covid-19, de acordo com o plano para retorno presencial de atividades não adaptáveis ao modo remoto.

d: Orientar os/as estudantes, quando necessário, quanto ao acesso aos espaços virtuais, independente do período curricular em curso e da fluência digital.

e: Pactuar regras de interações professor-estudante, considerando as especificidades pedagógicas previstas nas AACs, sejam essas remotas, presenciais ou híbridas.

f: Desenvolver um planejamento, registro e diálogo com os/as estudantes sobre como será realizada a interação professor-estudante-conhecimento ao longo da AAC.

13.Assumir como concepção a avaliação formativa, evitando fatores de exclusão, competição e controle.

a: Estabelecer processos avaliativos condizentes com a dimensão contínua do ensino-aprendizagem almejado, priorizando o acompanhamento da aprendizagem dos/das estudantes ao longo do período e não somente ao final ou em momentos pontuais.

b: Diversificar as formas de avaliação evitando a pontuação excessiva de uma única atividade ou, por outro lado, o excesso de atividades pontuadas.

c: Estabelecer, como prazo mínimo de antecedência para marcação de atividade avaliativa, o período de uma semana.

d: Considerar que o/a estudante, como sujeito da aprendizagem, também é protagonista, sendo desejável sua participação, sempre que possível, nas definições do processo avaliativo.

e: Estabelecer a avaliação em coerência com o processo de ensino-aprendizagem e não utilizar o encontro presencial exclusivamente para realização de avaliação.

f: Distribuir as atividades avaliativas de maneira proporcional às parcelas de carga horária ofertadas em modo presencial e remoto.

g: Ofertar aos discentes que não puderem participar da atividade avaliativa, seja ela remota síncrona, remota assíncrona ou presencial, avaliação de reposição compatível com o mesmo conteúdo.

h: No caso de atividades remotas, no período letivo de 2021/2, substituir a aferição de assiduidade pelo acompanhamento da efetiva realização de tarefas pelo estudante, previamente determinadas e não necessariamente avaliativas.

Do acompanhamento e monitoramento

14. Considerar nos processos de acompanhamento e monitoramento do EHE a participação de docentes, estudantes e técnicos administrativos em educação.
15. Promover a articulação entre representação estudantil (representante de turma, de turno, CA, DA, entre outros) e colegiado para criação de grupos com objetivo de acompanhamento das AACs no EHE evitando perda de comunicação, avaliações coincidentes, sobreposições de atividades, dentre outros.
16. Monitorar sistematicamente o EHE no nível da atividade acadêmica curricular, incluindo a qualidade do ensino e a aplicação das atividades avaliativas, sendo esse monitoramento de responsabilidade do docente.
17. Monitorar sistematicamente o EHE no nível do curso de graduação, sendo esse monitoramento de responsabilidade do Colegiado e Núcleo Docente Estruturante (NDE) e necessário ao longo do período letivo.
18. Monitorar sistematicamente o EHE no nível da Universidade, sendo esse monitoramento de responsabilidade de instâncias a serem definidas pela Câmara de Graduação em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação (CPA). A avaliação do processo deverá ser feita ao final do período letivo.

PARTE

2

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

2.1 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO EMERGENCIAL

O EHE expande os espaços de aprendizagem articulando ambiente virtual e ambientes físicos diversos (sala de aula convencional, laboratório, campo, etc) e ao mesmo tempo requer uma integração desses espaços/tempos dando-lhes unidade em torno de um processo de ensino-aprendizagem. Acrescentam-se a essa condição os cuidados necessários para que essas interações ocorram com segurança e qualidade, dada as condições sanitárias e as necessidades de aprendizagem próprias da formação acadêmica.

Nessa circunstância é fundamental assumirmos o planejamento sistemático da prática pedagógica em uma dimensão sistêmica, ou seja, articulando o planejamento das atividades curriculares com o conjunto de atividades previstas para um período curricular ou para um grupo de estudantes, de maneira a permitir visão global por parte dos estudantes, coletivo docente e dos setores administrativos.

Essa ação articulada pressupõe planejamento participativo, coletivo e contextualizado, pois precisa combinar as condições contingenciadas de interações físicas presenciais com as interações virtuais, além de ser plenamente compreendido pelas instâncias e sujeitos (docentes, estudantes, Técnicos Administrativos em Educação e funcionários terceirizados), colegiados, departamentos e unidade acadêmica envolvidos.

Além dessas condições, o registro do planejamento didático na forma de plano de ensino, demanda um detalhamento sobre como serão desenvolvidas as aulas de maneira a informar claramente aos estudantes e oferecê-los condições de planejamento dos estudos.

Nessa perspectiva, o planejamento, o registro e o diálogo com os estudantes sobre como ocorrerá o processo de ensino-aprendizagem constitui um elemento imprescindível para a realização do EHE com mais apropriação.

A complexidade dos problemas a serem enfrentados, para o planejamento e implementação do EHE, exige uma intervenção profissional que leve em conta o contexto da pandemia, as condições objetivas de trabalho dos professores e dos estudantes, necessárias para garantia da mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem (GOMES, TAVARES e MELLO, 2019; MODELSKI, GIRAFFA e CASARTELLI, 2019; PADILHA e ZABALZA, 2016). Não apenas os problemas de acessibilidade, mas também o ambiente onde as pessoas se encontram nesse momento interferem diretamente na produtividade. Já temos convivido com esses aspectos desde a implementação do ERE e, nesse momento, nos exige atenção redobrada devido às interações físicas com segurança nos diversos cenários de aprendizagem que a universidade comporta.

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

Nesse momento de planejamento do EHE, é importante lançar mão das observações e reflexões realizadas ao longo da experiência com o ERE e também das experiências anteriores com o ensino presencial, extraindo as abordagens mais exitosas e evitando aquelas que não geraram bons resultados.

A literatura especializada em ensino híbrido, educação a distância e o ensino em geral, apontam a importância de estabelecermos práticas educativas que sejam significativas para a formação dos estudantes, comprometidas com a construção de uma aprendizagem consistente e não reduzida a mera transmissão de conteúdo ou manipulação de técnicas e tecnologias aparentemente interessantes.

Embora a situação emergencial nos traga limites para a realização plena do ensino, não podemos perder de vista as contribuições acadêmicas sobre o ensino em geral que convergem para o entendimento do ensino com uma ação intencional, sistemática e contextualizada.

Nesse contexto de pandemia, o desenvolvimento do ensino nos exige mais sensibilidade com o contexto dos estudantes e demanda planejamento consistente e proveitoso de cada momento de ensino. Sendo assim:

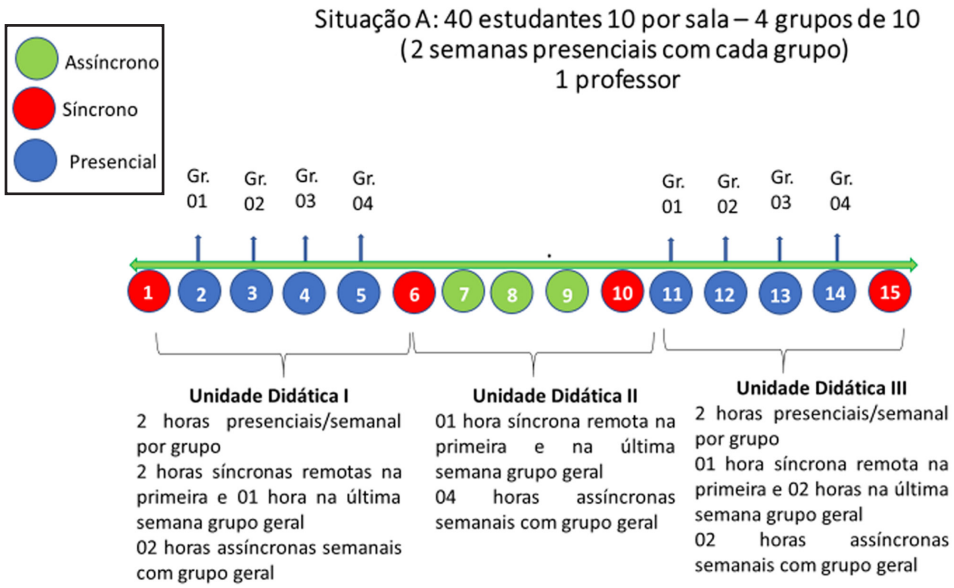
- É importante articular os momentos síncronos, assíncronos e presenciais como um contínuo de aprendizagem.
- Não é recomendável realizar uma aula presencial meramente expositiva.
- Não é recomendável realizar encontros presenciais exclusivos para avaliação.
- O tempo das aulas presenciais devem ser organizados de maneira a aproveitar bem a oportunidade de ensino nestas condições.
- As aulas presenciais devem ser qualificadas para um processo de ensino-aprendizagem seguro e eficaz.
- A quantidade de aulas presenciais deve ser distribuída de forma equilibrada em relação à relevância dos conteúdos a serem trabalhados e as condições de oferta do ensino de forma segura.
- Não é recomendável apenas transpor a aula presencial para o modelo a distância/remoto.
- O tempo para aprendizado no ensino remoto pode ser mais lento.
- O ensino remoto 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 fortemente 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.
- As atividades assíncronas devem ser integradas às demais atividades dando sentido a um percurso de aprendizagem significativo.

Para melhor esclarecimento seguem exemplos de possíveis planejamentos. Esses podem ter configurações diversas, dependente do número total de alunos matriculados, professores disponíveis para ministrar a atividade, presença de monitores, tamanho dos ambientes

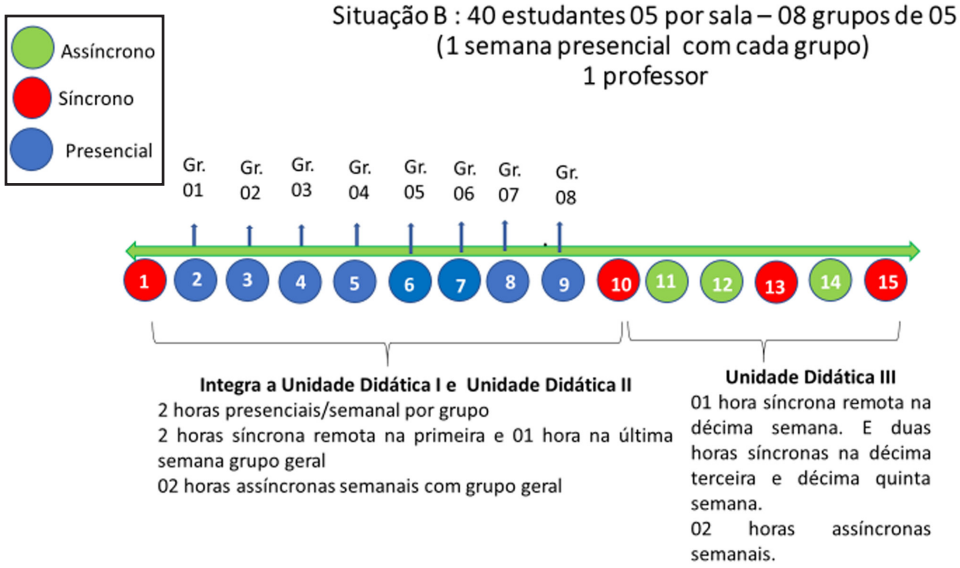
disponíveis para a realização da atividade e tipo de atividade. As situações exemplificadas a seguir não pretendem esgotar as possibilidades de arranjos.

Neste primeiro conjunto de situações, simulamos interações didáticas possíveis em uma ACC ofertada no modo RP, ou seja, combinando encontros presenciais e remotos síncronos e assíncronos. Ressalta-se a importância da organização de atividades assíncronas transversalizando e criando elo entre os momentos síncronos e presenciais.

Exemplo 1

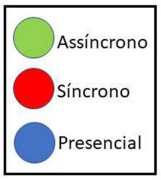


Exemplo 2

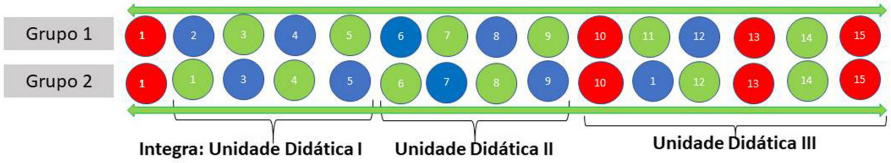


Nos exemplos 1 e 2, na segunda aula, apenas o grupo 1 estaria em atividade presencial e os demais grupos realizariam atividades remotas assíncronas previstas pelo professor. No exemplo 1 cada grupo irá duas vezes durante o período letivo à universidade e no exemplo dois apenas uma vez.

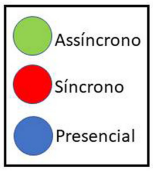
Exemplo 3



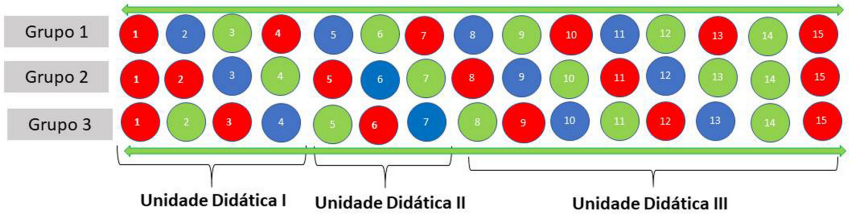
Situação C: 30 estudantes 15 por sala – 02 grupos de 15
(5 semanas presenciais com cada grupo)
1 Professor



Exemplo 4



Situação D : 30 estudantes , 10 por sala – 3 grupos de 10
(4 semanas presenciais com cada grupo)
2 professores (um no encontro síncrono e outro no presencial/por semana)



No exemplo 3 os estudantes deverão comparecer à Universidade quinzenalmente. Já no exemplo 4, a cada três semanas.

A seguir apresentamos um segundo conjunto de situações exemplificando processos de planejamento fundamentando as decisões dos modos de organização didática na oferta de uma ou mais atividade acadêmica curricular no contexto de EHE.

Destaca-se nestas situações a importância do planejamento sistêmico e as especificidades de condições de oferta das ACCs que pode envolver estudantes de um ou mais cursos.

Exemplo 5

Departamento de Física
Disciplina: Física Experimental Básica (FIS153, FIS154, FIS155)

PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO. (Data da proposta: junho de 2021)
Coordenadores: Prof. Leonardo Teixeira Neves, Prof. Luis Eugenio Fernandez Outon.

Esta proposta está direcionada aos cursos de Física Experimental Básica pós-Mecânica (Termodinâmica, Eletromagnetismo e Ondas e Ótica). Mecânica é nosso curso introdutório o que possui mais turmas e professores atuando. Muitos dos experimentos em Mecânica podem ser feitos em casa. Portanto, vamos abordar a situação desse curso de outra forma.
A proposta para FIS153, FIS154, FIS155 aqui detalhada está estruturada em tópicos para maior facilidade de leitura e gerar um ponto de partida a ser aperfeiçoado para um protocolo de ensino em modo híbrido. É esperado que seja aplicado a um ou dois semestres antes de que seja possível o ensino presencial. A proposta será validada junto ao comitê de biossegurança da unidade para que as condições de ensino se deem de forma segura. Mostraremos aqui quais são as condições e o protocolo que poderíamos aplicar para o ensino das disciplinas experimentais do Ciclo Básico da Física, almejando o menor tempo de realização do experimento e do contato direto possível.

Espaço físico da sala de laboratório

- Área de ~50 m2
- Dimensões:~7 m x ~7 m
- Porta de dupla folha.
- Número de janelas de uma folha: 3 ou 4
- Dimensões de cada janela: ~1,2 m x ~0,6 m
- 4 bancadas por sala distanciadas entre eles mais de 2 m.
- Possui sistemas de ventilação: Não
- Possui ar-condicionado: Não.
- Sistema de eliminação de vírus patenteado por membro do DF: Em estudo.
- Número de alunos por sala (ensino híbrido): 4 alunos.

Como são as aulas em modo presencial?

- As disciplinas consistem em 14 aulas: 2 aulas introdutórias, 8 experimentos, 2 provas, e 2 aulas para resolução de dúvidas ou atividades avaliativas.
- Cada disciplina possui dois laboratórios em salas conjugadas. Cada laboratório é ocupado por uma turma de 24 alunos e 1 professor, o qual é assistido eventualmente por um monitor ou um técnico.
- Em cada laboratório há 4 bancadas com 3 experimentos iguais por bancada; em todos os laboratórios há uma pia disponível.
- Os alunos trabalham em duplas, de modo que há 2 alunos por experimento e 6 alunos por bancada. O professor supervisiona 4 experimentos simultaneamente a cada aula e os alunos vão mudando de bancada (de experimento) a cada semana.
- Para realizar cada experimento, os alunos permanecem no laboratório por até 100 minutos.
- Após realização dos 4 experimentos iniciais os alunos são deslocados para a sala conjugada onde realizam outros 4 experimentos.
- Os alunos realizam então 8 experimentos em sala de aula, entregando um relatório por experimento.
- A avaliação conta também com uma ou duas provas que se realizam normalmente no laboratório ou em alguma sala de aula do ICEx.

Modelo híbrido

- O uso apropriado de máscara será obrigatório. Existe uma pia para lavar as mãos em cada sala de laboratório.
- Em cada laboratório serão montados 3 experimentos de forma permanente. Cada uma das 4 bancadas desse laboratório terá os 3 experimentos sobre ela.
- A cada semana, um único experimento é realizado pela turma.
- Cada turma de 24 alunos é dividida em trios, dando lugar a 8 grupos.
- A aula é dividida em 2 tempos de 40 minutos. Participam 4 grupos da turma em cada tempo.
- Um representante de cada grupo comparece à aula, os outros dois membros do grupo permanecem em suas moradias. Durante a aula eles permanecem em contato para discussão e realização do experimento da semana por meio de aplicativo de celular/laptop/pc. Para isso precisaremos de acesso ao sinal WIFI da UFMG que deve ser de boa qualidade.
- Um único aluno permanecerá em cada bancada.
- Os alunos permanecerão na sala de aula um tempo máximo de 40 minutos para a aquisição de dados. Finalizado esse tempo deverão desocupar a sala, e continuar o trabalho de análise e discussão de modo assíncrono com seus colegas de grupo.
- A sala permanecerá aberta durante 10-20 minutos antes de ser ocupada por estudantes dos outros 4 grupos para realizar os experimentos na segunda etapa de 40 minutos do horário da aula.
- Durante a aula o professor dará assistência aos alunos mantendo a distância de segurança maior de 1,5 m, e permanecerá dentro da sala o menor tempo possível.

Como conseguir que o experimento seja realizado em 40 minutos?

- Serão utilizados os materiais produzidos durante o ensino remoto emergencial.
- Assim, antes da aula os alunos deverão ler o roteiro e assistir um vídeo explicativo onde se mostra a metodologia de medida seguida para cada experimento.
- Além disso, será necessário elaborar um questionário para cada experimento da disciplina, que os alunos de cada grupo deverão realizar antes de comparecer à sala do laboratório.
- O questionário poderá ser de múltipla escolha, com possibilidade de várias tentativas de modo que o aluno se prepare bem para realizar o experimento de forma independente ou com ajuda de seus colegas em um intervalo de tempo adequado.
- Esse questionário será igual para todas as turmas e será disponibilizado pelo professor na plataforma Moodle.
- Para poder entrar na sala todos os alunos do grupo deverão responder corretamente a todas as questões do questionário.
- A elaboração do conteúdo desses questionários supõe um desafio importante se queremos que funcionem do modo exposto, e, portanto, será necessária a colaboração de vários professores, além dos coordenadores, técnico e monitores do programa PMG.
- Quem esteja familiarizado com o ensino destas disciplinas no modo ERE, pode ver que existem duas diferenças fundamentais com esta proposta:
  > Os alunos tomam seus próprios dados.
  > A interação direta com os alunos fica limitada à comunicação com o representante do grupo.

Portanto o curso seria do seguinte modo

- O curso constará de 6 experimentos (cada aluno teria a oportunidade de realizar 2 no laboratório, e assistiria a outros companheiros em 4 experimentos)
- Serão lecionadas 2 aulas síncronas on-line introdutórias, 6 aulas hibridas para experimentos, 1 aula de prova assíncrona, 1 aula para atividade avaliativa assíncrona, 2 aulas assíncronas para explicações adicionais ou disponibilizar conteúdos complementares (a decidir por cada professor).

Problemas a se considerar para os alunos

- Os estudantes deverão estar cientes e se matricularem considerando que o modelo híbrido proposto pressupõe que haja um revezamento no grupo para que todos tenham acesso ao laboratório em algum momento. Se, pelas razões acima, um conjunto de alunos não puder comparecer ao laboratório, o modelo híbrido perde seu propósito.

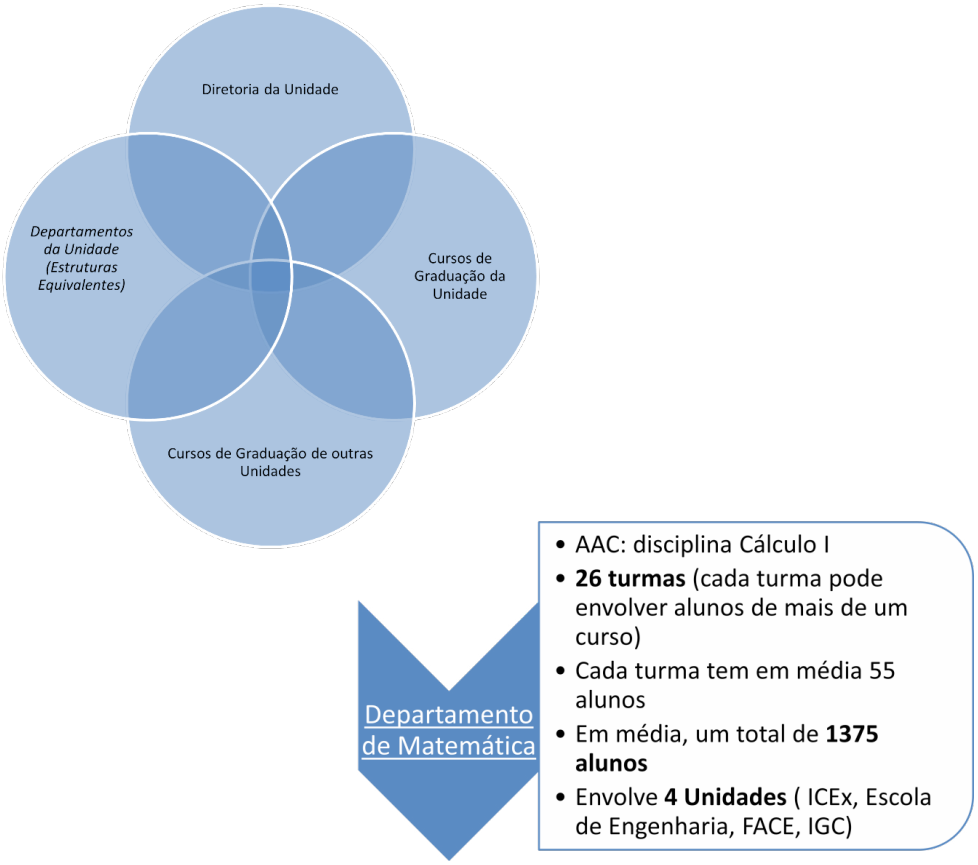
Exemplo 6

TRÊS SITUAÇÕES DE ORGANIZAÇÃO COLETIVA DA OFERTA DE UMA AAC NO FORMATO REMOTO-PRESENCIAL (RP) OU INTEGRALMENTE PRESENCIAL (IP):

1. Vários Cursos, vários Departamentos/Estruturas equivalentes, várias Unidades.
2. Vários Cursos, vários Departamentos/Estruturas equivalentes, uma Unidade
3. Um curso, um Departamento/Estruturas equivalentes, uma Unidade

Situação 1

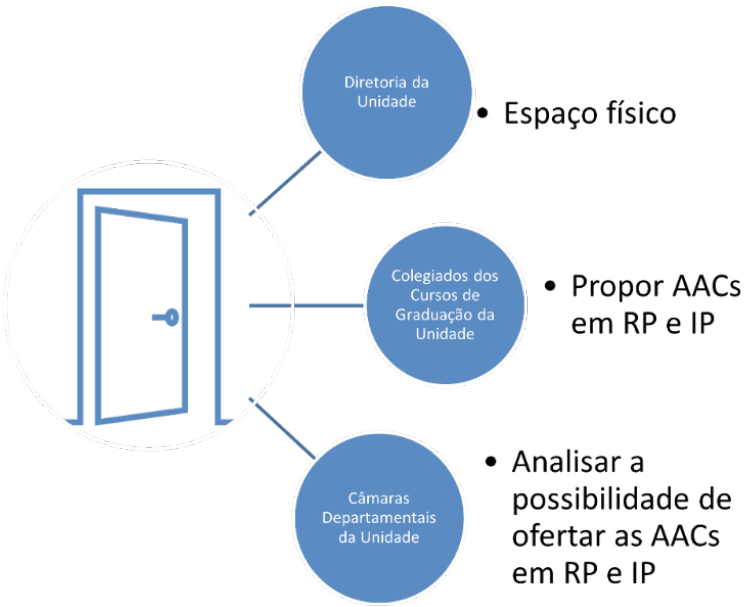
Essa é a situação mais complexa, onde a oferta de uma ACC de um Departamento envolve o planejamento entre várias Unidades e vários Cursos de Graduação



Nesse exemplo uma mesma AAC é ofertada para diferentes Cursos de Graduação que são sediados em diferentes Unidades Acadêmicas. Como cada Unidade definirá seu teto máximo de ocupação, será importante uma articulação com todas as instâncias envolvidas na situação.

Situação 2

Essa situação envolve a oferta de uma AAC de um Departamento em uma Unidade, para vários Cursos de Graduação dessa Unidade



Trata-se de uma situação em que uma AAC é ofertada para diferentes cursos de graduação que estão sediados em uma mesma Unidade Acadêmica, restringindo a necessidade de comunicação às instâncias de uma única Unidade.

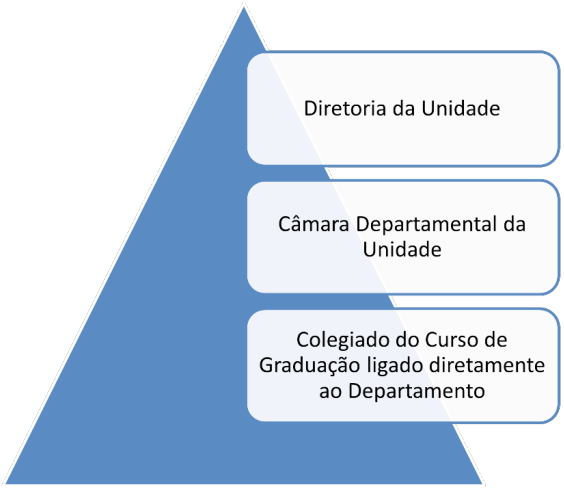
Uma reflexão

Pensar na possibilidade de ofertar AACs que envolvam os cursos lotados apenas no ICEx.

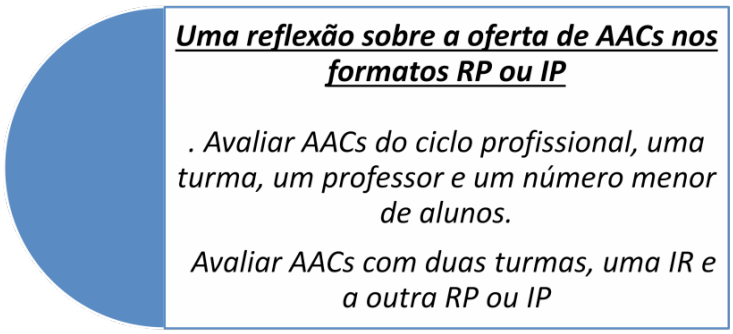
Por exemplo: Cálculo I para turmas do ICEx teriam o formato RP ou IP, e as turmas de outras unidades teriam o formato IR.

Situação 3

Essa situação envolve a oferta de uma AAC por um Departamento/Estrutura equivalente, em uma Unidade, para os cursos ligados diretamente a esse Departamento/Estrutura equivalente.



Trata-se de uma situação em que o Departamento (ou estrutura equivalente) seleciona alguns Cursos de Graduação em uma mesma Unidade Acadêmica para ofertar a AAC nos formatos RP ou IP.



Diante da complexidade das situações, o diálogo é fundamental para o funcionamento do EHE.

Exemplo 7

PLANO DE ENSINO HÍBRIDO EMERGENCIAL DO TEATRO UNIVERSITÁRIO

> Plano A - retorno com 20% de aulas presenciais – ETAPA 1

Esse planejamento foi realizado, considerando aulas de segunda a sábado, uma vez que temoszos sábados como dias letivos em nosso calendário. Em linhas gerais, a organização da semana obedece a seguinte divisão nas atividades: 1 dia aula prática presencial; 2 dias aulas síncronas; 3 dias aulas assíncronas.

Segue o quadro de organização detalhado em semanas 1 e 2. Essas semanas se alternam sucessivamente ao longo de todo o semestre

PLANEJAMENTO POR SEMANA POR TURMA

SEMANA 1

Segunda	1º ano	Sub-turma A	Corpo/voz
Terça	1º ano	Sub-turma B	Corpo/voz
Quarta	2º ano	Sub-turma A	Interpretação
Quinta	2º ano	Sub-turma B	Interpretação
Sexta	3º ano	Turma Única	Projeto montagem

SEMANA 2

Segunda	1º ano	Sub-turma A	Interpretação
Terça	1º ano	Sub-turma B	Interpretação
Quarta	2º ano	Sub-turma A	Corpo/voz
Quinta	2º ano	Sub-turma B	Corpo/voz
Sexta	3º ano	Turma Única	Projeto montagem

(*) As turmas do 1o e 2o ano (22 estudantes cada) serão divididas em duas sub-turmas, A e B. O 3º ano (6 estudantes) não precisa ser dividido devido ao número reduzido de estudantes.
(*) Uma única sub-turma irá ao TU por noite e cada aluno irá uma vez na semana.
(*) Cada professor das áreas práticas irá à escola de uma a duas vezes na semana.
(*) Em uma semana a turma tem corpo/voz e na outra semana tem interpretação.

> Plano B - retorno com 40% de aulas presenciais - ETAPA 2

Esse planejamento foi realizado, considerando aulas de segunda a sábado, uma vez que temos os sábados como dias letivos em nosso calendário. Em linhas gerais, a organização da semana obedece a seguinte divisão nas atividades: 2 dias aulas práticas presenciais; 2 dias aulas síncronas; 2 dias assíncronas.

Segue o quadro de organização detalhado em semanas 1 e 2. Essas semanas se alternam sucessivamente ao longo de todo o semestre.

PLANEJAMENTO POR SEMANA POR TURMA

SEMANA 1

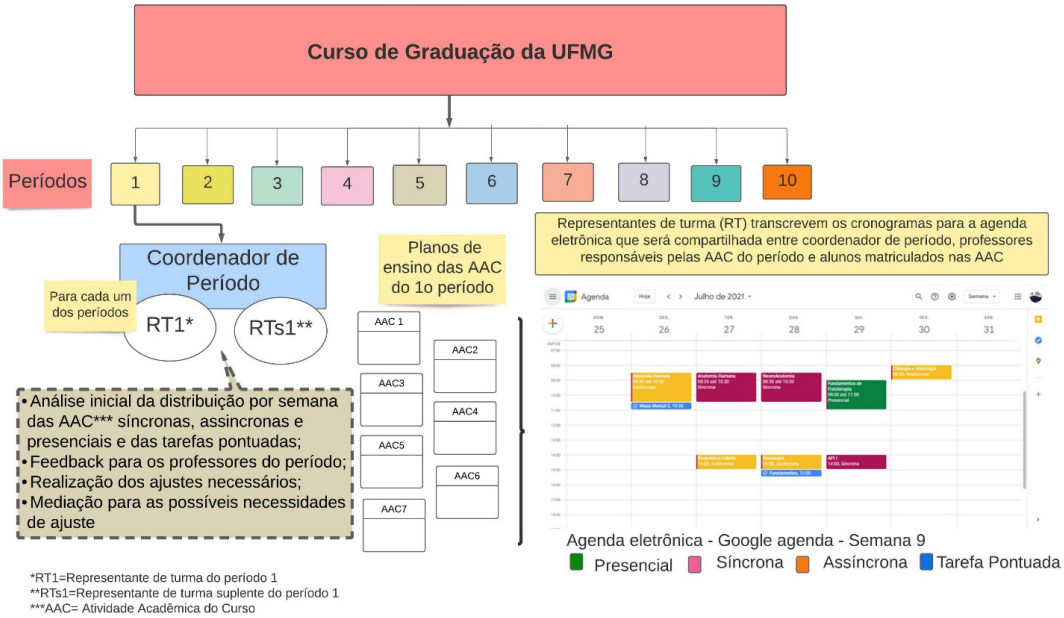
Segunda	1º ano	Turma A	corpo	2º ano	Sub-turma A	Interpre
Terça	1º ano	Turma B	voz	2º ano	Sub-turma B	Interpre
Quarta	2º ano	Turma A	corpo	1º ano	Sub-turma A	interpre
Quinta	2º ano	Turma B	voz	3º ano	Turma única	Projeto montagem
Sexta	3º ano	Turma Única	Projeto montagem	1º ano	Sub-turma B	interpre

SEMANA 2

Segunda	1º ano	Turma A	voz	2º ano	Sub-turma A	Interpre
Terça	1º ano	Turma B	corpo	2º ano	Sub-turma B	Interpre
Quarta	2º ano	Turma A	voz	1º ano	Sub-turma A	interpre
Quinta	2º ano	Turma B	corpo	3º ano	Turma única	Projeto montagem
Sexta	3º ano	Turma Única	Projeto montagem	1º ano	Sub-turma B	interpre

(*) Duas sub-turmas irão ao TU por noite, sendo que cada aluno irá duas vezes por semana à escola, assim como cada professor irá duas vezes na semana. As entradas de cada sub-turma serão escalonadas, em horários diferentes, com intervalo de 15 minutos entre as mesmas. Os períodos de intervalo também ocorreriam em momentos diferentes.
(*) Em uma semana a turma tem voz e interpretação e na outra ela tem corpo e interpretação.

Um outro aspecto importante do planejamento a ser considerado é a integração entre as AACs ofertadas para um mesmo período curricular. O dimensionamento do tempo para o volume de atividades propostas por semana deve ser favorecido pelo planejamento dialogado no conjunto estudantes-professores, e precisa manter um caráter dinâmico com certa flexibilidade para adaptações que possam vir a ser necessárias. Abaixo um exemplo para viabilização de gerenciamento compartilhado de agenda:



Exemplo de gerenciamento compartilhado de agenda de Atividades Acadêmicas do Curso (AAC) e Avaliações Pontuadas.

2.2 OS PLANOS DE ENSINO COMO REGISTRO DE PLANEJAMENTO DO ENSINO HIBRIDO EMERGENCIAL

Os registros detalhados dos planos de ensino constituirão guias orientadores para a prática docente e poderão contribuir para os estudantes se situarem e se organizarem para consolidação do processo de ensino-aprendizagem previsto. Dada a possibilidade de combinar momentos presenciais e remoto é relevante um planejamento e organização coletivos que permitam equilibrar tempos/espaços de interação presenciais com o máximo de proveito possível.

O fator determinante no planejamento das AACs em EHE é a definição da carga horária presencial. A complexidade dos problemas decorrentes da pandemia de Covid-19 exige que as condições objetivas de trabalho dos docentes e de aprendizagem dos estudantes sejam consideradas.

Uma análise do plano de ensino deverá ser realizada para que sejam selecionados as unidades e os conteúdos a serem ofertados presencialmente. Como no ERE, deve-se estabelecer os objetivos específicos, critérios para avaliação em termos qualitativos, quantitativos e de previsão do tempo.

Os planos de ensino das AACs dos cursos de graduação da UFMG, selecionadas para serem ofertadas com alguma carga horária presencial no EHE, precisarão ser adaptados e posteriormente enviados à Prograd. Um modelo de plano de ensino para orientar essas adaptações se encontra no site da Prograd (https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Formularios).

Para elaboração do plano de ensino pode ser considerados os seguintes passos:

1) Definir quais objetivos de aprendizagem serão trabalhados no modo presencial e quais serão ofertados de forma remota.
2) Definir as estratégias de ensino-aprendizagem que serão empregadas para alcançar cada objetivo de aprendizagem e o tempo destinado a cada atividade, tanto no modo remoto quanto presencialmente. É importante lembrar que a diversificação das estratégias é altamente desejável, mas que o planejamento deve considerar que o estudante realize todas as atividades previstas no tempo semanal destinado às AACs.
3) Selecionar as atividades avaliativas e pontuações previstas.

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 no caso de AACs ofertadas ao longo de 15 semanas.

As atividades remotas síncronas deverão ocorrer no mesmo horário previsto na oferta da atividade acadêmica curricular e deverão ser gravadas e disponibilizadas aos estudantes matriculados na turma correspondente. Recomendamos, em caráter emergencial, que o plano de ensino e suas respectivas aulas sejam ofertadas, no caso das atividades síncronas, no mesmo horário convencional da aula presencial, por meio da utilização de recursos tecnológicos, e eventuais mudanças deverão ser motivo de acordo entre professores e estudantes (HODGES, et. al., 2020; PADILHA e ZABALZA, 2016).

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

2.3 OS CONTRATOS DE CONVIVÊNCIA

Como para qualquer atividade de ensino, a elaboração de um contrato de convivência também será fundamental no EHE. Recomenda-se que a primeira aula da AAC deverá ser remota síncrona e nela o docente deve:

- Apresentar seu plano de ensino;
- Pactuar as regras de interação e formas de avaliação;
- Informar sobre a organização dos encontros e atividades presenciais;
- Informar sobre as normas de biossegurança necessárias para os encontros presenciais, de acordo com o estabelecido no Plano de retorno da UFMG;
- Discutir os direitos autorais das atividades síncronas gravadas, videoaulas e demais materiais elaborados pelo professor.

Nesse momento, será importante que o estudante tenha clareza de quais atividades serão realizadas no modo presencial para que possa definir sua condição de cursar a AAC em modo híbrido.

Por exemplo, frente ao cronograma que se segue (Quadro 1) o estudante teria as seguintes informações para tomada de decisão:

- Dentre as 15 semanas de aula ele deverá comparecer presencialmente em duas.
- A turma será dividida em três grupos para as aulas presenciais.
- Estão previstos quatro encontros síncronos de duração variada.
- As aulas assíncronas foram dimensionadas para ocuparem exclusivamente a carga horária de 2h semanais.
- As avaliações são assíncronas.
- Há demanda de realização de tarefas em domicílio não ultrapassando a carga horária prevista para a disciplina.

Quadro 1: Cronograma de disciplina obrigatória com carga horária de 30h
(FON036 – Avaliação e Intervenção em Motricidade Orofacial)

Aula	Objetivo	Modo	Estratégias para estudantes em modo remoto	Tempo previsto para estudante cumprir a atividade em modo remoto	Estratégias para estudantes no presencial	Tempo previsto para atividade presencial
1	1) Discussão do plano de ensinoe do contrato de convivência 2) Revisão músculos orofaciais	1) Remoto síncrono 2) Remoto assíncrono	1) Discussão no Teams 2) Estudo individual	1) 1h 2) 1h	x	x
2	Aplicação da Avaliação miofuncional orofacial – Anamnese	Remoto assíncrono	1) Videoaula 2) Texto 3) Avaliação individual (10 pontos)	1) 50min* 2) 30min 3) 40min	x	x
3	Aplicação da Avaliação miofuncional orofacial – Exame extraoral	Presencial para grupo 1 Remoto assíncrono para grupos 2 e 3	1) Videoaula 2) Atividade domiciliar	1) 1h* 2) 1h	Demonstração e prática da avaliação miofuncional orofacial	2h
4	Aplicação da Avaliação miofuncional orofacial – Exame intraoral	Presencial para grupo 2 Remoto assíncrono para grupos 1 e 3	1) Videoaula 2) Atividade domiciliar	1) 40min* 2) 1h20min	Demonstração e prática da avaliação miofuncional orofacial	2h
5	Aplicação da Avaliação miofuncional orofacial – Exame funcional	Presencial para grupo 3 Remoto assíncrono para grupos 1 e 2	1) Videoaula 2) Atividade domiciliar	1) 1h* 2) 1h	Demonstração e prática da avaliação miofuncional orofacial	2h
6	1) Discussão 2) Atividade avaliativa	1)Remoto síncrono 2) Remoto assíncrono	1) Discussão no Teams 2) valiação individual (10 pontos)	1) 40min 2)1h20min	x	x

7	1) Atividade avaliativa 2) Avaliação do EHE	Remoto assíncrono	1) Caso Clínico em grupo (30 pontos) 2) Avaliação do EHE	1)1h40min 2) 20 min	x	x
8	Terapia fonoaudiológica em MO	Remoto assíncrono	1) Videoaula 2) Texto	1) 1h* 2) 1h	x	x
9	Mioterapia	Remoto assíncrono	1) Videoaula 2) Texto 3) Avaliação individual (10 pontos)	1) 40min* 2) 40min 3) 40min	x	x
10	Terapia miofuncional – Respiração	Presencial para grupo 1 Remoto assíncrono para grupos 2 e 3	1) Videoaula 2) Texto	1) 1h* 2) 1h	Discussão e treino da mioterapia	2h
11	Terapia miofuncional – Mastigação	Presencial para grupo 2 Remoto assíncrono para grupos 1 e 3	1) Videoaula 2) Texto	1) 40min* 2) 1h20min	Discussão e treino da mioterapia	2h
12	Terapia miofuncional – Deglutição	Presencial para grupo 3 Remoto assíncrono para grupos 1 e 2	1) Videoaula 2) Texto	1) 20 min* 2) 1h40min	Discussão e treino da mioterapia	2h
13	Terapia miofuncional – Fala	Remoto assíncrono	1) Videoaula 2) Texto 3) Avaliação individual (10 pontos)	1) 30min* 2) 40min 3) 50min	x	x
14	1) Discussão 2) Atividade avaliativa	1)Remoto síncrono 2) Remoto assíncrono	1) Discussão no Teams 3) Caso clínico em grupo (30 pontos)	1) 1h 2) 1h	x	x
15	Avaliação da disciplina, do EHE e autoavaliação	1)Remoto assíncrono 2) Remoto síncrono	1) Avaliação EHE e autoavaliação 2) Discussão no Teams	1) 40 min 2) 1h20min	x	x

* Tempo previsto considerando a duração da videoaula e o tempo necessário para anotações (de acordo com o levantamento realizado na disciplina, os estudantes gastam o dobro do tempo gravado).

Segue abaixo cronograma de outra área (Quadro 2):

Quadro 2: Cronograma de disciplina optativa com carga horária de 30 horas direcionada a alunos do 6º período e períodos seguintes do curso de Direito

Aula	Objetivo	Modo	Estratégias para estudantes em modo remoto	Tempo previsto para estudante cumprir a atividade em modo remoto	Estratégias para estudantes no presencial	Tempo previsto para atividade presencial
1	Apresentação do plano de ensino e discussão das estratégias para o ensino presencial atendendo às orientações de biossegurança	Presencial	X	X	Discussão e debate	100 minutos
2	Ética profissional.	1- Presencial 2- Remoto assíncrono	Atividade individual domiciliar (leitura de texto)	50 minutos	Discussão sobre moral, ética e direito	50 minutos
3	Ética do advogado- Estatuto e código de ética da OAB	1- Presencial 2- Remoto assíncrono	Atividade individual domiciliar (leitura de texto)	50 minutos	Debate: o que é ética?	50 minutos
4	Ética forense - Deontologia forense	1- Presencial 2- Remoto assíncrono	Atividade individual domiciliar (pesquisa de casos)	50 minutos	Discussão sobre ética nas profissões jurídicas	50 minutos
5	Atividade avaliativa	Presencial	X	X	Avaliação em duplas com a apresentação de casos concretos escolhidos pelos alunos	100 minutos
6	Direitos e prerrogativas do advogado	1 - Presencial 2 - Remoto assíncrono	Atividade individual domiciliar (leitura de texto)	50 minutos	Debate com divisão da turma em dois grupos	50 minutos
7	Atividades privativas da advocacia: conceito , extensão . Atividades do estagiário.	1 - Presencial 2 - Remoto assíncrono	Atividade individual domiciliar (leitura de texto)	50 minutos	Discussões direcionada aos estágios realizados pelos alunos	50 minutos
8	Sigilo profissional. Violações. Consequên-cias	1 - Presencial 2 - Remoto assíncrono	Atividade individual domiciliar (leitura de texto)	50 minutos	Debate sobre sigilo e ética profissional do advogado	50 minutos

9	Relações com o cliente : contrato , honorários, mandato	1 - Presencial 2 - Remoto assíncrono	Atividade individual domiciliar (busca de modelos de contratos)	50 minutos	Apresentação e discussão sobre o contratos trazidos	50 minutos
10	Atividade avaliativa	Presencial	X	X	Atividade para identificar erros e omissões em contrato Trabalho em grupo de 4 alunos	100 minutos
11	A publicidade na advocacia. Regras .	1 - Presencial 2 - Remoto assíncrono	Atividade individual domiciliar (busca de exemplos de publicidade)	50 minutos	Debate sobre o que é permitido na publicidade do advogado	50 minutos
12	Estrutura administrativa da OAB	1 - Presencial 2 - Remoto assíncrono	Atividade individual domiciliar (leitura de texto)	50 minutos	Apresentação sobre os órgãos da OAB	50 minutos
13	Processo disciplinar	1 - Presencial 2 - Remoto assíncrono	Atividade individual domiciliar (análise de processo disciplinar)	50 minutos	Discussão	50 minutos
14	Avaliação do EHE -	1 - Presencial 2 - Remoto assíncrono -	Atividade individual domiciliar (questionário sobre o EHE)	50 minutos	Escuta dos discentes	50 minutos
15	Atividade avaliativa	Presencial	X	X	Debate sobre tema a ser definido em conjunto por docente e discentes	100 minutos

Nesse caso estarão disponíveis as seguintes informações para tomada de decisão por parte do estudante:

- A disciplina será realizada presencialmente.
- A carga horária de 30 horas será dividida igualmente entre atividades presenciais e remotas.
- As atividades presenciais serão do tipo discussões, debates e apresentações de casos concretos.
- As avaliações serão predominantemente presenciais e do tipo debates e atividades em dupla ou em grupo.
- Textos para leitura domiciliar podem ser disponibilizados pelo docente ou solicitado aos estudantes que realizem busca direcionada.
- A atividade prevê um dia para avaliação do EHE com escuta dos estudantes.

2.4 RECOMENDAÇÃO QUANTO À ADOÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) recomendado pela UFMG para realização das atividades curriculares no ensino híbrido emergencial continua sendo o *Moodle – MinhaUFMG*. A razão para essa recomendação reside no fato de que, além de ser livre, esse é o único AVA completamente integrado ao Diário Eletrônico e ao Sistema de Matrículas da UFMG.

Ainda que as videochamadas para aulas síncronas não sejam possíveis pelo *MinhaUFMG* a estruturação da AAC deve ser realizada nesse AVA. Dessa forma a organização da turma, o registro do conteúdo das aulas, o contato via chat, fórum ou e-mail com os estudantes, a disponibilização de materiais para estudo e aprendizagem, assim como diversas formas de avaliação podem ser disponibilizadas aos alunos por essa plataforma, formalizando o trabalho docente.

A plataforma *Moodle* dispõe de uma grande variedade de recursos instrucionais para o ensino-aprendizagem. Além disso pode constituir uma interface na comunicação integrada entre os momentos remoto síncrono, remoto assíncrono e presencial.

Para realização das aulas síncronas deve-se priorizar o uso do *Microsoft Teams*.

PARTE

3

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

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Os "Princípios norteadores para o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino hibrido emergencial nos cursos de graduação da UFMG" reafirmam aqueles estabelecidos para o ensino remoto emergencial e ampliam suas especificidades no contexto do EHE.

Essa perspectiva se justifica porque o EHE incorpora atividades integralmente remotas, atividades integralmente presenciais e atividades remotas e presenciais em um contexto de ensino com necessária interação mediada por tecnologias digitais, pois nos mantemos na especificidade de um regime de ensino caracterizado como emergencial diante do convívio com a pandemia da COVID-19.

Diante das circunstâncias impostas pela pandemia, fomos desafiados a organizar o processo de ensino-aprendizagem sem interação física entre os docentes e os estudantes. Esse desafio nos levou a transformação dos espaços e tempos para o ensino, pois, majoritariamente trabalhamos com o ensino presencial baseado no encontro simultâneo de docentes e estudantes em um mesmo espaço físico (sala de aula). Ao fazer essa mudança, a alternativa encontrada foi a realização do ensino remoto, ou seja, ensino distanciado, sem interação física e utilizando de tecnologias digitais para a mediação pedagógica virtual.

Ao tomarmos essa decisão institucional, estávamos cientes de que o ERE trazia especificidades que contrastavam com as experiências precedentes de EaD, pois consistia em uma mudança radical e compulsória para o ensino on-line em um tempo de planejamento que não correspondia a uma redefinição nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de graduação, tal como nos apontava a literatura:

"...o ensino remoto a distância emergencial (ERE) é uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído (HODGES et al, 2020, p. 05).

Temos vivenciado essa experiência há três semestre letivos e em constante acompanhamento e reflexão coletiva em prol do aprimoramento das práticas e organização do ensino, tanto no nível da sala de aula, quanto da instituição em geral. Nesta perspectiva, sugerimos a leitura dos relatórios de avaliação e monitoramento do ERE produzidos pelo GT da Câmara de Graduação e pelo setor de Estatística da Prograd, disponíveis na aba publicações do site da Prograd: https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes.

Podemos considerar que em um movimento comprometido com o ensino de graduação, vivenciamos acertos, erros e redirecionamentos em nossas práticas. Acumulamos experiências no ensino com uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para realizar a interação virtual entre docentes e estudantes e consolidamos processos de ensino-aprendizagem que ressignificaram nossas relações pedagógicas.

Essas experiências são extremamente importantes nesse momento em que passamos para o EHE, pois precisaremos aliar o melhor dessas experiências de ensino mediadas por TDICs com o melhor das experiências de ensino presencial, sem perder de vista o contexto sanitário em que estamos imersos.

O EHE coloca em evidência a importância do planejamento sistêmico e coletivo, pois a interação física não se dará da mesma forma como vivenciávamos o ensino presencial anterior à pandemia. É necessário planejamento e comunicação atenciosos entre docentes, estudantes, TAEs e servidores terceirizados para que o uso dos espaços físicos seja seguro e proveitoso, assim como sua combinação com os espaços virtuais em prol de um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Nesse sentido, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido pelos docentes está amparado institucionalmente pelas condições que têm sido providenciadas, tais como: análise e delineamento das condições de biossegurança de cada unidade, decisão coletiva sobre quais atividades serão prioritárias na oferta em regime EHE, deliberação coletiva sobre como serão desenvolvidos os processos de interação nos espaços, acesso dos estudantes às tecnologias digitais e conexão à internet, apoio para acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência, acesso pelos docentes às plataformas virtuais e orientações para o uso dessas plataformas no ensino, entre outros aspectos.

Todas essas condições tem sido desenvolvidas pela comunidade acadêmica envolvendo a reitoria, os Colegiados, a direção das unidades acadêmicas, a representação estudantil, os departamentos e o corpo docente, demonstrando disponibilidade coletiva no enfrentamento ao desafio em relação a oferta do EHE e, ao mesmo tempo, na organização das condições para tal.

As considerações aqui delineadas não estão alheias à relação entre Educação Superior e sociedade e seus reflexos nos processos de ensino-aprendizagem. Nossas salas de aulas na universidade são compostas por estudantes oriundos de diversas condições sociais e culturais que têm conquistado o acesso à universidade, superando desigualdades geracionais em relação ao direito à educação pública e de qualidade.

Neste sentido, construir a viabilidade do ensino no contexto de pandemia é compromisso e responsabilidade social de cada um de nós que construímos a universidade cotidianamente, reafirmando seu papel na sociedade.

3.2 O ENSINO HÍBRIDO EMERGENCIAL E AS INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Conforme exposto anteriormente, o termo "Ensino Híbrido" tem sido amplamente utilizado no contexto atual para designar a organização dos processos de ensino-aprendizagem em transição gradual entre ensino remoto emergencial (ERE) e presencial no contexto de enfrentamento à pandemia de COVID-19.

Na UFMG, o Ensino Híbrido Emergencial (EHE) é adotado como um regime de ensino temporário para desenvolver atividades acadêmicas curriculares integrando processos de ensino-aprendizagem on-line (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) e presencial (espaço físico dos campi). Entende-se que o espaço físico para realização das atividades acadêmicas curriculares na UFMG envolve os campi de Belo Horizonte e Montes Claros, outros espaços próprios, locais fora dos campi e em diversas cidades, onde acontecem estágios, atividades práticas e trabalhos de campo.

No entanto, Ensino Híbrido constitui uma abordagem de ensino desenvolvida e teorizada em tempos precedentes à pandemia, tanto na literatura internacional, quanto nacional. Diferentes vertentes e nomenclaturas (ensino híbrido, educação híbrida, *Blended Learning*) convergem no entendimento do híbrido como combinações entre ambientes de ensino-aprendizagem on-line e presencial/físico, integrando uma mediação pedagógica que resulta em um percurso educativo centrado nos estudantes. Os modos de combinações, misturas e mesclas dão contornos a processos de hibridização distintos. Tais processos podem indicar maior ou menor ruptura com o modelo tradicional de ensino centralizado em aulas expositivas, para um modelo mais interativo que preza pelas relações significativas entre sujeitos e conhecimentos (ROZA, VEIGA, ROZA, 2020; HODGES et al, 2020; BACICH, NETO, TREVISANI, 2015; CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013).

A noção de ensino híbrido que tem sido mais reiterada na literatura recente, considera que: "O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência." (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p.7)

Para esses autores o ensino híbrido constitui uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional, pois busca oferecer o "melhor dos dois mundos", ou seja, a combinação de vantagens da educação on-line e da presencial. Nesta direção eles apresentam quatro modelos de ensino híbrido mapeados nas experiências escolares americanas: modelo de rotação, modelo flex, modelo a La Carte, modelo virtual enriquecido. (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p.7)

Em que pese os esforços de classificação e modelos, em relação ao ensino, eles não são passíveis de serem tomados como solução a ser aplicada de forma disseminada nas demais realidades. O ensino é uma atividade relacional e requer consideração dos contextos e sujeitos envolvidos na sua consolidação, portanto, não é passível de uma transposição técnica que resultará efetiva por si mesma.

O que vemos a partir desses autores e os demais que tem publicado sobre o ensino híbrido é um esforço em compreender e explicar sobre as possibilidades de transformações no ensino e, consequentemente, na educação, em um tempo histórico caracterizado por mudanças radicais na sociabilidade humana devido as interações com as tecnologias digitais.

Compreender o ensino híbrido nesta direção é importante para não nos afastarmos da nossa realidade em relação à cultura digital disseminada e, ao mesmo tempo, a relevância de mantermos as intencionalidades dos processos de ensino-aprendizagem na universidade em contexto de pandemia e pós-pandemia.

Mediante esse entendimento, considera-se que a possibilidade de articular espaços e ambientes de ensino-aprendizagem integrando o presencial e o remoto traz consigo possibilidades de combinar diferentes tempos (síncronos e assíncronos), tecnologias (analógicas e digitais) e culturas (pré-digital e digital). (MOREIRA e HORTA, 2020)

No entanto, essa combinação preza por um princípio norteador que transversaliza os demais aqui apresentados: a organização do ensino híbrido requer planejamento sistêmico envolvendo coletivamente os sujeitos (estudantes, professores, TAEs e terceirizados) integrando o planejamento didático ao planejamento institucional na direção das intencionalidades educativas defendidas para os processos de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidos na universidade.

3.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

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

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

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

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

Esse é um trabalho próprio da docência e não se faz fora de uma concepção epistêmica sobre como se dá a aprendizagem e a relação desta com uma visão de mundo e sociedade que fomentamos nos processos educativos.

Em síntese, três concepções epistêmicas clássicas explicam a aprendizagem de algum conhecimento a partir da relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A concepção empirista (O→ S -objeto modifica o sujeito) situa o conhecimento como algo externo ao sujeito, vê a aprendizagem como decorrente de treino ou experiência. Ao contrário, na concepção inatista (S→O - sujeito modifica o objeto), o conhecimento é concebido como algo pré-existente no sujeito e a aprendizagem é autocentrada a partir de configurações perceptivas. A concepção interacionista (S <-→ O - sujeito e objeto modificam um ao outro) concebe o conhecimento como uma construção contínua e proveniente da interação entre sujeito e objeto.

Nesta, a aprendizagem ocorre a partir da relação entre sujeito e objeto de conhecimento e situado nas práticas sociais. Constitui um processo cognitivo que não se reduz unicamente ao subjetivo e pessoal, mas envolve também o contexto das interações em que a aprendizagem acontece. (MIZUKAMI, 2019; ZABALZA, 2004; FILATRO, 2004; GIUSTA, 2013).

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

Ao tratarmos do ensino, remoto e/ou presencial, no contexto emergencial no ensino superior, qualquer estratégia de ensino que escolhermos, mesmo que implicitamente, estará ancorada em alguma dessas concepções, bastando nos indagar sobre o que pensamos sobre como os estudantes aprendem e como nos relacionaremos fazendo escolhas didáticas em coerência com as características sociocognitivas presentes em nossas salas de aulas.

Nessa perspectiva, é importante observar que os dispositivos virtuais disponíveis trazem consigo potencialidades interativas que podem favorecer uma escolha mais coerente entre seu uso nas estratégias de ensino e a concepção de aprendizagem que sustentamos.

Cabe ressaltar, que embora impregnado de possibilidades interativas, a mediação estabelecida pelo docente é que vai dar o tom no uso destes dispositivos rumo a uma prática pedagógica mais colaborativa ou não.

Vejamos a seguir o quadro de análise de dispositivos digitais disponíveis na internet e suas principais características que transitam de um sistema de transmissão mais unidirecional para um sistema de interação mais ativo.

Quadro 3: Dispositivos digitais disponíveis na internet
(elaborado com base em Pimentel e Carvalho, 2020)

Dispositivos que armazenam informações	Dispositivos que permitem interações individuais e coletivas com vistas a construção autoral conjunta	Dispositivos que permitem interações individuais e coletivas com vistas a construção autoral conjunta e com possibilidades de discussões ampliadas.
Ebook Bibliotecas virtuais Vídeos Objetos de aprendizagem Artigos digitais e outros.	Docs Planilhas Editor de som Editor de vídeo Mapas interativos App de apresentação e outros.	Moodle Facebook Canal do youtube Flick Watsapp Redes sociais em geral.

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

Algumas estratégias de ensino têm forte ancoragem numa concepção de aprendizagem, tal como a aula expositiva, que é muito recorrente no ensino superior. Pensada numa lógica cujo objetivo é transmitir conhecimento, busca-se garantir relação mais efetiva entre tempo/conteúdo, planeja-

se a distribuição dos conteúdos em tópicos e estes em horas aulas e os objetivos dos processos de ensino-aprendizagem podem se reduzir a programa. (ANASTASIOU e ALVES, 2005, p.69).

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

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

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

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

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

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

Pela experiência no ERE pudemos avaliar que o equilíbrio entre qualidade e quantidade das atividades é fundamental na construção de estratégias de ensino-aprendizagem que proporcionam uma qualidade de estudo e aprendizagem condizente com o nível universitário. A construção de uma aprendizagem autorregulada é uma experiência a ser considerada na relação entre docentes e estudantes, sendo fundamental a clareza de onde queremos chegar ao longo desse percurso formativo e quais estratégias foram pensadas para tal. Isso permite planejamento e organização dos tempos de estudo em coerência com a realidade vivida.

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

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

3.4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

resultados da avaliação? Quem participará desse processo de planejamento? O que levar em conta nesse planejamento? Que plano de ensino resultará desse processo de planejamento? Para que servirá esse plano? Quem o utilizará? Como esse plano será avaliado?

O entendimento do trabalho pedagógico como construção conjunta de professores e alunos traz, como consequência, o entendimento e a prática de avaliação como aliada de ambos. Entendida assim, a avaliação cumpre a sua função primordial: identificar e analisar o que foi aprendido, o que ainda é preciso aprender, para que se organize o trabalho com vistas à aquisição da aprendizagem. Como esse trabalho é realizado conjuntamente por professores e estudantes, não só o desempenho do estudante é avaliado, mas o trabalho pedagógico e a atuação do professor também. No âmbito da universidade, essa prática integra a avaliação interna da instituição (SORDI, 2019; SILVA e MENDES, 2017; BATISTTI, PRETO e HEINZLE, 2017).

Esse movimento é em si educativo e a avaliação ganha a conformação de formativa, pois está a serviço da aprendizagem dos estudantes e da própria aprendizagem docente, pois estamos em permanente aprimoramento das nossas práticas.

3.5 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO EMERGENCIAL

O monitoramento pode ser entendido como processo organizado e sistemático de coleta, análise e interpretação de dados e informações sobre todos os aspectos das ações educacionais planejadas, realizadas de modo a estabelecer relação entre práticas e resultados, com o objetivo de subsidiar os envolvidos na sua realização, com informações necessárias para a melhoria e maior efetividade das ações implementadas (ARANDA, RODRIGUES e MILITÃO, 2020; DOURADO, JUNIOR e FURTADO, 2016; LÜCK, 2013).

Na experiência com o ERE foram fundamentais as práticas de monitoramento coletivo e participativo desenvolvidos pelos docentes, estudantes, colegiados e pela PROGRAD. Esse processo permitiu rever práticas e prosseguir com aquelas que estavam adequadas, gerando confiança e segurança nas decisões pedagógicas.

Agora seguimos para a implementação do Ensino Híbrido Emergencial que traz uma mudança importante nos cenários de ensino, a possibilidade de conciliar ensino presencial e remoto em um contexto que requer cuidados específicos nas interações físicas.

Será importante monitorar e avaliar a participação, a permanência, a proposta de ensino, as características das atividades propostas, a qualidade das aulas e das interações, dentre outros. Esse processo de forma contínua nos permite uma implementação subsidiada pelas informações extraídas das nossas práticas, contextualizando as peculiaridades que emergirem e ao mesmo tempo tomando decisões com base em uma visão sistemática do conjunto de práticas da universidade.

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

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

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

3.6 O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO HIBRIDO EMERGENCIAL

No contexto do EHE, o ensino por meio do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação é imprescindível, pois além de ancorar as aulas remotas, fará o elo necessário entre aulas remotas e presenciais.

Por isso, esse uso requer atenção sobre como vamos consolidar os processos de ensino-aprendizagem. Temos um acúmulo de experiência e produção teórica sobre as TDICs nos processos de ensino-aprendizagem advindos de várias áreas acadêmicas, especialmente, a partir da Educação a Distância (EaD) em interfaces com abordagens da educomunicação, educação *online*, mídias-educação, inteligência artificial, computação, neurociências e diversas outras (FILATRO, 2008, 2004; KENSKI et al, 2018; BELLONI, 2018; CARMO, 2018 e outros)

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

Outra referência importante a ser extraída da experiência de EaD, diz respeito às organizações de cursos semi-presenciais que caracterizam uma das possibilidades de estruturação de uma proposta de ensino na modalidade EaD. O semi-presencial integra encontros virtuais e presenciais, caracterizando uma proposta planejada para integrar o processo de ensino-aprendizagem de forma híbrida.

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

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

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

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

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

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

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

Frente a essas especificidades, a escolha das estratégias de ensino, só pelas suas potencialidades técnicas, não geram possibilidades educativas relevantes. Exige combinação entre proposta pedagógica e as características interativas dos dispositivos para não produzir uma performance sem efetividade e significado na relação entre sujeitos e conhecimentos, produzindo desistência e não aprendizagem.

Santos (2020) problematiza essa relação no ensino remoto emergencial denunciando os excessos praticados nas práticas pedagógicas neste contexto:
A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões. Mas a postura comunicacional é restrita aos dias e horas marcadas. Isso tudo, multiplicado por 7, 8, 9 ou 10 unidades curriculares e ou disciplinas, tem entediado alunos e desgastado docentes. Exaustão e traumas estão sendo instituídos. O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal (SANTOS, 2020, s/p).

A autora, faz uma crítica à transposição de um modelo de ensino massivo para o contexto de ensino remoto. Mas também reconhece que têm ocorrido experiências significativas, ao afirmar

que a tecnologia *"permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia."*

No EHE o ambiente virtual de aprendizagem pode ser a base da integração entre os encontros presenciais e virtuais na consolidação do processo de ensino-aprendizagem. Por isso a importância de ampliar a noção de ambiente de aprendizagem para além das plataformas digitais planejadas para esse fim.

O ambiente de aprendizagem passa a ser o que construímos nos espaços virtuais e físicos da sala de aula e constitui um contínuo que integra as estratégias de ensino-aprendizagem e as metodologias adotadas para a realização do percurso formativo.

Essa noção implica alinhar metodologicamente nossas aulas para criar sentidos e aprendizagens construtivas em uma experiência que envolve espaço e tempos expandidos e ao mesmo tempo integrados como uma unidade.

PARTE

4

ALGUMAS REFERÊNCIAS DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E TECNOLOGIAS E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

As estratégias de ensino-aprendizagem, assim como as ferramentas e recursos, necessitam ser usadas de forma condizente com a metodologia adotada pelo docente.

Nessa perspectiva, apontamos aqui um quadro (Quadro 3) de referências de estratégias síncronas e assíncronas que podem ser escolhidas em acordo com suas potencialidades tecnológicas e pedagógicas no contexto de ensino mediado por tecnologias, ressaltando que elas terão sentido em uma proposta de ensino que preze por uma interlocução cuidadosa com os estudantes.

Quadro 4: Estratégias de ensino-aprendizagem e dispositivos do Moodle e internet

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

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

Essa postura pedagógica e avaliativa pode conduzir à substituição da concepção de que o aluno vem à universidade para "assistir à aula" pela concepção de que ele desenvolve um trabalho que lhe pertence, isto é, de cuja formulação, execução e avaliação ele participa. A avaliação ganha outro sentido porque o estudante passa a ser produtor da sua aprendizagem. Isso requer mudanças não apenas na avaliação, mas na organização do trabalho pedagógico na universidade, nos cursos, nas disciplinas e nas atividades propostas. A mudança na avaliação será decorrência de mudanças na organização do trabalho pedagógico (SORDI, 2019; VEIGA, 2001 e 2002).

A partir dessas observações, podemos pensar mais concretamente sobre algumas ações ou mesmo alguns princípios que poderão orientar a nossa prática de avaliação formativa. Torna-se relevante destacar que na modalidade formativa todas as situações podem ser avaliadas, desde que estejamos atentos, registrando os fatos e tomando uma atitude frente ao que está sendo verificado. Essas são o que chamamos de apreciações devolutivas da avaliação formativa.

No Quadro 5, são apresentadas algumas possibilidades de atividades avaliativas. A Câmara de graduação apresentou normatização específica sobre processos avaliativos e assiduidade no EHE, por meio da resolução no. 09/2021.

Quadro 5: Exemplos de atividades avaliativas

ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO	DESCRIÇÃO OU CONSIDERAÇÕES	FERRAMENTAS DE APOIO	REFERÊNCIA PARA USO DO MOODLE
Prova escrita	- Modalidade de avaliação mais difícil de ser realizada no ERE em decorrência da possibilidade de comunicação entre os estudantes. Portanto, demandará extenso trabalho docente para sua elaboração (criação de banco de questões). - É importante realizar um simulado para que o estudante se familiarize com a ferramenta de avaliação on-line.	- Moodle: permite elaboração de banco de questões, aleatorização na apresentação da ordem das respostas, bloqueio na navegação entre as questões. - As notas podem ser transferidas diretamente para o diário de classe.	Acesse: 1. Minha UFMG 2. Moodle 3. Minha Turmas 4. Espaço UFMG virtual 5. Tutoriais - atividades mais utilizadas 6. Questionários
Prova oral	- Nessa estratégia também é possível que aconteça comunicação entre estudantes. Portanto, demandará extenso trabalho docente para sua elaboração (criação de extensa lista de questões).	- Plataforma de vídeo conferência (Teams)	
Portifólio	- Registro, análise e reflexão acerca de uma temática ou de um objeto de estudo. - O docente pode ou não definir o programa/aplicativo a ser empregado. - Pode ser individual ou coletivo.	- O moodle pode ser usado para recebimento da tarefa e a avaliação por parte do docente. - As notas podem ser transferidas diretamente para o diário de classe*.	Acesse: 1. Minha UFMG 2. Moodle 3. Minha Turmas 4. Espaço UFMG virtual 5. Tutoriais - atividades mais utilizadas 6. Tarefa

Mapa conceitual e mapa mental	- No mapa conceitual dois ou mais conceitos devem ser conectados por frases de ligação criando uma unidade semântica. Já no mapa mental não há necessidade dos elementos de ligação entre os conceitos. - Pode ser individual ou coletivo.	- Cmaptools, MindMeister, GetMind entre outros - O moodle pode ser usado para recebimento da tarefa e avaliação por parte do docente. - As notas podem ser transferidas diretamente para o diário de classe.	Acesse: 1. Minha UFMG 2. Moodle 3. Minha Turmas 4. Espaço UFMG virtual 5. Tutoriais - atividades mais utilizadas 6. Tarefa
Fórum	- A avaliação pode ser realizada pelos pares ou pelo docente.	- Moodle - As notas podem ser transferidas diretamente para o diário de classe.	Acesse: 1. Minha UFMG 2. Moodle 3. Minha Turmas 4. Espaço UFMG virtual 5. Tutoriais - atividades mais utilizadas 6. Fórum
Trabalho: - Resumo - Resenha - Fichamento - Ensaio - Estudo dirigido - Estudo caso - Elaboração de vídeo/podcast	- Pode assumir diversas formas de apresentação dependendo do objetivo de ensino que foi trabalhado. - Pode ser individual ou coletivo.	O moodle pode ser usado para recebimento da tarefa e avaliação por parte do docente. - As notas podem ser transferidas diretamente para o diário de classe.	Acesse: 1. Minha UFMG 2. Moodle 3. Minha Turmas 4. Espaço UFMG virtual 5. Tutoriais - atividades mais utilizadas 6. Tarefa
Quiz	- Como ferramenta de avaliação pode ser usado para testar rapidamente a compreensão dos estudantes. - Pode ser individual ou coletivo.	- Moodle, Mentimeter, Socrative, Quizlet, Kahoot - Vários aplicativos podem ser associados ao Teams com apresentação dos resultados na tela em tempo real. - No moodle as notas podem ser transferidas diretamente para o diário de classe.	Acesse: 1. Minha UFMG 2. Moodle 3. Minha Turmas 4. Espaço UFMG virtual 5. Tutoriais - atividades mais utilizadas 6. Escollha
Wiki	- Pode ser usado de forma individual ou para escrita colaborativa.	- Moodle: permite identificar a participação de cada estudante na construção do documento.	Acesse: 1. Minha UFMG 2. Moodle 3. Minha Turmas 4. Espaço UFMG virtual 5. Tutoriais - atividades mais utilizadas 6. Wiki
Discussão	- São inúmeras as técnicas que podem ser empregadas para promover discussões em grupo, mesmo de maneira on-line. - É possível criar subgrupos na turma e acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos de forma síncrona.	- Plataforma de vídeo conferência (Teams)	
Mural	- Permite a criação de um registro multimídia. - Pode ser individual ou coletivo.	- Padlet	
-Apresentação -Seminário -Artigo -Trabalho	- Pode assumir diversas formas de apresentação dependendo do objetivo de ensino que foi trabalhado. - Pode ser individual ou coletivo.	- Plataforma de vídeo conferência (Teams)	

Observações:

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

Como dito anteriormente, as experiências com ensino híbrido antecedem a pandemia e assim como as experiências em EaD, podem nos trazer algumas pistas para adoções metodológicas mais consistentes em relação ao planejamento e execução do ensino mediado por tecnologias e articulando presencial e remoto, tal como previsto para o EHE. No anexo 1 são encontradas recomendações quanto à adoção de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS).

Apresentamos no quadro a seguir experiências publicadas na Revista Docência do Ensino Superior, desenvolvidas na UFMG e em outras instituições.

Quadro 6: Experiências de ensino híbrido na UFMG e outras instituições de educação superior brasileiras publicadas na Revista Docência do Ensino Superior

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO HÍBRIDO NA UFMG	
Referências	Resumo
MEDEIROS, Z.; COELHO, M. de L.; RÜCKERT, B.; NONATO, B. F.; CARMO, H. C. do. Aprendizagem colaborativa em cursos semi-presenciais de formação em docência do ensino superior. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 2, p. 42–52, 2012. DOI: 10.35699/2237-5864.2012.2009. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2009. Acesso em: 22 ago. 2021	Este artigo apresenta uma análise de atividades realizadas em um ambiente virtual de aprendizagem associadas a atividades presenciais, com o objetivo de contribuir com metodologias que visem a uma aprendizagem colaborativa em rede. Nesse sentido, os alunos trabalham coletivamente, de forma a minimizar a centralidade da figura dos tutores e a favorecer a participação, a colaboração, as iniciativas e a autonomia dos próprios alunos. O estudo realizou-se na Universidade Federal de Minas Gerais, no âmbito da formação docente para o ensino superior – uma ação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Neste artigo, apresentamos os elementos teóricos que sustentaram o trabalho e a análise dos recursos e procedimentos didáticos utilizados. Os resultados obtidos apontam práticas de mediação que propõem o uso das tecnologias de informação e comunicação de forma inovadora e colaborativa.

MEDEIROS, Z.; COELHO, M. de L. Encontros presenciais e ambiente virtual de aprendizagem na formação em docência do ensino superior. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 4, p. 47–72, 2014. DOI: 10.35699/2237-5864.2014.1981. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1981 Acesso em: 22 ago. 2021.	Este texto apresenta, de forma predominantemente descritiva, a estrutura semipresencial da Formação em Docência do Ensino Superior ofertada pelo Giz. É caracterizada a organização dos encontros presenciais e do ambiente virtual de aprendizagem, buscando considerar a articulação que se estabelece entre as atividades de uma e outra instância. A experiência tem mostrado a importância desse encadeamento entre as atividades online e os momentos presenciais, bem como a formação didático-tecnológica que é favorecida pela metodologia e pelos recursos utilizados.
PEIXOTO, R. T. R. da C.; GONÇALVES, P. V. A. J.; ALVIM, H. H.; AMORIM, H. C. S.; ARAÚJO, A. V. A. O emprego das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: relato de experiência sobre a oficina"Modelo Híbrido de Ensino". Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 183–204, 2015. DOI: 10.35699/2237-5864.2015.1978. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1978 Acesso em: 22 ago. 2021.	A oficina "Modelo Híbrido de Ensino – Emprego de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) Associadas ao Ensino Presencial" fez parte do V Percurso Formativo de Docentes do Ensino Superior e teve como objetivo compartilhar com outros docentes as novas experiências e os desafios enfrentados na implementação de um projeto híbrido de ensino, a fim de melhorar a qualidade das aulas práticas de Odontologia Restauradora da Faculdade de Odontologia da UFMG. Considerando que os alunos atuais têm um perfil muito mais interativo e tecnológico, com o emprego da metodologia pedagógica semipresencial, foi possível melhorar a participação e a qualidade das aulas, sanando problemas existentes e conseguindo maior interatividade dos alunos com os professores. O compartilhamento dessa experiência docente pôde contribuir para uma preparação mais adequada dos docentes que participaram da oficina, permitindo a eles redesenhar seus cursos tradicionais para a modalidade híbrida, a fim de maximizar os benefícios das TICs. Por meio da avaliação da oficina, realizada pelos participantes após a conclusão das atividades, observou-se o caráter motivacional da oficina e o desejo de mudança pela maioria deles.

VEIGA, A. C. R. Tecnologias da informação e da comunicação na gestão e no ensino interdisciplinar de projetos de design: Arquitetura como estudo de caso. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 149–165, 2017. DOI: 10.35699/2237-5864.2017.2321. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2321 Acesso em: 22 ago. 2021	Este artigo apresenta um método de ensino e gestão interdisciplinar de projeto (design) por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e do Building Information Modeling (BIM). O método foi desenvolvido e testado na disciplina Noções de Arquitetura e Urbanismo, do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Dentro da proposta, os alunos elaboram um projeto arquitetônico residencial, preferencialmente com a utilização de software BIM e, necessariamente, com a orientação/colaboração da professora por meio de um ambiente colaborativo. Constatou-se que, uma vez fornecidas as fontes e os subsídios para a obtenção do conhecimento de TIC e BIM, os discentes são capazes de adquirir grande autonomia. Verificaram-se, ainda, as vantagens e desvantagens da adoção de duas ferramentas da Autodesk®: a Revit® e a A360 Drive®. Ambas demonstraram-se eficientes na gestão de projetos de design no ensino. Por fim, discutiram-se as vantagens da inserção dessas tecnologias ainda na graduação, como forma de se reforçar a tendência, em nossa opinião positiva, de utilização delas no mercado de trabalho.
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO HÍBRIDO EM OUTRAS INSTITUIÇÕES	
RIBEIRO, V. M. B.; LEHER, E. M. T.; GOMES, M. P. C.; ROCHA, H. C.; MATTOS, D. da S.; MAIA, M. V.; ROMANO, V. F. Formação de professores e preceptores no contexto de inovações curriculares. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 57–78, 2016. DOI: 10.35699/2237-5864.2015.2052. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2052 Acesso em: 22 ago. 2021	Relato da experiência sobre o desenvolvimento de curso semipresencial de aperfeiçoamento oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, denominado: “Formação pedagógica dos formadores dos profissionais da saúde: a preceptoria dos internatos em questão”. Norteado pela qualificação da formação médica e pela implementação de método ativo para formação pedagógica de formadores dos profissionais de saúde para o SUS, o curso usa a Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) como método, além do apoio de uma ferramenta de autoria para a parte virtual. A utilização de método ativo foi avaliada como o diferencial nesse processo de formação pedagógica, pois, segundo os participantes do curso, a busca ativa, os trabalhos em grupo e as discussões nos fóruns virtuais foram potencialmente motivadores para aquisição de competências necessárias para estudar e responder as questões orientadoras de aprendizagem dos quatro módulos com os quais se desenvolve o curso e para promover mudanças nas suas práticas.

RIBEIRO, L. C. V. Testando novas metodologias de aprendizagem para o ensino de Embriologia Humana: relato de experiência e percepção dos discentes. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 151–165, 2018. DOI: 10.35699/2237-5864.2018.2446. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2446 Acesso em: 22 ago. 2021.	Este estudo teve por objetivos relatar e refletir sobre uma experiência docente no ensino da Embriologia Humana e investigar as percepções dos discentes sobre as metodologias empregadas, no que se refere à aquisição de conhecimentos e à visualização da importância e interação do componente com outras disciplinas ofertadas (pontos positivos, negativos e sugestões). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, realizada com acadêmicos de Medicina, cursando o primeiro semestre. O percurso metodológico abrangeu um modelo de ensino híbrido do tipo sala de aula invertida, em associação com o emprego de aulas presenciais teóricas e práticas, no modelo tradicional. Essa alternância metodológica proporcionou um maior aproveitamento do tempo e um avanço no processo de ensino-aprendizagem do componente, uma vez que possibilitou articulações entre os docentes e discentes, individuais ou coletivas, e entre os componentes de cada equipe (trabalho colaborativo) fora da sala de aula.
CORDEIRO, P. A. dos S.; LEÃO, A. M. dos A. C. .; COUTO, J. de A. . Ação pedagógica pautada numa abordagem híbrida à luz da Aprendizagem Baseada em Projetos. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–21, 2021. DOI: 10.35699/2237-5864.2021.24721. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24721 Acesso em: 22 ago. 2021.	A Bioquímica é definida pelos estudantes como uma coleção de estruturas químicas e reações dificilmente assimiladas e desintegradas da sua prática profissional. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma experiência exitosa utilizando-se a Aprendizagem Baseada em Projetos para a construção de conceitos bioquímicos, configurando-se uma proposta pautada nos pressupostos do ensino híbrido. A pesquisa tem uma abordagem metodológica qualitativa e foi realizada no âmbito de uma disciplina de Bioquímica, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição de ensino superior. Para o desenvolvimento dos projetos, os estudantes receberam orientações por meio de ferramentas como Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, grupo de WhatsApp e e-mail da disciplina. Por fim, os momentos vivenciados presencial e virtualmente nos sinalizam para a potencialidade do ensino híbrido à luz da Aprendizagem Baseada em Projetos no que concerne uma elaboração conceitual contextualizada e significativa para os licenciandos.

Além dessas experiências, há 25 artigos que tratam do ensino no contexto de pandemia, publicados na seção especial da Revista Docência do Ensino Superior no segundo semestre de 2020. Acessível no link https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/issue/view/864

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa, ALVES, P. **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para estratégia de trabalho em aula.** Joinville: Univille, 2005.

APPLE, M. W. **Global crises, social justice, and education.** New York: Routledge, 2010.

ARANDA, M. A. de M; RODRIGUES, E. S. de S.; MILITAO, S. C. N. Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil. **Educ. rev.,** Curitiba, v. 36, e69767, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100203&lng=pt &nrm=iso>. Acesso em 29 de jun. 2020.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo T.; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Penso Editora, 2015.

BATISTTI, T. dos S.; PRETO, V. M.; HEINZLE, M. R. S. Processos Avaliativos na Educação Superior: Planos de Ensino em Análise. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1774-1791, jul-set/2017. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8577> Acesso em 21 jun. 2020.

BAUMAN, Z. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: noção e evolução conceitual, tendências e bases pedagógicas. In: Mill, D. et al. (org.) **Educação e tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

CARMO, Teresa M. Comunicação digital, educação e cidadania global: aproximações. In: Mill, D. et al. (org.) **Educação e tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013. 287 p.

CHRISTENSEN, Clayton; M.; HORN, Michael. B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos.** Maio 2013. 49 pág. Disponível em: https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido. Acesso em: 24 jun. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. **Formatos avaliativos e concepção de docência.** São Paulo: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: Junqueira e Marin, 1998.

CANDAU, Vera. **A Didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância.** Petrópolis: Vozes, 1982.

DOURADO, L. F.; JUNIOR, G. G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves Contribuições. **RBPAE** - v. 32, n. 2, p. 449 - 461 mai/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ rbpae/article/view/67198>. Acesso em 20 jun. 2020.

ESPÍRITO SANTO, E.; LUZ, L. C. S. da. Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê? **Dialogia**, São Paulo, n. 16, p. 141-154, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=3882>. Acesso 20 jun. 2020.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional contextualizado: educação e tecnologia.** São Paulo: Editora Senac, 2004.

Filatro, Andrea. **Design instrucional na prática.** São Paulo: Pearson, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ ago. 2009, p. 201-213. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489. pdf>. Acesso 22 jun. 2020.

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 20-36, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br Acesso em 29 jun. 2020.

GOMES, S. dos S.; MELO, S. D. G. de. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educ. Real.** Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199-1216, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401199&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jun. 2020.

GOMES, S. dos S.; TAVARES, R. H.; MELO, S. D. G. **Sociedade, educação e redes:** luta pela formação crítica na universidade. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. 351 p.

HARGREAVES, A. et. al. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review.** Louisville, CO, March 27, 2020. Disponível em: <https:// er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 28 mai. 2020

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review.** 27 mar. 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between- emergency-remote-teaching-and-online-learning, 2020.
Acesso em: 14 jun. 2020.

KENSKI, Vani M. et al. Grupos que pesquisam Educação a Distância no Brasil: primeiras aproximações. In: Mill et al (org.) **Educação a distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

LÜCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MIZUKAMI, Maria das G. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 2019, Ebook.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.,** São Paulo , v. 45, e180201, 2019 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100515&lng=pt &nrm=iso>. Acesso em 29 jun. 2020.

MOREIRA, José A. Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. In: Mill D. et al (org.) **Educação a distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

Moreira, J. A., & Horta, M. J. . (2020). Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Um processo de inovação sustentada. ***Revista UFG***, 20(26). https://doi.org/10.5216/revufg.v20.66027

OLIVEIRA, Elsa G. Aula virtual e presencial: são rivais? In: Veiga, I. P. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2011.

OLIVEIRA, G. P. **Avaliação formativa nos cursos superiores:** verificações qualitativas no processo de ensino- aprendizagem e a autonomia dos educandos. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Espanha, v. 1, 2002.

PADILHA, M. A. S.; ZABALZA, M. A. Um cenário de integração de tecnologias digitais na Educação Superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.14, n.03, p. 837- 863 jul./ set.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/28698> . Acesso em 19 jun. 2020.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. **Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!** 2020. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online/ Acesso em: 30 de jun. de 2020.

PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. **Educ. Pesqui.,** São Paulo , v. 46, e216818, 2020 . Disponível em <http://www.scielo.br/ scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100521&lng=en&nrm=iso>. Acesso 28 jun. 2020.

ROZA, Jiani Cardoso da, VEIGA, Adriana Moreira da Rocha e ROZA, Marcelo Pedroso. Blended learning: revisão sistemática da literatura em periódicos científicos internacionais (2015 - 2018). **Educação em Revista** [online]. 2020, v. 36 [Acessado 29 Junho 2021], e223402. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-223402>. Epub 09 Nov 2020. ISSN 1982- 6621. https://doi.org/10.1590/0102-223402.

SANTOS, Edmea. EAD, palavra proibida. **Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença.** Rio de Janeiro: e-publicações UERJ, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119 Acesso em: 30 de jun. de 2020.

SHAPIRO, J. **Monitoring and evaluation.** Londres: Cívicus, 2008.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 271-297, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S1414-40772017000100271&lng=en&nrm=iso>. Acesso 27 jun. de 2020.

SORDI, M. R. L. de. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educ. rev.,** Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000300135&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jun. 2020.

SOUSA, L. D. de S. et. al. Os Desafios enfrentados pelos professores no processo de avaliação no Ensino Superior. **Regae:** Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria, v. 7, n. 16, set./dez., 2018 p. 59-66. Disponível em: <https:// periodicos.ufsm.br/regae/article/view/32750/pdf>. Acesso em 26 jun. 2020.

THOMAS, G.; PRING, R. (orgs.). **Educação baseada em evidências.** A Utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução 05/2021, de 19 de agosto de 2021. Dispões sobre o Ensino Híbrido Emergencial (EHE) para os cursos de graduação da UFMG e revoga a resolução 02/2020, de 09 de julho de 2020. Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-publica-resolucao-de-implantacao-do-ensino-hibrido-emergencial Acesso em: 30/08/2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Plano para o retorno presencial de atividades não adaptáveis ao modo remoto. Disponível em: https://ufmg.br/storage/5/6/0/5/5605bbca05ab100a6f9946f7e5402855_16237752621319_1639181 798.pdf

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, S. P: Papirus, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO 1

RECOMENDAÇÕES QUANTO À ADOÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS)

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

A plataforma *Moodle* dispõe de uma grande variedade de recursos instrucionais para o ensino-aprendizagem remoto que podem ser consultadas pelos docentes no espaço construído para esse fim: Espaço UFMGVirtual https://virtual.ufmg.br/plataforma/course/view.php?id=236.
A plataforma *Moodle* só não oferece a possibilidade de fazer uma aula remota síncrona (uma aula ao vivo) com os estudantes.

Para isso, a Universidade disponibiliza, no momento, uma ferramenta via convênio: o *Microsoft Teams*, ferramenta que constitui o pacote Office 365. No momento, o *Microsoft Teams* ainda não se comunica com o SiGA ou Diário Eletrônico, como faz o *Moodle*. Assim, caberá ao docente cadastrar, no mesmo, os estudantes matriculados para definição da turma.

É importante esclarecer que a ferramenta *WebConf* da RNP é uma plataforma que viabiliza conferência com até 75 participantes simultaneamente. Atualmente a UFMG dispõe de acesso para todos os docentes, no entanto, o uso se restringe a 40 salas simultâneas. Mais informações sobre: https://www.ufmg.br/dti/pagina-inicial/portfolio/servicos/conferencia-web-servico-rnp/. Portanto, ela não poderá ser utilizada para atividades síncronas de ensino remoto emergencial.

Todos os docentes e estudantes da universidade podem fazer acesso direto ao *Microsoft Teams* mediante usuário cadastrado institucionalmente no sistema *MinhaUFMG*. Cada sala comporta até 250 participantes. Cada estudante e professor tem direito a 1 TB de memória no *Microsoft-OneDrive*. Para cadastro acesse: https://www.ufmg.br/dti/wp-content/uploads/2020/06/OFFICE365-CriacaoConta.Ver1_.1-2.pdf. Para mais informações: https://aka.ms/TeamsEDUQuickGuide.

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

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

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

Alguns *links* relevantes externos que podem ser úteis ao aprendizado da plataforma da *Microsoft* são: https://support.microsoft.com/pt-br/office/treinamento-em-v%C3%ADdeo-do- -microsoft-teams-4f108e54-240b-4351-8084-b1089f0d21d7
https://sites.google.com/view/tutoriais-e-dicas/inicio https://sites.google.com/view/tutoriais-e-dicas/office-365?authuser=0

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

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

Outra recomendação para quem deseja gravar vídeos e usa computadores da *Apple* é o *QuickTime Player*. Um tutorial de como usar essa ferramenta encontra-se em: https://www.youtube.com/watch?v=mLyPrblmPp4