

COMISSÃO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMG

**RELATÓRIO FINAL**

GT monitoramento e avaliação do Ensino Remoto Emergencial/Prograd  
Comissão Própria de Avaliação  
MARÇO/2021

## I. INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta os principais resultados do trabalho realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para o monitoramento e avaliação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de graduação da instituição, no primeiro período letivo de 2020.

Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde anunciou a pandemia de Covid-19 e para minimizar o risco de contágio e proliferação do coronavírus na comunidade acadêmica, a UFMG suspendeu, assim como as demais Universidades Federais do país, as atividades presenciais. Nesse contexto, e após ampla discussão, em agosto de 2020 foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos diferentes cursos de graduação da UFMG.

O presente documento é apresentado em resposta ao item 26 das “Diretrizes para o Processo de Ensino-Aprendizagem no Contexto de Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de Graduação da UFMG” (UFMG, 2020a p.09) que define ser necessário:

*Monitorar sistematicamente o ERE no nível da Universidade, sendo esse monitoramento de responsabilidade de instâncias a serem definidas pela Câmara de Graduação em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação (CPA). A avaliação do processo deverá ser feita em diferentes momentos, sendo indispensável no meio e ao final do período letivo.*

O monitoramento pode ser entendido como o 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).

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.

## **II. HISTÓRICO**

A Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG, considerando deliberação tomada em sua 10ª reunião ordinária de 2020, de 27 de agosto de 2020, por meio da Resolução nº 8, de 22 de outubro de 2020, instituiu o grupo de trabalho (GT) para monitoramento e avaliação do ensino remoto emergencial nos cursos de graduação da UFMG. Nessa oportunidade foi revogada a Resolução CG/CEPE/UFMG Nº 03/2020 e considerado, para todos os efeitos, que a atuação do GT foi iniciada em 28 de agosto.

Pela resolução foram nomeados os seguintes docentes conselheiros para compor o GT: Andréa Rodrigues Motta, Marcelo Bronzo Ladeira, Paulo Márcio Campos de Oliveira, Rachel Oliveira Castilho e Ricardo de Oliveira Duarte. Foram ainda indicadas para composição as professoras Maria José Basta Pinto Flores, da Diretora de Inovação de Metodologias de Ensino da Prograd e Suzana dos Santos Gomes, da Faculdade de Educação.

Coube ao Diretório Central dos Estudantes (DCE/UFMG) indicar representantes discentes para participarem do GT, em número máximo de sete integrantes. Na fase 1 do monitoramento participaram os estudantes Gabriel Cavalcante do curso de Pedagogia e Luiza Datas do curso de Letras e nas fases 2 e 3 as estudantes Gabriela Arsênio, do curso de Teatro e Luiza Datas do curso de Letras.

A indicação da Câmara de Graduação é que fosse realizado um trabalho integrado junto à Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição. Sendo assim, participaram das ações de monitoramento e avaliação do ERE a docente Viviane Birchal, presidente da CPA, além dos servidores técnicos administrativos em educação Micheline Sanches, vice-presidente da CPA, e Luiz Antônio Fonseca, membro da referida comissão.

### **III. METODOLOGIA**

O processo de monitoramento e avaliação proposto pelo GT foi organizado em três fases.

#### Fase 1

Na primeira fase, o objetivo foi disparar a discussão sobre o ERE nos cursos da instituição e buscar elementos para subsidiar a elaboração dos instrumentos de coleta de dados da fase 2. Para alcançar esse objetivo foi enviado para cada colegiado de curso e respectivo NDE um formulário exploratório com questões referentes às boas práticas que poderiam ser compartilhadas e aos desafios que estavam sendo enfrentados. Seguindo a recomendação das "Diretrizes para o Processo de Ensino-Aprendizagem no Contexto de Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de Graduação da UFMG" essa primeira fase constituiu a avaliação do processo que deveria necessariamente ocorrer na metade do período letivo.

#### Fase 2

Nessa fase, o objetivo foi sistematizar as informações sobre o ERE no primeiro semestre de 2020 por meio da aplicação de três questionários, um para cada segmento da comunidade acadêmica: discentes, servidores docentes e técnicos administrativos em educação (TAEs). Com apoio da DTI os questionários foram disparados nos meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021, caracterizando assim a avaliação do final do semestre.

#### Fase 3

Na última fase, o objetivo foi triangular os dados da fase 2 com aqueles produzidos rotineiramente pela Prograd. Para tanto foram utilizados os relatórios disponibilizados para o GT, sendo a análise desses dados realizada em conjunto com a fase 2.

### **IV. PRINCIPAIS APONTAMENTOS**

Ocorreu uma boa adesão da comunidade acadêmica da UFMG à proposta de monitoramento e avaliação do ERE. Na fase 1, 97% dos colegiados da instituição participaram. Nessa fase, os colegiados e respectivos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) conseguiram acessar 26% dos estudantes de graduação e 68% dos docentes da instituição. Em relação aos técnicos administrativos em educação não é possível fazer uma previsão, pois não possuímos os dados

daqueles que estavam diretamente envolvidos no ensino de graduação. Entretanto, considerando o total da universidade, 10% responderam. Os resultados consolidados dessa fase estão disponíveis em apresentação anexa ao presente documento.

Já na fase 2, responderam os questionários: 1.712 docentes o que representa 48% do total dos 3.597 professores ativos em 2020/1 nos cursos de graduação da UFMG, 12.260 estudantes de graduação representando 41% do total dos 29.764 alunos com matrículas ativas em 2020/1 e 996 servidores técnicos administrativos em educação o que representa 24% do total dos 4.211 técnicos administrativos em educação ativos na UFMG em 2020/1. Ressalta-se mais uma vez que pela diversidade de ocupações não é possível saber o total de TAEs que estão diretamente envolvidos no ensino de graduação. Para cada um dos questionários aplicados foram elaborados relatórios que se encontram disponíveis em anexo.

Após analisar os resultados das três fases, o GT e a CPA destacam como aspectos relevantes:

A maior parte dos cursos e NDEs indicou experiências de boas práticas ou ações exitosas durante o ERE. Embora seja considerado um momento extremamente desafiador, os três segmentos apontaram questões que devem ser consideradas na oportunidade de retorno ao ensino presencial, tais como:

- Compartilhamento de experiências entre os atores envolvidos no ERE em cursos de graduação da UFMG - estudantes, professores e TAEs - bem como entre instâncias deliberativas da UFMG e outras IFES do país.
- Adoção de novas estratégias de ensino-aprendizagem incluindo exercícios e jogos para apropriação dos conteúdos.
- Melhoria do material didático utilizado nas disciplinas.
- Recurso das aulas gravadas.
- Combinação entre videoaulas e aulas síncronas pontuais para discussão de dúvidas.
- Processos avaliativos mais bem distribuídos ao longo do período das disciplinas e maior diversidade de atividades avaliativas.
- Ampliação do tempo disponibilizado para a realização de provas.
- Criação de grupos virtuais de apoio.
- Utilização mais intensiva do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) da UFMG.

Por outro lado, a grande maioria dos cursos e NDEs também informou a ocorrência de desafios nesse período:

### **1. Recursos tecnológicos**

As dificuldades em relação ao uso dos recursos tecnológicos relatados na primeira fase do monitoramento do ERE foram devido a não familiaridade com tais recursos, uso de múltiplas plataformas, produção de materiais didáticos digitais, gravação e edição de aulas, captação de áudio, entre outros, além de instabilidade da internet doméstica. Problemas estes já quase superados, permanecendo ainda mais forte a insatisfação com a rede de internet. Os docentes precisaram aprender muito em pouco tempo, enquanto tentavam ensinar. Os discentes também precisaram se adaptar à nova e provisória forma de cursar o ensino superior. Já os TAEs tentaram equilibrar e dar o suporte neste momento de ensino remoto emergencial.

Na segunda fase foi observado que a plataforma mais utilizada por discentes e docentes que participaram da consulta foi o Microsoft Teams. Já entre os TAEs verificou-se maior diversidade de plataformas: Google Meet (64,6%), Zoom (44,4%) e Microsoft Teams (43,2%). Quanto ao acesso à internet os três segmentos relataram predominância de nível bom ou regular. No entanto, alguns TAEs (3,5%) e discentes (3%) reportaram acesso ruim, representando uma condição mais desfavorável em relação aos docentes (1,6%) que também indicaram essa dificuldade.

No que se refere à aquisição de equipamentos, cabe ressaltar que 71% dos docentes confirmaram a necessidade de adquirir algum ou de ampliar seu plano de dados de internet para o ERE. Em relação à política de inclusão digital estabelecida pela UFMG, 11% dos estudantes respondentes foram contemplados com equipamentos. Desses, 52% disseram que os equipamentos eram completos e com bom acesso à internet. Para realizar o trabalho remoto, 15,5% dos TAEs solicitaram empréstimo de equipamento da UFMG e foram atendidos, sendo que 33,6% alegaram necessidade de ajustes no equipamento e 1,5% deles classificaram como “ruim” a condição de acesso à internet do equipamento utilizado.

Em 30 de junho de 2020 a UFMG, por meio de sua Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, lançou o edital PRAE/FUMP n. 01/2020 para auxílio na aquisição de equipamentos para estudantes posicionados socioeconomicamente nos níveis I, II e III, na Política de Assistência Estudantil

da PRAE – UFMG. Um segundo edital PRAE/FUMP n. 04/2020 foi lançado com participação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFMG, também datado de 30 de junho de 2020, sendo esse específico para aquisição de equipamentos de tecnologia assistida. Ambas iniciativas são parte da política de inclusão digital aos estudantes da UFMG e foram importantes para permitir o início do ERE na instituição.

Em relação aos estudantes com deficiência, 50% declararam não precisar adquirir equipamentos e 30,9% declararam terem sido contemplados com os recursos providos da chamada do edital PRAE/FUMP n. 04/2020. Em uma segunda pergunta, 30,3% dos estudantes com deficiência afirmaram ter comprado algum equipamento e 65,1% disseram que não precisaram realizar a aquisição. Em uma terceira pergunta ainda na fase 2, 60,5% e 34,2% dos estudantes com deficiência consideraram a qualidade de acesso à Internet de seus dispositivos boa e regular, respectivamente. Em anexo encontra-se relatório com dados específicos dessa população.

A fim de dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem que precisaram ser adaptados à nova realidade, a UFMG formou um comitê (Prograd/GIZ, Caed, DTI), com o objetivo de apresentar as principais ferramentas e metodologias passíveis de uso no ERE à comunidade acadêmica. O Programa de Integração Docente (<https://www.ufmg.br/integracaodocente/>) conta com: fóruns on-line, webinars, oficinas e minicursos, tutoriais e guias, além de apoio tecnológico para docentes, discentes e TAEs. Esse Programa se firmou como excelente auxílio para orientar a comunidade acadêmica em relação aos recursos tecnológicos e direcionar a soluções de problemas. A expectativa é que o programa tenha continuidade, mesmo após o retorno das atividades presenciais.

Em conclusão, a infraestrutura de equipamentos (considerando tanto aquisição quanto uso) e o acesso à Internet mostram-se como características de suma importância para a execução do ERE, entretanto percebe-se pelas respostas aos questionários que não parecem ter sido um entrave na realização do ERE. Por fim, vale destacar que certos equipamentos se deterioram com o uso e/ou se tornam insuficientes e/ou inadequados com uso prolongado e que possivelmente precisarão de substituição, se as atividades de ERE assim perdurarem por muito tempo.

## **2. Ambiente**

As atividades de monitoramento e de avaliação do ERE nos cursos de graduação da UFMG também envolveram o recolhimento e o tratamento de dados quantitativos e qualitativos relacionados às condições humanas de realização do ensino remoto (considerando-se as interações de tempo e espaço profissional e doméstico, bem como níveis de estresse, grau das exigências de adaptação e percepção quanto à intensificação da carga de trabalho).

Como já destacado em momento anterior neste relatório final, percebe-se pelas respostas de alunos, professores e servidores técnicos administrativos em educação da UFMG que os requisitos de infraestrutura de equipamentos e o acesso à internet não constituíram óbices para a realização do ERE. Há apenas relatos pontuais de ocorrência de problemas de instabilidade de rede de acesso à internet e a necessidade, por vezes, de compartilhamento de equipamentos com membros da família.

Porém, quando consideradas outras variáveis de contexto e humanas com a experiência do ERE, sendo este um relato prevalente entre professores e entre alunos na primeira fase do levantamento, há uma percepção de forte intensificação do ritmo e da carga das atividades de trabalho, com repercussões sobre os tempos e ritmos da vida familiar. Os dados também indicam aumento do estresse provocado por novas e urgentes demandas (entre as quais os conhecimentos e as habilidades exigidos para se utilizar as tecnologias do ensino remoto) e uma percepção, por parte dos respondentes, de sobrecarga física e mental diante das tarefas a serem executadas no âmbito do ERE.

Pode-se concluir que todos os segmentos – discentes, docentes e TAEs - relataram algum nível de dificuldade ou de restrição nas dimensões trabalho/estudo e de tempo/espaço doméstico. Com a experiência do ano letivo de 2020, é possível considerar que a comunidade da UFMG possa estar mais bem adaptada, mas planejar e executar ações para melhorar as condições de realização do ERE permanece sendo um desafio, a ser enfrentado inclusive com as novas configurações, a partir do início do retorno de algum nível de atividade presencial na instituição

### **3. Processo de ensino-aprendizagem**

#### **a. Oferta e demanda disciplinas**

Considerando-se a oferta de turmas em 2020/1, cerca de 92% das inicialmente previstas migraram para o ERE. Entre as teóricas, apenas cerca de 2% das turmas foram canceladas. Entre as práticas e teórico-práticas, os percentuais de cancelamento foram de 13% e 10%, respectivamente. Na média, observou-se o cancelamento de apenas 7,7% do total das turmas para retomada das aulas no modelo de ERE em 2020/1, indicando uma grande adesão da UFMG.

De acordo com o levantamento realizado na segunda fase do monitoramento, dentre os docentes respondentes, 32,4% ofertaram de 61 a 120 horas de atividades, 24,4% dos participantes ofertaram de 121 a 180 horas, 14,8% até 60 horas, 7,5% não informaram e 0,3% não ofertaram disciplinas.

É importante ressaltar que o número de turmas ofertadas pode variar em função de diversos fatores, tais como: frequência do ingresso de calouros nos cursos (semestral ou anual), versão curricular vigente dos cursos de graduação, e indicadores de retenção e evasão dos cursos, dentre outros. Além disso, devido à ausência de limitação física para o número de pessoas por sala de aula imposta na oferta presencial, alguns ofertantes combinaram turmas com menor número de matriculados em uma única turma maior, no momento de implantação do ERE.

Comparando-se com os valores médios dos dois semestres de 2019, houve um aumento nos trancamentos parciais e totais de matrícula, sendo de 42,1% e 31,7%, respectivamente. Conjectura-se que tais aumentos estejam correlacionados às flexibilizações das regras para trancamentos aprovadas por meio da Resolução CEPE N° 02/2020, de 09/07/2020. Também pode ser um indicativo de reorientação nas escolhas da quantidade de créditos cursados devido à adaptação à mudança brusca na forma de estudar. À primeira vista, o ensino mediado por tecnologia e realizado a distância provoca a impressão de ser mais fácil devido a flexibilidades espaço/temporal. Ao experimentar o ERE, os estudantes puderam avaliar e rever suas escolhas para um melhor aproveitamento.

Nessa direção, a associação bivariada para a ocorrência de trancamento parcial de matrícula em 2020/01 nos permite reforçar essa inferência. De 11 questões propostas no questionário e associadas ao trancamento parcial em 2020/01, dez mostraram associação significativa, sendo todas com grau considerado fraco nas análises realizadas.

#### **b. Atividades e conteúdos**

Na fase 1 do monitoramento, todos os segmentos da instituição (discentes, docentes e TAEs), reportaram, com frequência, um aumento da quantidade das atividades durante o ERE, sendo a segunda queixa mais frequente dentre os estudantes. Estes apontaram um aumento no volume e na complexidade das leituras, vídeos e atividades avaliativas, exigindo grande tempo de dedicação e esforço. Houve queixas em relação à dificuldade de acesso ao material bibliográfico, bem como ao conteúdo das aulas síncronas, por recusa de alguns docentes de gravá-las e disponibilizá-las.

Os docentes também manifestaram um significativo aumento de sua carga de trabalho na seleção e produção de conteúdo e adaptação ao ERE, além de alta demanda de atendimento aos alunos. Os servidores TAEs, da mesma maneira, apontaram uma sobrecarga no volume de trabalho, especialmente nos Colegiados de cursos, para o atendimento e desenvolvimento das atividades durante o ERE.

Na fase 2, grande parte dos estudantes apontaram que tiveram acesso aos materiais bibliográficos de todas ou de algumas das disciplinas cursadas (45,3% e 36,5%, respectivamente). Quanto ao excesso de atividades e conteúdo, considerando o tempo previsto para disciplinas, 48% dos discentes reportou que isso ocorreu em algumas disciplinas, 19,5% em poucas disciplinas, 12,3% em todas as disciplinas e 16,5% respondeu que não houve excesso em nenhuma disciplina cursada. Grande parte dos estudantes, 48,9%, considera que dedicou mais tempo aos estudos durante o ERE em relação ao presencial, enquanto 23,2% indicou uma redução no tempo de dedicação.

A grande maioria dos docentes (93,9%) afirmou ter disponibilizado os planos de ensino de suas disciplinas no início do ERE. Quanto aos conteúdos, grande parte (84,3%) disponibilizou conteúdos digitais produzido pelo próprio professor ou pela equipe de professores da disciplina.

As aulas síncronas também foram disponibilizadas por 73,8% dos participantes. Além disso, 47,8% dos docentes utilizaram, também ou somente, conteúdos digitais disponíveis na internet. Outras formas de disponibilização também foram apontadas por 14,7% dos professores. Quase a totalidade dos docentes, aproximadamente 99%, afirmaram ter informado previamente aos estudantes sobre a ocorrência de atividades síncronas e sobre as atividades avaliativas com pelo menos uma semana de antecedência. A sobrecarga na elaboração dos materiais foi o desafio mais frequentemente enfrentado, tendo sido reportado por 65,2% dos docentes.

Nesta fase, 60,8% dos servidores TAEs afirmou que a demanda de trabalho se manteve, mas 29,8% reportou aumento, enquanto 9,3% apontou diminuição. Considera-se que esta diferença pode ser devida às naturezas diversas das atividades desenvolvidas por esses servidores.

Durante a mudança para o ERE, os docentes reavaliaram os planos de ensino, adequando seus conteúdos, metodologia e formas de avaliação para o novo modo de ensino. No entanto, como reportado, grande parte dos estudantes consideraram que o conteúdo e atividades foram excessivos, havendo um aumento em relação ao ensino presencial. Na segunda fase do monitoramento, 79% dos docentes afirmou que pretendia realizar modificações nas disciplinas e/ou atividades acadêmicas no segundo período do ERE.

### **c. Metodologia e recursos didáticos**

Diferentes procedimentos de ensino foram adotados por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e pelas plataformas digitais ofertadas tanto de modo simultâneo (síncrono) como em tempo diferenciado (assíncrono). Já as interações também ocorreram de modo coletivo ou também em pequenos grupos.

Na fase 1 do monitoramento considerou-se relevante saber sobre a ocorrência de desafios no que se refere aos processos pedagógicos durante o período. Verificou-se que, dos 77 cursos respondentes, 87,01% afirmaram que sim. Os estudantes citaram como desafios: excesso de atividades e conteúdos; falta de atualização do material didático no *Moodle*; tempo insuficiente para realizar as avaliações. Já os docentes indicaram: dificuldades de adaptar as aulas práticas para o ERE; menor interação com os estudantes; desafios enfrentados na mudança do formato de aulas expositivas para aulas gravadas.

Na fase 2 os docentes foram perguntados sobre desafios na implementação do ER, 65,2% disseram que sim, e destacaram a sobrecarga na elaboração dos materiais didático-pedagógicos; 46,8% disseram que sim, e destacaram a baixa interação e envolvimento dos estudantes com a proposta implementada, e 27,9% disseram sim e informaram ter enfrentado problemas de conectividade.

Na fase 2 do monitoramento, os estudantes foram perguntados sobre o nível de dificuldade no acompanhamento das aulas síncronas e assíncronas. Em relação às atividades síncronas, 56,9% considerou o seu nível de dificuldade como sendo “médio” a “muito alto” e 39,7% considerou este nível como sendo “baixo” a “muito baixo”. Quanto ao nível de dificuldades no acompanhamento das atividades assíncronas, 43,7% dos estudantes considerou o seu nível de dificuldade como sendo “médio” a “muito alto” e 52,5% considerou este nível como sendo “baixo a “muito baixo”.

Verifica-se que sobre as atividades assíncronas incide menor nível de dificuldade para acompanhamento, reforçando a importância de flexibilidade no tempo de estudo em condições de confinamento doméstico e correspondente a natureza destas atividades.

Em relação à gravação das aulas síncronas, 51,2% dos estudantes responderam que ocorrem em todas as disciplinas, conforme orientado nas diretrizes para o ERE e 36,9% responderam que há gravação em algumas disciplinas.

Dentre o conjunto de possibilidades, a seleção de metodologias e recursos didáticos a serem efetivados demandou apropriação tecnológica e pedagógica pelos docentes e clareza com relação às finalidades a serem alcançadas na relação com os estudantes, pois não seria possível, ou mesmo desejável, realizar apenas a transposição do ensino presencial para o ensino remoto. Nesse contexto, o planejamento do ERE, garantindo a comunicação e o diálogo com os estudantes, exigiu dos docentes dedicação e tempo para preparar e mediar o processo de ensino-aprendizagem.

#### **d. Avaliação**

De acordo com o exposto na Resolução 02/2020, a avaliação na prática pedagógica deveria ser pautada pela concepção formativa e assumir uma dimensão contínua na regulação do processo

de ensino-aprendizagem, diversificar as formas de avaliação e respeitar os tempos necessários para os estudantes se adaptarem às novas formas de estudos.(UFMG, 2020b, p.01).

Na fase 1, os estudantes apontaram tempo insuficiente para realização das avaliações e professores explicitaram desafios na adaptação de métodos e processos avaliativos no contexto do ERE. Na fase 2, considerou-se relevante saber se os materiais de avaliação adotados pelas disciplinas eram adequados: 48,4% dos estudantes responderam que existe adequação em algumas disciplinas; 38,1% disseram que existe adequação em todas as disciplinas; seguido de 7,4% que afirmaram que existe adequação em poucas disciplinas. Em relação ao tempo para realização das avaliações com sucesso, 46,8% dos estudantes disseram que foi suficiente em todas as disciplinas, 40,9% consideraram suficiente em algumas disciplinas e 6,5% em poucas disciplinas. Entre os docentes, 99% dos respondentes afirmaram ter agendado as atividades avaliativas com no mínimo uma semana de antecedência, conforme orientado pelas normas.

Quando foi perguntado aos docentes sobre a frequência com a qual o ERE foi monitorado junto aos estudantes ao longo do semestre, 42,3% responderam “frequentemente”, seguido de 33,5% que afirmaram “sempre” e 15,2% que responderam “ocasionalmente”. A resposta dos estudantes apresentou discrepância relevante em relação a dos docentes já que 75% responderam que não participou de nenhum monitoramento o ERE ao longo do semestre.

Perguntados sobre o seu desempenho ao longo do ERE, 50,4% dos estudantes informaram “bom desempenho”; 20% informaram “desempenho regular”, seguido de 19,3% que informaram que o desempenho variou, em algumas atividades foram melhores e em outras piores. Nesse ponto há convergência com as respostas dos docentes, pois 57,5% dos docentes avaliam que os estudantes tiveram desempenho bom a excelente, seguido de 19,3% que consideram desempenhos variados e 23,3% desempenho regular ou ruim.

Podemos inferir que houve mudança no processo avaliativo entre o início do semestre letivo e o final, dado que a percepção dos estudantes é mais positiva em relação aos métodos e tempo para realização das avaliações nas respostas da fase 2, se comparada com as respostas da fase 1. No entanto, na percepção dos estudantes, a avaliação da prática pedagógica por meio do automonitoramento não foi conduzida. É importante destacar a relevância desta prática para revisão e melhoria da experiência educativa, ao longo do seu desenvolvimento.

### **e. Interação professor-estudante**

Na Fase 1 de monitoramento do ERE, considerou-se relevante saber se houve alguma ocorrência sobre dificuldades no que se refere à relação professor-estudante durante o período. Dos 76 cursos respondentes, 84,21% responderam que sim. Verificou-se na consulta aos dados qualitativos que os estudantes destacaram como dificuldades: o não cumprimento de aspectos das resoluções e diretrizes para o ERE por parte de alguns docentes; a falta de flexibilidade de alguns docentes com relação às demandas que poderiam melhorar a relação professor-estudante; a falta de devolutiva das avaliações e atividades, dentre outros. Já os professores destacaram: a falta de conhecimento geral no uso de plataformas; a baixa interação com estudantes nos encontros síncronos; a participação restrita dos estudantes nas atividades assíncronas; a sobrecarga de tarefas docentes, e atitudes agressivas de alguns estudantes.

Na Fase 2 desse monitoramento, considerou-se relevante saber se os estudantes identificaram ou enfrentaram algum desafio no que se refere à relação professor-estudante no ERE. Verificou-se que, do total de respondentes, 39% responderam que não; seguido de 30,4% que afirmaram que sim, em poucas disciplinas; 23% disseram que sim, em algumas disciplinas. Quanto aos docentes, 33,5% responderam que não; seguido de 31,2% que afirmaram que sim, em todas as disciplinas; 18,2 % em algumas disciplinas e 17,1% em poucas disciplinas.

Trata-se de um aspecto relevante a ser considerado em qualquer contexto de ensino, seja remoto ou presencial, pois a relação professor e estudante pode incidir sobre a permanência no processo de ensino-aprendizagem e construção de sentidos com o conhecimento. Como se trata de uma relação interpessoal, pede cuidado e atenção na construção de uma relação favorecedora de vínculos educativos.

Concluindo, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, percebe-se que a distribuição entre quantidade e diversidade das atividades empregadas no ERE configura-se como um desafio que merece ser discutido e revisado pelos docentes da instituição. Outros aspectos que merecem atenção da comunidade acadêmica são a interação professor-estudante e, especialmente, a avaliação.

#### **4. Saúde**

Um dado observado no monitoramento foi o aspecto relacionado à saúde física e mental da comunidade da UFMG, porém é importante salientar que sua origem pode estar relacionada a diversos fatores, incluindo o próprio Ensino Remoto Emergencial e, principalmente o fato da sociedade vivenciar o momento de pandemia.

Foi relatado de modo geral que o ERE acarretou em sobrecarga de trabalho nos três segmentos (corpo técnico administrativo, docentes e discentes). Para o corpo docente houve um acréscimo de atividades em função da preparação, aplicação e tutoria do ensino de modo remoto. Relatou-se também dificuldades para conciliação das demandas domésticas com as laborais (TAEs e docentes) e de aprendizagem (discentes). Houve preocupação com os cuidados com as crianças nesse momento, fato que torna o desafio de lidar com essa situação mais complexo. Diante desse panorama foi relatado um aumento no nível de ansiedade e estresse na comunidade acadêmica.

Por fim, é possível constatar que, da amostragem da comunidade acadêmica que respondeu aos questionários, os discentes apresentam cerca de duas vezes mais problemas de saúde de natureza mental que os servidores técnico administrativos e três vezes mais que os docentes. Aproximadamente um terço dos discentes autodeclararam apresentar esse tipo de acometimento, evidenciando um ponto crítico para futuras decisões acadêmico-administrativas.

Buscou-se avaliar, nos três segmentos, a associação entre a questão *Durante a vivência do ERE você apresentou algum problema de saúde?* com outras do questionário, por meio da análise de associação bivariada. Tanto entre os docentes, quanto entre os discentes e os TAES, embora todas as questões tenham apresentado associação significativa, os graus das associações analisadas foram classificados como fracos.

#### **5. Satisfação**

Se considerarmos as respostas à pergunta " Qual seu nível de satisfação com o ERE?" agrupando os dados "insatisfeito" e "muito insatisfeito", poderemos verificar que 20,1% dos docentes, 25,5% dos discentes e apenas 9,2% dos TAEs optaram por essas respostas. Esses dados indicam um bom nível de satisfação com o ERE na UFMG, entretanto, é importante

ressaltar que a pergunta não busca uma comparação como ensino presencial e sim apenas conhecer a percepção de cada segmento sobre esse novo formato de ensino.

A implementação do ERE parece ter sido uma decisão difícil, mas acertada, tomada pela comunidade acadêmica da UFMG, após sério planejamento, que sempre deve ser mantido. Mesmo após um ano de pandemia não existe ainda perspectiva de retorno das atividades presenciais, exceto em situações excepcionais, sendo o ERE, no atual momento, a principal opção com a qual a instituição pode contar.

Buscou-se avaliar, nos três segmentos, a associação entre a questão *Qual seu nível de satisfação com o ERE?* com outras do questionário, por meio da análise de associação bivariada. Dentre os docentes, embora todas as questões tenham apresentado valores significativos, os graus das associações analisadas foram classificados como fracos. Já entre os estudantes verificou-se associação significativa em todas as questões analisadas, sendo o grau de associação moderado entre ter uma percepção negativa do nível de satisfação e responder "razoavelmente" sobre o atendimento das plataformas utilizadas nas atividades síncronas. Outras duas questões também apresentaram associação moderada: responder o nível de satisfação como negativo e a resposta "muito alto" para o nível de dificuldade em acompanhar tanto as aulas síncronas quanto as assíncronas. As demais associações foram classificadas como fracas. Por fim, entre os TEAs, embora todas as questões tenham apresentado valores significativos, apenas uma apresentou grau de associação moderado: responder negativamente ao nível de satisfação e a persistência de dificuldades no trabalho remoto.

## **V. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considera-se que as dimensões eleitas para monitoramento e avaliação do ERE favoreceram a leitura de como tem se estabelecido essa experiência na UFMG. Foram abordados os aspectos predominantes nesse contexto de ensino que evidenciaram como tem acontecido e o que precisa ser aprimorado para resguardar equidade, segurança e qualidade. É importante ressaltar que as características sociodemográficas dos estudantes respondentes mostram que a coleta de dados alcançou representatividade da diversidade do corpo discente (sexo, condições de ingresso, pessoa com deficiência, dentre outros).

Os dados levantados indicam que houve consolidação de acesso e uso de equipamentos tecnológicos e Internet para o ensino, inclusive garantindo inclusão digital. Verificou-se ainda desenvolvimento de apropriação tecnológica e pedagógica para o ensino que requer a continuidade de ações formativas individuais e coletivas para que se efetive. O uso das tecnologias de forma compulsória no ERE consolidou uma massificação e ao mesmo tempo reafirmou a diferença entre este e a EaD, pelas condições de (não) escolhas e pelas condições de estudo em ambiente doméstico com confinamento generalizado. O mesmo pode ser considerado em relação ao trabalho remoto compulsório por parte dos TAEs e a constituição de um trabalho planejado para ser “home office”.

A proposta do ERE, teve ampla adesão de professores e estudantes, explicitando esforço e investimento, caracterizado como sobrecarga por esses sujeitos. A Resolução nº 02 de 09 de julho de 2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) regulamentou o ERE nos Cursos de Graduação da UFMG em caráter excepcional durante a pandemia da Covid-19. Essa orientação estimulou nos docentes a busca por metodologias e recursos didáticos. Pode-se afirmar que o cenário da pandemia representou uma oportunidade ímpar e desafiadora para os docentes repensarem suas metodologias de ensino. Sensibilizados e comprometidos com essa nova realidade, muitos docentes incorporaram alternativas de ensino que contemplavam a comunicação mediada pelas tecnologias digitais, objetivando garantir acesso, permanência e aprendizagem (PINTO; LEITE, 2020; PADILHA; ZABALZA, 2004).

Entretanto, a produção intensificada de recursos e atividades evidenciados pelos docentes foi percebida pelos estudantes como excesso de atividades e exigência de mais tempo de dedicação aos estudos. Essa condição é compreensível, mas exige mudança e readequação desta produção inicial, realizada em um momento emergencial, para uma produção qualificada do ponto de vista pedagógico, considerando que ainda nos encontramos sem perspectiva de retorno ao ensino presencial. A distribuição da quantidade e diversidade de atividades precisa estar aliada à uma abordagem pedagógica condizente com as condições de estudos e objetivo do ensino na formação acadêmica dos estudantes.

Reforça-se a necessidade de que as aulas síncronas e assíncronas tenham coerência em relação à proposta de ensino e junto a isso, a ampliação da concepção de avaliação. A Resolução nº 05 de 12 de agosto de 2020 estabeleceu diretrizes sobre processos avaliativos e aferição da assiduidade para o ERE nos cursos de graduação da UFMG. O art. 2º sobre os processos

avaliativos das atividades acadêmicas curriculares recomendou que os docentes considerassem em seu planejamento: a concepção de avaliação formativa, a dimensão contínua do processo de ensino-aprendizagem; a diversificação das formas de avaliação e o agendamento antecipado das atividades de avaliação. Nesse sentido, o desafio enfrentado pelos docentes, em tempos de pandemia da Covid-19, foi a adoção de práticas avaliativas baseadas na reflexão, na criatividade, na autonomia e na parceria, princípios que se referem tanto ao trabalho dos estudantes, quanto ao trabalho docente. Assim, as mudanças nas práticas de avaliação demandaram mudanças na organização do trabalho pedagógico. Pode-se afirmar que a complexidade e a singularidade do processo de avaliação da aprendizagem configuraram cenários pedagógicos carregados de experiências, valores e modos de assumir responsabilidades pelo monitoramento da aprendizagem em suas diferentes dimensões e possibilidades (LUCKESI, 2018; ESPIRITO-SANTO; LUZ, 2012). A análise dos dados indica que avançamos nos procedimentos, conforme explicitado pelos estudantes, mas é possível avançar ainda mais, especialmente no que se refere à qualidade desses procedimentos e instrumentos em relação à função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Reforça-se a necessidade de automonitoramento coletivo no nível da sala de aula, pois os estudantes evidenciaram baixa prática dessa atividade. Isso é fundamental para organização de situações complexas, como é o caso do ensino no contexto atual.

Torna-se relevante destacar, ainda, a adoção da perspectiva inclusiva com a adaptação das atividades e recursos para os estudantes, considerando a inclusão de pessoas com deficiência, e as condições de estudo dos estudantes no contexto da pandemia. Essa recomendação exigiu que os docentes organizassem as atividades didático-pedagógicas, flexibilizando o uso do tempo e equilibrando a adoção das atividades síncronas e assíncronas. Embora cinco entre 11 questões tenham se associado ao fato do estudante ter deficiência, o grau dessa associação foi considerado como fraco nas análises realizadas.

Quanto à condição de saúde, considera-se que os determinantes sociais próprios de nosso contexto socio-cultural e, ainda, a peculiaridade da condição pandêmica que vivemos, e o ERE como não isento desses fatores, dado sua característica compulsória. Sobre a relação professor-estudante, as diretrizes do ERE na UFMG recomendam que os docentes estabeleçam uma comunicação efetiva com os estudantes, auxiliando-os a terem acesso aos espaços virtuais. Além disso, foi recomendado também pactuar regras de interação, considerando as especificidades pedagógicas previstas para as atividades acadêmicas curriculares e a fluência

digital dos participantes. No entanto, ressalta-se que a educação é espaço de socialização e em tempos de isolamento social, o contato social pela mediação virtual, pode ser fator de fortalecimento de vínculos afetivos favorecedores para solidariedade e cuidado mútuo. Isso nos interpela nas relações cotidianas entre professores e estudantes e TAES no sentido de criar ambiência pedagógica propícia para o diálogo e compreensão humana.

Diante dessas considerações que envolvem todos os atores da comunidade acadêmica, reafirma-se a necessidade de institucionalmente manter-se ações de promoção da saúde da comunidade acadêmica, ações de formação permanente para docentes e TAES, ações de apoio e acompanhamento dos estudantes em suas condições de estudos. É salutar divulgar sistematicamente as diretrizes e resoluções estabelecidas, sensibilizando os docentes, estudantes e TAES sobre o que foi pactuado de forma colegiada como regra para o ERE e que deve ser mantida.

Em relação à manutenção e evolução do ERE, verifica-se a importância de manter sua distinção em relação à qualquer modalidade formal de ensino e de ser planejado um processo de transição para a retomada do presencial. Pode-se extrair do ERE a experiência da adoção do uso de tecnologia na mediação pedagógica como favorecedora para uma discussão ampla sobre uma possível abordagem de ensino híbrido, devidamente qualificada e construída para o contexto da UFMG, considerando sua posição na sociedade atual.

Esse movimento, se aceito pela comunidade, demanda a mesma mobilidade que aconteceu na fase de planejamento para o ensino remoto com os cuidados assumidos para não transformá-lo em aulas expositivas exaustivas na tela, devido a transposição automática da prática de ensino presencial tradicional para o remoto.

Nesta direção, considera-se a importância de uma análise sistemática de cada contexto de ensino nas dimensões físicas e humanas para traçar as possibilidades de uma proposta factível. Recomendamos a leitura atenta do relatório específico de cada curso que foi gerado a partir dos dados levantados nesse monitoramento e que permite uma análise diferenciada para cada realidade.

## VI. REFERÊNCIAS

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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100203&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 29 de jun. 2020.

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

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

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.

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.

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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100521&lng=en&nrm=iso)>. Acesso 28 jun. 2020.

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

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

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-Reitoria de Graduação. Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos Cursos de Graduação da UFMG. Integração Docente: ações formativas para as práticas pedagógicas. Comissão Monitoramento e Avaliação. Belo Horizonte, Julho 2020a, 38 p. Disponível em:  
<https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes/Ensino-Remoto-Emergencial&gt;>. Acesso em 29 marc. 2021.

UFMG. Universidade Federal De Minas Gerais. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução No 02/2020, DE 9 DE JULHO DE 2020. Regulamenta o ensino remoto emergencial para os cursos de graduação da UFMG durante período de pandemia da doença COVID-19. Disponível em:  
<https://www2.ufmg.br/sods/Sods/CEPE/Documentos/Resolucoes-Comuns>. Acesso em 29 marc. 2021.

UFMG. Universidade Federal De Minas Gerais. Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução No 05/2020, DE 12 DE JULHO DE 2020. Estabelece diretrizes sobre processos avaliativos e aferição de assiduidade para o Ensino Remoto Emergencial dos cursos de graduação da UFMG. Disponível em:  
[https://ufmg.br/storage/1/2/a/3/12a3d0ff1db8f6e37c8e4b78f76e638f\\_15974326860822\\_1272068816.pdf](https://ufmg.br/storage/1/2/a/3/12a3d0ff1db8f6e37c8e4b78f76e638f_15974326860822_1272068816.pdf). Acesso em 30 marc. 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-Reitoria de Graduação. Recomendação para a promoção da acessibilidade no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Integração Docente: ações formativas para as práticas pedagógicas. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI. Belo Horizonte, Julho 2020c, 32 p. Disponível em:  
&lt;<https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes/Ensino-Remoto-Emergencial&gt;>. Acesso em 29 marc. 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Relatório de Monitoramento do Ensino Remoto Emergencial com estudantes. Belo Horizonte: Prograd/UFMG. Março 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Relatório de Monitoramento do Ensino Remoto Emergencial com estudantes com deficiência. Belo Horizonte: Prograd/UFMG. Março 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Relatório de Monitoramento do Ensino Remoto Emergencial com professores. Belo Horizonte: Prograd/UFMG. Março 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Relatório de Monitoramento do Ensino Remoto Emergencial com Servidores Técnicos Administrativos em Educação. Belo Horizonte: Prograd/UFMG. Março 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Avaliação do Ensino Remoto Emergencial nos indicadores da graduação. Belo Horizonte: Prograd/UFMG. Fevereiro 2021.