**AVALIAÇÃO DE UMA UNIDADE CURRICULAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): O OLHAR DISCENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**EVALUATION OF A CURRICULUM UNIT IN EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERT): THE UNDERGRADUATE STUDENT VIEW OF THE PEDAGOGY COURSE**

**EVALUACIÓN DE UNA UNIDAD CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA (ERT): LA VISIÓN DE LOS DISCENTES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA**

* **Helena Maria dos Santos Felício (UNIFA-MG – helena.felicio@unifal-mg.edu.br)**
* **Braian Veloso (UFSCar – braiangarritoveloso@gmail.com)**
* **Daniel Mill (UFSCar – mill@ead.ufscar.br)**
* **Eixo/Subeixo temático: 2. O Professor, a Docência e as suas Práticas Pedagógicas no contexto das TDIC / 2.2. Foco na Educação Superior.**

***Resumo:***

*O presente trabalho tem por objetivo apresentar a avaliação realizada pelos discentes da Unidade Curricular (UC) “Trabalho de Conclusão de Curso I” (60 h), oferecida para o sexto período do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), em Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante a pandemia do coronavírus. A metodologia utilizada está pautada na perspectiva quanti-qualitativa de pesquisa, para a qual as informações foram reunidas por meio de um questionário com questões fechadas e abertas, a partir do Google Forms, disponibilizado no Moodle. Os resultados indicam que os estudantes valorizaram as propostas metodológicas realizadas de forma que a dinâmica das aulas, a diversidade do ambiente virtual e o acompanhamento das atividades foram importantes para a realização das atividades, o que contribuiu para a aprendizagem dos estudantes, apesar das dificuldades em lidar com as ferramentas tecnológicas.*

***Palavras-chave****: Ensino Remoto Emergencial, Avaliação, Curso de Pedagogia*

***Abstract:***

*This work aims to present the evaluation carried out by undergraduate students of the "Course Conclusion Paper I" (60 h) part of Curricular Unit (CU), offered for the sixth period of the Pedagogy course, at the University Federal de Alfenas (UNIFAL-MGA), in Emergency Remote Teaching (ERT), during the coronavirus pandemic. The applied methodology is based on the quantitative-qualitative perspective of research, for which the information was gathered through a questionnaire with closed and open questions, using Google Forms, available in Moodle. The results indicate that the undergraduate students valued the methodological proposals performed in a way that the classes’ dynamics, the diversity of the virtual environment and the monitored activities were important for the activities accomplishment, which contributed to the students' learning, despite the difficulties in dealing with technological tools.*

***Keywords:*** *Emergency Remote Teaching; Evaluation; Pedagogy Course.*

***Resumen:***

*El presente trabajo tiene como objetivo presentar la evaluación realizada por los discentes de la Unidad Curricular (UC) "Trabajo de Conclusión de Curso I" (60 h), impartida al sexto período del curso de Pedagogía, de la Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), en la Enseñanza Remota de Emergencia (ERT), durante la pandemia del coronavirus. La metodología utilizada se basa en la perspectiva de investigación cuanti-cualitativa, a la cual se recopilaron informaciones a través de un cuestionario con preguntas de múltiple opción y tipo ensayo, hecho desde Google Forms y facilitado en Moodle. Los resultados indican que los alumnos valoraron las propuestas metodológicas realizadas de modo que la dinámica de las clases, la diversidad del entorno virtual y el seguimiento de las actividades fueron importantes para la realización de las actividades, lo que contribuyó al aprendizaje de los alumnos, a pesar de las dificultades en el manejo de las herramientas tecnológicas.*

***Palabras clave:*** *Enseñanza Remota de Emergencia, Evaluación, Curso de Pedagogía*

**1. Introdução**

Desde março de 2020 a pandemia do novo coronavírus SARS-Cov2 (Covid-19) interrompeu as atividades de diversos setores da sociedade no mundo inteiro. O contexto educacional institucionalizado, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, foi fortemente afetado, visto que suas atividades tiveram que ser, obrigatoriamente, interrompidas pela necessidade do isolamento/distanciamento social por tempo indeterminado, o que, naquele momento, era o único recurso disponível para a contenção da disseminação do vírus.

A partir de normativa ministerial (BRASIL, 2020), o ensino passou a ser desenvolvido, abruptamente, por meio digitais, com a utilização de recursos tecnológicos de informação e comunicação, de modo que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a medida alternativa encontrada por muitas Instituições de Ensino Superior (IES) para conseguir dar prosseguimento às atividades letivas e proteger da contaminação os sujeitos envolvidos.

É importante considerar que o ERE, mesmo que mediado por recursos tecnológicos, se diferencia da modalidade de Educação a Distância (EaD), não podendo ser associada a ela em função da complexidade que essa modalidade requer para sua implantação e desenvolvimento. No entanto, essa visão se apresente como polêmica nas discussões acadêmicas recentes, não apresentando um consenso no campo, uma vez que alguns argumentos são favoráveis à essa distinção, considerando a EaD uma situação de maior complexidade, e outros apresentam convergências para essas duas propostas.

Do ponto de vista normativo, o Decreto 9.057/2017 conceitua a EaD como

Art. 1º - [...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Deste modo, é possível perceber que a EaD, enquanto modalidade, tem em seu ponto de partida um conjunto epistemológico teórico que a sustenta, e um conjunto de práticas pedagógicas que a materializa, de modo que esse conjunto não só a caracteriza, como agrega um perfil de professores específicos e preparados para tal função, como de estudante que optam por fazer o seu percurso de formação nessa modalidade.

O ERE, por sua vez, se constitui “em uma solução emergencial, não planejada, provisória, rápida para lidar com a suspensão das atividades pedagógicas presenciais no espaço escolar, lançando mão de recursos como Internet e mídias digitais” (SALDANHA, 2020, p. 130).

Este caráter de provisoriedade do ERE contribuiu para que em muitas situações pedagógicas houvesse uma tentativa de adaptação do ensino presencial aos ambientes virtuais, desenvolvidas em atividades síncronas e assíncronas, em situação emergencial, com uma constante expectativa de um breve retorno para uma situação anterior à pandemia, nomeadamente, o retorno para o ensino presencial. Até porque, conforme salienta (BUNIOTTI; GOMES, 2020, p. 6), “no ERE existe uma população que prevalentemente nunca tivera contato anterior com um sistema educacional mediado pelas tecnologias”, de modo que ele é marcado “pela ausência de robustez, precariedade e provisoriedade, aliás, com prazo definido de vida: termina quando acaba a pandemia” (HODGE et al. 2020 apud BUNIOTTI; GOMES, 2020, p. 8).

No tocante ao processo didático-pedagógico desenvolvido por professores no exercício da docência presencial, que até então tinha sido construído na base das relações interpessoais, como condição sine qua non do ato pedagógico, o ERE passou a ser desenvolvido, totalmente, nos meios digitais e tecnológicos, caracterizado pela ausência física e por uma presença invisível que, sem dúvida nenhuma, exigem novas configurações para as relações interpessoais, enquanto base do processo educacional.

Esse condicionamento tecnológico no campo da educação, ao qual fomos submetidos pela pandemia, intensificou questões relativas à Educação a Distância (EaD), enquanto modalidade de ensino, que permanecia à margem de muitas instituições educacionais presenciais, sobretudo as públicas, que procrastinavam o debate sobre essa temática e que agora passam a estar no centro das discussões, visto que o ambiente virtual passa a ser o *espaço-tempo* para a sistematização do ensino e para a construção de aprendizagens.

A obrigatoriedade dos recursos tecnológicos no campo educacional provocou um primeiro movimento por parte das instituições e professores no tocante à garantia de equipamentos tecnológicos, de acesso à internet, de contratação de plataformas e aplicativos on-line que propiciassem a realização do trabalho docente. Um segundo movimento se deu, na oferta por parte das instituições e/ou de procura por parte dos professores, de uma formação técnica para a manipulação e o uso adequado de tais ferramentas tecnológicas. Entretanto, essas iniciativas não são suficientes para garantir um processo educativo satisfatório. É necessário que os professores “sejam capazes de promover aprendizagens significativas de seus estudantes, compatíveis com os objetivos de suas disciplinas, por meio dos recursos possíveis na situação emergencial” (GUSSO et al., 2020, p. 12).

Assim, trata-se de compreender a natureza do ensino e da aprendizagem no ambiente on-line que se traduz, conforme Gusso e colaboradores (2020, p. 7), “na capacidade do professor para planejar e executar atividades de ensino em ambiente virtual e acompanhar e avaliar a aprendizagem do estudante.” Trata-se, portanto, de um processo didático-pedagógico que apresenta novos desafios e demandas ao trabalho docente, sobretudo na necessidade de conceber e propor estratégias, fundamentadas em uma concepção de educação, capazes de envolver os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem de modo que esses assumam o protagonismo de sua formação.

Nesse sentido, vale considerar que esse processo de redimensionamento didático-pedagógico foi construído pela primeira autora deste trabalho, ao conduzir a Unidade Curricular (UC) “Trabalho de Conclusão de Curso I”, no segundo semestre letivo de 2021, para o 6º período do curso de Pedagogia, da Universidade da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), de modo que se julgou necessário que esse processo fosse avaliado pelos estudantes que fizeram parte do mesmo.

Em geral, é mais frequente e comum proceder à avaliação no contexto educacional somente no âmbito na aprendizagem dos estudantes, centrada exclusivamente no estudante. No entanto, a literatura amplia tal concepção indicando a necessidade de processos avaliativos nos demais “fatores que influenciam a qualidade dos processos e dos resultados educativos, o que nos leva a falar de avaliação de professor, de currículo, da escola” (FELÍCIO; SILVA, 2017, p. 124).

Assim, a avaliação da UC pelos estudantes se encontra no centro deste trabalho, como iniciativa da docente, por entender que o processo de ensino e de aprendizagem é construído de forma colaborativa, com diferentes níveis de responsabilidade do docente e dos estudantes. Também por entender que se trata de uma ação relevante e formativa, uma vez que “considera a percepção dos principais atores que recebem os serviços educacionais da instituição” (COSTA; DIAS JÚNIOR, 2020, p. 278).

Deste modo, este texto apresenta, primeiramente, um breve relato do desenvolvimento da UC em questão. Posteriormente, o percurso metodológico centrado na avaliação que os discentes fizeram do processo, por meio de um questionário, seguida pela análise das informações recolhidas, e, por fim, traçamos algumas considerações finais com vistas a corroborar com o debate sobre a temática apresentada.

**2. Do planejamento à autoavaliação da Unidade Curricular (UC):**

A UC “Trabalho de Conclusão de Curso I”, oferecida para o 6º período do curso de Pedagogia, apresenta uma carga horária de 60 h, distribuídas em 4 horas/aulas semanais[[1]](#footnote-1), e tem por objetivo contribuir para o processo de construção do Projeto de Pesquisa pelos estudantes, a ser desenvolvido na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao término da UC espera-se que os estudantes sejam capazes de[[2]](#footnote-2): (a) Descrever os princípios que caracterizam a pesquisa científica; (b) Conhecer os elementos constitutivos de um projeto de pesquisa científica (problema de pesquisa, objetivos, metodologias, técnicas para coleta de dados); (d) Selecionar referências teóricas/bibliográficas/metodológicas que sustentem o Projeto de Pesquisa; (e) Elaborar o projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso.

Em um contexto anterior à pandemia, a UC possuía uma dinâmica tradicional em que os conteúdos eram trabalhados em aulas expositivas, com orientações para que o Projeto de Pesquisa desejado fosse elaborado ao longo da UC, embora fosse no final do processo que o Projeto era solicitado aos estudantes, como produto da UC.

No contexto pandêmico e da instauração do ensino remoto, a UC passou por um redimensionamento a começar pela necessidade de instauração de atividades síncronas e assíncronas em horário definido, semelhante à condição presencial. Assim, a UC estava prevista para ser ofertada em um determinado dia da semana, no período normal de aula, ou seja, das 19h às 22h40min. No entanto, com a impossibilidade de manter um encontro síncrono, via Google Meet por esse período, até pela sua possível improdutividade, o planejamento da UC passa a ser também condicionado pela tecnologia disponível e possível de ser utilizada para a mediação da relação entre o estudante e o conteúdo. Assim, optamos por utilizar o Moodle, enquanto Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por ser ele um ambiente institucionalmente oficial que passa a ser assumido como a nova configuração da sala de aula no contexto pandêmico, devendo “ser entendido pela perspectiva da construção de conhecimento, baseado na crença de que aprendemos nas interações, na colaboração e na troca” (ZANOTTO; MILL, 2021, p. 9).

Segundo Zanotto e Mill (2021, p. 11), o AVA “pressupõe conteúdos, atividades, fluxo de comunicação e interações entre os envolvidos”. Assim, consideramos a necessidade de partir de um mapa de atividades em que dispomos em uma tabela os elementos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem, a saber: unidade de aprendizagem, prazos, carga horária, conteúdos programáticos, objetivos específicos, datas para os encontros síncronos e atividades assíncronas, materiais de estudo, atividades dos estudantes e critérios de avaliação. É importante salientar que o mapa de atividade permitiu uma clara visualização da coerência e equilíbrio na composição da UC no tocante à distribuição da carga horária entre as unidades de aprendizagens; à cobertura do conteúdo previsto; na diversificação, falta ou excesso de materiais de estudo e de atividades; e, nos critérios de avaliação.

Nesse planejamento, privilegiamos a organização de unidades de aprendizagens, nos valendo da metodologia dos arcos de aprendizagens (FONSECA, 2020), a partir da qual foi possível estruturar unidades de aprendizagens mais curtas, estabelecendo a passagem do tempo para cada uma delas, ou seja a sua duração, e, em seu interior, definimos todas as atividades previstas, inclusive a avaliação, evidenciando o começo, o meio e o fim de cada unidade de aprendizagem, favorecendo a autonomia do estudante na construção de sua trajetória.

Na sequência, a organização do AVA em abas privilegiou um visual limpo (Figura 1). A primeira aba com as informações gerais da UC, e os canais de comunicação para além dos encontros síncronos, cujo link também está disponível nesta página. Na sequência, nas abas para cada unidade (Figura 2) apresentamos a agenda da unidade; as atividades a serem realizadas em uma sequência lógica; e, o material de estudo.

Figura 1 - Aba Inicial da UC no AVA-Moodle

Interface gráfica do usuário, Texto, Aplicativo, Email

Descrição gerada automaticamente

Fonte: Captura de tela realizada pela autora no AVA Moodle

Figura 2: Aba da Unidade no AVA-Moodle

Interface gráfica do usuário, Texto, Aplicativo, Email

Descrição gerada automaticamente

Fonte: Captura de tela realizada pela autora no AVA Moodle

Ainda sobre o AVA, queremos lançar foco para o Mural da UC (Padlet), disponível para o acesso na aba inicial (Figuras 3 e 4). Trata-se de um mural que foi construído de forma colaborativa pelos sujeitos participantes da UC (docente e estudantes), a fim de que todas as atividades desenvolvidas na construção do projeto de pesquisa, em um continuum crescente, pudessem ser postadas, avaliadas pela docente, comentadas pelos outros estudantes, reajustadas e postadas novamente.

Figura 3: Padlet no AVA-Moodle

Interface gráfica do usuário

Descrição gerada automaticamente

Fonte: Captura de tela realizada pela autora no AVA Moodle

Figura 4: Aba da Unidade no AVA-Moodle

Calendário

Descrição gerada automaticamente

Fonte: Captura de tela realizada pela autora no AVA Moodle

No que concerne ao desenvolvimento propriamente dito da UC, definimos que a metodologia de sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2018) fosse assumida como central para o trabalho didático-pedagógico. Ou seja, os estudantes deveriam se preparar para os encontros síncronos semanais via *Google Meet* previamente definidos pelo horário de aula estabelecido pelo curso, como dito anteriormente. Entretanto, no mapa de atividades assumimos que o encontro síncrono teria a duração de 1 hora, realizando as atividades previstas no AVA – Moodle, que iam desde assistir à videoaula, leitura de textos, atividades propostas a partir de diferentes ferramentas como fóruns, mapas conceituais, questionários, plataformas de buscas, gravação de vídeos, construção de textos, postagem das atividades no Mural da UC, avaliação por pares, autoavaliação e avaliação da UC, entre outras, de modo que o encontro síncrono era destinado ao diálogo e socialização, tendo sempre como ponto de partida as indagações dos estudantes, evitando, desse modo, a tradicional aula expositiva.

É importante salientar que, com a autorização dos estudantes participantes nos encontros síncronos, estes foram gravados e disponibilizados no AVA, em uma aba específica para essa finalidade. De modo que os estudantes que não pudessem participar tivessem condições de, em outro momento, assistir aos encontros síncronos.

O trabalho colaborativo foi privilegiado na condução da UC, por entender que a construção da aprendizagem se dá pela e na relação com outras pessoas. Assim, o engajamento ativo fez-se necessário para o desenvolvimento de ações conjuntas em que os componentes do grupo compartilhavam as decisões tomadas, tornando-se responsáveis pela qualidade do que foi produzido. O que, sem dúvida, foi um processo de formação emancipatório.

**3. Percurso Metodológico:**

Refletir sobre a avaliação realizada pelos discentes da UC “Trabalho de Conclusão de Curso I”, desenvolvida na modalidade remota, no contexto da pandemia, é possível por meio do desenvolvimento de um estudo construtivo interpretativo, que defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade” (REY, 2005, p. 5).

Nesse processo, optamos pelas abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa, assumindo-as como um continuum metodológico que se articula, visto que é possível combiná-las em um mesmo processo de investigação (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012), conferindo significados às informações que convergem para a construção do conhecimento a respeito do objeto em estudo.

Assim, para a recolha de informações, escolhemos o questionário estruturado com questões objetivas e dissertativas, elaborado a partir do software Google Forms, disponibilizado aos discentes do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) via plataforma Moodle, no término da UC oferecida no segundo semestre do ano letivo de 2021. É preciso salientar que a resposta ao questionário não solicitava identificação do discente e a sua disponibilização se deu após a divulgação das notas relativas ao desempenho de aprendizagem, a fim de que os discentes se sentissem livres para oferecer as suas contribuições.

O instrumento de avaliação da UC está organizado em 04 dimensões avaliativas, sendo elas: a) Sobre a organização geral da UC; b) Sobre os recursos e aplicativos utilizados/produzidos para a UC; c) Sobre a contribuição pedagógica/formativa dos recursos/aplicativos utilizados na UC; e, d) Sobre a metodologia de trabalho utilizada na UC.

Para cada dimensão, foi proposto um conjunto de elementos sobre os quais os discentes deveriam identificar um determinado grau de satisfação, em uma escala de Likert, entendida como aquela que é utilizada “para determinar a percepção de alguma variável qualitativa que por sua natureza denota alguma ordem” (GANTE et al., 2020, p. 38), seguida de uma questão dissertativa que procurasse justificar as escolhas realizadas pelos respondentes. O questionário também contou com uma quinta dimensão, constituída de perguntas dissertativas sobre a experiência dos discentes no ensino remoto.

Para a análise das informações foram utilizadas estatísticas simples como frequência absoluta e relativa, utilizando para isso o software de criação e edição de planilhas Microsoft Excel. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva com o auxílio de gráficos ou tabelas de frequências. Já as informações recolhidas pelas questões dissertativas foram analisadas pelos pressupostos da análise interpretativa construtivista, que tem por objetivo “aprender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ALVES; SILVA, 1992, p. 61).

***1.1. O que manifestam os discentes sobre a Unidade Curricular (UC) na modalidade remota***

Dos 28 estudantes que frequentaram a UC “Trabalho de Conclusão de Curso I”, 15 responderam, de forma anônima, ao questionário de avaliação após o encerramento da mesma. Assim, a partir das informações oferecidas pelos estudantes, foi possível identificar a percepção dos mesmos sobre a UC nas quatro dimensões indicadas anteriormente. A saber: a) Sobre a organização geral da UC; b) Sobre os recursos e aplicativos utilizados/produzidos para a UC; c) Sobre a contribuição pedagógica/formativa dos recursos/aplicativos utilizados na UC; e, d) Sobre a metodologia de trabalho utilizada na UC.

1. ***Sobre a organização geral da UC***

Nesta dimensão, procuramos identificar as opiniões dos estudantes em diversos elementos que constituíram a UC como um todo. Assim, como podemos verificar na Tabela 1, as indicações “plenamente satisfeito” e “satisfeito” são predominantes.

Tabela 1: Organização geral da UC

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Variáveis** | **Totalmente Insatisfeito** | **Parcialmente Insatisfeito** | **Parcialmente Satisfeito** | **Satisfeito** | **Plenamente Satisfeito** | **Total** |
| Conteúdo abordado | 1  (6,67%) | 0 | 0 | 3  (20%) | 11  (73,33%) | 15  (100%) |
| A organização da UC no AVA (Moodle) | 0 | 1  (6,67%) | 0 | 2  (13,33%) | 12  (80%) | 15  (100%) |
| A utilização do Painel da UC (Padlet) | 1  (6,67%) | 0 | 2  (13,33%) | 1  (6,67%) | 11  (73,33%) | 15  (100%) |
| Os encontros síncronos | 1  (6,67%) | 1  (6,67%) | 1  (6,67%) | 2  (13,33%) | 10  (66,66%) | 15  (100%) |

Fonte: Informações coletadas no questionário

De acordo com as respostas apresentadas como justificativas para as opiniões oferecidas nesta dimensão em questão aberta no questionário, os licenciandos indicam que, de modo geral, a “UC foi bem organizada e planejada”, de forma que a dinâmica das aulas, a diversidade do ambiente virtual e o acompanhamento passo a passo das atividades foram de suma importância para que o projeto de pesquisa fosse construído de maneira gradual, garantindo o entendimento de todas as etapas do mesmo, o que contribuiu para a aprendizagem dos estudantes.

No que se refere ao conteúdo abordado na UC, as justificativas indicam que o mesmo “ajudou e acrescentou em muito a organização do trabalho”, uma vez que “os conteúdos estavam bem direcionados às temáticas de cada unidade” e “de cada etapa da construção do projeto de pesquisa.”

Quanto à organização da UC no AVA (Moodle), os estudantes justificam que “a agenda de cada unidade foi um elemento que contribuiu para a organização dos estudos”, além do fato de que “a disponibilização organizada dos materiais no Moodle”, separados por abas e unidades, bem como os vídeos postados, atenderam às expectativas.

Em relação à utilização do Padlet[[3]](#footnote-3), os estudantes indicam que foi uma novidade da qual gostaram bastante e que “essa ferramenta permitiu o contato direto com o que acontecia durante as semanas e com os trabalhos de nossos colegas”. Apesar disso, houve manifestação de que as postagens deveriam ser feitas diretamente no Moodle.

No tocante aos encontros síncronos, os estudantes indicam que eles “permitiram bastante a participação”, e foram importantes, pois ajudaram no desenvolvimento do projeto. Embora alguns estudantes tenham indicado que não conseguiam participar dos encontros, mas que posteriormente acompanhavam as gravações no Moodle. Também foi indicada uma insatisfação quanto ao registro de presença, tendo sido interpretado como obrigatório. Entretanto, foi esclarecido, já no início da UC, que o registro era tão somente para um acompanhamento das participações e que, de acordo com as orientações da IES, a participação nos encontros síncronos não poderia ser contabilizada como presença, ao contrário da realização das atividades no AVA.

***b) Sobre os recursos e aplicativos utilizados/produzidos para a UC***

Nesta dimensão, procuramos identificar as opiniões dos estudantes sobre os recursos e aplicativos utilizados no desenvolvimento da UC. Assim, como podemos verificar na Tabela 2, as indicações variam entre “parcialmente satisfeito” a “plenamente satisfeito”.

Tabela 2: Recursos e aplicativos usados/produzidos na UC

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Variáveis** | **Totalmente Insatisfeito** | **Parcialmente Insatisfeito** | **Parcialmente Satisfeito** | **Satisfeito** | **Plenamente Satisfeito** | **Total** |
| Dos textos disponibilizados no AVA para a construção do seu conhecimento | 1  (6,67%) | 1  (6,67%) | 0 | 4  (26,66%) | 9  (60%) | 15  (100%) |
| Das videoaulas disponibilizadas no AVA para a construção do seu conhecimento | 1  (6,67%) | 1  (6,67%) | 1  (6,67%) | 3  (20%) | 9  (60%) | 15  (100%) |
| Ao processo de construção do Padlet, enquanto ambiente de socialização no desenvolvimento e acompanhamento da UC | 0 | 1  (6,67%) | 2  (13,33%) | 2  (13,33%) | 10  (66,66%) | 15  (100%) |
| Dos mapas conceituais a partir do aplicativo CMAP Cloud para a sua construção de conhecimento | 0 | 2  (13,33%) | 1  (6,67%) | 3  (20%) | 9  (60%) | 15  (100%) |

Fonte: Informações coletadas no questionário

Conforme as respostas apresentadas como justificativas para as opiniões oferecidas nesta dimensão em questão aberta no questionário, os licenciandos indicam, por um lado, que de modo geral “o material e os recursos utilizados” foram considerados de excelência, pois apresentavam “clareza sobre os temas e boa orientação para a realização das atividades assíncronas”, proporcionando “dinamicidade na unidade curricular” sobretudo neste tempo pandêmico em que o ensino remoto tornou-se exaustivo para muitos estudantes bem como para os professores. Por outro lado, também houve manifestações de que a diversidade das plataformas e recursos utilizados provocou confusão no momento do uso, preferindo, como afirma uma justificativa, que na Unidade Curricular fossem “utilizados somente os recursos do Moodle”, uma vez que era uma “plataforma já conhecida”.

Em relação aos textos e às videoaulas disponibilizadas como materiais de apoio, os discentes indicam que ambos “foram importantes e que contribuíram para a compreensão em torno da elaboração do projeto de pesquisa”, embora as primeiras videoaulas tenham “apresentado um volume baixo do áudio, dificultando a escuta e compreensão do conteúdo”. Entretanto, essa questão foi corrigida nas videoaulas seguintes.

Especificamente sobre a utilização do Padlet, enquanto plataforma utilizada com a finalidade de ser um Mural da UC, a fim de que os licenciandos pudessem ir tomando consciência da dimensão construtiva ao longo dos estudos, eles apontam que foi uma “ferramenta muito interessante”, que facilitou o “acompanhamento da UC”, que a deixou “visualmente melhor e organizada”.

Já no que diz respeito ao uso do CMAP Cloud[[4]](#footnote-4), como ferramenta para a construção de mapas conceituais, apesar de vários discentes indicarem que “gostaram muito de produzir o mapa conceitual”, que acharam uma “boa plataforma”, que essa forma diferenciada de expressar a compreensão de um texto “contribuiu para o estudo”; também tivemos manifestações que indicaram a “dificuldade de usar a ferramenta”, o que tornou a atividade proposta de difícil realização. Embora na organização dessa atividade tenha sido indicado o acesso a um tutorial de como trabalhar com a ferramenta, talvez não tenha sido suficiente para a autonomia de alguns licenciandos no uso da mesma.

***c) Sobre a contribuição pedagógica/formativa dos recursos/aplicativos utilizados na UC***

Nesta dimensão, procuramos identificar as opiniões dos estudantes sobre a contribuição pedagógica dos recursos e aplicativos utilizados no desenvolvimento da UC. Assim, como podemos verificar na Tabela 3, as indicações predominantes estão entre “satisfeito” e “plenamente satisfeito”.

Tabela 3: Recursos e aplicativos usados/produzidos na UC

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Variáveis** | **Totalmente Insatisfeito** | **Parcialmente Insatisfeito** | **Parcialmente Satisfeito** | **Satisfeito** | **Plenamente Satisfeito** | **Total** |
| Dos textos disponibilizados para a construção do conhecimento | 1  (6,67%) | 1  (6,67%) | 0 | 4  (26,66%) | 9  (60%) | 15  (100%) |
| Das videoaulas disponibilizadas para a construção do seu conhecimento | 1  (6,67%) | 1  (6,67%) | 1  (6,67%) | 3  (20%) | 9  (60%) | 15  (100%) |
| Ao processo de construção do Padlet, enquanto ambiente de socialização da UC | 0 | 1  (6,67%) | 2  (13,33%) | 2  (13,33%) | 10  (66,66%) | 15  (100%) |
| Dos mapas conceituais a partir para a construção de conhecimento | 0 | 2  (13,33%) | 1  (6,67%) | 3  (20%) | 9  (60%) | 15  (100%) |

Fonte: Informações coletadas no questionário

Partindo do entendimento de que a contribuição pedagógica está relacionada com a construção de aprendizagens sobre o objeto de estudo na UC, as justificativas apresentadas pelos licenciandos sobre essa dimensão em questão aberta no questionário indicam que os recursos e aplicativos utilizados “contribuíram para o desenvolvimento durante a UC”, “que tudo foi importante para a aprendizagem e formação, até mesmo os desafios frente aos aplicativos desconhecidos”, que “os recursos e a organização dos mesmos no AVA, com as devidas orientações contribuíram para o conhecimento e crescimento”. Isso evidencia que, para a construção de aprendizagem, não basta o recurso em si, mas a sua proposta pedagógica, sua organização e orientação em um AVA.

***d) Sobre a metodologia de trabalho utilizada na UC***

Nesta dimensão, procuramos identificar as opiniões dos estudantes sobre a metodologia de trabalho utilizada na UC. Assim, como podemos verificar na Tabela 4, as indicações predominantes estão entre “satisfeito” e “plenamente satisfeito”.

Tabela 4: Metodologia de trabalho utilizada na UC

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Variáveis** | **Totalmente Insatisfeito** | **Parcialmente Insatisfeito** | **Parcialmente Satisfeito** | **Satisfeito** | **Plenamente Satisfeito** | **Total** |
| A proposição de vir preparado (a) para o encontro síncrono | 1  (6,67%) | 1  (6,67%) | 2  (13,33%) | 3  (20%) | 8  (53,33%) | 15  (100%) |
| Proposição de construir o Projeto de Pesquisa por etapas | 2  (13,33%) | 0 | 2  (13,33%) | 0 | 11  (73,33%) | 15  (100%) |
| O acompanhamento da professora, a realização das devolutivas de cada etapa nos encontros síncronos | 2  (13,33%) | 0 | 2  (13,33%) | 1  (6,67%) | 10  (66,66%) | 15  (100%) |
| A gravação dos vídeos para a apresentação dos projetos | 0 | 1  (6,67%) | 4  (26,66%) | 2  (13,33%) | 8  (53,33%) | 15  (100%) |
| A avaliação por pares dos projetos de pesquisa | 2  (13,33%) | 1  (6,67%) | 1  (6,67%) | 4  (26,66%) | 7  (46,67%) | 15  (100%) |
| Autoavaliação na disciplina | 1  (6,67%) | 0 | 2  (13,33%) | 1  (6,67%) | 11  (73,33%) | 15  (100%) |

Fonte: Informações coletadas no questionário

De acordo com as justificativas apresentadas para as opiniões emitidas sobre esta dimensão em questão aberta no questionário, os licenciandos indicam de modo geral que a metodologia utilizada na UC “ajudou e facilitou a trajetória na própria UC”, que “a organização com os diferentes recursos dinamizou a UC, contribuindo para a realização do futuro Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e para a própria formação”, que a “metodologia utilizada foi excelente, pois a deixou mais leve e de fácil entendimento”. O que evidencia que o trabalho pedagógico construído para além da transmissão de conteúdo produz efeitos positivos na trajetória formativa dos estudantes.

Especificamente sobre a questão de vir preparado para os encontros síncronos, os licenciandos indicam que é uma questão essencial, mas que não é tão comum, visto que na tradição e cultura escolar/acadêmica, ainda prevalece a presença do estudante para “assistir” à aula, ou seja, permanece no lugar de passividade, aguardando o que professor(a) tem a oferecer.

Alguns estudantes manifestaram que realizavam a preparação, faziam as leituras dos textos e as atividades propostas, mas que não participavam efetivamente dos encontros síncronos por vergonha causada pelo ambiente virtual, sobretudo porque, com a autorização dos estudantes, os encontros eram gravados e disponibilizados no AVA para aqueles estudantes que não podiam participar.

Sobre a construção do projeto de TCC por etapas e o acompanhamento da professora, os estudantes indicam que gostaram muito da construção do mesmo por etapas porque foi “mais fácil entender os processos, de modo a não sobrecarregar, já que o TCC em si já é extremamente difícil e cansativo”. Entretanto, a organização de entregas das etapas com uma data definida exige certa disciplina e organização dos estudantes.

Atrelada a essa questão, as devolutivas realizadas em cada etapa contribuíram para que fosse possível “refletir sobre o percurso e dar continuidade mais assertiva”. Os estudantes indicam que “não estavam acostumados a receber devolutivas de trabalhos durante o seu desenvolvimento. Em geral, a devolutiva vem no final, quando não se tem tempo de fazer as correções”.

No que diz respeito à apresentação dos projetos em vídeos, os estudantes indicam que para alguns, “foi muito tranquilo”, e que para outros “foi um complicador” em função de não terem acesso a programas ou aplicativos para gravação e edição. Neste sentido, ter acesso a um equipamento razoável faz a diferença.

Quanto à avaliação por pares, os estudantes indicam como “uma novidade em sua trajetória acadêmica, porque em geral, a avaliação é uma atribuição dada somente ao professor”. Os estudantes indicam ainda que “foi uma experiência diferente e nova na qual acredito que não me senti muito confortável”. A cultura escolar/acadêmica reforça que a prática avaliativa é um ofício somente do professor.

**4. Considerações Finais:**

Etimologicamente a expressão *redimensionar* significa dar nova dimensão, atribuir um novo valor, uma nova importância. Assim, a tentativa de propor uma avaliação da UC pelos discentes teve por objetivo perceber o olhar dos estudantes para essas mudanças propostas nesta UC, que, em geral, foram necessárias e provocadas pelas vertiginosas mudanças que a pandemia nos impôs.

Ainda sobre o redimensionamento da UC é preciso destacar que foi um desafio para a professora docente, primeira autora deste trabalho, que até então, em uma zona de conforto pedagógico com a modalidade presencial de ensino, buscou formação e teve a ousadia de fazer propostas que pudessem dar mais significado ao ERE, sobretudo para os discentes.

Consciente de que ERE se diferencia da EaD, mas ciente de que a mediação tecnológica seria imprescindível nesse momento, lançar mão de princípios que fundamentam a EaD e os recursos utilizados pela mesma fizeram toda diferença no momento de elaborar e propor a UC em questão.

Sendo assim, ao concluir este trabalho foi possível perceber que os discentes valorizaram as propostas realizadas e verificaram nelas uma maior valia em seu processo de formação que não poderia se estacionar nesse momento pandêmico, mas que deveria ser eficiente e produzir resultados.

Nesse prisma, cabe agora, ao retorno total das aulas presenciais, uma reflexão sobre o que será o ensino daqui pra frente. Se assumimos a construção de propostas híbridas para o ensino, valorizando o que de melhor a experiência em ERE nos proporcionou, ou se retornamos à modalidade presencial da mesma maneira, com as mesmas propostas metodológicas que utilizávamos antes da pandemia, criando um hiato entre o período pré e pós pandemia. Com efeito, essas reflexões devem vir acompanhadas de novos estudos e pesquisas na área.

**5. Referências**

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. DA. Análise qualitativa de dados de entrevistas: uma proposta. **Paidéia**, v. 2, p. 61–69, jul. 1992.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL, M. DA E. **Decreto 9.057**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. de 25 de maio de 2017. 2017.

BRASIL, M. DA E. **Portaria n. 343**. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 18 mar. 2020, Sec. 1, p. 39.

BUNIOTTI, D.; GOMES, P. C. Educação a Distância não é Ensino Remoto: Identificando ações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2020. **Revista EaD em Foco**, v. 1, n. e1197, p. 1–27, 2020.

COSTA, F. J.; DIAS JÚNIOR, J. J. L. Avaliação da formação superior pelo discente: proposta de um instrumento. **Avaliação**, v. 25, n. n. 02, p. 275–296, jul. 2020.

FELÍCIO, H. M. S.; SILVA, C. Avaliação Externa: implicações ao nível do currículo. Em: **Práticas e discursos sobre currículo avaliação: contributos para aprofundar o debate**. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2017. p. 123–142.

FONSECA, M. **Arcos de Aprendizagem: a ferramenta que faltava para seu planejamento de aula Medium**, 5 maio 2020. Disponível em: <https://medium.com/@mozo\_/arcos-de-aprendizagem-a-ferramenta-que-faltava-para-seu-planejamento-de-aula-parte-1-2-6755078c80af>. Acesso em: 24 set. 2021

GANTE, Á. G. C. DE et al. Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. **Revista de la Alta Tecnologia y Sociedad**, v. 12, n. 1, p. 38–45, 2020.

GUSSO, H. L. et al. Ensino Superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. e238957, p. 1–27, 2020.

LESSARD-HÉRBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124–144, 2020.

ZANOTTO, M. A. C.; MILL, D. **Planejamento do processo de ensino-aprendizagem em Educação a Distância**. São Carlos: SEaD-UFScar, 2021.

1. É preciso considerar que essa definição é especificamente para a oferta presencial da UC. [↑](#footnote-ref-1)
2. Esses objetivos estão descritos no Planejamento da Unidade Curricular Trabalho de Conclusão de Curso I. [↑](#footnote-ref-2)
3. O Padlet é uma plataforma que permite a criação de quadros virtuais para facilitar a organização dos mais variados tipos de projetos. O recurso possui diversos modelos de quadros que podem ser compartilhados com outros usuários. Link de acesso: http://padlet.com/ [↑](#footnote-ref-3)
4. O **Cmap Cloud** permite a construção e compartilhamento de mapas conceituais usando navegadores da Web e o compartilhamento desses mapas conceituais com outros usuários. Link de acesso: https://cmapcloud.ihmc.us/ [↑](#footnote-ref-4)