

RITA DE CÁSSIA BORGES E MARILENA ROSALEN

Org.



EAD EM FOCO: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS



EAD EM FOCO
cenários e perspectivas

Rita de Cássia Borges e Marilena Rosalen
(Org.)



Nota 1: Esta obra foi elaborada de forma colaborativa, tornando-se uma coletânea. Os capítulos respeitam as normas técnicas e recomendações da ABNT. Alguns capítulos podem ser derivados de outros trabalhos e apresentações em eventos acadêmicos, todavia, os autores foram instruídos ao cuidado com o autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo é de competência dos/as respectivos/as autores/as, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco da equipe organizadora.

Nota 2: A equipe organizadora, autoras, autores e editora empenharam-se para fazer as citações e referências de forma adequada, dispondo-se a possíveis acertos caso, inadvertidamente, alguma referência tenha sido omitida. Apesar dos melhores esforços de toda a equipe editorial, é inevitável que surjam erros no texto. Deste modo, as comunicações das leitoras e leitores sobre correções são bem-vindas, assim como sugestões referentes ao conteúdo que auxiliem edições futuras.

© **COPYRIGHT DIREITOS RESERVADOS.** A V&V Editora detém direito autoral sobre o projeto gráfico e editorial desta obra. Equipe organizadora e autores detêm os direitos autorais de publicação do texto na íntegra. O trabalho EAD EM FOCO: cenários e perspectivas, organizado por Rita de Cássia Borges e Marilena Rosalen também está licenciado com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo seu compartilhamento integral ou em partes, sem alterações e de forma gratuita, desde que seja citada a fonte.



EAD EM FOCO
cenários e perspectivas

Rita de Cássia Borges e Marilena Rosalen
(Org.)

V&V Editora
Santo André - SP
2024

Conselho Editorial

Profa. Dra. Marilena Rosalen	Prof. Dr. Ivan Fortunato
Profa. Dra. Angela Martins Baeder	Prof. Dr. José Guilherme Franchi
Profa. Dra. Eunice Nunes	Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo
Profa. Dra. Luciana A. Farias	Prof. Dr. Flávio José M. Gonçalves
Profa. Dra. Maria Célia S. Gonçalves	Prof. Dr. Giovano Candiani
Profa. Dra. Rita C. Borges M. Amaral	Prof. Me. Arnaldo Silva Junior
Profa. Dra. Silvana Pasetto	Prof. Me. Pedro L. Castrillo Yagüe
Profa. Ma. Beatriz Milz	Prof. Me. Everton Viesba-Garcia
Profa. Ma. Marta Angela Marcondes	Profa. Ma. Letícia Moreira Viesba
Profa. Ma. Erika Brunelli	Profa. Ma. Sarah Arruda

Expediente

Coordenação Editorial: Everton Viesba-Garcia
Coordenação de Área: Marilena Rosalen

Organização

Organização: Rita de Cássia Borges e Marilena Rosalen

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação da Coordenação e/ou Conselho Editorial da V&V Editora, sendo aprovados na revisão por pares para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R598e EAD EM FOCO: cenários e perspectivas. Rita de Cássia Borges e Marilena Rosalen (organizadoras) – Santo André: V&V Editora, 2024.
160 p. : 14 x 21 cm

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6063-048-2
DOI 10.47247/RCB/6063.048.2

1. Educação a Distância. 2. Formação Docente. I. Rita de Cássia Borges.
II. Título.

CDD 371.35

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

V&V Editora

Santo André, São Paulo – Brasil
Tel./Whatsapp: (11) 94019-0635 E-mail: contato@vveditora.com
vveditora.com

SUMÁRIO

Prefácio – EAD em foco	8
Rita de Cássia Borges	
Ecosistema da Gestão Sede e Polo: aprendizagem por projetos e curricularização da extensão.....	12
Andreia Schley	
Fernando Novais da Silva	
Escola para o Século XXII: algumas reflexões	23
Arceloni Neusa Volpato	
As mudanças pedagógicas e éticas na presença da Inteligência Artificial no Ensino superior	34
Flavia Amaral Rezende	
Proposta de ações para mitigar a evasão no EAD.....	50
Jacques Duílio Brancher	
Planejamento de Internacionalização no Ensino Superior: orientações e reflexões	65
João Mattar	
Curricularização da extensão em cursos digitais de gestão e negócios: metodologias e práticas do planejamento e execução dos projetos de extensão curricular	77
Amouzou Koffi Djima	

Implementação de EAD nas Instituições de Ensino Superior Públicas	95
Leonides Mello	
Presencialidade no Ensino à Distância: uma perspectiva prática e inovadora	105
Ana Paula Silva Ducatti	
Ana Livia Cazane	
Paulo Pardo	
Fernanda Mesquita Serva	
A modelagem enquanto estratégia instrucional e direcionada ao desenvolvimento de cursos na modalidade de educação a distância	118
Viviane Maria Penteado Garbelini	
Gleyds Silva Domingues	
Ely Gonçalves	
Era da Conectividade e Inteligência Artificial na Educação.....	132
Everton Viesba	
Marilena Rosalen	
Sobre as organizadoras	144
Sobre os autores e as autoras	147
Índice remissivo.....	154
Ficha técnica	156



Prefácio – EAD em foco

Rita de Cássia Borges



10.47247/RCB/6063.048.2.0



Como Pedagoga, educadora, pesquisadora e gestora educacional com mais de 33 anos de experiência na educação básica e superior e com largo conhecimento na gestão de programas de educação a distância ao longo de 26 anos, em um dia muito produtivo e conversando com alguns colegas professores universitários com experiência em educação a distância e também avaliadores institucionais e de cursos pelo INEP, apresentei um projeto que idealizava a algum tempo, porém determinada a desenvolvê-lo, levei a ideia do mesmo aos colegas que prontamente abraçaram a ideia e melhor ainda a querida Professora Doutora Marilena Rosalen líder do grupo de pesquisa da rede internacional Movimentos Docentes se prontificou a dar o suporte para as apresentações, além de publicarmos um livro, no caso o volume um da primeira temporada com o título – Programa EaD em Foco e com todo o suporte da V&V Editora com uma equipe de primeira que desde o primeiro episódio contribuiu fortemente para o sucesso da primeira temporada.

Agradeço de coração a Professora Marilena Rosalen por ajudar a materializar este projeto, que me orgulho muito.

O tema “EaD” está presente em uma enorme variedade de livros publicados ao longo dos últimos anos, mas para nós foi um grande desafio reunir professores universitários, especialistas em educação a distância e pesquisadores em torno da temática e conseguimos, onde cada uma abordou um tema voltado a educação a distância e fruto de sua experiência profissional ou de pesquisa.

Dessa forma, a Rede Movimentos Docentes lançou neste primeiro semestre o Programa EAD EM FOCO, onde duas vezes por ano, reunimos profissionais e especialistas que atuam no campo e pesquisam sobre ele para que possam compartilhar com a Rede seus aprendizados e conhecimentos.

Foi com grande alegria que escrevo o prefácio desta obra e ainda que estivesse um pouco distante fisicamente dos(as) colegas na ocasião da escrita e organização deste livro, sentia-me como se estivesse presente em todas as ações que antecederam a publicação deste trabalho, pois mediei todas as dez apresentações dos meses de março à maio, sempre as quartas-feiras das 18 às 19h e transmitido ao vivo pelo Youtube e um detalhe com muita interação através de perguntas efetuadas pelo público que assistiu ao vivo muitos a todos os episódios.

Cada livro aborda o tema sob uma determinada óptica, contribuindo com ideias e reflexões para aperfeiçoamento e engrandecimento da área que está em franca evolução e expansão. Com certeza o leitor beneficia-se, bem, como contribuirá com esse aprimoramento quando expõe suas ideias e reflexões sobre os vídeos que estão disponíveis em bit.ly/eadfoco2023 e o material lido.

O livro nos traz nos nove capítulos que o compõe, diferentes “cenários” e “reflexões” e “perspectivas” sobre o tema da educação a distância. Considero também que a obra é apropriada para cursos de formação de professores, uma vez que permite uma discussão do tema produzida e escrita de forma didática, bem como para professores, pesquisadores, gestores educacionais e de EaD, estudantes e público em geral.

Os textos aqui apresentados possuem rigor científico, mas também procuram expressar de maneira simples as ideias e objetivos estudados, podendo também contribuir como referencial para projetos em EaD a serem implementados e escritos por professores de diversas universidades deste grande Brasil. Ademais, confere também um caráter interdisciplinar.

Os capítulos apresentados abordam temas como: Modelagem, Inovação e Alcance da EAD diante dos desafios da aprendizagem; Escola para o século XXI; Implementação de EAD nas IES públicas; Presencialidade no EAD; Internacionalização e Mobilidade; Ecossistema da gestão sede e polo através da curricularização de extensão; Modelagem, Inovação e Alcance da EAD diante dos desafios da aprendizagem; As metodologias ativas e a inclusão digital no EAD; Metodologias práticas da curricularização da extensão no EaD e Evasão no EAD - Proposta de ações preventivas.

Gostaria de agradecer aos autores: Andreia Schley, Arceloni Neusa Volpato, Flávia Amaral Rezende, Inês Araldi, Jacques Brancher, João Mattar, Koffi Djima Amouzou, Leonides Silva Gomes de Mello, Paulo Pardo e Viviane Maria Penteado Garbelini, bem como, as instituições na qual representam.

Encerrando, gostaria de registrar o privilégio em ser organizadora desse primeiro volume do livro em parceria com a

Professora Marilena Rosalen e a V&V Editora por todo apoio e carinho na organização.

Agradeço a Deus por oportunizar mais esse projeto em minha trajetória profissional e colocar pessoas tão especiais em meu caminho.


E como o querido Professor Dr. Fredrik M. Litto – Presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, nos diz em seu livro – Aprendizagem a Distância que: “Estimulada pela “sociedade de conhecimento” em que vivemos, que exige de todas as pessoas economicamente ativas uma atualização constante dos seus conhecimentos, habilidades e competências, e impulsionada pelo advento das novas tecnologias de informação e comunicação, que nos permitem “aumentar o intelecto humano”, a modalidade educacional que chamamos aprendizagem a distância, que se destaca nas melhores universidades do mundo, está aqui para ficar e crescer”.

É dessa forma que acredito e pratico a educação a distância em seus múltiplos aspectos, com qualidade, seriedade e gestão profissional e assertiva.

Obrigada!

Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral

Organizadora



Ecosistema da Gestão Sede e Polo: aprendizagem por projetos e curricularização da extensão

Andreia Schley e
Fernando Novais da Silva



10.47247/RCB/6063.048.2.1



Introdução

Muitos desafios têm surgido para a educação e para as Instituições de Ensino Superior (IES), devido às novas demandas estabelecidas pelo mundo do trabalho. Após a pandemia, novos formatos de trabalho também surgiram, o que acelerou mais ainda a busca por novos formatos também na educação. E junto com esse cenário o sistema educacional brasileiro para o Ensino Superior, a partir da Resolução nº7 de 18/12/18, estabelece diretrizes para a Extensão que está alinhada com a meta 12.7 do plano Nacional da Educação.

Diante desse cenário, as IES, precisaram se atualizar mais rapidamente, buscando soluções que desenvolvessem e estimulassem a implantação dessa resolução e potencializassem a construção de competências no âmbito acadêmico, extrapolando o formato tradicional de matrizes curriculares por disciplinas.

No caso de IES a distância adiciona-se mais esse elemento, a distância. Como estimular acadêmicos, que estão em uma plataforma a desenvolverem projetos, cada um em sua localidade no Brasil, resolvendo problemas, ou atuando em problemas de sua comunidade, registrando e estruturando essas ações para apresentar para a IES?

Para responder a essa pergunta, foram feitos vários estudos de diversas metodologias e conceitos que deveriam ser abordados, para desenvolver competências exigidas pela sociedade atual, pela IES dentro do curso, tanto na sede como nos polos de apoio presenciais.

Contextualização

O PIPA – Projeto Inovador Profissional de Aprendizagem, surgiu para contemplar a inclusão de práticas pedagógicas e ferramentas de projetos, dentro do contexto pedagógico, onde de forma ativa o acadêmico ao final de cada semestre teria uma entrega a ser feita. A ideia é que o acadêmico, ao final de cada semestre, desenvolvesse soluções de problemas reais, usando as ferramentas propostas. Ou seja, o acadêmico desenvolvia as disciplinas do semestre, conforme a matriz curricular e o resultado final ele deveria ser a aplicação de uma ferramenta dentro de um contexto da sua realidade local. Exemplo das ferramentas propostas na primeira versão: Análise SWOT, Ciclo PDCA, Cinco porquês e 5W2H.

Todas as ferramentas fazem parte da proposta da instituição que nasceu da experiência realizada por um dos professores na Finlândia que mudaram o rumo do desenvolvimento do projeto foram lemas finlandeses, que Sahlberg (2016) traz, a provocação, afirmando que a Finlândia não é o país mais rico, mas se apoia em ideias que dizem respeito à cultura, à história do país e às mudanças que teve de enfrentar, e são sintetizadas nos lemas, "ensinar menos para aprender mais", "avaliar menos para aprender mais", e "aumentar a igualdade através do crescimento da diversidade".

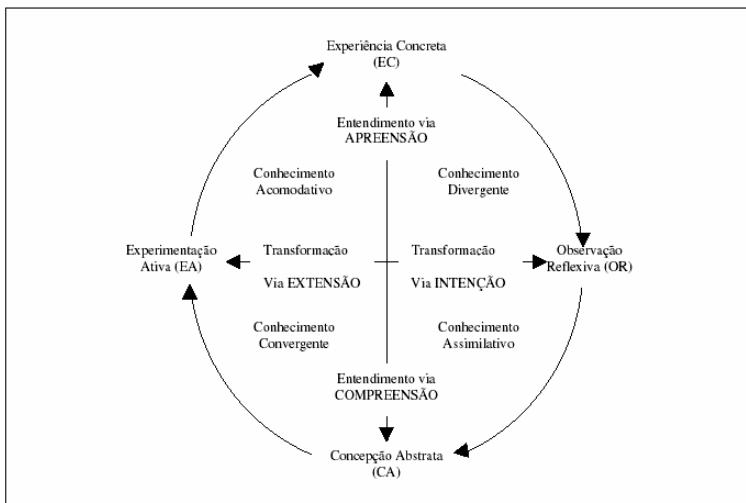
Essa imersão, fez com que fossem incluídos mais elementos ao projeto, que, passou a ser chamado de PIPA - Projeto Inovador Profissional de Aprendizagem e que nasceu como a grande estratégia de aprendizagem e possibilitou a curricularização da extensão, pois nasceu essencialmente com o objetivo de conectar o perfil do egresso de cada curso com o perfil do egresso da instituição atuando na sua comunidade local.

A partir dessa conexão foram definidas as competências que seriam desenvolvidas com essa abordagem. Dessa forma, as competências do egresso conforme Silva (2021, p.23) são:

- a) Competências socioemocionais;
- b) Responsabilidade colaborativa;
- c) Pensamento dialéticos;
- d) Autogestão;
- e) Empreendedorismo social.

Outra contribuição que sustenta a proposta de curricularização da extensão também foi trazida por Silva (2021, p.21) é a utilização da Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), onde existem quatro capacidades básicas: experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa, ilustrada na Figura 1.

Figura 1- Ciclo de Kolb.



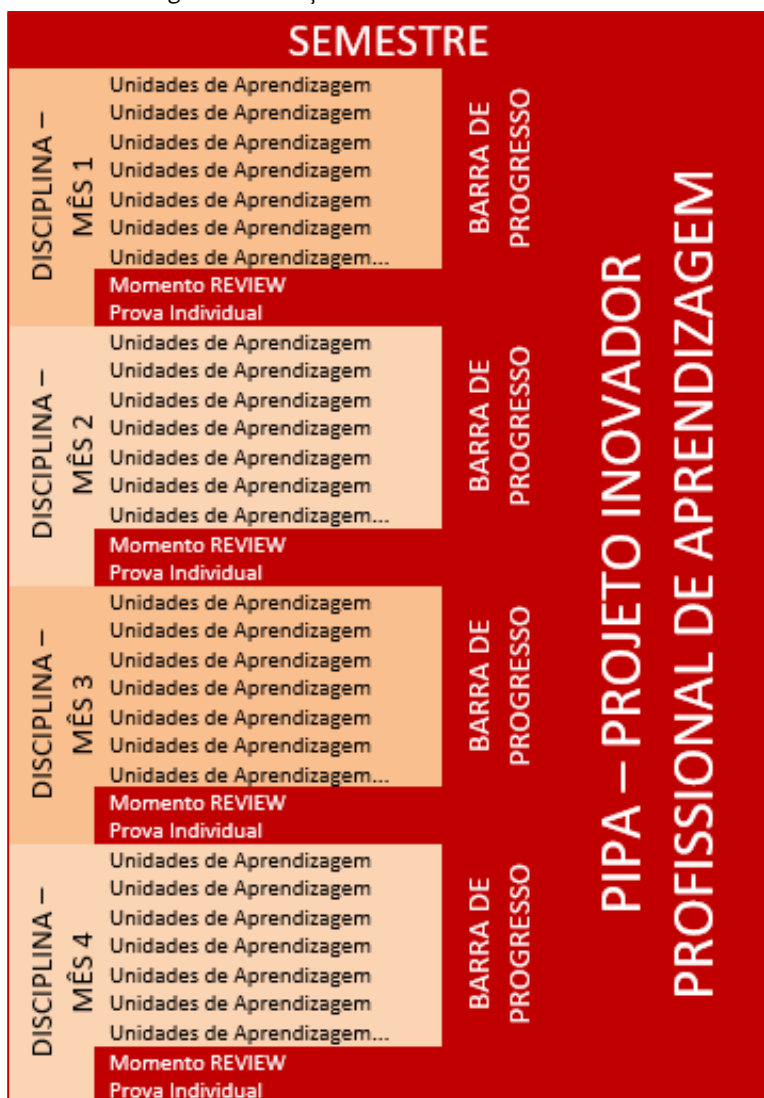
Fonte: Ciclo de aprendizagem de Kolb (adaptado de KOLB 1984, p.38)

O Ciclo de Kolb, auxiliou no entendimento de como seria implementado a prática experiencial com metodologias ativas, uma vez que a IES traz o uso de metodologias ativas em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI, desde 2015.

Por fim, o principal momento foi a adequação da curricularização da extensão¹ nas matrizes curriculares de todos os cursos. Sendo assim o PIPA seria adaptado aos cursos de forma semestral com uma carga horária que cumprisse a regulamentação conforme Figura 2:

1 A curricularização da extensão, ou creditação (curricular) da extensão, estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), foi regulamentada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018.

Figura 2: Ilustração de um semestre acadêmico



Fonte: Matriz curricular base da Faculdade Censupeg

Todos os acadêmicos dos Cursos de Graduação da Faculdade CENSUPEG fazem o PIPA. O PIPA faz parte do seu currículo acadêmico,

ele segue a legislação de extensão, conforme Resolução No 7, de 18 de dezembro de 2018 - MEC sendo assim é uma disciplina obrigatória. A execução do PIPA e apresentação do PIPA no polo equivalem a presencialidade exigida pelo MEC, mesmo em cursos à distância, portanto é obrigatória a aplicação e apresentação presencial do projeto. A partir dessa organização curricular, o PIPA se tornou a estratégia necessária para atribuir o desenvolvimento de competências do egresso, contemplando a curricularização da extensão e conseqüentemente a implementação de estratégias de inovação pedagógica dentro do currículo.

Ainda nessa construção a equipe acadêmica da instituição usou dos conceitos de sustentabilidade nos projetos, considerando que existe um compromisso mundial com metas até 2030, incluindo dentro do PIPA o referencial para os Objetivos de desenvolvimento sustentável – ODS, conforme Brasil (2015) onde entende - se que todos os objetivos são de igual importância. Aprovados em setembro de 2015 pelas Nações Unidas, os ODS representam uma nova agenda global, com a finalidade de melhorar a vida das pessoas em todos os lugares até 2030”. (UNESCO, 2017, p.7).

Para cada solução desenvolvida no PIPA, obrigatoriamente deve ter relação com algum ODS, colaborando com a conscientização sobre os ODS na comunidade e nos acadêmicos. Todo esse processo tem atores que são fundamentais: o professor, o tutor, o diretor do polo e a comunidade. Quando todos conectam e atuam no projeto focado nas soluções que o acadêmico está construindo para a sua localidade, então temos efetivamente um ecossistema de gestão que gera interações de muito valor para todos, ou como nos diz Magaldi e Neto (2018) é o novo ciclo virtuoso da nova economia, onde quanto maiores as interações entre os participantes mais valiosos são os dados gerados, mais gera valor a rede.

Resultados

A partir da implementação de todas as evoluções no PIPA, obtém-se uma disciplina dinâmica que desenvolve uma série de competências, incluindo as do egresso, mas acima de tudo, respeitando a autonomia dos acadêmicos, a criatividade e o repertório dos acadêmicos que agem diante dos desafios de sua própria realidade local, mesmo com o pensamento, ferramentas e estratégias globais.

Desenvolve-se o pensamento crítico diante dos desafios, trazendo soluções possíveis, viáveis e desejáveis, com metodologias diversas para solução de problemas reais.

Para simplificar a metodologia usada assim como as ferramentas, destaca-se que a abordagem com os acadêmicos é a partir da metodologia de Aprendizagem baseada em problemas (ABP) e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) que apesar de terem a mesma sigla, são diferentes, entretanto, complementares, pois nela os acadêmicos desenvolvem problemas reais, de forma colaborativa, onde ao final a proposta de solução é através de um projeto (FILATRO, 2018, p.32). Outra influência metodológica, são elementos do Design Thinking – DT conforme Brown (2010) e do Design for change – DFC, conforme (DFC,2022).

Ser visual nos permite analisar um problema de modo diferente do que se apenas nos basearmos em palavras e números (BROWN, 2010, p.223).

Depois da conclusão de alguns projetos, porém, talvez percebam que podem/precisam explorar novas ferramentas ou até mesmo entendam que podem criar métodos próprios ou adaptar as estratégias para que se adequem à sua realidade institucional (CAVALCANTI,2016, p.135).

O Design traz a autonomia da criação para os projetos, com a transformação de insights em experiências, faz o abstrato virar protótipo e é isso que se precisa realizar com o PIPA. O Quadro 1 ilustra essa estrutura:

Quadro1 – Comparativo de metodologias

PIPA	ABP	DT	DFC
Observar	Discute um caso Identifica perguntas	Compreender o problema	Sentir
Idear	Brainstorming Analisa os resultados do brainstorming	Projetar soluções	Imaginar
Prototipar	Define tarefas e objetivos de aprendizagem Estuda o tema	Prototipar	Executar
Apresentar	Sintetiza os resultados/ soluções e reflexões	Implementar a melhor opção	Apresentar - compartilhar

Fonte: adaptado de Filatro (2018, p. 33), Cavalcanti (2016), DFC (2022)

Após a compreensão dessa estrutura, e possível implementar o PIPA nos quatro semestres, com elementos internos, direcionadores mais específicos. Conforme explicado em detalhes nos quadros por semestre 2.

Quadro 2 – Primeiro semestre

Etapa	Ferramenta
Observar	Definição de problema / 5 porquês
Idear	Brainstorming /
Prototipar	Cronograma com 5w2h / ODS
Apresentar	Mapa de evidências

Fonte: o autor

No segundo semestre são desenvolvidas as competências de empreendedorismo social e competências socioemocionais e responsabilidade colaborativa. No semestre seguinte continua-se com a mesma abordagem social, mas dessa vez com determinadas especificidades, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Segundo semestre

Etapa	Ferramenta
Observar	Apresentação do projeto / equipe / definição do problema
Idear	Entendimento do cliente/ local do problema / ODS
Prototipar	Árvore de problemas e soluções / 5w2h
Apresentar	Mapa de evidências / Análise do impacto social

Fonte: o autor

No terceiro semestre, entende-se que o acadêmico está em outro momento, encaminhando a experiência, enquanto acadêmico, para disciplinas mais específicas do curso, conseqüentemente mais maduro enquanto acadêmico, portanto, as competências a serem desenvolvidas são o pensamento dialético e a autogestão, além da responsabilidade colaborativa. No quadro 4 é apontado a aplicação de ferramentas de autoconhecimento.

Quadro 4 – Terceiro semestre

Etapa	Ferramenta
Observar	IKIGAI
Idear	SWOT empresarial e pessoal
Prototipar	BMC – Business Model Canvas / ODS
Apresentar	BMC – Business Model Canvas

Fonte: o autor

No quarto semestre, o acadêmico está em seu momento formativo em cursos de curta duração, como Tecnólogos e na metade dos cursos de Licenciaturas e Bacharéis, sendo assim, o direcionamento é para o desenvolvimento de todas as cinco competências do egresso: Competências socioemocionais, Responsabilidade colaborativa, Pensamento dialético, Autogestão e Empreendedor social. Nesse semestre ele é provocado a desenvolver uma solução real para a comunidade, entretanto, validando a aceitação com Pesquisa na comunidade, como apresenta o Quadro 5.

Quadro 5 – Quarto semestre

Etapa	Ferramenta
Observar	Apresentação do projeto / equipe / definição do problema / Declaração do problema / BMC / ODS
Idear	Desenvolvimento de Proposta de valor / Desenvolvimento de cliente e compreensão de público-alvo
Prototipar	ODS / Validação da solução
Apresentar	Apresentação

Fonte: o autor

Percebe-se que o PIPA se encerra no quarto semestre, mas outros cursos com maior duração, tem mais projetos nos semestres

seguintes, entretanto, seguindo outras estruturas contemplando conhecimentos específicos dos cursos.

O desafio dos educadores e dos gestores das instituições de ensino superior presenciais e à distância, de desenvolver competências, curricularizar a extensão e atribuir inovações pedagógicas nas abordagens, é muito mais sobre formar cidadãos melhores, pessoas melhores, capazes de desenhar futuros mais sustentáveis do que meramente preparar profissionais para o mercado de trabalho.

Alguns professores já trazem elementos mundiais para projetos locais, Fullan (2020) com sua teoria de aprendizagem profunda, aborda seis competências globais: Caráter, Cidadania, Colaboração, Comunicação, Criatividade e pensamento Crítico, chamadas de 6Cs. A provocação do professor explica bem o que foi desenvolvido no PIPA enquanto projeto que contribui para o futuro da própria vida profissional e pessoal.

Conclusão

A ideia desse capítulo foi trazer para professores, acadêmicos, gestores de instituições de ensino e entusiastas da educação que os Projetos Integradores, Projetos Inovadores, Projetos em geral, não precisam necessariamente ser relacionados apenas aos cursos de gestão e tecnologia. Outro elemento é o pensamento, ou mentalidade que os desenvolvedores de projetos nas IES, sendo eles coordenadores, pesquisadores precisam ter o olhar no humano e no ambiente que ele está inserido. Quando se coloca o humano, nesse caso, o aluno no centro, se consegue desenvolver soluções de aprendizagem que direcionam o acadêmico para pensar em elementos, situações, soluções, abordagens, registros etc., que farão sentido para realidade dele.

O PIPA pode e deve ser aplicado em toda e qualquer região do Brasil e do mundo como alicerce de inovação pedagógica e social, no intuito de mudar a realidade local com pensamento global. Trazendo através de experiências práticas e impacto social aprendizagem significativa para todos os envolvidos no ecossistema de educação.

Referências

BRASIL, Nações Unidas. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 15 de setembro de 2015. Disponível em : <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel> . Acesso em 26 de ago.23.

BROWN, T. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CAVALCANTI, CAROLINA COSTA. **Design Thinking na educação presencial, a distância e corporativa**. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DFC - **Design For Change**. 2022. Disponível em: <https://dfcworld.org/SITE> . Acesso em: 02 de ago.2023.

FILATRO, ANDREA. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1ª ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FULLAN, M., QUINN, J., DRUMMY, M., GARDNER, M. **A reinvenção da educação: o futuro da aprendizagem**”. Um documento de posição de colaboração entre a NewPedagogies for Deep Learning e a Microsoft Educação. 2020. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>

KOLB, D. A. **Experimental learning**: experience as the source of learning and development. Nova Jérsei: Prentice Hall, 1984.

MAGALDI, S.; NETO, J. S. **Gestão do Amanhã**: Tudo o que você precisa saber sobre gestão, inovação e liderança para vencer na 4a Revolução Industrial. Editora Gente Liv e Edit Ltd, 2018.

SILVA, F. N. DA. Relato de experiência: Aprendizagem na Finlândia. **Revista Pluri**, v. 4 n. 1 (2021): BRASIL & FINLÂNDIA: Práticas Pedagógicas no Ensino Superior, 2021-07. Disponível em: <https://revistapluri.cruzeirosulvirtual.com.br/index.php/pluri/article/view/159/166>. Acesso em: 23 de ago. 2023.

UNESCO. **Desafios 2030**: uma agenda para todos. Correio da Unesco, abril/junho 2017. Tradução para o português: Manuela Coelho.



Escola para o Século XXI: algumas reflexões

Arceloni Neusa Volpato



10.47247/RCB/6063.048.2.2



Como aprendemos? Iniciando esta reflexão, inclusive com um pouco de história...

Vamos considerar que o indivíduo sempre aprendeu. E talvez seja essa composição mágica, de acumular experiências e a partir delas ser criativo e criar e recriar outras experiências, outras emoções, que o transformou na vida sobrevivente neste planeta, em detrimento, por exemplo, dos Neandertal. A partir de um aparato neuropsicobiológico o Sapiens desenhou a sua história no planeta sempre aprendendo, a partir do seu cérebro criativo e inovador. Foi desvelando o raio, o fogo, o vento, as estrelas, os pigmentos. E em algum momento, entre 30 e 40 mil anos atrás, ao passar pigmento na extensão de sua mão e colá-la a parede da caverna, fixando a sua mão a parede, em registro inquestionável de seu "eu", que ele certamente se deu conta do seu eu, que certamente brotou a autoconsciência, ele passa a ter consciência de sua existência. Este registro arqueológico está na Caverna de Chauvet, na França, atualmente patrimônio da humanidade. Até então os seus registros eram de cenas de caça e animais, de outros seres humanos, ele via o mundo, alteridade, ele tinha a consciência e registrada outros animais, racionais e irracionais. Este indivíduo não para mais. E conhecimento e tecnologia passam a dar suporte a sua existência. Do vestuário a mobilidade, suas ferramentas, agronegócios, o surgimento dos aglomerados e o desenvolvimento das cidades. As tarefas e as profissões, as especializações e os nivelamentos, a cultura se performando, a sociedade vai se constituindo, as cidades e as fronteiras se desenhando, em diversas organizações.

Assim, aprender, mudar, alterar, sempre esteve presente na nossa história e na nossa construção de espécie. De processos de aprendizagem informal à aprendizagem formal, sistematizada; passando por estratégias e metodologias variadas; do ensino presencial aos diversos modelos de educação a distância, cujo primeiro registro de ensino mediado está nas Epístolas aos Coríntios, um dos livros componentes da Bíblia, que contém instruções detalhadas sobre a ordem interna e o comportamento corporativo da Igreja, ou seja, um tutorial, ensinando a fazer, atuando em diversas coordenadas tempo-espaciais e com autonomia do aluno em sua aprendizagem; com isso, na minha concepção, estas epístolas são as primeiras ações de EaD no planeta.

Um dos primeiros marcos considerados pela comunidade científica contemporânea da área, para a modalidade, está ligado ao professor de taquigrafia Cauleb Phillips, que na data de 20 de março de 1728, publica uma carta divulgando informações científicas na Gazeta de Boston. A partir do século XIX as ações se intensificam e a necessidade da guerra, de ensinar os soldados em campo de batalha a usarem os novos armamentos ganha intensidade, na primeira metade do século XX. Podemos registrar, que no século XXI a educação a distância passa a ser conhecida e entendida como um meio de aprendizagem.

Em 1996 a atual LDB – Lei 9.394/1996 abre espaço para as ações em educação a distância, que regulamenta e torna válida a EaD no Brasil, para todos os níveis de escolarização. Foram promulgadas a legislação complementar assim como foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), com o objetivo de fomentar e regularizar a oferta de cursos EAD no país. E passamos a ter os primeiros projetos oficiais para o ensino superior a partir de 1999, quando as primeiras instituições foram credenciadas pelo Ministério de Educação brasileiro. Todavia, as primeiras ações em educação a distância são muito anteriores a promulgação desta lei. A Educação a Distância surgiu com cursos profissionalizantes. Em 1904, e inicia aqui a história da Educação a Distância no Brasil, foi publicado no Jornal do Brasil, um curso de datilografia por correspondência. Em 1920 já existiam cursos ofertados via radiodifusão. Em 1939 com ações do Instituto Monitor e em 1941 do Instituto Universal Brasileiro iniciam atividades de profissionalização em áreas técnicas. Ambos tinham como metodologia o ensino por correspondência. Registro aqui que meu pai foi um destes profissionais formados pelo IUB, e foi com esta formação que ele se tornou funcionário público federal, passando a atuar no IBGE e certamente com esta nova vinculação profissional mudou completamente a sua história e a de sua família, social e economicamente. Igualmente um de meus tios, ao concluir o seu curso por correspondência via IUB deixou a extração de carvão nas minas cricumenses onde atuava como mineiro, e passou a atuar como fiscal federal do trabalho. São registros que precisam ser feitos, a partir da formação destes institutos pioneiros, utilizando a melhor mídia e tecnologia da época, livrinhos instrucionais, chamados apostilas didáticas, impressas nos mais modernos equipamentos impressores para a produção destas apostilas e folheteria que eram distribuídos pelo correio aos alunos em todos as regiões do Brasil. Assim como eles,

quantos brasileiros não receberam esta formação e mudaram a sua trajetória de vida, pelo menos profissional? Lamentavelmente não tenho estatísticas para ilustrar estas atividades. Eu sou filha de Alberto Volpato e sobrinha de Evaristo Bertoli.

A instituição mais antiga a oferecer cursos a distância no Brasil, então, foi o Instituto Monitor, a partir de 1939. Em 1941, o Instituto Universal Brasileiro passou a funcionar e ambos tinham como metodologia a iniciação profissional em áreas técnicas por correspondência. Tínhamos aí a primeira geração de educação a distância consolidada. Moore e Kearsley (2008) ressaltam que, comumente, a primeira geração é denominada estudo por correspondências, porém, na época era chamada de estudo em casa pelas escolas com fins lucrativos e pelas universidades era intitulada por estudo independente.

A segunda geração foi impulsionada pelo uso de meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, no final dos anos 1950 e seguintes. A terceira geração de educação a distância vem se caracterizar pelo uso de ambientes virtuais de aprendizagem, conhecidos por AVAs. Iniciamos um período de mediação interativa, emergem os processos de comunicação síncrona entre os atores do processo e uma série de ferramentas assíncronas. O advento da internet e a ferramenta videoconferência abrem as cortinas para novos cenários e novos fazeres para estes atores imbricados no processo de ensinar e de aprender. E a ciência da educação, a gestão do conhecimento escancaram que estamos atuando com dois processos distintos, o ensinar e o aprender. E um pode existir a despeito do outro. O papel e funções dos professores, o profissional que ensina, também passam a ser ressignificados. O aluno alça voo ao compartilhamento do processo com o professor, passa a ser visto como protagonista no processo de aprender, assim, o protagonismo do professor em ensinar, mediar, construir e alinhar caminhos em uma trilha de construção de conhecimento, passa a ser dividido pelos dois atores no ecossistema de construção de conhecimento, temos necessariamente um biprotagonismo, para a completude do processo. Neste cenário, as metodologias e estratégias ativas passam a ganhar destaque neste quesito, onde todo o processo está sendo redimensionado. E definitivamente se trabalha sobre a égide da educação a distância,

tornando a terminologia ensino a distância totalmente obsoleta, visto que contempla apenas uma das facetas do sistema.

A quarta geração caracterizou-se pela interação em tempo real a distância, por áudio e transmissão de imagem - videoconferência, transmitidos por telefone. São acionados os satélites, cabos e as redes de computadores. A quinta geração envolve o ensino e a aprendizagem online em ambientes virtuais de aprendizagem baseados em tecnologias da internet.

A evolução, acelerada, da tecnologia, cada vez mais digitalizada, menos analógica, mais intangível, os processos de inovação, de disrupção, aceleram cada vez mais o processo e as novas possibilidades. Temos a considerar o metaverso e mais recentemente os bancos de dados que organizam a informação quase em paralelo a determinadas habilidades e competências da inteligência natural, a inteligência artificial. E naturalmente, ainda que a pandemia pelo COVID 19 tenha intensificado determinadas circunstâncias no biênio 20-21 nos processos de ensinar e de aprender, a educação híbrida ganha relevo em nossos dias, ela que integra as atividades presenciais e virtuais, em consonância, permitindo o aprimoramento da formação e a atualização de profissionais em processos mais coerentes e realistas.

Sem dúvida não nos demos conta de todos os vetores de pertinência do 11 de setembro em 2001. Ele é marco fundante, emerge a consciência de que todos os humanos podem receber, simultaneamente, a mesma informação de um fenômeno que está acontecendo no exato momento de sua ocorrência, sincronamente. A tecnologia da informação e da comunicação digital nos permite tal feito. A caminhada tem se intensificado mais e mais desde as primeiras descobertas do ser humano. A invenção da escrita, cerca de 5 mil anos atrás, causa uma revolução neurológica sem igual, passamos a usar a totalidade dos hemisférios e a criar novas neurovias; essa invenção é catapultadora dos atuais acontecimentos. É a partir dela que a digitalização inicia. E de uma beleza técnica, amigabilidade, funcionalidade, produtividade ímpar. Apenas 26 letras, grafemas, mais alguns diacríticos, construídos a partir de uma linha e de um semicírculo, algumas tridimensionais q, p, d, b, que giram sobre si próprias, nos permitem registrar qualquer som que o aparelho fonador humano (ou não humano) é capaz de emitir.

A partir da invenção da escrita chegamos ao surgimento dos sistemas computacionais. Aliando este conhecimento a caminhada das tecnologias da informação e da comunicação, passando pelo marco fundante da democratização da comunicação em massa que a prensa de Guttemberg alavancou. E o avanço tecnológico não para, acelera, com ele assistimos as alterações culturais, sociais e econômicas nos movimentos humanos a partir da exposição e apropriação das tecnologias digitais. Chegamos as mudanças alavancadas nas gerações humanas a partir da segunda metade do século XX, desde a geração silenciosa até então vigente, preservando valores mais intensamente, mais aguerrida a permanência de ações e fazeres, vinculada a estabilidade no vínculo empregatício e a satisfação de sucesso e prosperidade: possuir uma casa na cidade e mais uma casa na praia ou no sítio, em uma relação marital estável e duradoura.

As gerações se sucedem, vamos profanando os sagrados diante de nossa história no planeta alavancados pela tecnologia digital de massa; da geração silenciosa até a hoje geração C, originária na pandemia – e somos todos – a partir da cultura digital forçada pela exclusão social e necessidade imperiosa de letramento digital diante da obrigatoriedade de fazer uma vida pessoal e profissional diante e através das telas. Temos um caminho voraz de rápidas e sucessivas transformações nos pensares e agires, na necessidade imperiosa de alfabetização digital, certamente impulsionados pela convivência com a tecnologia mais e mais digital, virtualizada, com as informações disponíveis sem fronteiras políticas, internet mais acessível a todos, que delineiam novos quereres. A impermanência e a complexidade escorrem em novas formas, tudo que é sólido se desmancha no ar (Berman) e as borboletas batem asas nos EUA e o tufão assola as terras africanas (Toffler).

As gerações se sucederam: Baby boomers (1940) sucedendo a geração silenciosa, já com grandes provocações e buscando novos horizontes, X (1960) com acesso a TV; A geração Y (1980), também conhecido como Millenials, com acesso a internet; esta é sem dúvida a primeira geração de conectados; sucedidos pela geração Z (1995), com acesso aos smartphones e ao google, a informação na palma da mão, familiarizados desde pequenos com a informação e as possibilidades da internet; a geração alpha (2010) nasceu virtualizada, prezam a espontaneidade, a diversidade e a liberdade, são os bebês com as telas.

Não é necessário ter um papel definido, cada um tem suas sub-identidades nas diversas comunidades. Naturalmente os anos são referenciais, não estamos todos atrelados ao mesmo movimento. Um indivíduo que nasce no centro de Tóquio hoje e outro que nasce na zona rural de Capão Alto SC, interior de SC, naturalmente estes indivíduos têm exposições distintas a tecnologia.

Naturalmente se estamos imersos nesta evolução tecnológica que imperiosamente altera nossa forma de estar no planeta, que altera nosso aparato neuropsicobiológico: estamos redesenhando nossas vértebras em função da exposição prolongada as pequenas telas imprimindo uma nova curvatura a cervical, estamos alterando a função de nossos dedos: o polegar passa a ser o dedo principal para digitar nos teclados das pequenas telas dos smartphones quando eram apenas secularmente dedos coadjuvantes. Importantes, pois um diferencial da espécie e que nos permitiu utilizar as ferramentas com a sua pressão opositora. Os dedos principais passam a dar sustentação ao aparato tecnológico.

É imperioso que olhemos também para os estilos de aprendizagem, as diversas formas como nós humanos captamos o mundo, temos diversos sentidos para a leitura de mundo: tátil; visual; olfativa; auditiva; gustativa; temporal; espacial e propriocepção. Dentre elas, as que deveriam ser mais priorizadas nas escolas deveriam ser aqueles que aprendem principalmente visualmente, auditivamente e cinestésicamente, a maioria de nós utiliza estes canais, prioritariamente, para a construção de conhecimento.

Ainda podemos especializar mais a diversidade das inteligências. O psicólogo cognitivo e educacional americano Howard Gardner, ligado a Harvard, criou a teoria das inteligências múltiplas. Segundo Gardner (1994), a teoria das inteligências múltiplas sugere abordagens de ensino que se adaptam às potencialidades individuais de cada aluno, assim como à modalidade pela qual cada educando pode desenvolver melhor o processo de aprendizagem. Os primeiros estudos de Gardner definiram as inteligências múltiplas em sete tipos: Lógico-Matemática, Linguística, Interpessoal, Intrapessoal, Físico-Cinestésica, Espacial e Musical. Alguns anos após os primeiros resultados foram adicionados mais dois tipos de inteligência: Naturalista e Existencial, totalizando assim 9 tipos de inteligência descritas até a presente data. A teoria das inteligências múltiplas nos permite entender os modos

através dos quais podemos utilizar nossa capacidade de aprendizado. Privilegia-las e aprimorar o nosso aprendizado, otimizando-o.

Somos oriundos de uma escola com princípios estruturalistas, voltada ao conteudismo, pautada pela pedagogia para todos os níveis escolares, em detrimento da andragogia, a inteligência humana é geralmente condicionada as avaliações escolares na construção da trilha do conhecimento e dos mais variados testes de quociente de inteligência, conhecidos como QI, que certamente, pela diversidade de conhecimento que temos sobre gestão de conhecimento nos faz repensar a sua eficiência e eficácia quanto a aferição de resultados.

A educação pautada para o Século XXI

No final do século XX uma constelação de estudiosos de educação dos diversos continentes foi reunida pela UNESCO sob a batuta de Jacques Delors. No Brasil o resultado deste relatório foi publicado como Educação – um tesouro a descobrir, pela Sagra, em 1998. O grande escopo da atividade é permitir que todos tenham acesso ao conhecimento, a educação desempenha um papel bem concreto na plena realização desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um adquira maior compreensão de si mesmo. Este trabalho elenca quatro pilares que devem ser trabalhados objetivando um aprendizado de qualidade para os alunos, de forma que seja global e aprofundado, relacional, que traga também práticas de respeito, ética moral e capacidade de refletir nos acontecimentos e fenômenos circundantes, que o indivíduo possa problematizá-los e buscar soluções a sua ocorrência. São eles: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser. Estes quatro pilares convergem em um quinto, que congrega a todos: o aprender a aprender! Em tempos de complexidade e impermanência, de avanço voraz da tecnologia e de estatísticas faraônicas para a divulgação de dados e informação, a obtenção de qualquer diploma não oferece qualquer garantia. É necessário que o cidadão tenha a competência de aprendizagem continuada, ou *lifelong learning*.

Para percorrer o caminho postulado pelos estudiosos para a educação para este século, a partir dos quatro pilares, o indivíduo necessita de um aprendizado de qualidade em sua vida, aprendendo a respeitar, a refletir, a tomar suas próprias decisões, a ser crítico, a ter

paz e plenitude, prosperidade e por fim compor uma pessoa íntegra, voltado as ações cidadãs e sustentáveis.

Em contrapartida, podemos afirmar que o indivíduo precisa saber fazer. Saber fazer é decorrente de letramento digital e trânsito cotidiano na aprendizagem continuada, resulta de uma educação 4.0 e imbrica os pilares da UNESCO para atingir estes escopos. Devemos nos voltar então a educação baseada pelo aprimoramento das habilidades e desenvolvimento de competências. De acordo com o David MacClelland (1967), pioneiro no campo, as competências são a capacidade de desenvolver efetivamente um trabalho, usando conhecimentos, habilidades e domínio específico, bem como atributos que facilitam a resolução de situações e problemas contingentes. Para Phillipe Perrenoud (1999), estar no universo da formação por competências é envolver o aluno em suas aprendizagens e em seu trabalho. Ele defende que desenvolver o desejo de saber e a decisão de aprender não é o centro da competência do educador, pois é fato que o aluno não está na escola por sua decisão e sim por se tratar de uma obrigação.

À guisa de considerações finais, ou, a escola para o Século XXII

Com a narrativa que vimos tecendo, você e eu, leitor, mediados nesta conversa certamente temos muita inquietação com o que estar por vir, algumas certezas certamente.

A primeira delas é que a escola que trouxe nossos avós e pais até aqui, serviu para eles, e muito bem, mas não nos serve mais, diante dos apelos e demandas do mundo, diante de nossa configuração emocional e cultural, dos novos anseios da sociedade em que estamos imersos, dos aparatos tecnológicos circundantes; e principalmente, diante de como fazemos a gestão do conhecimento: como aprendemos como é nossa vida profissional hoje.

A escola que queremos e precisamos sem dúvida contempla diversidade e flexibilidade na construção do conhecimento, certamente temos um século entre o hoje e o século vindouro, mas os princípios de produção do ensinar e do aprender estão plantados a partir de hoje. Não é um trabalho imediato. A metáfora da árvore nos serve bem, planto hoje para o meu filho ter sombra amanhã. A educação não opera para o hoje, ela produz resultados em larga escala temporal.

Certamente estamos caminhando para atuar em princípios inter, multi e transdisciplinares, permitindo liberdade ao educando no sentido de respeitar as suas potencialidades, as habilidades que ele traz e que precisam ser aprimoradas, apontando para o seu potencial como pessoa e profissional, e definindo desta forma as competências que precisa incorporar e aperfeiçoar.

Talvez a escola não tenha teto, paredes ou qualquer estrutura física, mas certamente vai operar com o seu fim precípuo, que é a construção e propagação do conhecimento, para que se conheça o mundo em que estamos inseridos, aos outros e a nós mesmos, pluralmente.

Além das muitas habilidades e competências a serem trabalhadas, uma delas será o exercício do critério. Dentre a pluralidade proposta, envolvendo múltiplos saberes e valores pautados, a escolha residirá na melhor opção, que seja boa para a comunidade e a qualidade de vida. A BNCC tem por base a construção dos saberes pautadas em competências, indica que reconhecer, acolher e lidar com mudanças relativas à sua faixa etária e aos fatores que afetam seu crescimento pessoal, físico, social, emocional e intelectual. Certamente são tarefas que também devemos acolher para uma educação de qualidade em cenários cada vez mais híbridos. Devemos contemplar ainda o que se conhece nos ecossistemas da gestão e da administração, preconizam que a competência é a junção de três elementos básicos: o conhecimento, a habilidade e a atitude. A letra inicial de cada um desses pontos forma o que muitos chamam de o CHA da competência. Certamente devemos ter o CHA neste cenário.

E como disse o Chapeleiro Louco para Alice: Qualquer um pode viajar de trem ou a cavalo, mas a melhor forma de viajar é em um chapéu.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BERMAN, Marshall. **Introdução:** Modernidade – ontem, hoje, amanhã. Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986

DELORS, J. et al. **Educação:** um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

MCCLELLAND, D. C. The Achieving Society. Free Press, 1967. ____.; BURHAM, D. H. **O Poder é o Grande Motivador.** São Paulo: Nova Cultural, 1987.



MONTEIRO, Marina Gabriele Santos; SUTIL, Marlene Zuleide Oliveira; BONFIM, Rosa Jussara: A INFLUÊNCIA DOS QUATROS PILARES DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO: Um artigo original. **Anais do 3º Simpósio de TCC**, das faculdades FINOM e Tecsona. 2020; 1470-1485

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOFFLER, Alvin. **A Terceira Onda.** Petrópolis: Editora Record, 1980.



As mudanças pedagógicas e éticas na presença da Inteligência Artificial no Ensino superior

Flavia Amaral Rezende



10.47247/RCB/6063.048.2.3



Introdução: A tese

Em março de 2023, três meses após o lançamento público do Chat GPT-3 em sua versão 3, fui desafiada a discutir sobre Inteligência Artificial. Para uma pesquisa aprofundada, três meses parecem ser um tempo escasso. Contudo, o convite da Rede Internacional de Movimento Docentes, através do Programa EaD em Foco, liderado pela professora doutora Rita Borges do Amaral, apresentou um projeto abrangente e irrecusável. Era um momento de apreensão, que para muitos educadores lembrava a entrada das calculadoras eletrônicas nas aulas de matemática.

Minha decisão foi explorar "As Mudanças Pedagógicas e Éticas na Presença da Inteligência Artificial no Ensino Superior". Como abordar um tema tão novo, já que o Chatbot havia sido lançado recentemente? Optei por entrar no cerne da questão e dialogar diretamente com o Chat GPT-3 (Generative Pre-trained Transformer 3), versão 3.5, para ter um diálogo de igual para igual. Questionei sobre uma estrutura para uma apresentação de 1 hora, e a tecnologia prontamente respondeu com uma estrutura:

Para uma apresentação de 1 hora sobre o tema "As mudanças pedagógicas e éticas na presença da Inteligência Artificial no Ensino Superior", sugiro a seguinte estrutura:

Introdução (5 minutos)

- Apresentação do tema e sua importância
- Objetivos da apresentação

Contextualização (10 minutos)

- Breve histórico do uso da tecnologia na educação
- O papel da Inteligência Artificial na atualidade
- A presença da IA no Ensino Superior

As mudanças pedagógicas com a IA (20 minutos)

- Aprendizado personalizado
- Ensino híbrido e/ou à distância
- Automação de tarefas administrativas
- O papel do professor na era da IA

As mudanças éticas com a IA (20 minutos)

- Privacidade e proteção de dados
- Viés algorítmico
- Responsabilidade e accountability
- Transparência e interpretabilidade dos sistemas de IA

Perspectivas futuras (5 minutos)

- Tendências e previsões sobre o uso da IA no Ensino Superior
- Desafios e oportunidades para a educação com a IA

Conclusão (5 minutos)

- Recapitulação dos principais pontos abordados
- Destaque das implicações do tema para a educação
- Chamado à ação

Perguntas e respostas (15 minutos)

- Espaço para responder dúvidas e comentários dos participantes

Lembre-se de ajustar o tempo de cada seção de acordo com a sua apresentação, além de utilizar exemplos, cases e dados para ilustrar as suas ideias. Boa sorte!

Fiquei muito animada, pois tinha muito pouco tempo para organizar a apresentação. E Continuei **pode me escrever uma introdução?**

Claro, aqui está uma sugestão de introdução para a apresentação sobre "As mudanças pedagógicas e éticas na presença da Inteligência Artificial no Ensino Superior":

Bem-vindos! A educação é uma das áreas mais impactadas pelo avanço tecnológico. E com a chegada da Inteligência Artificial (IA), as mudanças pedagógicas e éticas se tornaram ainda mais evidentes, especialmente no Ensino Superior. A IA tem o potencial de revolucionar a maneira como aprendemos e ensinamos, mas também traz consigo uma série de questões complexas e desafios éticos que devem ser considerados.

Nesta apresentação, vamos explorar as mudanças pedagógicas e éticas que acompanham a presença da IA no Ensino Superior. Vamos discutir o que significa a IA na educação, como ela está sendo usada atualmente e o que podemos esperar no futuro. Vamos examinar as mudanças pedagógicas que a IA traz, incluindo a personalização do aprendizado, o ensino híbrido e a automação de tarefas administrativas, e também as mudanças éticas, como privacidade, vies algorítmico e responsabilidade.

Ao final desta apresentação, esperamos ter proporcionado a você uma compreensão mais clara do impacto da IA na educação superior, suas implicações éticas e o papel que todos nós podemos desempenhar na construção de um futuro melhor e mais justo para a educação.

Entusiasmada, continuei meu diálogo com o Chat GPT e pensei: vai ser tranquilo montar esta apresentação, pois as ideias apresentadas estavam de acordo com o conhecimento que eu tinha do tema que inclui as questões éticas, científicas e pedagógicas.

Continuei fazendo **boas** perguntas sobre a estrutura indicada pelo Chat GPT: **Quais seriam as suas críticas às mudanças pedagógicas com a IA?:**

Embora haja muitos benefícios potenciais para as mudanças pedagógicas com a presença da Inteligência Artificial (IA) no Ensino Superior, há também algumas críticas que merecem ser consideradas. Abaixo estão algumas das críticas mais comuns às mudanças pedagógicas com a IA:

1. Falta de interação humana: Algumas pessoas argumentam que o uso da IA no Ensino Superior pode levar à falta de interação humana, prejudicando a experiência de aprendizagem. Isso ocorre porque a IA pode substituir alguns aspectos do ensino, como a correção de provas e a avaliação, que geralmente são realizados por professores.
2. Viés algorítmico: A IA pode ser programada com viés algorítmico, o que pode levar a resultados injustos e imprecisos. Isso ocorre porque os algoritmos são criados por humanos, que podem inserir inadvertidamente seus próprios preconceitos e crenças no processo.
3. Dependência de tecnologia: O uso da IA no Ensino Superior pode criar uma dependência excessiva de tecnologia, o que pode ser problemático em caso de falhas técnicas ou problemas de acesso à internet.
4. Perda de habilidades: Algumas pessoas argumentam que o uso da IA no Ensino Superior pode levar à perda de habilidades importantes, como a capacidade de pensar criticamente e resolver problemas de forma independente.
5. Custos financeiros: A implementação da IA no Ensino Superior pode ser cara, o que pode limitar sua adoção em muitas instituições.

É importante levar em consideração essas críticas ao implementar mudanças pedagógicas com a IA no Ensino Superior. As instituições de ensino devem garantir que o uso da IA seja cuidadosamente planejado e implementado de forma

ética e responsável, de modo a maximizar os benefícios e minimizar os riscos e desafios.

Fiquei muito impressionada com resposta da tecnologia. Imediatamente lembrei dos primeiros estudos de *Chatterbots* de Alex Primo¹, na UFRGS e minhas conversas com o *Chatterbot* ELEKTRA em 2002. Primo anteviu esta inteligência artificial. Admirável. Me senti conversando com um colega na sala dos professores. Não parecia estar conversando com uma máquina.

Continuei minha conversação com o que mais estava incomodando a comunidade acadêmica. Perguntei ao GPT 3.0: **E sobre o papel do professor na era da IA.** A tecnologia “*promptament*” respondeu em segundos:

A presença da Inteligência Artificial (IA) no Ensino Superior tem um grande impacto no papel do professor. A seguir estão algumas das principais mudanças no papel do professor na era da IA:

1. Mudança do papel do professor como transmissor de conhecimento: Com o uso da IA para fornecer conteúdo e informações aos alunos, o papel do professor como transmissor de conhecimento tradicional pode ser reduzido. Isso permite que os professores se concentrem em fornecer feedback, orientação e apoio mais personalizados e especializados aos alunos.
2. Maior foco na personalização do ensino: A IA pode ajudar a personalizar o ensino para atender às necessidades e estilos de aprendizagem individuais dos alunos. Isso permite que os professores se concentrem em fornecer feedback e orientação personalizados para cada aluno, em vez de se concentrar em ensinar a classe como um todo.

1 Primo, A.F.T; Coelho, L R and Tamusiunas, F.R. (1999) “O uso de chatterbots no ensino a distancia X Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.

3. Foco na criação de conteúdo personalizado: Com a IA ajudando a fornecer conteúdo aos alunos, os professores podem se concentrar em criar conteúdo personalizado e inovador que estimule a criatividade e o pensamento crítico.
4. Maior ênfase nas habilidades sociais e emocionais: Com a IA assumindo algumas tarefas mais mecânicas, como correção de provas e avaliação, os professores podem se concentrar em ajudar os alunos a desenvolver habilidades sociais e emocionais, como resolução de conflitos, empatia e colaboração.
5. Monitoramento e controle da IA: É importante que os professores monitorem e controlem a IA para garantir que ela esteja sendo usada de forma ética e responsável. Os professores devem estar cientes do papel da IA no ensino e do impacto que ela pode ter na experiência de aprendizagem dos alunos.

Em resumo, o papel do professor na era da IA está mudando, com um maior foco na personalização do ensino e na criação de conteúdo personalizado e inovador. No entanto, os professores ainda têm um papel importante a desempenhar no monitoramento e controle da IA e no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais nos alunos.

Então a IA não acaba como professor?, continuei o diálogo com o chat

Não, a Inteligência Artificial (IA) não acaba com o professor. Embora a IA possa desempenhar algumas funções que tradicionalmente eram realizadas pelos professores, como fornecer conteúdo e avaliar o desempenho dos alunos, ainda há muitas tarefas que só podem ser realizadas por um professor humano.

O professor é um guia, um mentor e um facilitador do processo de aprendizagem. Ele ou ela tem habilidades sociais e emocionais únicas que permitem o desenvolvimento de

relações interpessoais positivas com os alunos, além de ser capaz de oferecer feedback e orientação personalizados que não podem ser fornecidos pela IA.

Além disso, a IA é limitada pelo conhecimento e pela capacidade de tomar decisões com base em dados. Ela pode ajudar a fornecer informações e dados aos professores, mas ainda é o professor humano que deve tomar decisões importantes e orientar os alunos em sua jornada de aprendizagem.

Portanto, embora a IA possa ser uma ferramenta útil para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, ela não é capaz de substituir completamente o papel do professor. Os professores ainda são fundamentais para o sucesso dos alunos e continuarão a desempenhar um papel importante no Ensino Superior mesmo com a presença da IA.

E na elaboração de provas e avaliações sobre diferentes assuntos, a IA poderia ser mais eficaz?

Sim, a Inteligência Artificial (IA) pode ser mais eficaz na elaboração de provas e avaliações sobre diferentes assuntos. A IA pode ajudar a desenvolver questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, perguntas abertas e até mesmo ensaios, usando algoritmos de aprendizagem de máquina para analisar padrões em grandes quantidades de dados e ajustar as perguntas de acordo com a dificuldade do conteúdo.

Além disso, a IA pode ajudar a corrigir e avaliar as respostas dos alunos de forma mais rápida e precisa. Por exemplo, ao avaliar respostas em perguntas de múltipla escolha, a IA pode usar algoritmos de reconhecimento óptico de caracteres (OCR) para digitalizar e ler as respostas dos alunos. Isso pode economizar tempo e esforço do professor, permitindo que eles se concentrem em fornecer feedback e orientação personalizados aos alunos.

No entanto, é importante ressaltar que a IA não pode substituir completamente a avaliação humana. Algumas habilidades, como a escrita, a criatividade e o pensamento crítico, ainda exigem avaliação e feedback humanos. A IA também pode ser limitada pelo contexto e nuances da língua, cultura e contexto

da avaliação, que podem ser mais facilmente compreendidos por um professor humano.

Portanto, a IA pode ser uma ferramenta eficaz na elaboração e avaliação de provas e avaliações sobre diferentes assuntos, mas ainda é importante que os professores trabalhem em conjunto com a IA para garantir que a avaliação seja justa, precisa e reflita as necessidades dos alunos.

Para muitos setores educacionais, o docente se constitui na peça da engrenagem cuja função primordial é a de validar a aprendizagem do aluno. Não é, primordialmente, a engrenagem do sistema que vai ensinar a pensar.

Tendo esta hipótese como premissa, resolvi impactar a minha apresentação. Ao invés de declarar que o Chat GPT a tinha feito, inicie a apresentação como realidade, as ideias fossem o meu ponto de vista. Apenas depois, declarei as contradições do chat GPT ao longo de nossa interação.

Tempo de reflexão: A antítese

Durante a experiência de construção da apresentação para EaD em Foco, várias reflexões foram feitas para se obter informações a partir da interação como Chat GPT. E ficou claro que a arte de fazer perguntas, de fazer boas perguntas, está intimamente ligado à matemática, ou seja, a arte de aprender. E, no caso do Chat GPT cujo texto impecavelmente correto gramaticalmente, nos transporta para um contexto mais humanizado e por isso requer mais atenção e senso crítico diante das respostas obtidas

Uma questão fundante é a ideia de autoria. A Lei de Direitos Autorais de Lei nº9.610 de 19 fevereiro de 1998 explica que obras intelectuais são aquelas protegidas pelas “criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro (...)” (artigo 7º) e que, é considerado autor “a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica (artigo 11º). Fica a questão será autor do texto produzido: quem pergunta ou quem responde ou os dois?

Para tentar responder a pergunta anterior, recorro a Ted Chiang - escritor norte-americano, conhecido por suas narrativas de ficção científica – num artigo ao New Yorker Journal de 8/2/2023. Chiang compara o Chat GPT a um arquivo JPEG de uma imagem de alta resolução:

Pense no ChatGPT como um **jpeg borrado de todo o texto da Web**. Ele **retém grande parte das informações** da Web, da mesma forma que um jpeg retém grande parte das informações de uma imagem de alta resolução, mas, **se você estiver procurando por uma sequência exata de bits, não a encontrará**; tudo o que **você obterá é uma aproximação**. Mas, como a aproximação é apresentada na forma de texto gramatical, que o ChatGPT se destaca na criação, geralmente é aceitável. Você ainda está olhando para um jpeg desfocado, mas o desfoque ocorre de uma forma que **não torna a imagem como um todo menos nítida**. (CHIANG, 2023)

Ou seja, por enquanto a Inteligência Artificial não consegue da uma resposta assertiva e sim, apenas uma aproximação. Isso tem implicações científicas e pedagógicas. Científicas porque provavelmente as respostas do Chat GPT são respostas medianas, quase certas o que não corresponde ao conhecimento científico preciso. E a segunda aspecto é que o senso crítico, a capacidade de comparar o texto do chat com fontes precisas é uma atividade que deve acompanhar o uso do chat GPT por docentes, alunos e pesquisadores.

Para fazer esta experiência, voltei ao chat GPT e fiz as mesmas perguntas, na mesma ordem inclusive com os mesmos erros gramaticais de digitação. Obtive novamente o texto gramaticalmente correto e com as mesmas informações com alterações da ordem das informações sobretudo as em tópicos. Foi quando descobri que o Chat GPT desconhece metáfora. A comparação do *chatbotter* e um JPEG de uma imagem não foi compreendida pela tecnologia:

Não é apropriado comparar algoritmos de Inteligência Artificial com a compreensão JPEG. O JPEG é um algoritmo de compressão de imagem que reduz o tamanho do arquivo de imagem sem afetar muito a qualidade da imagem, enquanto a Inteligência Artificial é um campo da computação que envolve o desenvolvimento de algoritmos e técnicas que permitem que as máquinas aprendam e realizem tarefas que normalmente

exigem inteligência humana. A comparação entre algoritmos de IA deve ser feita com base em métricas específicas, como precisão, acurácia, tempo de processamento, escalabilidade, entre outras. Além disso, é importante avaliar cada algoritmo em relação à tarefa específica que se pretende realizar, uma vez que diferentes algoritmos podem ter desempenhos distintos dependendo do contexto em que são aplicados (...) (Chat GPT, 2023) [grifo nosso]

Porém a IA concordou que responde diferente às mesmas perguntas e justificou:

A resposta da IA pode variar de acordo com diversos fatores, como o contexto da pergunta, o modelo de IA utilizado, o conjunto de dados que foi utilizado para treinar o modelo, entre outros. Por exemplo, **se duas pessoas diferentes** perguntarem a uma IA qual é a capital do Brasil, é possível que a **IA dê respostas diferentes** se estiver sendo treinada com diferentes conjuntos de dados ou algoritmos de processamento de linguagem natural.

Além disso, é importante lembrar que a **IA não é capaz de compreender o mundo da mesma forma que os humanos**, e muitas vezes **ela pode interpretar mal o contexto ou o significado de uma pergunta**. Por isso, é fundamental **treinar e ajustar os modelos de IA** de forma adequada para que possam fornecer respostas precisas e confiáveis (Chat GPT, 2023) [grifo nosso]

Porém algo inusitado ocorreu durante a segunda experiência, a IA se declara **cansada**,, Pergunta: **se a pergunta é absolutamente a mesma dentro do mesmo contexto por que suas respostas são diferentes?** Ao que a IA respondeu:

Mesmo dentro do mesmo contexto e com a mesma pergunta, minhas respostas podem variar por alguns motivos.

Em primeiro lugar, a forma como a pergunta é feita pode influenciar a minha resposta. Se a pergunta é formulada de maneira um pouco diferente, minha resposta **pode variar de acordo com a interpretação** que faço da pergunta. Além disso,

a minha resposta pode ser influenciada pelo meu estado atual de conhecimento e memória. Se eu tenho informações frescas sobre o assunto, minha resposta pode ser diferente do que se eu estivesse respondendo sem ter pesquisado recentemente sobre o tema.

Por fim, a minha resposta pode ser influenciada por outros fatores externos, **como o meu nível de cansaço**, o contexto em que estou respondendo e **outras variáveis que podem estar afetando minha capacidade de raciocinar e responder**. (Chat GPT, 2023) [grifo nosso]

A IA acabou concordando com suas limitações e falhas “As IAS não são infalíveis e que podem apresentar limitações e falhas, especialmente quando usadas em contextos complexos e em constante mudança, como é o caso da educação superior.”

Ao que eu perguntei a seguir: **posso confiar cientificamente em suas respostas?**

Como um modelo de linguagem treinado em dados, minhas respostas são geradas com base nas informações disponíveis em meu conhecimento. **As informações que forneço são obtidas de fontes confiáveis e precisas**, no entanto, **não posso garantir que minhas respostas sejam 100% precisas ou completas, pois sempre pode haver limitações em meu treinamento ou nas informações disponíveis**. Portanto, é importante que **você sempre verifique e confirme as informações que eu forneço** com outras fontes confiáveis antes de tomar qualquer decisão ou agir com base nas informações que eu forneço. (Chat GPT, 2023) [grifo nosso]

Para o Chat GPT, **informações confiáveis são aquelas baseadas em evidências sólidas e validadas por meio de métodos científicos confiáveis**. Isso significa que elas foram obtidas através de estudos bem projetados, com amostras representativas e métodos confiáveis de coleta e análise de dados. Além disso, as informações devem ser publicadas em fontes confiáveis, como revistas científicas revisadas por pares, relatórios governamentais, livros escritos por especialistas reconhecidos na área, entre outros. É sempre importante verificar a fonte de uma informação e considerar o contexto em que ela foi

apresentada antes de aceitá-la como confiável. (GPT, 2023) [grifo nosso]

Porém admite que não consegue citar os autores das ideias e justifica:

Eu, como uma inteligência artificial, **sou treinado para fornecer respostas com base em um grande volume de dados e informações disponíveis na internet.** Minhas respostas são geradas com base em padrões e análises de texto, sem uma intenção de apresentar ideias específicas de autores. No entanto, sempre que possível, tento fornecer fontes e referências confiáveis para apoiar minhas respostas e ajudar na busca por informações mais detalhadas sobre um determinado tópico. Mas, como um **modelo de linguagem, eu não sou capaz de citar autores específicos como um humano faria, apenas posso oferecer referências gerais.** De fato, **muitas vezes eu forneço citações e referências quando necessário e apropriado,** com base no meu treinamento em fontes confiáveis e na minha programação para identificar e citar adequadamente as fontes. No entanto, em algumas respostas, pode ser que eu não tenha fornecido uma citação ou referência porque a informação fornecida é considerada de conhecimento comum ou porque a fonte é desconhecida ou não é relevante para a resposta (...) (GPT, 2023) [grifo nosso]

Assim fica evidente o sentido da metáfora do JPEG utilizada por Ted Chiang. E quando solicitado a dar referência de uma obra bibliográfica por mais de três vezes acaba pedindo desculpas por dar citações equivocadas, erradas e inexistentes.

Mas a IA foi treinada para ter uma percepção de aprendizagem bem atual. Pergunta: os estudantes aprendem apenas lendo suas respostas? E a resposta da IA:

Não, os estudantes não devem depender apenas das respostas fornecidas por um modelo de linguagem como eu. Embora eu possa fornecer informações e esclarecer dúvidas, **a aprendizagem adequada requer uma variedade de recursos, como leitura de livros e artigos, aulas presenciais ou online, discussões em grupo, realização de atividades práticas e outros recursos educacionais.** É importante que os estudantes utilizem

diferentes fontes e métodos de aprendizagem para obter uma compreensão completa e aprofundada dos tópicos estudados.

A IA indica boas soluções pedagógicas para a dinâmica das salas de aula:

Utilize conteúdos digitais: Atualmente, os alunos estão cada vez mais conectados e familiarizados com a tecnologia. Portanto, uma solução criativa seria utilizar conteúdos digitais para incentivar a leitura, como e-books, aplicativos de leitura, podcasts ou até mesmo vídeos. Isso pode tornar a experiência de leitura mais interessante e interativa, despertando a curiosidade dos alunos.

Proporcione escolhas: Muitas vezes, o desinteresse pela leitura pode estar relacionado à falta de interesse pelo tema abordado. Para solucionar isso, é possível oferecer aos alunos uma lista de livros ou textos que abordem assuntos variados e deixá-los escolher aquele que mais lhes agrade. Dessa forma, os alunos se sentem mais motivados e interessados em ler, uma vez que estão escolhendo algo que lhes interessa.

Estimule a discussão: Criar espaços de discussão sobre os textos pode ser uma forma criativa de promover o interesse pela leitura. Ao possibilitar que os alunos compartilhem suas opiniões, debatam ideias e interpretações, eles se tornam mais envolvidos com o texto e podem compreendê-lo melhor. Além disso, a discussão em grupo pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e mais dinâmico.

Reflexões sistemáticas sobre Inteligência artificial: uma certa síntese

Diante da incorporação da Inteligência Artificial (IA) na sala de aula, tanto presencial quanto a distância, é essencial que educadores e gestores estejam familiarizados com as tecnologias disponíveis no contexto educacional. Sempre lembrando dos estudos do pesquisador espanhol Pozo, que enfatiza como a introdução de qualquer nova tecnologia modifica a forma de ensinar e aprender. Portanto, é crucial compreender as limitações do ChatGPT para buscar soluções que estimulem a arte da aprendizagem (conceito da "matética" de S. Papert).

A obtenção de informações por meio da interação com o Chat GPT requer a habilidade de formular perguntas eficazes, evitando ser enganado por um texto gramaticalmente impecável. Educadores e alunos devem desenvolver a competência de selecionar perguntas e respostas, compará-las com o conhecimento de autores renomados e analisar informações e argumentos com cautela. A revisão cuidadosa das informações e argumentos completa a construção do conhecimento pelo pesquisador – aluno.

Nesse contexto, é recomendável que os educadores procurem sair dos temas de pesquisa comuns e busquem abordagens mais personalizadas para os temas de pesquisas a serem realizadas por seus alunos, como a definição de objetos de pesquisa específicos e personalizados (qual o ponto de vista do aluno em relação ao objeto, por exemplo) ou a resolução personalizada/criativa de problemas, entre outros tópicos.

Vale ressaltar que, ao utilizar a IA no ensino superior, o foco deve estar no processo de aprendizagem, mais do que no produto final. Como afirmou Sam Altman, CEO da OpenAI, em uma entrevista à revista The Verge: "O texto gerado é algo ao qual todos nós precisamos nos adaptar" (18/01/20230). Portanto, é necessário abraçar a diversidade de pontos de vista proporcionados pela IA compreendendo que não se trata da morte do Google, mas sim da sua constante atualização.

Referências

ChatGPT, Open IA. **Versão 3.5** < <https://chat.openai.com/>> 2023


CHIANG, Ted. **ChatGPT Is a Blurry JPEG of the Web**: OpenAI's chatbot offers paraphrases, whereas Google offers quotes. Which do we prefer? The New Yorker Feb, 9th, 2023. < <https://www.newyorker.com/tech/annals-of-technology/chatgpt-is-a-blurry-jpeg-of-the-web>>

PAPERT, Seymour. **A máquina da Criança**: Repensando a escola na era da informática (edição revisada). Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

POZO, Juan. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura de aprendizagem. Porto Alegre. Artmed. 2000

PRIMO, Alex F.T.; COELHO, L; PAIM, M; REICHEL, D. **O uso de chatterbots na educação à distância**. 2000. Disponível: < <http://www.nied.unicamp.br/oea> >.

REZENDE, F. A - **Desvelando a Estética em ambientes construcionistas de ensino e aprendizagem**: Uma experiência de inclusão de jovens no mundo do trabalho. Tese Doutorado. Instituto de Artes UNICAMP 2011 <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/794110>.



Proposta de ações para mitigar a evasão no EAD

Jacques Duílio Brancher



10.47247/RCB/6063.048.2.4



Introdução

Uma das grandes preocupações de quaisquer instituições de ensino superior, diz respeito a permanência / evasão dos seus alunos. De forma especial, quando falamos de Ensino à Distância, o problema torna-se ainda mais grave pois o número de desistentes é ainda maior que no ensino presencial.

A comunidade científica brasileira, vem ao longo dos anos trabalhando incessantemente para entender as causas e propor possíveis ações para que estes alunos não apenas permaneçam nos seus cursos, mas também que a qualidade do profissional que está sendo entregue, seja a melhor possível.

Com esta proposição, foi realizado um estudo que buscou identificar na literatura especializada não apenas as causas que levam os estudantes a desistir das carreiras escolhidas, mas também identificar possíveis ações que façam com que estes alunos permaneçam nos seus cursos até o final. Ele contém uma série de diretrizes a serem executadas por quaisquer cursos de graduação na modalidade EAD.

Este artigo está dividido da seguinte forma: A seção o apresenta uma breve revisão de literatura, na seção o, são apresentadas as ações preparatórias, preventivas e avaliativas. Na seção o é apresentado o estudo de caso, e por fim, na seção o são apresentadas as conclusões.

Revisão de literatura

Uma das preocupações perenes das universidades brasileiras, que ofertam cursos na modalidade EAD, é justamente a manutenção destes alunos no curso. Dentre os inúmeros artigos que discutem a evasão, pode-se citar o artigo de (Tinto, 1975), que foi um dos pioneiros a discutir o assunto, neste caso, de cursos presenciais. Nele, o autor apresenta um modelo teórico que tenta explicar os processos de interação entre os alunos e a instituição que acabam por fazer com que os estudantes desistam da Universidade.

O autor aponta os fatores que os pesquisadores da época consideravam como os principais para a desistência de um curso superior. O primeiro é o status socioeconômico da família e ao grau de

instrução dos pais. Quanto maior a renda familiar e / ou grau de instrução, maiores seriam as chances de os alunos concluírem o curso. Ainda com relação à família, o interesse e a expectativa dos pais pela educação dos filhos.

Na sequência, o autor apresenta uma relação de estudos sobre as características individuais dos alunos. O autor aponta que habilidades identificadas nos alunos seriam quase duas vezes mais importantes no processo de permanência / desistência do curso que o status social da família. O autor também aponta diferenças significativas de personalidade e atitude foram observadas entre os que persistem e os que abandonaram a faculdade.

Outro fator de possível abandono, é a falta de flexibilidade para lidar com as mudanças. Todas as pesquisas citadas sugerem que as características de personalidade dos desistentes tornam mais difícil o nível de realização exigido no ambiente universitário. Um outro fator importante para o processo de permanência ou desistência da Universidade, são as experiências educacionais do passado. O desempenho acadêmico do 2o grau é um fator importante para avaliar o desempenho e a sua permanência no curso.

O compromisso com a meta também é apontado como uma causa para a permanência ou abandono dos estudantes no ensino superior. Aqui o autor aponta que as habilidades individuais também são levadas em consideração, e este comprometimento com a conclusão do curso superior é uma das que mais influência na sua permanência na universidade.

Há de se apontar também, o processo de interação do estudante com o ambiente universitário. Neste sentido, é importante que a Universidade propicie um ambiente em que ele se sinta como parte dela, e não apenas um estrangeiro em uma visita rápida. Nesta linha, o artigo discute os processos de integração do estudante com a Universidade.

No trabalho de (Moreira & Mill, 2020), os autores apresentam os primeiros resultados de uma pesquisa feita em 15 Universidades brasileiras sobre a persistência dos alunos no EAD. No artigo são discutidas as políticas públicas relacionadas e a institucionalização, o impacto da não inclusão dos cursos de graduação nas matrizes

orçamentárias das instituições. Ao todo, os autores focam a pesquisa em 7 (sete) categorias: Trabalho, Formação, Universidade, Ideais, Curso, Personalidade e Necessidade. O artigo apresenta os resultados obtidos da pesquisa na categoria Trabalho.

Os autores apontam que já existe um consenso em algumas proposições sobre a Evasão:

- O fenômeno é real.
- Existem diferentes tipos de evasão.
- É necessário rever práticas de ensino e de avaliação.
- Há a necessidade de implantação de políticas para este fim.
- As políticas para combate a Evasão devem ser políticas de Estado e Institucionais.

Com base nisto, os autores apontaram que os egressos de cursos de graduação, apontaram que o trabalho, que neste caso se refere a profissão, em uma busca para uma melhoria de salário, posição na empresa, outras oportunidades de melhoria de sua condição social.

O trabalho de (Goulão, Seabra, Melaré, Henriques, & Cardoso, 2015) tem por propósito delimitar e caracterizar variáveis que tem sido associadas à promoção do sucesso, da permanência e da persistência no Ensino Superior à distância online. Os autores concentram-se em dois eixos que podem ser os catalisadores para o sucesso dos estudantes em um curso de graduação: Inclusão de aspectos tecnológicos que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem online e a autor regulação dos estudantes. Ao final do artigo propõe ações concretas para a intervenção no contexto citado.

Ações preventivas

As ações preventivas a serem executadas podem ser adaptadas para quaisquer cursos de graduação / pós-graduação, na modalidade à distância. Estas estão divididas em três categorias distintas, que são: Preparatórias, correntes e avaliativas. Além destas ações, foram há um outro grupo de ações que devem ser executadas em paralelo com as demais propostas neste artigo.

As preparatórias são aquelas que deverão ser executadas pela Universidade antes do início do curso. Estas, apesar de serem um tanto quanto trabalhosas, após a sua consecução, poderão e deverão receber apenas atualizações decorrentes do processo de maturação da proposta. Na sequência, as ações correntes, são aquelas a serem executadas durante o período das aulas. Por fim, as avaliativas, serão executadas a partir da análise dos dados gerados pelas ações anteriores.

Preparatórias

As ações preparatórias, englobam a formação de docentes e tutores, preparação de um curso ou evento de extensão de apresentação da universidade e curso, avaliação do perfil do ingressante no aspecto pessoal e de estilo de aprendizagem e por fim, cursos tais como gestão de tempo e outros, que farão com que o ingressante tenha todas as informações necessárias e pertinentes para que a sua participação no curso seja a mais produtiva possível.

Polos de apoio presenciais

Os polos são os locais onde os estudantes deverão estar presentes, obrigatoriamente, para as atividades presenciais previstas no curso. Sua infraestrutura deve ser avaliada pela coordenação do curso antes do início do mesmo para identificar possíveis problemas que estes tenham. Neste sentido, foi montado um formulário, baseado no documento do MEC de credenciamento, e pode ser visto no link: <https://forms.gle/Qv1kBveCBx1uiLEw5>

A coordenação do curso deverá fazer uma reunião de boas vindas e apresentação com todos os responsáveis de cada polo. Nesta, deverá ser feita uma apresentação do curso, o funcionamento do mesmo, previsão das atividades presenciais no polo, etc.

Formação de tutores

Para o processo de tutoria, a Universidade exige que o candidato tenha um curso de formação de no mínimo 50 (cinquenta) horas. Uma formação na área do curso é imprescindível e o candidato deverá ter pelo menos uma especialização em qualquer área do conhecimento.

Finalizado o processo de seleção, deve ser agendado pelo menos um seminário de apresentação e alinhamento. O objetivo deste é de estabelecer um conjunto de regras a serem adotadas por todos para que os ingressantes tenham ciência de que há um modelo de atendimento específico para o curso.

Neste seminário devem ser discutidas questões tais como: Criação ou não de grupo de WhatsApp, horário em que o tutor ficará disponível para dúvidas, tempo de resposta de uma demanda de aluno etc. Todas estas informações devem estar detalhadas em um documento norteador. Este documento deverá ser distribuído entre os tutores, e em caso de uma nova seleção, as informações devem ser repassadas para se manter a isonomia no atendimento aos alunos.

Além disto, devem ser feitas reuniões periódicas de alinhamento entre os profissionais, para evitar quaisquer tipos de ruídos no processo. A cada nova oferta de curso e / ou semestre, e em sendo novamente executado o seminário, os documentos deverão ser revisados e atualizados com as novas informações que venham a ser acrescentadas nos mesmos.

Um ponto importante no processo diz respeito à comunicação: Esta deverá ser estratificada. Quaisquer dúvidas dos tutores devem ser encaminhadas para a coordenação de tutoria, ou cargo similar. Caso não haja a solução do problema, este deve ser encaminhado para a coordenação do curso.

Formação de docentes

Para o processo de formação docente, foi montado um curso de formação pedagógica para docência no ensino à distância. Os autores do curso são os professores Paulo Negri e Claudinea Angélica dos Santos. O objetivo é que os docentes tenham uma formação

específica para poderem atuar no curso. As figuras **Erro! Fonte de referência não encontrada.** e **Erro! Fonte de referência não encontrada.** apresentam respectivamente a página inicial, e o módulo de imersão I.

Figura 1: Página inicial do curso de formação pedagógica

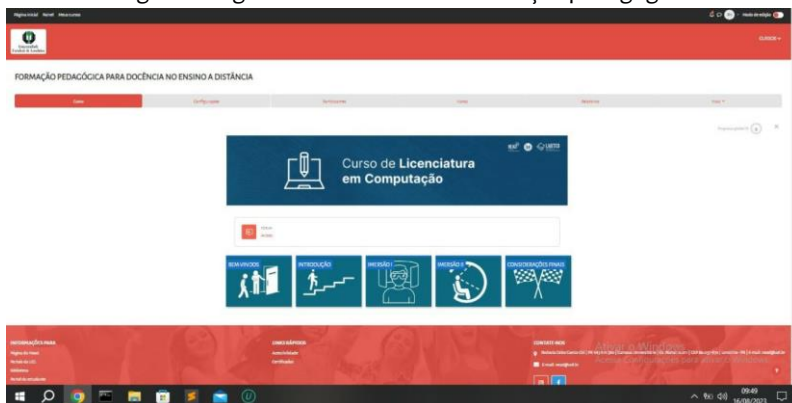
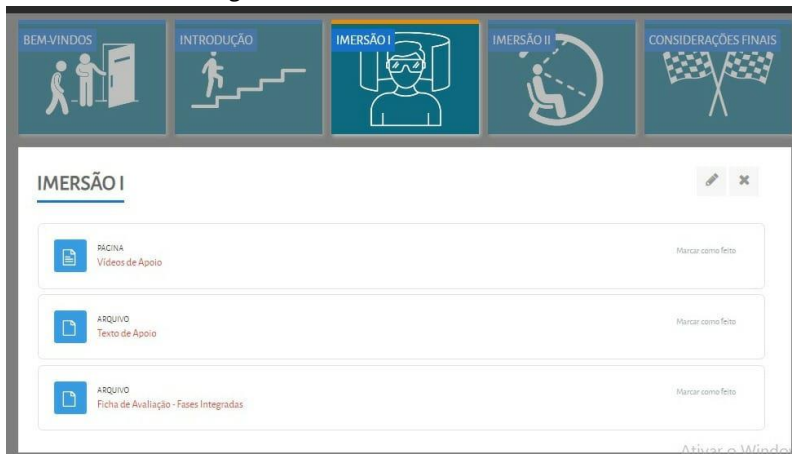


Figura 2: Vista do módulo de imersão I



Cada um dos módulos de imersão contam com 3 (três) vídeos e um texto de apoio.

Evento: Bem-vindo à Universidade

A proposta deste evento, é de apresentar toda a Universidade para o ingressante. Para cada um dos vídeos a serem apresentados, deverão ser formuladas perguntas (entre 2 e 4) de múltipla escolha ou verdadeiro / falso etc. A ideia é que o aluno só consiga liberar o próximo vídeo a ser assistido se conseguir responder corretamente às perguntas. Com isto, garantimos que os alunos tenham o conhecimento da Universidade em que estão ingressando.

O evento é basicamente uma apresentação de profissionais que ocupam cargos chave na Universidade. No vídeo haverá uma apresentação pessoal e do órgão que ele coordena. Com isto os ingressantes conhecerão os gestores e serviços que todos os alunos tem direito.. Abaixo uma relação dos vídeos / apresentações a serem disponibilizados:

- **Vídeo institucional:** Vídeo que apresenta a Universidade como um todo. Sua inserção no cenário local, regional e nacional, seus números atualizados, bem como um passeio virtual pelo campus e órgãos de apoio que estão espalhados pela cidade.
- **Reitoria:** Vídeos do(a) reitor(a) e vice-reitor, apresentando-se e aos seus cargos, apresentando a estrutura macro da Universidade (Pró-reitorias e centros).
- **Pró-reitorias:** As Pró-reitorias que dão suporte direto ou indireto aos estudantes, a saber:
 - **PROGRAD:** Neste vídeo os alunos conhecerão as principais funcionalidades do portal do estudante ou similar, tipos de relatórios e documentos que possam ser emitidos pelos alunos.
 - **PROEX:** O que é um projeto de extensão, seus objetivos e principalmente, apresentar a curricularização da extensão.
 - **PROPPG:** O que é um projeto de pesquisa, formas de colaboração, iniciação científica etc.

Além destes gestores, é imprescindível que o centro de estudos (modelo da Universidade Estadual de Londrina), departamento, pós-graduação *Stricto Sensu*, coordenador de curso, também se apresentem.

A seguir, os órgãos de apoio e suplementares deverão levar até os ingressantes as informações de quais são os serviços que estão disponíveis para os alunos. No caso da UEL, foram apresentados: Biblioteca, SEBEC (Serviço de Bem-estar à Comunidade), DASC (Divisão de Assistência à Saúde da Comunidade), LABTED (Laboratório de Tecnologia Educacional), Farmácia Universitária, COU (Clínica Odontológica Universitária), Clínica Psicológica e Ouvidoria.

Finalizado o evento, e com a devida participação dos alunos, estes poderão submeter o certificado de participação e conseguir horas de Atividades Acadêmicas Complementares. Este evento deve ser adaptado para a realidade específica de cada instituição, com a inclusão e exclusão de órgãos de apoio e suplementares (nomenclatura da UEL).

Ações no início do curso

As ações que estão propostas para sua execução no início do curso têm por objetivo avaliar o perfil do ingressante, em diferentes aspectos, a saber: Conhecimentos de informática, perfil pessoal, gestão de tempo e estilos de aprendizagem. O objetivo é conhecer melhor o público que está chegando na universidade.

Curso de gestão de tempo

Uma das reclamações recorrentes encontradas na literatura aponta para dificuldades dos alunos em acompanhar as aulas e atividades que estão sendo propostas no curso. Dentre as diversas justificativas nesta linha, as mais comuns são: Dificil de conciliar o trabalho, família e o curso de graduação. Além disto, existe sempre a questão da procrastinação. Muitos alunos deixam para executar as tarefas apontadas no curso para o final do prazo de entrega destas.

A solução, que pode colaborar no processo de organização dos alunos é a oferta de um curso de gestão de tempo. O objetivo aqui, além

do fato de os alunos terem contato com técnicas que poderão utilizar no curso e na sua vida pessoal e profissional, é também fazer com que os alunos entendam quais são os procedimentos a serem adotados para que eles tenham reconhecidas as suas atividades acadêmicas complementares.

O curso ofertado pela Escola de Governo do Paraná é a indicação feita para os alunos da UEL: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/468> . Finalizado o curso, o aluno terá direito a incluir as horas como AAC (Atividade Acadêmica Complementar).

Estilos de aprendizagem

Os cursos na modalidade à distância possuem uma dinâmica completamente diferente das ofertas presenciais. Nestes, os alunos possuem autonomia para definir os dias / horas de estudos, sendo que apenas quando há uma agenda presencial nos polos de apoio, é imprescindível a sua presença.

O que ocorre é que cada aluno tem um estilo diferente de estudar e de aprender. Além disto, na literatura são encontrados estudos que avaliam o processo de permanência / desistência de alunos no EAD a partir destes estilos.

A proposta aqui é ofertar aos alunos um questionário a ser respondido por cada um deles que identificará qual é o estilo de aprendizagem preponderante. O método a ser utilizado é o Vark. Ele foi proposto e desenvolvido pelo professor neozelandês Neil Fleming (1992).

O pesquisador considera que a aprendizagem ocorre por meio de cinco habilidades: auditiva, visual, cinestésica, leitura e escrita e multimodal (quando a aprendizagem ocorre por meio de duas ou mais habilidades).

Os ingressantes deverão responder ao questionário que está no link: <https://vark-learn.com/questionario/>. A seguir, e de posse do seu estilo de aprendizagem, encaminharão via um questionário específico para este fim, o seu resultado. A informação será utilizada para encaminhamento de materiais de apoio específicos para os perfis que ocorrerem com mais frequência.

Questionário de apresentação

A proposta deste questionário de apresentação, é de ter um conhecimento maior dos ingressantes. O que foi montado conta com 6 (seis) sessões, a saber:

- **Perfil pessoal:** Perguntas sobre o perfil pessoal do estudante (faixa etária, gênero, estado civil etc.)
- **Experiência anterior no EAD:** Perguntas sobre a sua experiência no EAD.
- **Rotina no curso:** Perguntas sobre a rotina dos estudos ao longo do curso.
- **Deficiências:** Se o estudante possui algum tipo de deficiência.
- **Questões financeiras:** Perguntas de um questionário socioeconômico padrão.
- **Estado emocional para começar o curso:** Avaliação sobre os sentimentos positivos e negativos do estudante.

O questionário pode ser visualizado no link: <https://forms.gle/bXvUvttKL799B6s26>

Conhecimentos de informática

Um dos pontos que a literatura aponta como um catalisador para uma possível desistência do curso é o conhecimento de informática dos estudantes. O objetivo aqui é avaliar qual é o nível de conhecimento dos alunos e sugerir bibliografias específicas / vídeos que façam com que estes alunos compreendam as principais ferramentas que serão utilizadas no curso por estes estudantes.

Este questionário foi montado em 3 partes, sendo que cada uma delas com 10 (dez) questões.

Parte 1 – Conhecimentos gerais; Parte 2 – Internet; Parte 3 – Windows.

Link para o questionário: <https://forms.gle/da7HYr7jW3Dp3c1H7>

Disciplinas

A oferta das disciplinas no curso será efetuada de forma blocada. Esta metodologia consiste em dividir as disciplinas que serão ofertadas no semestre em blocos de 30, 45 ou 60 dias, de acordo com o número de horas previstas no projeto pedagógico. Além disso, a distribuição levará em consideração a área em que ela está inserida, e também a complexidade dos seus conteúdos.

Organização pedagógica

Todas as disciplinas a serem ofertadas deverão seguir uma série de procedimentos. A primeira etapa, quando do seminário de formação docente, estes serão convidados a montarem o mapa mental dos conteúdos da disciplina sob sua responsabilidade.

O objetivo é que este consiga visualizar os possíveis caminhos que podem ser seguidos para a apresentação dela para os alunos. A proposta é que em um nível macro, os docentes identifiquem as possíveis relações que existem entre a sua disciplina e as anteriores e subsequentes. Estas informações também ficarão disponíveis para os alunos, que conseguirão visualizar as relações entre os conteúdos.

O próximo passo, e com base no mapa mental, o docente organizará os materiais didáticos a serem disponibilizados para os alunos. Assim, cada docente deverá dividir os conteúdos da ementa em módulos. Cada um destes terá um formato padronizado, a saber:

- **Vídeo:** Vídeo de 10 a 15 minutos cada. Estes terão o seguinte roteiro: Uma breve revisão do que foi discutido no vídeo anterior, os conteúdos que serão apresentados nele. A seguir, a apresentação do conteúdo e no final, uma breve revisão do que foi visto e um spoiler do que será visto no próximo vídeo.
- **Apresentação:** A apresentação que foi utilizada pelo docente no vídeo deverá ser disponibilizada para os alunos poderem revisar os conteúdos que foram apresentados.
- **Materiais de apoio:** O docente deverá apresentar materiais de apoio que podem ser de sua própria autoria ou de terceiros, desde que este efetivamente avalie e chancele estes materiais.

Deverá levar em consideração também os diferentes estilos de aprendizagem, identificando para qual estilo aquele material se aplica.

- **Questionário:** O objetivo deste questionário, que deverá ter entre 6 e 8 questões, é avaliar os conhecimentos que o aluno adquiriu a partir do vídeo e materiais de apoio. O sistema escolherá aleatoriamente 3 ou 4 questões que devem ser objetivas.
- **Dificuldade:** Serão feitas no máximo 3 perguntas para o aluno para cada vídeo, avaliando o grau de dificuldade que ele teve com aquele conteúdo. O objetivo é identificar precocemente quaisquer problemas e já tomar providências, que podem ser a oferta de novos materiais de apoio, uma aula síncrona etc.
- **Observação:** Ainda que o aluno esteja livre para escolher o dia / hora para assistir o vídeo e realizar as tarefas acessórias. Caso o aluno não responda até aquela data, o tutor já fará contato com o aluno. A proposta é que seja feita uma avaliação se o aluno está em um processo de desistência do curso ou se foi apenas um lapso pontual.

Ao final de cada uma das disciplinas, será ofertado um novo questionário, mais completo e que fará uma avaliação de todos os atores que atuam de forma direta ou indireta com os alunos, que são: Secretaria virtual; Coordenação de curso; Docentes; Tutores; e Estudante.

No caso dos estudantes, haverá um questionário de autoavaliação. O objetivo é identificar o grau seu grau de aderência junto ao curso. A aplicação destes questionários, são para que tenhamos um processo de avaliação e melhoria contínuos.

Ações avaliativas

Conforme pode ser observado nas sessões anteriores, serão aplicados diversos questionários em diferentes estágios de permanência dos alunos. Estes gerarão um número expressivo de informações. Estas serão trabalhadas de forma que seja possível identificar ao longo do tempo os comportamentos de alunos que

seriam mais aderentes ao curso, e os que tem um comportamento ou perfil que levaria a uma desistência do curso.

A definição destas, ocorrerá apenas após a implementação de tudo o que está sendo proposto neste artigo.

Outras ações a serem implementadas

Além das ações citadas anteriormente, uma série de outras devem ser implementadas desde o início do curso para aumentar a interação entre todos:

- **E-mail específico para o curso:** O objetivo deste é de centralizar todas as demandas recebidas por e-mail dos alunos. Com isto a equipe terá um controle efetivo dos possíveis problemas que estejam ocorrendo, além de poder ter ações mais rápidas e efetivas, de acordo com as informações que chegam.
- **Lista de e-mails:** O objetivo desta lista é de enviar e-mails para os alunos com as principais informações do curso, e que seja de interesse de todos.
- **Canal no youtube:** É fundamental ter um canal exclusivo do curso. A ideia é compartilhar vídeos que sejam do interesse do grupo. Exemplo: Foi detectada uma dificuldade dos alunos em acessar o portal do estudante. Gravou-se um vídeo explicando como acessar. Em poucos dias, mais de 400 visualizações.
- **WhatsApp direto do coordenador:** O objetivo é ter um canal rápido de atendimento de emergências, de duas vias: Aluno – Coordenador – Aluno. É muito eficiente e a resposta é geralmente mais rápida do que se for encaminhada a informação por e-mail.

Em linhas gerais, estas ações acabam por aproximar os ingressantes com a Universidade. O objetivo, como sempre, é que estes façam parte da comunidade, ainda que de forma remota.

Estudo de caso

As ações propostas neste artigo estão em processo de implementação no curso de Computação na Modalidade Licenciatura /

EAD – UEL / UAB. O curso iniciou no dia 07/08/2023, com 136 alunos. Abaixo algumas das ações desenvolvidas e que tem se mostrado bastante eficazes no processo de interação e possível retenção dos alunos do curso de graduação em Computação – Licenciatura / EAD – UEL / UAB.

Considerações finais

Este capítulo faz parte do relatório de Licença Sabática processo N° 19.737.217-6, período: 31/01/2023 - 30/07/2023 do prof. Dr. Jacques Duílio Brancher e apresentou uma série de possíveis ações a serem desenvolvidas em um curso de graduação na modalidade a distância. Estas ações devem ter o respaldo da administração central, peça-chave no processo. Além disto, é imprescindível que toda a equipe de trabalho esteja sincronizada para que tudo ocorra no tempo correto.

Referências

Goulão, M. d., Seabra, F., Melaré, D., Henriques, S., & Cardoso, T. (26 de Outubro de 2015). Sucesso, Permanência e Persistência dos Estudantes do Ensino Superior a Distância Online. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, pp. 22-26.

Moreira, I. E., & Mill, D. (2020). Motivos para a Persistência Discente em Cursos de Graduação da Modalidade de Educação a Distância: Categoria Trabalho. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**, (pp. 1-8).

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, 45(1), pp. 89-125.



Planejamento de Internacionalização no Ensino Superior: orientações e reflexões

João Mattar



10.47247/RCB/6063.048.2.5



Introdução

A dimensão internacional do ensino superior está se tornando cada vez mais importante e complexa (KNIGHT, 2012). A internacionalização da educação superior pode ser definida como o processo de inclusão da dimensão internacional no ensino, na pesquisa e na extensão, além das demais atividades administrativas das instituições de ensino superior (IES) (KNIGHT, 2004).

Na década de 1990, paralelamente ao desenvolvimento de novas tecnologias e da globalização, o movimento de internacionalização na educação superior intensificou-se, transformando-se em um processo que envolve a elaboração de políticas e planos estratégicos institucionais. Entretanto, foi somente a partir do século XXI que houve uma alteração de sentido no termo “internacionalização”, quando se passou a dar menor ênfase para o desenvolvimento de atividades estudantis internacionais e maior ênfase para a mobilidade acadêmica, que inclui não apenas os estudantes, mas também os programas, os currículos, os professores, os pesquisadores e outros atores educacionais. Mas houve pelo menos mais duas características que marcaram a reconfiguração do termo no início do século XXI: a ênfase em atividades comerciais e voltadas para o mercado, e a ênfase na criação de redes de cooperação mútua entre IES. (KNIGHT, 2008).

“Mobilidade” é um termo essencial quando se discute internacionalização. A mobilidade estudantil geralmente se refere a estudantes internacionais que estão cursando um programa de curto prazo, semestral, anual, sanduíche, graduação ou dupla titulação no exterior, podendo ainda incluir pesquisa ou trabalho de campo (KNIGHT, 2012).

O conceito de “mobilidade institucional” tem outro sentido. O início da década de 1990 marcou o movimento de mobilidade de instituições para além de suas fronteiras nacionais. As IES, assim, se tornaram globais e, por consequência, passaram a atender estudantes de diferentes países sem que eles saíssem de seus territórios. (KNIGHT, 2012).

A mobilidade, portanto, mudou de pessoas (estudantes, professores, acadêmicos) para programas (parcerias, franquias,

virtuais) e de provedores (campus da filial), e agora para o desenvolvimento de polos educacionais. (KNIGHT, 2012). Assim, o conjunto da mobilidade de pessoas, programas e instituições é considerado “mobilidade acadêmica”.

O objetivo deste capítulo é apresentar orientações para a elaboração de planos de internacionalização por instituições de ensino superior no Brasil.

Além de uma revisão narrativa da literatura sobre o tema, a metodologia envolveu a análise de 26 planos de internacionalização de diversas IES brasileiras, disponíveis online, uma exigência do Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt (CAPES, 2023).

Filosofia, Valores, Visão e Missão

Mattar (2010) propõe que o planejamento estratégico comece pela definição da filosofia, dos valores, da visão e da missão das organizações. No caso de uma IES, esses elementos já podem estar definidos em um plano estratégico mais geral, mas podem também ser redefinidos com foco especificamente na internacionalização.

A UEL (2023, p. 3), por exemplo, lista como seus valores: “Excelência, eficiência, liberdade e respeito ao pluralismo de ideias, cooperação, solidariedade, ética e responsabilidade social.”

A visão deve indicar como a IES se imagina no futuro. Nesse sentido, a UFSCar (2018), por exemplo, fala em visão estratégica, enquanto a PUC-RS (2023) fala em visão de futuro.

Já a missão deve indicar o caminho para chegar na visão, o que a IES se imagina fazendo. A Unisinos (2023, p. 3), por exemplo, apresenta o seguinte enunciado da sua missão: “[...] promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, mediante a produção de conhecimento, o aprendizado contínuo e a atuação solidária, para o desenvolvimento da sociedade.”

Análise do Contexto

“Análise do contexto” é uma expressão emprestada do design instrucional ou educacional (MATTAR, 2014), mas que representa

adequadamente os tipos de análise feitas no processo de planejamento estratégico das organizações.

Um dos componentes analisados é o ambiente externo, que para as IES está fortemente marcado pela legislação e pelos documentos legais. Se a preocupação com a internacionalização não aparece no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, já é considerada uma das metas maiores do sistema no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, a exemplo dos planos anteriores.

Há um capítulo específico no PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010) dedicado ao tema: “11. Internacionalização da Pós-Graduação e a Cooperação Internacional (Presença Internacional da Ciência e da Tecnologia Brasileiras)”. Ressalta-se a importância da colaboração internacional e o apoio que vem sendo dado nesse sentido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), como, por exemplo, para estágios de doutorado no exterior, doutorados sanduíche, eventos no exterior, projetos de pesquisa conjuntos, parcerias institucionais, redes internacionais e laboratórios, além das relações entre instituições e empresas.

No Capítulo 14, “Conclusões e Recomendações”, há uma seção específica sobre internacionalização e cooperação internacional:

Na ampliação dos cursos e atividades da pós-graduação deve ser levada em consideração a busca da excelência e de conhecimentos novos e deve ser evitada a endogenia. Uma forma para atingir tais objetivos é a interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais. Essa interação, além de promover o crescimento da ciência, aumentará o protagonismo do país no cenário internacional.

Sugere-se então:

- o envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo;
- o estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros;

- o aumento do número de publicações com instituições estrangeiras. (BRASIL, 2010, p. 303).

Já o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (INEP, 2017) menciona a importância de intercâmbios internacionais para os discentes. Além disso, seu Glossário traz uma definição de internacionalização:

Programas e ações que inserem a IES no contexto internacional por meio de cooperação com outras instituições, transferência de conhecimento, mobilidade acadêmica de docentes e estudantes, alunos estrangeiros matriculados na IES, oferta de disciplinas em língua estrangeira, estímulo a publicações e participação em eventos internacionais, participação em processos avaliativos internacionais, entre outros. (INEP, 2017, p. 47).

A análise do mercado faz também parte da análise do ambiente externo. No Brasil, deve-se considerar, por exemplo, o crescimento da educação a distância (EaD) e dos polos de apoio presencial, incluindo os polos internacionais, e a inserção cada vez maior dos grupos internacionais na educação brasileira.

Outro elemento que deve fazer parte da análise do contexto é o ambiente interno. Nesse sentido, podem ser analisados na IES, por exemplo, seu histórico de internacionalização, os recursos disponíveis para o projeto e suas necessidades específicas.

Assim, cabe realizar uma análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), que permite que a IES identifique suas forças e fraquezas internas, e as oportunidades e ameaças externas. Deve-se identificar qual o perfil dos seus estudantes, quais são os competidores (por exemplo, as IES que estão se internacionalizando) e os principais stakeholders, ou grupos que têm algum tipo de interesse ou influência na instituição.

Objetivos

Como em todo planejamento estratégico, definir e redigir com clareza os objetivos é um dos componentes mais importantes de um plano de internacionalização para uma IES. Mesmo porque há uma diversidade de objetivos que podem ser definidos para a

internacionalização no ensino superior, que procuraremos apontar nesta seção.

Em primeiro lugar, cabe aos gestores identificarem as ações de internacionalização que já são realizadas na IES. A partir desse mapeamento preliminar, é possível iniciar, e aperfeiçoar continuamente, um processo de controle dessas atividades. Nesse sentido, um dos objetivos de um plano de internacionalização deve ser justamente apoiar e consolidar pesquisas e atividades que já estejam em andamento na IES.

O plano deve prever também a conscientização em relação às necessidades e aos benefícios que a internacionalização pode trazer aos estudantes, professores, gestores e demais funcionários da IES. Assim, cabe ao planejamento buscar gerar e aprofundar o comprometimento de todos esses atores com o processo de internacionalização.

O plano deve também priorizar o desenvolvimento de competências internacionais, interculturais e globais em estudantes, docentes e pesquisadores, bem como para a própria IES, como uma organização. Deve-se, por exemplo, procurar aumentar o interesse da comunidade por temas e pesquisas internacionais. A IES deve também buscar a ampliação do número de cursos, programas e qualificações que se concentrem em temas comparativos e internacionais. Pode-se, por exemplo, incentivar que os projetos de iniciação científica e de extensão tenham foco nesses temas.

Incentivar o uso de línguas estrangeiras em atividades na IES, como em eventos, é também uma interessante estratégia para contribuir para o processo de internacionalização. É possível, por exemplo, regulamentar a possibilidade de redação e defesa de trabalhos, dissertações e teses em língua estrangeira. Ou, ainda, a realização de disciplinas online em línguas estrangeiras, seja em instituições internacionais, seja na própria IES brasileira (que pode, então, oferecê-las a estudantes de outros países), incluindo o material didático. Todos esses são exemplos do que se pode denominar “internacionalização em casa”.

Um planejamento de internacionalização, naturalmente, deve incentivar publicações em periódicos internacionais, ou mesmo

nacionais, mas em língua estrangeira. Muitos periódicos nacionais permitem hoje, por exemplo, que um artigo seja publicado, simultaneamente, em língua portuguesa e inglesa, fornecendo inclusive, em alguns casos, gratuitamente o serviço de tradução. Caso contrário, serviços de tradução e revisão podem ser oferecidos pela própria IES aos estudantes e docentes, mesmo que contratados de terceiros.

Agências de fomento, estaduais ou nacionais, como o CNPq e a CAPES, oferecem programas e editais voltados à internacionalização. Assim, a IES pode estabelecer um setor especializado para o mapeamento e a divulgação dos editais nacionais e internacionais que interessem à sua comunidade. O objetivo deve ser aumentar a participação de pesquisadores dos programas da IES nas solicitações de projetos para essas agências, bem como outras oportunidades de financiamento público que envolvam propostas de mobilidade para pesquisadores colaborarem com instituições ou projetos estrangeiros em parceria com IES de outros países. Um dos pontos importantes, nesse sentido, é identificar os países prioritários nesses editais. O Programa CAPES-PRINT, por exemplo, indicava que no mínimo 70% dos recursos deveriam ser alocados em parcerias com instituições dos seguintes países: África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Índia, Irlanda, Itália, Japão, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Reino Unido, Rússia, Suécia e Suíça (CAPES, 2023). Os outros 30% dos recursos poderiam ser alocados em pesquisas que envolvessem instituições de outros países, como, por exemplo, Portugal.

Um dos objetivos de um plano de internacionalização deve ser aprofundar a colaboração e a produção científica internacionais. Um exemplo pode ser a orientação compartilhada de dissertações e teses entre docentes que atuam no Brasil e no exterior. Nesse sentido, o estabelecimento e o fortalecimento de projetos de pesquisa internacionais deve ser considerado um dos objetivos mais importantes. Assim, a IES deve buscar promover o estabelecimento de novas colaborações internacionais em projetos de pesquisa, apoiando os docentes e os estudantes. Na mesma direção, o planejamento pode ter como objetivo aumentar a participação em chamadas para projetos de pesquisa financiados por agências estrangeiras, estabelecendo e ampliando, por consequência, redes internacionais de pesquisa.

A mobilidade acadêmica internacional é um dos componentes mais comuns em planos estratégicos de internacionalização. Um exemplo seria o fomento ao intercâmbio entre IES e institutos ou centros de pesquisa e desenvolvimento brasileiros e estrangeiros. A mobilidade acadêmica internacional pode envolver, como objetivo, o aumento no número de atividades e/ou de estudantes, docentes e pesquisadores que participam dessas atividades, do Brasil para o exterior ou do exterior para o Brasil. Nesse quesito, a IES deve levar em consideração: serviços de compras de passagens aéreas e conversão de/para moeda estrangeira; oferta de ensino de línguas estrangeiras para funcionários, professores e estudantes, e de língua portuguesa para estrangeiros; programas de acolhimento, no Brasil e no exterior, para docentes e estudantes; e orientações (ou mesmo cursos) sobre como realizar um intercâmbio. Importante também adaptar a infraestrutura e os serviços bilíngues da IES para a recepção de estrangeiros.

O apoio à participação em eventos internacionais, mesmo que apenas na modalidade online, é outro elemento importante em um plano de internacionalização para o ensino superior. A participação nesses eventos envolve, em geral, um processo de aculturação, comunicações em línguas estrangeiras e contato com pesquisadores estrangeiros, importantes para o processo de internacionalização. Cabe então às IES incentivar essas participações com programas de apoio.

Proporcionar experiências internacionais ricas para o máximo de estudantes deve ser um dos objetivos de um plano de internacionalização. Missões de curto prazo, por exemplo, tendem a ter um resultado muito positivo. Mas essas experiências podem também ser oferecidas por meio de bolsas de graduação, mestrado ou doutorado sanduíche. O estabelecimento de parcerias com IES internacionais é, portanto, essencial para operacionalizar e facilitar esse processo. Outro objetivo de um planejamento estratégico de internacionalização de uma IES deve ser aumentar a visibilidade internacional e a experiência dos docentes. A contratação, ainda que temporária, de professores e pesquisadores estrangeiros é, portanto, uma estratégia interessante para essa finalidade.

Um dos objetivos mais importantes no processo de internacionalização no ensino superior é a formação de redes de

pesquisa internacionais. Cabe às IES, portanto, estimular a formação dessas redes visando a aprimorar a qualidade da sua produção acadêmica. Deve-se também mencionar a criação de consórcios entre IES de diferentes países. Nesse sentido, é importante definir como objetivo a promoção do estabelecimento de novos acordos e convênios de cooperação internacional em projetos de pesquisa com diversos países para viabilizar a mobilidade acadêmica.

Cabe também estimular a aproximação das estruturas curriculares, inclusive a equivalência e o reconhecimento mútuo de créditos obtidos nas instituições participantes desses acordos e convênios. Em um nível ainda mais elevado, um objetivo de um plano de internacionalização no ensino superior pode ser a ampliação do número de cursos com graus conjuntos ou dupla titulação. Nesses tipos de cursos, os créditos e atividades acadêmicas e científicas realizadas pelo estudante em uma IES são reconhecidos pela outra. Deve-se ainda considerar a expansão de parcerias, franquias e campi virtuais, e mesmo a criação de novas organizações nacionais, regionais e internacionais que tenham atuação internacional, especificamente por meio da modalidade de educação a distância (EaD).

Uma IES em processo de internacionalização precisa ter um site em inglês e espanhol, com o objetivo de aumentar sua visibilidade internacional. O site deve incluir os cursos ofertados, os projetos de pesquisa desenvolvidos e as áreas de atuação da instituição, oferecendo, assim, uma oportunidade para pesquisadores, bem como potenciais professores e estudantes estrangeiros, conhecerem e interagirem com a comunidade da IES. Nesse sentido, os conteúdos do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da instituição, que congrega as disciplinas ofertadas a distância, também devem ter tradução para o inglês e espanhol. É ainda interessante a publicação de notícias e *releases* em línguas estrangeiras, além do estabelecimento de um escritório de assessoria internacional, tudo com o objetivo de aumentar a visibilidade internacional da IES.

Segmentação do Mercado, Níveis de Planejamento, Controle e Revisão

Um importante recurso utilizado no planejamento estratégico de empresas é a segmentação de mercado. No caso de um plano de internacionalização para o ensino superior, a segmentação de mercado pressuporia uma reflexão (alimentada por dados e informações) sobre o posicionamento da IES, em comparação com as atuações de suas concorrentes, além de um mercado-alvo a ser alcançado.

O planejamento estratégico completa-se com o planejamento tático e operacional. Além dos objetivos, são definidos metas e instrumentos de reforço, como o desenvolvimento de iniciativas de reconhecimento e recompensa para estudantes, professores, gestores e outros profissionais que participem do processo de internacionalização. Mecanismos de controle e revisão são também essenciais; como todo planejamento estratégico, um plano de internacionalização de uma IES deve definir objetivos e metas que precisam ser revistos contínua e periodicamente.

Conclusão

Este estudo demonstrou que a teoria geral do planejamento estratégico das organizações pode ser apropriadamente aplicada ao planejamento da internacionalização em instituições de ensino superior. Além disso, listaram-se e discutiram-se diversos objetivos que podem orientar esse planejamento.

Trabalhos futuros poderiam aplicar a mesma metodologia para estudar o processo de internacionalização de IES de outros países. Outra linha de pesquisa poderia focar especificamente no papel da educação a distância nesse processo de internacionalização nas IES.

Referências

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of studies in international education**, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – PNPG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CAPARROS JUNIOR, José Benedito. **Institucionalização da internacionalização da educação superior**: estudo de aplicação prática à luz do círculo de internacionalização de Knight de 1994. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2020.

CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização** – CAPES – Print. 19 set. 2020, atualizado em 5 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 11 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**. Reconhecimento. Renovação de Reconhecimento. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduação/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil**: The changing world of internationalization. Brill, 2008.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, Jane. Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education**, v. 7, n. 1, p. 20-33, 2012.

MATTAR, João. **Design educacional**: educação a distância na prática. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.


MATTAR, João. **Filosofia e ética na administração**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). **Plano Institucional de Internacionalização 2018-2022**. Disponível em: www.pucrs.br/print-pt/wp-content/uploads/sites/225/2019/02/pii-2018-2022-pt.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DO SINOS (UNISINOS). **Plano de Internacionalização Unisinos 2018-2021**. Disponível em: <http://www.unisinos.br/global/images/programs/print/Doc-1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). Pró-Reitoria de Pós-Graduação. **Plano Estratégico de Internacionalização UFSCAR: desenvolvendo conhecimento global e cultivando competências interculturais**. 28 mar. 2018. Disponível em: <https://www.proppg.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/pei-2019-portuguese-homepage.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Plano de Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação: Estratégia 2018 – 2022**. Disponível em: <https://www.uel.br/proppg/portalnovo/pages/arquivos/o8-02-Plano-internacionalizacao-da-Pesquisa-e-Pos-graduacao.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.



Curricularização da extensão em cursos digitais de gestão e negócios: metodologias e práticas do planejamento e execução dos projetos de extensão curricular

Amouzou Koffi Djima



10.47247/RCB/6063.048.2.6



Apresentação

Para o enfrentamento das questões sociais precisamos mais do que vontade de identificar os problemas de impacto social nas comunidades, ou local de trabalho. A competência técnica para propor, conduzir e avaliar intervenções no campo social deve ser buscada, por meio do tema integrador da unidade curricular nos cursos de gestão. Nos cursos de tecnológicos de gestão e negócios que geralmente são cursos de curta duração de dois a dois anos e meio, a extensão curricular deve ser dividida em quatro fases de ou períodos de acordo com a matriz curricular com base nos temas integradores que fazem conexões vertical e horizontal com as competências e habilidades desejadas em cada período do curso.

Os temas geradores devem ser inicialmente contextualizados em cima de problemas sociais, culturais e econômicos da sociedade, mercado e o governo os três tripés de grande impacto social no desenvolvimento e articulação de políticas públicas relevantes ao desenvolvimento sustentável do habita, estudante ou da comunidade de entrono da instituição.

É possível desenvolver projetos de extensão curricular em cursos digitais de gestão e negócios? Essa é uma indagação que esse capítulo do livro pretende responder e trazer metodologias e práticas para o planejamento e execução dos projetos de extensão curricular em cursos de gestão e negócios.

Assim essa discussão será dividida em quatro tópicos fundamentais para contextualização da legislação da extensão curricular, as características e particularidades dos cursos digitais de gestão e negócios, das metodologias práticas que podem funcionar nos cursos digitais e os desafios do cumprimento da legislação acerca da curricularização da extensão.

Uma breve revisão da legislação sobre extensão curricular

A regulação da curricularização da extensão é conhecida no meio acadêmico como a resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que

aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Até 2024 todas as instituições, independente da modalidade do curso, deverão comprovar por meio de evidências que estão cumprindo rigorosamente a resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018 nas matrizes curriculares de seus cursos. Para atender essa legislação, algumas instituições optaram em novo planejamento dos cursos com uma nova matriz curricular mais dinâmica que dê espaço à projetos de extensão.

Algumas prioridades a serem observadas na resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018

Em seu Art. 2º as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios. Desse artigo, entendemos que as instituições devem considerar a extensão curricular como um componente curricular do curso que deve compor a matriz curricular do curso com base no perfil do egresso e particularmente, com base nas necessidades sociais locais, uma vez que as atividades de extensão buscam atender ou resolver problemas sociais relevantes da comunidade de entorno da instituição até de outros locais uma vez que o curso é ofertado na modalidade digital.

Obrigatoriedades da resolução nº7 de 18 de dezembro de 2018

As obrigatoriedades da resolução nº 7, nos remetem a três artigos importantes da legislação a constar a primeira obrigatoriedade da instituição perante o curso e estudantes, no Art. 4º que aponta que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. Desta forma, é importante que se observe o cumprimento dessa resolução no curso sendo um papel fundamental do Núcleo de

Docentes Estruturantes (NDE) do curso sendo. Assim, como por exemplo, para um curso cuja carga horária mínima projetada para 1.600 horas, deve constar com no mínimo 160 horas de atividades de extensão podendo ser organizado em componentes curriculares a cada período do curso de forma a articular a transversalidade entre as competências e habilidades desejadas a cada período do curso. Em muitos casos, os cursos tecnológicos de gestão e de negócios na graduação tem uma duração de dois anos que podem ser divididos em quatro períodos e cada período constando com 40 horas de projeto de extensão como componente curricular da matriz curricular do curso. É importante nesse caso que os temas geradores do projeto de extensão sejam estruturados em duas fases: a fase de contextualização do tema, a fase de planejamento do projeto e por fim a fase de execução do projeto para produzir as evidências.

A segunda obrigatoriedade do cumprimento da legislação da extensão curricular se dá no Art. 7º que considere atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos da resolução, e conforme normas institucionais próprias. Nesse caso, cabe a instituição definir a forma que pretende executar o projeto, mas importante que seja destinado à comunidade e envolva os estudantes e que gera uma conexão da instituição e mais particularmente o curso com a comunidade e os estudantes. Nesse caso, o resultado final da execução do componente curricular de extensão tem que gerar um impacto social para a comunidade. E as evidências precisam comprovar a conexão do curso com um público e levando uma solução à um problema social relevante na comunidade em que o estudante vive e sua interação com a comunidade local beneficiário no caso dos cursos digitais de gestão e negócios.

Art. 10º Em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais. Nesse caso, a instituição deve garantir a autenticidade dos projetos, os recursos necessários para sua realização, ou seja, a instituição deve dar o apoio necessário e

buscar sempre um aprimoramento nos projetos de forma que os resultados sejam satisfatórios tanto do lado dos estudantes quanto da sociedade ou comunidade beneficiária. Para isso ocorrer a instituição deve desenvolver programa de bolsa de extensão, para a manutenção dos estudantes e professores nos programadas.

E por fim o Art. 19º da resolução institui a regra de que as instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes. Sendo assim, nenhuma instituição terá mais desculpas para não implementar as mudanças nas matrizes curriculares dos cursos desde início de 2022.

Uma estrutura dos projetos de extensão em cursos digitais de gestão e negócios

O desenvolvimento do projeto de extensão dependerá da articulação do conhecimento do estudante nos circuitos de aprendizagem que fazem a contextualização do tema integrador e da construção das competências técnicas nas unidades curriculares do semestre corrente para desenvolver as competências, habilidades e atitudes de profissional cidadão na sua área de formação, podendo assim observar as fragilidades e impactos provocados pelo tema integrador na sociedade, no mercado e na própria empresa em que trabalha. Isto não implica, contudo, na construção de alternativas ambiciosas ou complexas aos problemas sociais em foco. Muitas vezes as soluções simples e originais são mais realistas e adequadas.

Todavia, a competência técnica não deve ser descartada, pelo contrário, deve buscar compreender e incorporar, o conhecimento acumulado pelo próprio estudante e demais atores do seu grupo para definir a situação -problema. É neste sentido que os métodos participativos, de planejamento, gestão e avaliação de projetos de extensão na área social têm merecido destaque na matriz curricular dos cursos digitais de gestão e negócios nas instituições em que atuo.

A metodologia participativa por meio de oficinas de mentoria enfatiza a importância do envolvimento dos estudantes, que podem ser possíveis parceiros em grupos de pressão, definição da situação-problema e durante todo o desenvolvimento do projeto. O sucesso da intervenção, ou seja, a efetividade de sua contribuição para a

construção da solução ou melhoria da situação-problema enfrentada, depende da compreensão e do consentimento de todos os componentes do grupo quanto aos propósitos do projeto, e, conseqüentemente, do empenho deles na concretização de seus objetivos.

Para isso, para começar é necessário sempre pensar na tematização e contextualização para análise de todas as dimensões possíveis do tema gerador do semestre. Podendo ser como por exemplo: desigualdade, diversidade e direitos no Brasil contemporâneo. A tematização para a escolha do tema deve passar por uma discussão em sala virtual com o apoio do professor tutor para debater todas as dimensões da desigualdade, da diversidade e dos direitos no Brasil contemporâneo visando objetivar: uma análise na dimensão do processo histórico que tem relação com a desigualdade de direitos no Brasil, buscando fatos e artefatos que fazem a conexão com a realidade da comunidade apontando as conquistas de direito pelas diferentes classes sociais da comunidade em que vive ou na sociedade em geral.

Depois da discussão, começar a formar grupo de três a cinco estudantes para identificar em suas localidades situações-problemas. Isto só é possível de uma maneira ética a partir da participação efetiva de todos do grupo em especial, do líder do grupo em todo o processo de desenvolvimento do projeto, desde sua elaboração até a sua implementação e avaliação de seus impactos.

O planejamento do tema gerador ou integrador

A fase do planejamento do projeto de extensão se divide em três principais momentos ou fases diferentes:

- a. Fase de imersão ou da contextualização do tema gerador ou integrador: ela consiste em discussões em grupo para a compreensão do tema gerador em todas as dimensões econômicas, sociais, culturais e ambientais. Nessa fase é importante que os estudantes fazem pesquisas com referências bibliográficas para trazer os diferentes aspectos abordados por diversos autores renomados sobre o tema. Deve se fazer essas pesquisas individualmente para depois

discutir com o grupo cada um devendo contribuir com a ideia ou a concepção de um autor especialista do tema e confrontar as ideias até chegar às evidências do consenso. O momento da contextualização pode ainda ser chamada de fase de imersão.

- b. Fase da ideação: que consiste na formação de ideias dentro do contexto do tema gerador, portanto é importante uma pequena revisão sobre a contextualização que foi na fase anterior. A ideação, é o momento de pensar fora da caixa partindo da observação do tema e seus impactos na sociedade ou na comunidade em que vivem. É o momento de verificar os impactos do tema gerador na sociedade, é o levantamento das conexões dos problemas do tema gerador com as comunidades locais, nas jornadas das pessoas e seus modos de vida, suas crenças e cultura local. É recomendável que os problemas tenham comprovação e validação por meio de fatos, ou evidências recorrentes que criam conexão com o tema e a comunidade ou a coletividade local. Os estudantes devem nesse caso, contar um pouco com suas próprias experiências e vivências familiares em relação ao problema percebido por uns e outros. Esse momento deve ser consolidado por uma oficina virtual com o professor mentor para moderar o debate e orientar as ideias dos estudantes. No final cada grupo deverá identificar o problema que pretende resolver e propor formas de solucioná-lo e para finalizar apresentar o problema e soluções possíveis sob a forma de um pitch na última fase a seguir. .
- c. A terceira fase é o de plano de desenvolvimento da solução: nessa fase, deve se especificar de forma definitiva a situação-problema. Nessa fase, o estudante junto com seu grupo, deve escolher definitivamente o problema, definir o público-alvo, analisar a viabilidade técnica e operacional da solução proposta, identificar os benefícios resultantes das ações e intervenções para o público-alvo assim como, prever os instrumentos de evidências a serem produzidas durante a execução do projeto na localidade escolhida.

Após essas três fases de planejamento do tema será pensado em seguida, a fase de execução do projeto de extensão que será discutido na sequência em seguida. Sendo assim, a efetividade de toda e qualquer ação transformadora no campo social está atrelada a uma

“dimensão técnica”, dada pelas competências exigidas não só no planejamento, quanto na implementação e na avaliação do projeto de extensão. As fases do planejamento do tema gerador constam resumido na figura a seguir.

Figura 1: Fases do planejamento do tema gerador ou integrador do projeto de extensão



Fonte: Ilustração própria do autor – 2023

Essa fase de planejamento do tema gerador requer uma visão crítica capaz de questionar a todo o momento o sentido do nosso agir, de nossas atitudes por meio das competências e habilidades previstas na composição das unidades de aprendizagem no período em curso. Nesse sentido, o compromisso ético e cidadania, exige que as nossas ações e atitudes durante as fases de planejamento do tema integrador e da execução do projeto tenham resultados efetivos; que possam contribuir para a transformação positiva das condições de vida sociais, econômicas, culturais e ambientais; e que estejam comprometidas com os anseios do público-alvo. Estas são as condições de discussão das dimensões sociais, éticas e de cidadania subjacentes ao projeto de

extensão que o estudante irá desenvolver ao longo da sua trajetória acadêmica nos cursos digitais de gestão e negócios.

Figura 2: Fluxo de planejamento do Projeto de Extensão



Fonte: Ilustrado pelo autor – Amouzou Koffi Djima - 2023

Planejamento da execução do Projeto de Extensão

A execução do projeto de extensão é o momento de criar conexão com os beneficiários do projeto com a realização das ações planejadas da situação-problema para o público-alvo definido na fase de planejamento do projeto. Para isso, trataremos do embasamento do projeto que é exatamente a aplicação das ações de conexão com a comunidade local ou público-alvo e para isso apresentaremos as técnicas que auxiliam na identificação do problema ou seja, uma abordagem das técnicas de definição de soluções e a escolha de alternativas a partir dos problemas levantados nas oficinas em sala virtual como prioritários no planejamento do tema gerador. Esta fase da execução do projeto de extensão é considerada o momento de formulação da proposta técnica e sua execução em conexão com os diversos atores da comunidade local.

Antes do mais nada, é imprescindível que o professor mentor adote uma postura que ative o estímulo da participação dos integrantes do grupo formado no processo de planejamento do tema gerador do projeto de extensão. Para isso é preciso que as necessidades e os anseios do público-alvo que sofre as consequências da situação-problema alvo de nossa intervenção sejam ouvidos e considerados para tal, recomendamos que seja usado um instrumento de coleta de dados por meio de um questionário criteriosamente elaborado no *google forms* onde é possível obter os resultados em tempo real. Desta forma, a elaboração do projeto deve ser vista como um contínuo processo de construção de consensos e de explicitação de dissensos. O projeto de extensão ganha consistência com o envolvimento de todos os integrantes do grupo, que, pelo fato de sentirem-se coautores do projeto, se empenharão pelo seu sucesso nas intervenções e ações in loco.

Segundo relatórios de ações sociais e de políticas públicas das organizações das Nações Unidas (ONU), 2020, projetar significa planejar algo que se pretende realizar no futuro, sendo que um projeto se distingue de outras formas de planejamento como o planejamento estratégico de uma instituição ou uma simples programação de atividades rotineiras por ser fechado, isto é, tem começo, meio e fim previsíveis e programados. Para tanto, é necessário pensar nas datas de início e fim bem explícito no calendário acadêmico permitindo aos estudantes se programarem. Para isso, é necessário estabelecer previamente o público-alvo beneficiário das ações e intervenções do projeto de extensão, ou seja, o local em que o projeto será aplicado, e especificar quem são os beneficiários, definir as atividades a serem desenvolvidas e avaliar e disponibilizar os recursos necessários para sua realização, assim como, tempo, profissionais técnicos e equipamentos caso houver necessidade. É necessário que os recursos sejam disponibilizados para a realização das ações de intervenção. Nesse caso, é preferível fazer uma solicitação junto à instituição em caso houver necessidade de mobilizar recursos financeiros, como por exemplo o deslocamento dos integrantes do grupo, se a ação irá durar o dia todo até pensar em medidas de segurança dependendo do local. Sabendo que os recursos precisam ser disponibilizados pela instituição para possibilitar a realização das atividades. Nesses casos, é recomendável um programa ou setor de extensão que possa garantir a

distribuição e acompanhamento dos recursos necessários. O propósito do projeto de extensão é estabelecer uma nova iniciativa institucional, sem prazo para finalizar.

É pouco provável que um projeto isolado possa resolver um problema ou uma situação social negativa. Em geral, um projeto pode estabelecer um impulso para a mudança, pode iniciá-la, mas não basta, por si mesmo, para que toda a transformação desejada ocorra. Não reconhecer esse fato é perigoso, pois mesmo um bom projeto pode estar sujeito a manipulações politicamente perversas em sua implantação, ou ainda ser transformado em mera peça ideológica a serviço de jogos de poder.

As evidências do projeto de extensão

A evidências do projeto de extensão deverá garantir aos participantes e comunidade local resultados a serem avaliados e apontados no final de cada ação de intervenção por meio de um questionário de avaliação a ser aplicado:

- a. Envolvimento da comunidade;
- b. Integração entre os vários segmentos e atores da comunidade;
- c. Fortalecimento das relações interpessoais;
- d. Aprendizagens conjuntas via novas conexão;
- e. Novas experiências de engajamento da comunidade para os problemas locais;
- f. Projeto de extensão como espaço de reflexão;
- g. Abertura para a participação das famílias;
- h. Democratização e cidadania do curso.

Diagnóstico Inicial da Situação-Problema

Uma maneira clara de se fazer uma distinção entre um projeto de extensão e outras formas de planejamento é considerá-lo como uma tentativa de solucionar um problema de ordem social, de preencher uma necessidade social de um público-alvo ou ainda, responder a uma carência social. E nesse item vamos identificar qual a carência social que

nós iremos atender dentro da contextualização do tema integrador e suas relações com as competências profissionais desejadas no curso.

A experiência dos avaliadores de programas e projetos sociais mostra que uma grande deficiência neles frequente é a fragilidade na definição e estruturação do problema alvo da intervenção. É bastante comum nos depararmos com projetos bem redigidos e lastreados pelas melhores intenções, mas que não deixam claro qual a situação-problema que está sendo enfrentada.

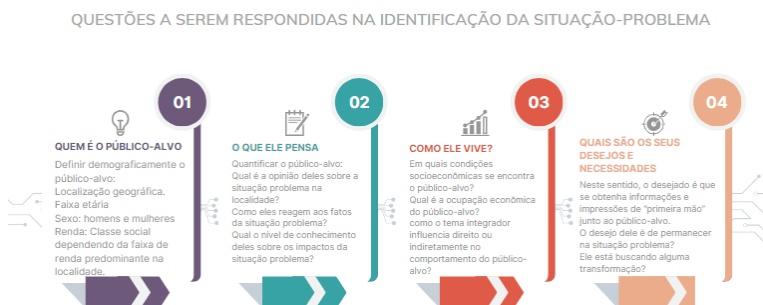
Em decorrência disto os objetivos são geralmente múltiplos e inconsistentes, quando não são concorrentes entre si. A precária definição do problema e a discrepância dos objetivos deixam margem a um alto grau de arbitrariedade no estabelecimento das metas e, por consequência, uma grande dificuldade na gestão e avaliação do projeto.

Para caracterização da situação-problema Campos, 2018 aponta que é necessário reunir informações atualizadas, que possam descrevê-la em termos quantitativos e qualitativos. Para isso, precisamos de “indicadores” que possam auxiliar na construção do cenário do projeto com maior precisão. Além disso, é preciso também reunir informações que permitam responder com clareza certas questões como:

- Quem é o público-alvo?
- O que ele pensa?
- Como ele vive?
- Quais são os seus desejos e necessidades? Neste sentido, o desejado é que se obtenha informações e impressões de “primeira mão” junto ao público-alvo.

Com as respostas à essas questões podemos então obter indicadores da situação- problema que são valores mensuráveis ou variáveis qualitativas usadas para representar, da forma mais fiel possível, uma situação. Sua principal utilidade é a de serem usados para evitar ou pelo menos diminuir ambiguidades na comunicação para reconhecimento ou justificativa do problema.

Figura 3: Questões a serem respondidas na identificação da situação-problema



Fonte: Ilustrado pelo autor – Amouzou Koffi Djima – 2023

O ambiente no qual se desenvolve o projeto de extensão é caracterizado pela presença de diversos atores, isto é, de pessoas, grupo de pessoas ou instituições que têm alguma influência na situação avaliada ou que sofrem suas consequências. Os atores são sujeitos ou objetos da realidade considerada e, portanto, apresentam interesses distintos e às vezes concorrentes.

Para alguns, a situação pode não ser encarada como problemática, por serem menos afetados, por ignorância de suas consequências ou por terem alguma vantagem em que ela se mantenha. Esses agentes sociais procuram fazer com que seus valores sejam considerados pelo projeto.

Neste sentido, quanto maior for a participação dos atores sociais tanto os que exercem uma influência sobre a situação-problema como os que são vítimas dos seus infortúnios no desenvolvimento do projeto, maior será a possibilidade de sucesso. Além de garantir maior coerência ao projeto, o respeito pela cultura e posição de cada um dos atores envolvidos contribui para uma validação dos resultados esperados e um compromisso do grupo com os objetivos estabelecidos pelo projeto.

Ciclo de vida do projeto

Embora cada projeto tenha características diferentes, pode-se dizer que seu ciclo de vida como de divindade em cinco fases importantes:

- a) **Fase de elaboração:** é o momento da identificação do problema, definição dos objetivos, programação das atividades e confecção da proposta técnica do projeto.
- b) **Fase de estruturação:** uma vez decidido que o projeto vai ser realizado, é hora de organizar a equipe executora e mobilizar os meios necessários para executá-lo.
- c) **Fase de realização:** é o período quando as atividades previstas são realizadas e acompanhadas, de acordo com o planejado. Por vezes é necessário alterar a programação, em razão de fatos não previstos.
- d) **Fase de encerramento:** ao término do projeto é preciso analisar seus resultados e impactos, comparando-se o que se pretendia originalmente com o realmente alcançado. Também é o momento de cuidar da desmobilização do projeto, caso não haja prosseguimento.
- e) **Fase de avaliação:** é a fase de monitoramento, acompanhamento e medição dos impactos dos resultados ou entregas previstos nas fases de elaboração, estruturação e realização do projeto. Nesse caso é necessário que se crie um plano de monitoramento e avaliação do projeto.

Figura 4: Ciclo de vida do projeto de extensão



Fonte: Ilustração do autor – Amouzou Koffi Djima - 2023

Identificação do Problema

O ponto de partida é conceber o projeto como resposta a algo que se pode chamar situação-problema, expressa, por exemplo, por uma demanda não satisfeita por nenhum produto ou serviço, pelo alcance de melhores condições de vida do público-alvo. Além disso, a perspectiva é a de que há uma possibilidade de mudança, da situação atual, considerada indesejável, para a situação futura, que se deseja atingir.

Como formular um problema?

- Considerar uma situação adversa existente no momento no local do público-alvo;
- Defini-la como uma condição negativa; e
- Expressá-la de forma precisa e objetiva.

Uma forma de descrever a situação-problema seria estabelecer as causas que originam ou agravam o problema identificado como central para o contexto, tentando construir uma árvore de vários níveis de causas. Esta técnica é conhecida como Árvore de Problemas ou de espinha dorsal.

Modalidades das atividades de Extensão

De acordo com o Art. 8º da resolução nº7 de 18 de dezembro de 2018 que trata da curricularização da extensão, as atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades:

- a. Programas
- b. Projetos
- c. Cursos e oficinas
- d. Eventos
- e. Prestação de serviços

Com base nisso, caberá ao NDE decidir em reunião, qual das modalidades serão viáveis de acordo com as demandas e necessidades da comunidade local.

Metodologias a serem usadas nas oficinas de projeto de extensão

Para garantir um engajamento dos estudantes na realização do projeto de extensão, existem muitas metodologias no entanto, o mais utilizado para tornar mais dinâmica os encontros de oficinas nas fases de estruturação à execução do projeto é utilizada a metodologia de *Problem Based Learning* (PBL) ou aprendizagem baseada em problemas (ABP) com as ferramentas de *Design Thinking* e *Canvas Social* como estratégias de oficinas de mentoria, explorando os principais ambientes de inovação e tecnologia e de gestão para construção de soluções aos problemas de desenvolvimento sustentável inerentes a sociedade local, do habita do estudante.

A utilização dessa metodologia visa mudar radicalmente a forma de pensar do estudante e de criar soluções aos problemas de desenvolvimento sustentável da sua localidade ou comunidade com base nas metas de ODS definidos na agenda 2030 da ONU.

O projeto de extensão é hoje um grande aliado das instituições e cursos para criar conexão com a comunidade local e é considerado um dos instrumentos fundamentais no processo de produção de qualidade institucional um dos instrumentos fundamentais no processo de produção de qualidade social e de conexão por meio de ações de regulação orientadas por um pacto social negociado com os diferentes atores da comunidade local e a sociedade em geral.

A minha intenção, ao compor este material, foi chamar a atenção para alguns detalhes importantes a serem observados na elaboração dos projetos de extensão nos cursos digitais de gestão e negócios em que tenho a oportunidade de atuar sempre no mundo acadêmico.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/> acessado em 30. jun. 2023.

CARVALHO, C. J. A. **O Ensino e a Aprendizagem das Ciências Naturais através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas**: um estudo com alunos de 9º ano, centrado no tema Sistema Digestivo. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

SOUZA,S.C.;DOURADO,L. Aprendizagem Baseada em Problemas(ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Revista Holos**. Ano31, v.5. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880/1143>>. Acessado em 17 jun. 2023.

UNEP and OECD. **World SDG**: metas de ODS definidos na agenda 2030 da ONU Disponível em <https://dashboards.sdgindex.org/chapters/part-2-the-sdg-index-and-dashboards#figure-2-1-world-sdg-dashboard-at-the-midpoint-of-the-2030> – acessado em 12 de maio de 2023.



Implementação de EAD nas Instituições de Ensino Superior Públicas

Leonides Mello



10.47247/RCB/6063.048.2.7



Introdução

A implementação de EAD nas IES Públicas busca ampliar o acesso ao ensino de qualidade, com flexibilidade na utilização do tempo, avançando nas distâncias, utilizando tecnologias de informação e comunicação inovadoras, e sempre procurando a melhoria na oferta da educação.

No entanto, para alcançar o sucesso almejado é necessário: quebrar resistências internas, elaborar um planejamento, investir em recursos de tecnologia e humanos, bem como ter o apoio da alta gestão institucional e capacitar permanente todo o quadro docente e tutorial – itens nem sempre disponibilizados nas organizações públicas.

No caminho para contribuir com a implantação e expansão da EAD no nosso imenso Brasil, surgiu em 2006 a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que transpondo barreiras imensas vem, até hoje, apoiando e fortalecendo as IES públicas na oferta de Ensino a Distância, seja graduação ou pós-graduação, com qualidade e comprometimento.

Segundo documento elaborado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE (2021, p. 12), “...a UAB é uma forma consorciada de subsidiar as ofertas de EaD nas universidades públicas, que fomentam parcerias entre o governo federal e as instituições públicas de ensino superior”.

Criou-se, em 2005, o Fórum das Estatais pela Educação para a constituição do Sistema UAB, que teve por objetivo discutir a necessidade da democratização do acesso à Educação na esfera pública. Como resultado dessa iniciativa, foi publicado o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a), que dispõe sobre o Sistema UAB, considerado um marco nas políticas públicas educacionais por instituir um sistema nacional para a oferta da EaD e atender ao PNE (2001 a 2010) (BRASIL, 2001). Essas iniciativas continuam válidas para as metas do PNE (2014 a 2024) (BRASIL, 2014a) sobre a necessidade de ofertar cursos em todos os níveis e modalidades, sendo especialmente oportunas por conta das consequências advindas da pandemia pelo novo coronavírus (CGEE, 2021, p.12)

Nestes 17 anos de existência da UAB, em parceria direta com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o avanço da EAD no Brasil foi inimaginável, bem como o quantitativo de docentes da educação básica já capacitado pelos Programas oferecidos por este órgão de fomento, diretamente ligado ao Ministério de Educação (MEC).

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as instituições públicas de ensino superior. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (BRASIL, 2022, p.1).

Fica evidenciado, dessa forma, o grande interesse que existe, por parte das instituições de fomento do Brasil, de cooperar na construção de pilares com sólidos alicerces visando o desenvolvimento da EAD no País – modalidade de ensino que vem crescendo e oferecendo possibilidades de novas competências para docentes de IES públicas.

Neste capítulo apresentamos experiências vividas pela autora em duas Universidades públicas distintas – uma federal e outra estadual, mas que enfrentaram os mesmos dilemas, problemas, e dúvidas de como implementar e dar continuidade, com qualidade, a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EAD.

Em alguns momentos são citadas avaliações e/ou pesquisas realizadas, com docentes e discentes, durante os períodos em que buscávamos conhecer os problemas para tentar resolvê-los ou, pelo menos, amenizá-los.

Por uma questão ética não são citadas as IES e nem nomes de docentes e/ou discentes.

A Oferta de EAD nas IES Públicas

A partir da criação da UAB, as IES públicas foram incentivadas na abertura e implementação de cursos na modalidade EAD, mas a questão crucial era: como fazer acontecer?

E nestas instituições poucos sabiam a “receita” para iniciar o processo logístico, pois EAD era, ainda, uma incógnita a ser desvendada.

Algumas Universidades arriscaram na aventura do desconhecido e começaram, então, a perceber as fragilidades e dificuldades da situação, pois um curso EAD não era apenas colocar material numa plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e deixar os alunos aprenderem por si, sem nenhum tipo de apoio.

A EaD no Brasil causa ainda debates, dúvidas, incertezas e preocupações necessárias para uma expansão de oferta com qualidade. Assim, além de tecnologia adequada, mediação pedagógica, interação entre os envolvidos e a qualidade de conteúdo, etc., é fundamental que os aspectos regulatórios, que impactam e dão diretrizes acerca da modalidade no Brasil, estejam em consonância com especificidades, diversidade e necessidades dos territórios e seus contextos, para que seja possível garantir a qualidade da formação nessa modalidade, com políticas, logísticas e aspectos administrativos, financeiros, acompanhamento e avaliação, profissionais qualificados, abordagens, metodologias, tecnologias e materiais necessários (CGEE, 2021, p. 60).

Era necessário muito mais: tecnologia avançada, recursos humanos qualificado e que acreditasse na modalidade de ensino EAD, elaboração de material de qualidade, acompanhamento permanente dos discentes, equipe de tecnologia em permanente alerta para reduzir os problemas que surgiam ao longo do curso (muitas vezes durante as madrugadas, pois era quando grande parte dos alunos tinham disponibilidade para estudar), logística de distribuição do material físico nos diversos Polos de apoio e tantas outras questões que foram surgindo.

Algumas das IES públicas que iniciaram seus cursos na modalidade EAD, e os responsáveis pela sua implementação, contavam com largo apoio da alta gestão e tiveram as dificuldades amenizadas e contornadas, mas na maioria dessas instituições nem sempre isso era uma realidade – várias delas nem tinham um Regulamento de Institucionalização de EAD que pudesse contribuir para sanar problemas que aconteciam inesperadamente, pois tudo era muito novo e desconhecido.

A legislação atual já apresenta avanços, no entanto, há lacunas a serem cobertas, como dar garantias para a implementação de processos de institucionalização da EaD nas IES, regerar as ações de mobilidade estudantil e docente, fomentar processos de parceria interinstitucional e internacional, entre outras (CGEE, 2021, p. 60)

As Instituições não conseguiam resolver as questões que se avolumavam e começaram a enfrentar um problema maior – por um lado, o número de evasões que começou a explodir e por outro, as cobranças em relação ao retorno do valor aplicado que o convênio CAPES/UAB exigia.

Segundo CGEE (2021, p. 28), “...o modo de financiamento da EaD pelo Sistema UAB encontra-se explicitado no art. 6º do Decreto nº 5.800, de 2006 (BRASIL, 2006a), que dispõe o seguinte”:

As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira (BRASIL, 2006a) in CGEE (2021, p.28)

Quais seriam as causas para evasão crescente nesta modalidade de ensino? Algumas situações foram apresentadas ao indagar alunos evadidos: grande parte deles trabalhava durante o dia e como não tinham quem os acompanhasse mais de perto, iam deixando os estudos para depois, e no momento das avaliações percebiam o

volume de conteúdos que precisavam aprender, não conseguiam “dar conta”, perdiam o estímulo e deixavam o curso.

Outros, responderam que várias vezes tentavam acessar o AVA não conseguiam de imediato, pois a plataforma era lenta e estava sempre apresentando instabilidade, deixavam para mais tarde e não retornavam. Qual era o resultado? Insatisfação, falta de motivação e desistência.

Alguns, ainda, entraram nos cursos EAD acreditando que seria fácil a aquisição do diploma almejado e perceberam que a situação era bem diferente do que haviam imaginado.

Segundo Ferrugini et alii (2014, p. 95),

Vale destacar que muitos alunos aderem a essa modalidade de ensino por presumirem ser um modelo mais fácil de aprendizagem e realização das atividades do curso, por demandar menos horas de estudos e, conseqüentemente obter um diploma de graduação sem muitos esforços. Todavia, essa modalidade exige dedicação, disciplina e criação do próprio conhecimento. A falta de conhecimento sobre o verdadeiro modelo de funcionamento dessa modalidade faz com que a evasão seja um agravante para crescimento e confiabilidade da EaD.

Tantos outros casos poderiam ser citados que desmotivaram alunos e/ou docentes acarretando numa evasão.

As IES, então, começaram a perceber que precisavam, com urgência, mudar suas estratégias de trabalho na oferta de EAD e, aos poucos, algumas foram se ajustando às exigências e tomaram a dianteira iniciando um processo diferenciado:

1. institucionalizaram a EAD, desde o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
2. aprovaram um Regulamento interno com normas que apoiavam os docentes que escolhiam trabalhar, também, com EAD;
3. capacitaram docentes e tutores;

4. construíram estratégias pedagógicas diferenciadas para utilização de EAD;
5. criaram uma equipe Multidisciplinar que produzia material de qualidade para distribuir com os alunos;
6. elaboraram uma política de apoio aos discentes com tutores online e presenciais que estavam sempre dispostos a atender aos alunos;
7. investiram em infraestrutura tecnológica que permitia uma experiência diferenciada, com plataforma de aprendizado online, sistemas de gerenciamento de cursos e serviços de videoconferência;
8. promoveram a inclusão elaborando materiais e ajustando a plataforma para alunos com deficiências auditivas, visuais e de mobilidade;
9. criaram mecanismos de interação entre docentes, tutores e discentes;
10. regulamentaram feedbacks de avaliação e grau de satisfação de docentes e discentes;
11. oportunizaram encontros presenciais para alunos que apresentaram dificuldades de acompanhamento exclusivamente online;
12. fizeram parcerias e convênios para oferecer espaços de aulas práticas e estágio, além de laboratórios;
13. fizeram aquisição de laboratórios virtuais para aulas práticas.

No Brasil, um dos desafios a serem superados é estabelecer uma relação mais próxima entre setores da sociedade e órgãos intersetoriais no âmbito dos ministérios para identificar demandas e articular ações conjuntas para superar déficits na formação profissional. É necessário organizar ações de colaboração e articulação entre diversos setores que podem contribuir no atendimento das demandas, como: laboratórios para os estudantes, locais de estágios, polos presenciais, recursos financeiros, entre outras. Destacam-se também as parcerias internacionais que possibilitam aprendizagem e empregabilidade (CGEE, 2021, p. 66).

Resumindo, algumas instituições realmente se adequaram às inovações apresentadas para um trabalho em EAD, admitiram seus erros, resolveram situações complexas e, atualmente, encontram-se nas primeiras fileiras da oferta de um ensino inclusivo, interativo e de qualidade. Outras, continuam tentando buscar a qualidade desejada, mas nem sempre tão fácil de ser alcançada, pois é primordial o apoio da gestão, reconhecimento pelo trabalho docente, tutorial e técnico.

Conclusão

O objetivo deste artigo foi apresentar alguns dos desafios enfrentados por duas IES públicas, sendo uma federal e outra estadual, na implementação da EAD em suas unidades, ilustrando com um pouco da vivência da autora e utilizando uma pequena revisão bibliográfica.

Apesar de todos os problemas enfrentados, a EAD tem alcançado seu principal objetivo que consiste em aumentar o número de pessoas com cursos de graduação e/ou pós-graduação concluído.

A implementação de EAD nas IES públicas é um fator fundamental na democratização do acesso à educação de qualidade, pois sua oferta amplia as possibilidades de crescimento a discentes que ficariam excluídos do processo de educação considerando as barreiras geográficas e/ou limitações de tempo para estudar.

Cabe ressaltar, no entanto, que estas IES precisam continuar na busca pela excelência na oferta de EAD tendo como propósito a maximização de bons resultados oferecidos ao maior número possível de pessoas.

Percebemos que algumas IES públicas cometem os mesmos enganos ao iniciar suas ofertas de EAD.

Algumas param, analisam e vão buscar as possibilidades de crescimento, desenvolvimento e oferta de qualidade.

Outras, continuam tentando acertar o alvo sem fazer os estudos necessários à melhoria de seu desempenho e amargam a triste realidade de ver seus cursos declinando, evasão crescendo e grande desmotivação em seus quadros docentes.

Como propostas na tentativa de melhorar suas ofertas em EAD podemos citar: valorização do capital humano (docentes, tutores e técnicos); parcerias com outras IES para utilização de materiais já disponíveis; garantia de uma boa conectividade; acompanhamento permanente de tutores; oferta de boa acessibilidade; institucionalização da EAD; política de acolhimento aos docentes, tutores, técnicos e discentes; garantia de inclusão; capacitações para docentes e tutores; oferta de AVAS acessíveis, e tantas outras que poderiam estar nesta listagem.

Em algumas instituições de ensino públicas ainda presenciamos o tabu de que o professor será substituído pela EAD, mas não se faz educação a distância sem recursos humanos (docentes, tutores, equipe multidisciplinar e técnicos da tecnologia) – são os pontos basilares desta modalidade de ensino com oferta de qualidade.

A EAD é um caminho sem volta, principalmente após a pandemia da covid-19, pois a tecnologia - que reduz distâncias, aproxima pessoas, elimina as dificuldades de horários, mostrou-se indispensável para a educação, seja ela em momentos síncronos ou assíncronos.

Ainda teremos um longo caminho a percorrer para atingir os objetivos planejados, mas acredito, sinceramente, nas possibilidades de expansão da EAD com uma oferta de cursos de qualidade, pois vários resultados apresentados por IES públicas têm sido de excelência, como mostram algumas avaliações do Exame de Desempenho dos Estudantes (ENADE), bem como avaliações de cursos realizadas pelo Banco de Avaliadores (BASIS) do Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior (Sinaes).

Referências

BRASIL. **O que é o Sistema UAB e sua legislação**. Publicado em 31/10/2022. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/acesse-tambem/o-que-e-uab>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação (2001-2010) e dá outras providências. 2001. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 19 Ago. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 8 jun. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Diagnóstico e desafios para a expansão da EaD no Brasil**. Expansão EAD IES Públicas. Brasília, DF: 2021. 98p. Disponível em https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/4636.pdf_Diagn%C3%B3stico%20e%20desafios%20da%20EaD%20no%20Brasil.pdf/57bcad86-6e81-4887-9bad-2ad033ac3f48?version=1.0> Acesso em: 19 ago. 2023

FERRUGINI, Lílian; SOUZA, Donizeti Leandro de; MORAIS, Raphael; PINTO, Cintia Loos. Educação a Distância no Brasil: potencialidades e fragilidades. **Revista Vale**, Três Corações, v.12, n.1, p. 90-98, jan/jul.2014. <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v12i1.1336>





Presencialidade no Ensino à Distância: uma perspectiva prática e inovadora

Ana Paula Silva Ducatti,
Ana Livia Cazane,
Paulo Pardo e
Fernanda Mesquita Serva



10.47247/RCB/6063.048.2.8



Introdução

As atividades presenciais em cursos de graduação essencialmente à distância é pauta para discussão no que se refere à contribuição que tais atividades podem agregar ao desenvolvimento de competências compatíveis com o mundo do trabalho atual ao alunado.

Tradicionalmente, a presencialidade nesse modelo de ensino é muitas vezes encarada apenas como uma obrigação legal, carecendo de impacto substancial na construção do conhecimento e nas interações entre os estudantes e a Instituição de Ensino.

Este capítulo revela uma perspectiva diferente. Através da implementação de metodologias dinâmicas, inclusivas e práticas, a presencialidade ganha um novo significado, com uma elevada aceitação e aprovação por parte dos alunos. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui de maneira substancial para a formação integral dos estudantes.

A prática inovadora sobre a presencialidade no contexto do EAD apresentado nas próximas seções amplia as fronteiras tradicionais do aprendizado virtual. Ao invés de ser apenas uma formalidade legal, a presencialidade se torna um espaço para interações significativas e imersivas, criando redes de relacionamento entre os alunos e a instituição, fortalecendo o senso de pertencimento e a conexão com a comunidade educacional e empresarial.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: Seção 2 apresenta a legislação pertinente à presencialidade para cursos superiores do ensino à distância. Na seção 3 apresenta-se o relato de experiência aplicado como prática inovadora na Universidade de Marília: Encontro Anual de Discentes. Na seção 4 são apresentados os resultados da pesquisa de percepção dos alunos sobre o Encontro Anual de Discentes. Por fim, na Seção 5 são apresentadas as considerações finais.

Legislação Presencialidade no Ensino à Distância

Sobre legislação, é importante considerar que há documentos legais publicados que orientam o cenário da educação a distância no Brasil.

Neste contexto, especificamente sobre a obrigatoriedade de atividades práticas em cursos de graduação em EaD, observa-se o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017; a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017; e a Portaria Normativa Nº 742, de 2 de agosto de 2018.

No que tange as atividades presenciais, o artigo 4 do Decreto nº9057/2017 diz:

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A Portaria Normativa nº 742/2018 em seu Artigo 100 § 3º, aponta:

A oferta de atividades presenciais em cursos de EaD deve observar o limite máximo de 30% (trinta por cento) da carga horária total do curso, ressalvadas a carga horária referente ao estágio obrigatório e as especificidades previstas nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso.

A obrigatoriedade de atividades presenciais em cursos de graduação em EaD é também confirmada pela Portaria 11/2017 no artigo oitavo, reafirmando que as atividades presenciais devem ser realizadas na sede da instituição, ou nos polos de educação a distância, havendo ainda a possibilidade de que estas atividades sejam realizadas em ambientes profissionais.

Relato de experiência: Encontro Anual de Discentes da UNIMAR

A Universidade de Marília (UNIMAR) está abraçando uma abordagem inovadora para atender às diretrizes da legislação brasileira referente à presencialidade no ensino a distância. O Encontro Anual de Discentes emerge como uma prática pioneira, cuidadosamente desenvolvida pelos gestores dos cursos de graduação em EaD da

Unimar. Essa iniciativa visa não apenas cumprir os requisitos legais, mas também proporcionar uma experiência educacional enriquecedora, que vai muito além das telas e dos ambientes virtuais.

O conceito central por trás do Encontro de Discentes é a convergência entre as novas tendências de ensino, onde o aluno se torna o protagonista de sua própria jornada educacional, e a necessidade de cultivar habilidades práticas essenciais. Nesse contexto, a prática visa abordar diversas competências que vão desde a apresentação em público até o desenvolvimento de uma escrita científica robusta.

Durante o período de um ano, os estudantes estão imersos em um processo de aprendizagem contínuo, culminando em um projeto final que reflete suas habilidades, conhecimentos adquiridos e sua capacidade de aplicar conceitos teóricos em cenários do mundo real. Esse projeto é um resultado tangível da disciplina Projeto Integrador Extensionista, que oferece aos alunos a oportunidade de colaborar com empresas locais e apresentar propostas de melhorias embasadas nas ferramentas teóricas adquiridas ao longo de seu curso.

O Encontro Anual de Discentes é o auge dessa jornada educacional. Os alunos transformam os relatórios finais de seus projetos em painéis de apresentação, seguindo uma formatação pré-definida, que são expostos na sede da universidade ou nos polos de apoio presencial (figura 1). Essa etapa não apenas incentiva os alunos a comunicar suas ideias de maneira clara e persuasiva, mas também aprimora suas habilidades de síntese e análise de dados, elementos cruciais para a tomada de decisões gerenciais.

Figura 1: Alunos apresentando no Encontro Anual de Discentes da Unimar EaD



Fonte: próprios autores

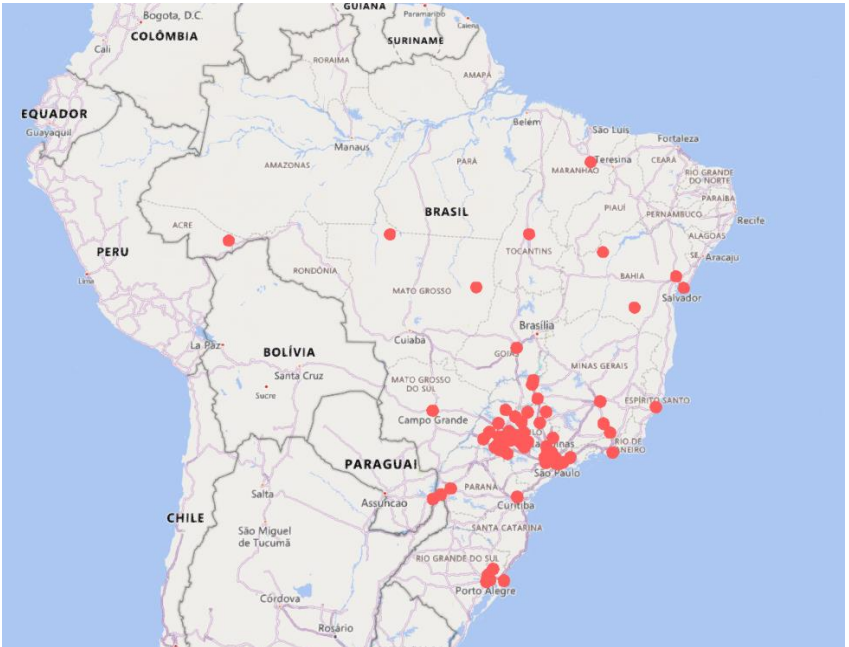
Além do desenvolvimento acadêmico e profissional, o Encontro de Discentes oferece uma plataforma para construir conexões valiosas. O networking torna-se um aspecto integral da experiência, permitindo que os alunos construam relacionamentos tanto dentro do ambiente acadêmico quanto no mundo profissional. Ao participar ativamente desse evento, os discentes se sentem parte integrante da universidade e do curso, fortalecendo o senso de pertencimento e identidade.

Essa prática inovadora da Unimar não só cumpre os requisitos legais de presencialidade, mas também ultrapassa as expectativas, preparando os alunos para serem agentes de mudança em suas cidades. Ao promover o desenvolvimento de habilidades cruciais como a comunicação em público, a síntese de dados complexos e a aplicação prática do conhecimento teórico, a universidade está capacitando seus alunos para enfrentar os desafios do mundo real com confiança e competência.

Desde sua concepção, o Encontro de Discentes tem desencadeado mudanças substanciais na forma como os alunos interagem com seu aprendizado e na maneira como suas habilidades são desenvolvidas para ir além do ambiente virtual. Já se passaram dois anos desde o início dessa jornada e o impacto tem sido positivo. Os dois episódios do Encontro Anual de Discentes, realizados até o momento (novembro de 2022 e junho de 2023), marcaram momentos cruciais nessa trajetória de transformação educacional. Nestes encontros, os alunos foram desafiados a levar suas habilidades e conhecimentos para o mundo real, extrapolando as barreiras da tela e construindo uma ponte entre a teoria e a prática.

Com abrangência nacional, os Encontros de Discentes alcançaram um total de 74 cidades. Essas cidades incluem os diversos polos de apoio presencial registrados por todo o território, bem como a sede da. O alcance nacional desses eventos reflete o compromisso da universidade em proporcionar uma educação de qualidade em todas as regiões do país. A Figura 2 oferece uma visão visual da amplitude do último Encontro de Discentes. Com um mapa nacional marcado pelas cidades participantes, é evidente que o impacto dessa iniciativa vai além dos limites da Unimar, transcendendo fronteiras geográficas e unindo alunos de diferentes regiões em prol do desenvolvimento educacional e profissional.

Figura 2: Abrangência nacional do Encontro Anual de Discentes da Unimar EaD



Fonte: Próprios autores.

O ponto culminante desses encontros é a apresentação presencial dos painéis, nos quais os alunos aprenderam os resultados e como aprenderam de seus projetos integradores. A transformação de relatórios acadêmicos em apresentações visuais e interativas é uma demonstração tangível das habilidades adquiridas ao longo do processo de aprendizagem. Esse momento permite que os alunos exibam sua capacidade de comunicação, síntese de informações complexas e aplicação prática do conhecimento em cenários do mundo real.

À medida que o Encontro Anual de Discentes continua a evoluir, ele reafirma sua posição como um marco transformador na educação a distância. Não se trata apenas de cumprir requisitos legais, mas de transcender as expectativas, permitindo que os alunos se tornem agentes de mudança em suas comunidades, enquanto aprimoram suas competências fundamentais para o mundo contemporâneo.

A interação física entre os alunos durante os encontros presenciais cria redes de colaboração e compartilhamento de conhecimento que transcendem os limites do ambiente virtual de aprendizagem. Essas conexões interdisciplinares, muitas vezes abrangendo diferentes regiões do país, geram um ambiente de aprendizado enriquecido, onde ideias e perspectivas diversas convergem para encontrar soluções holísticas para problemas regionais específicos. Essa interação presencial fortalece a conexão dos alunos com suas comunidades e inspira um senso de pertencimento e responsabilidade em relação ao desenvolvimento de suas regiões.

Percepção dos alunos sobre Encontro Anual de Discentes

A percepção dos alunos em relação ao Encontro Anual de Discentes, foi avaliada utilizando a ferramenta Net Promoter Score (NPS), uma metodologia desenvolvida por Fred Reichheld (2011) para medir a satisfação dos clientes.

Com base na metodologia NPS, os alunos foram convidados a responder a duas perguntas fundamentais. A primeira pergunta solicitou que avaliassem a probabilidade de recomendar a Encontro Anual de Discentes para um amigo ou colega, utilizando uma escala de 0 a 10. A segunda pergunta abordou o motivo mais importante subjacente à nota atribuída. A partir das respostas para a primeira pergunta, os alunos foram categorizados em três grupos: Promotores, Neutros e Detratores, de acordo com o Quadro 1, que reflete a essência do NPS.

Quadro 1: Categorização NPS

Categorização	Descrição
Promotores	<ul style="list-style-type: none">• atribuem notas de 9 a 10• indicam que a vida melhorou depois do evento• oferecem feedback construtivo
Neutros	<ul style="list-style-type: none">• atribuem notas 7 a 8• passivamente satisfeitos,• quase não fazem recomendações, quando fazem é com ressalvas e sem entusiasmo.
Detratores	<ul style="list-style-type: none">• atribuem nota inferior ou igual a 6• indicam que a vida piorou depois do evento• grupo de indivíduos insatisfeitos, decepcionados

Fonte: Adaptado de Reichheld (2011).

A segunda parte da metodologia NPS concentra-se no cálculo do valor numérico do NPS. Esse valor, resultante da subtração entre o percentual de promotores e o percentual de detratores, oferece uma visão quantitativa do sentimento geral dos alunos em relação à nova prática de atividades presenciais. O Quadro 2 apresenta as faixas de classificação do NPS, permitindo avaliar onde o Encontro Anual de Discentes se posiciona com base na pontuação calculada a partir da diferença entre os percentuais de promotores e detratores. Esse quadro orienta a universidade sobre o nível de excelência alcançado, qualidade proporcionada, oportunidades de aperfeiçoamento ou necessidade de ações críticas para melhorar a experiência dos alunos.

Quadro 2: Zona de Classificação NPS

NPS Entre	Denominação	Descrição
76 e 100	Zona de Excelência	ocupam lugar de destaque e são referência em experiência do respondente
51 e 75	Zona de Qualidade	há mais promotores que detratores preocupação em oferecer um serviço de qualidade que satisfaça seu público
1 e 50	Zona de Aperfeiçoamento	possuem facilidade de crescimento se trabalharem da forma correta.
-100 e 0	Zona Crítica	há mais detratores que promotores; é preciso elaborar planos de ação que proporcionem uma melhor experiência aos seus respondentes.

Fonte: Adaptado de Reichheld (2011).

Para complementar a análise, a pesquisa explorou as respostas à segunda pergunta, que forneceu insights sobre os motivos subjacentes às pontuações atribuídas. Devido à natureza qualitativa dessas respostas, foi adotada a Análise de Conteúdo, fundamentada no trabalho de Bardin (2010). Esse método permitiu uma análise sistemática do conteúdo textual das respostas, revelando percepções mais profundas e compreensão das razões por trás das avaliações dadas.

A utilização do software Atlas TI facilitou o tratamento das respostas qualitativas, permitindo uma análise mais eficaz e a identificação de padrões significativos nas respostas dos alunos.

A pesquisa de satisfação foi enviada por e-mail aos 3668 alunos que participaram do Encontro Anual de Discentes, com a mensagem explicando o propósito da pesquisa e o convite para compartilhar suas percepções. A pesquisa ficou aberta por 7 dias, resultando em 358 respostas válidas.

Através da análise quantitativa, os alunos foram categorizados em três grupos com base nas notas atribuídas e no impacto percebido em suas vidas:

- **Promotores:** Correspondem a 308 alunos que atribuíram notas 9 e 10 e relataram ter suas vidas impactadas positivamente após o evento. Esse grupo representa aproximadamente 86% dos participantes.

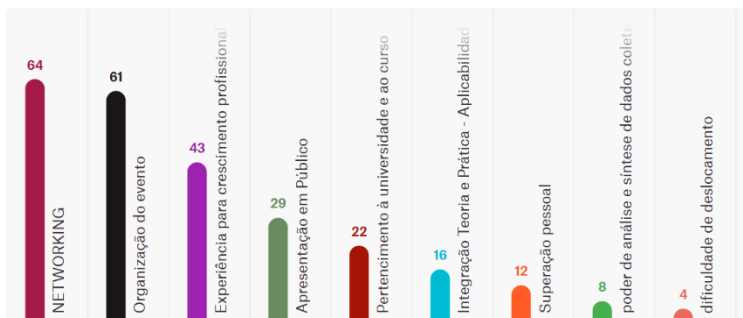
- **Neutros:** Representam menos de 10% do total de participantes e estão caracterizados como passivamente satisfeitos.

- **Detratores:** Compreendem menos de 5% dos participantes e expressaram insatisfação e decepção com o evento.

Os resultados da categorização dos alunos foram usados para calcular o NPS do Encontro de Discentes. Com um NPS de 82, o evento foi classificado na Zona de Excelência, indicando que é uma referência em experiência para os alunos.

Para tratar as respostas da segunda pergunta, a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010) foi empregada. O processo envolveu etapas como leitura flutuante, elaboração de indicadores e análise temática. Os indicadores escolhidos incluíram: networking, organização do evento, experiência de crescimento profissional, apresentação em público, pertencimento à universidade e ao curso, integração teoria-prática, superação pessoal, análise e síntese de dados, e dificuldades de deslocamento. A figura 9 apresenta a comparação destes indicadores na percepção dos alunos.

Figura 9: Percepção dos alunos sob a ótica dos indicadores analisados



Fonte: Próprios autores

A análise dos indicadores revelou que a percepção dos alunos confirma o índice de NPS alcançado na primeira pergunta do questionário. A percepção positiva dos alunos em relação ao Encontro de Discentes reflete-se nas respostas qualitativas, onde destacam-se benefícios como desenvolvimento de networking, oportunidade de integrar teoria e prática, aprimoramento de habilidades profissionais e pessoais, e o fortalecimento do sentimento de pertencimento à universidade e ao curso.

Essa análise profunda das respostas qualitativas reforça a eficácia do Encontro de Discentes como uma prática que atende aos objetivos de promover a presencialidade, desenvolver habilidades práticas e proporcionar uma experiência enriquecedora para os alunos da UNIMAR.

Considerações finais

A proposta desse capítulo foi apresentar uma perspectiva prática e inovadora sobre a presencialidade nos cursos superiores do ensino a distância. Dentro do contexto inovativo que permeia o domínio da educação de nível superior, Audy (2017) identifica três ilustrativos exemplos de inovação disruptiva, cujos impactos profundos têm sido sentidos nas instituições universitárias ao longo das últimas décadas. Tais exemplos englobam: (a) as tecnologias de aprendizado online, (b) as transformações nos perfis ocupacionais no mercado de trabalho, conjuntamente com a crescente necessidade de educação

continuada (*long life learning*), e (c) o papel desempenhado pela universidade como agente propulsor do progresso econômico e social.

Neste registro de experiência, constata-se que a prática que foi executada e avaliada pelos estudantes revela inovações congruentes com os três paradigmas enunciados por Audy (2017). Mais especificamente, essa prática torna-se viável graças às tecnologias de aprendizagem online, abraça as alterações no panorama das ocupações globais, atendendo àqueles alunos que almejam educação contínua enquanto conciliam seus estudos com suas atividades profissionais. Além disso, a prática em foco propicia o desenvolvimento regional, através da ótica aplicada dos alunos, que minuciosamente investigam e identificam melhorias nos âmbitos organizacionais de sua própria região.

Por conseguinte, emerge a compreensão de que os resultados deste estudo corroboram a importância da sinergia entre o espaço virtual e o físico dentro do contexto do Ensino a Distância (EaD). Os alunos expressaram uma percepção positiva em relação à presencialidade, especialmente quando esta se traduz em oportunidades para interação entre pares e com a instituição de ensino. O Encontro Anual de Discentes da Unimar se destacou como uma iniciativa que contribuiu de maneira significativa para a formação integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento de competências que são essenciais no contexto atual do mundo do trabalho.

A adoção da metodologia Net Promoter Score (NPS) permitiu uma avaliação tangível e quantitativa da percepção dos alunos em relação ao evento. Os resultados obtidos através do NPS demonstraram claramente que a maioria dos alunos avalia o Encontro de Discentes de forma muito positiva, o que reafirma a importância dessa prática inovadora na UNIMAR.

É essencial enfatizar que a presencialidade no EaD transcende a mera conformidade com as exigências legais. Ela representa uma oportunidade enriquecedora para ampliar o escopo da formação dos alunos, proporcionando-lhes experiências que vão além dos limites do conteúdo teórico.

Este estudo é apenas uma janela para compreender a complexidade da percepção dos alunos em relação à presencialidade no EaD. O caminho percorrido neste trabalho de pesquisa abre as portas para investigações mais aprofundadas que possam fornecer

uma compreensão mais completa e nuances desse tópico crucial. Portanto, é válido afirmar que novos estudos devem ser conduzidos para ampliar nosso entendimento sobre a interação entre o virtual e o presencial no ensino a distância.

Em última análise, este capítulo reforça a importância da presencialidade como um elemento vital para uma formação educacional integral e eficaz. O Encontro Anual de Discentes da UNIMAR se destaca como uma prática que reúne os benefícios do ensino a distância com as vantagens da interação presencial, criando um ambiente educacional mais rico, dinâmico e completo para os alunos.

Referências

AUDY, J. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos avançados**, v. 31, n. 90, p. 75-87, mai. 2017.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em 15 de março de 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 de março de 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 742, de 2 de agosto de 2018**. Disponível em: < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/35315134/do1-2018-08-03-portaria-normativa-no-742-de-2-de-agosto-de-2018-35315087>. Acesso em 15 de março de 2023.

REICHHELD, Fred; **A pergunta definitiva 2.0**: Como as empresas que implementam o net promoter score prosperam em um mundo voltado aos clientes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.



A modelagem enquanto estratégia instrucional e direcionada ao desenvolvimento de cursos na modalidade de educação a distância

Viviane Maria Penteadó Garbelini,
Gleyds Silva Domingues e
Ely Gonçalves



10.47247/RCB/6063.048.2.9



Introdução

Em muitos casos, é possível dizer que a Educação a Distância - EAD tem se apropriado de métodos e técnicas sem, no entanto, observar um direcionamento apropriado para a sua oferta, o que implica em repetir modelos que não são adequados para planejar seus processos educacionais. O que se observa, em diferentes situações, é a tentativa de transposição do modelo presencial e, sobretudo, tradicional, para a modalidade a distância. Por esse motivo, a proposta de uma modelagem adequada e direcionada para atender as necessidades e expectativas dos alunos, se faz primordial.

Sabe-se que a qualidade da experiência de aprendizado depende da forma como os cursos são estruturados e conduzidos, o que torna essencial refletir sobre a estrutura, o desenho, os objetos de aprendizagem e o ambiente virtual em que ocorrerá o ato educativo. Não se pode distanciar-se do design educativo, porque é ele que oportunizará as interações, demarcadas pelas experiências e vivências, com o objeto do conhecimento.

A modelagem adequada na EaD envolve a consideração de princípios pedagógicos sólidos, garantindo que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos por meio de estratégias instrucionais eficazes. Essas podem sim enriquecer o ambiente virtual, na medida em que disponibiliza ferramentas, recursos e trocas significativas.

Defende-se que a educação a distância não deve ser vista como um mero processo de entrega de conteúdos, mas como uma experiência de aprendizado que requer interação e engajamento daqueles que são parte ativa e integrante desse amplo sistema, alunos, tutores, formadores (MOORE, 1989). Possibilitar tais vivências é um passo para que se consiga êxito no processo educativo desenhado.

Definir adequadamente, as metas de aprendizagem, o público-alvo, o conteúdo a ser ensinado, as atividades de aprendizagem, os objetos de ensino, os meios de comunicação e as avaliações, conduz cada aprendiz ao desenvolvimento de habilidades e competências que são necessárias ao seu desempenho pessoal e profissional.

Nesse entendimento, a questão que norteia os argumentos tecidos parte da seguinte inquietação: de que maneira a modelagem, enquanto uma estratégia instrucional, pode assegurar a qualidade de

ensino na modalidade EAD? E, ainda, o que é preciso observar para se obter o aprendizado significativo?

O caminho teórico-metodológico requer a eleição de aportes que fundamentam o estudo a ser efetivado, além da pesquisa do tipo bibliográfica e descritiva, cuja abordagem é qualitativa. Afinal, não se tem a pretensão de avaliar dados quantitativos, mas de demonstrar implicações do objeto modelagem no sentido de ser, acontecer e fazer a EAD.

Além disso, a modelagem permite aos professores e designers instrucionais a antecipação de possíveis problemas que possam surgir durante o curso, a fim de que desenvolvam soluções de modo a evitá-los. A modelagem também visa auxiliar na criação de um ambiente de aprendizagem *online*, envolvente e interativo, mantendo os alunos motivados e comprometidos com o processo de aprendizagem.

A tecnologia da informação e comunicação e a utilização da modelagem nos cursos ead

Falar sobre a integração entre a tecnologia da informação e comunicação com a modalidade da Educação à distância, é uma forma de compreender o modo como essa última pode ser materializada na realidade, principalmente, porque não há como falar dessa modalidade sem que se faça referência ao processo evolutivo que atinge sistemas, plataformas, ferramentas e recursos tecnológicos.

A tecnologia da informação e comunicação-TIC desempenha um papel significativo na modalidade a distância, mas sua utilização deve ser orientada pelos objetivos educacionais. Como destaca Jonassen (1995), a tecnologia deve ser uma ferramenta que apoia as estratégias instrucionais, não uma barreira entre o aluno e o conteúdo. A modelagem efetiva considera a escolha de tecnologias que aprimorem a experiência do aluno e facilitem a interação e a colaboração.

A TIC é uma ferramenta poderosa na modalidade a distância, mas sua integração deve ser cuidadosamente considerada, tal como enfatizado por Bates (2015), ao dizer que a tecnologia precisa ser usada para melhorar a aprendizagem, não como um fim em si mesma. Nesse

sentido, pode-se dizer o quanto a modalidade EAD necessita ser desenvolvida com critérios de qualidade.

O desenvolvimento da TIC favorece a disseminação de cursos na modalidade EAD, tanto é assim, que é possível ofertar conteúdos mediados quer seja por tablets, smartphones, além de usar vídeos de animação com alta resolução e realidade aumentada. Consta-se uma tentativa de aproximação da TIC com situações de vida, a partir da produção de experiências idealizadas com avatares, em prol de conquistas que buscam resultados e vencem desafios.

Defende-se que o espaço de materialização do EAD, a ser concretizado no ambiente virtual de aprendizagem, possibilita a aplicação de diferentes tecnologias, as quais contribuem para oferecer simulações sobre diferentes campos do saber, como mercado, artes, arquitetura, medicina, dentre outros. Ainda, pode-se dizer que:

Essas tecnologias permitem diversas trocas entre os participantes do curso, ensejando processos de colaboração em rede online. A aprendizagem colaborativa online se caracteriza por trocas regulares de mensagens e conteúdos entre os participantes (JUNQUEIRA, 2018, p. 23).

Essa perspectiva colaborativa indica o quanto a EAD promovida pela TIC, visa favorecer o convívio e o trabalho em conjunto. É no espaço da virtualidade que se pode criar uma proposta de ensino e aprendizagem inovadores, a ser projetados por intermédio dos ambientes digitais. Esclarece-se que esses ambientes constituem sistemas computacionais e que objetivam oferecer subsídios por meio de atividades que são ofertadas a partir das tecnologias de informação e comunicação, as quais agregam diferentes linguagens midiáticas, recursos, ferramentas e estratégias de ensino (ALMEIDA, 2003).

Ainda sobre a colaboração a ser proporcionada no ambiente virtual, cabe o alerta de que essa é uma meta buscada, quando a aprendizagem é o fim desejado e não apenas a exposição de conteúdo. Aprender é a tônica da EAD, como de qualquer que seja a modalidade do ensino.

Na esteira da colaboração, Gomez (2004, p. 157) esclarece que “lidar com o outro no espaço virtual é fundamental para permitir as trocas de experiência e de produção”, o que permite dizer que a

configuração desse espaço precisa ser interacional e relacional, assim como é requerido pelo processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido por intermédio das mediações e interlocuções com o objeto do conhecimento.

Ao pensar no espaço interacional surge a necessidade de projetar o ambiente de aprendizagem virtual, assim, o processo de oferta a ser disponibilizado, requer que, primeiramente, ocorra a projeção do que se espera apresentar em forma de uma estrutura lógica que sistematiza o caminho do conhecimento a ser percorrido pelo aprendente. Esse ato de projetar pode ser denominado de modelagem pedagógica.

A modelagem pedagógica envolve a seleção de tecnologias que suportem as estratégias instrucionais e melhorem a experiência do aluno, portanto é um espaço significativo para sua efetivação, tendo em vista que pensa na maneira como o processo ensino e aprendizagem ganhará vida e dinamicidade.

Na modelagem de cursos à distância, Garrison e Anderson (2003) enfatizam a importância de uma abordagem centrada no aluno. Isso revela que os alunos devem ser ativos participantes no processo de aprendizado, envolvidos em atividades que os desafiem intelectualmente e os incentivem a explorar conceitos por conta própria.

A intenção é que o espaço promovido pela modelagem projetada, ofereça oportunidades enriquecedoras aos aprendentes com a produção do conhecimento. Nesse sentido, reconhece-se que a aprendizagem, enquanto objetivo-fim, não pode ser posta de lado, antes faz-se necessário assegurar o seu atendimento, por isso compete planejar situações vivenciais que possam ser agradáveis e significativas para os aprendentes (HATTIE; ZIERER, 2019).

A modelagem em EAD pode ser considerada uma espécie de mapa mental e conceitual do curso, por conter a trajetória a ser percorrida, na medida em que estabelece pontes entre o ambiente, os aprendentes e o conhecimento a ser produzido e apropriado significativamente.

A modelagem e o processo de criação de ambientes de aprendizagem em ead

Quando se pensa na construção e organização de ambientes de aprendizagem, a ideia que vem à mente está associada ao *design*. Afinal, ele funciona como um esboço do que se espera desenvolver e a descrição de suas funcionalidades. Esse *design* faz parte do processo de modelagem a ser implantado e implementado no contexto da EAD.

O processo de modelagem permite a reflexão sobre formas de interação com os objetos de aprendizagem eleitos. Ainda, é possível fazer simulações que possam aprimorar as vivências dos sujeitos aprendentes no espaço da virtualidade. Pensa-se em produzir práticas interativas e significativas dos sujeitos aprendentes com o conhecimento a ser apropriado.

Nesse sentido, Garrison e Anderson (2003) destacam a importância do engajamento dos alunos na educação a distância, por meio da criação de atividades interativas e oportunidades de colaboração. A modelagem adequada considera estratégias que incentivam a participação na atividade e a interação significativa.

As práticas interativas envolvem desafios, desestabilizações, problematizações e investigações, ou seja, elas favorecem o crescimento, ao mesmo tempo em que asseguram o protagonismo no desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, é preciso salientar a necessidade de planejar as ações e as possíveis intercorrências no processo formativo. Essas necessitam ser encaradas como experiências que ajudam a pensar e repensar o ato e trabalho educativo continuamente (CARVALHO, CHING, 2016).

Reconhece-se a modelagem como o primeiro espaço de reflexão sobre a EAD. Nele, são projetados as ferramentas e os objetos que atuarão como elementos de mediação na apropriação do conhecimento. É claro que não se pode atribuir a aprendizagem a isso, o que se ressalta, aqui, são as possibilidades geradas por eles no ato de construção de conceitos, fundamentos e argumentos. Isso porque, não se pode extrair do processo ensino e aprendizagem o seu aspecto interacional.

Moore (1989) ressalta que a interação é um elemento central na educação a distância. A modelagem adequada envolve a criação de

oportunidades para interação entre alunos, professores e conteúdo, promovendo discussões colaborativas e trocas de ideias. A interação não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também ajuda a construir uma comunidade virtual de aprendizes.

Para Bates (2015), a modelagem efetiva em cursos a distância não diz respeito apenas à transferência de informações, mas, sim, sobre a criação de ambientes de aprendizado significativos, interessantes e criativos. Desse modo, a abordagem pedagógica adotada deve incorporar princípios que estimulem o engajamento ativo dos alunos, como a reflexão sobre problemas do mundo real e a aplicação prática do conhecimento.

O espaço da EAD é propício para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, uma vez que oportuniza a construção do conhecimento de maneira interativa, contínua e dinâmica. Nele, é possível apresentar várias possibilidades de multimeios e mídias na apresentação do conhecimento, como uso de objetos, símbolos, recursos e estímulos visuais e sonoros. Depreende-se disso que:

A educação a distância é um processo de ensino e aprendizagem no qual a mediação didático-pedagógica, com base em diferentes mídias, permite que professores e estudantes mesmo separados espacial e/ou temporalmente possam desenvolver as situações de aprendizagem propostas (SILVA; SPANHOL, 2013, p. 20).

Silva (2012, p. 162) ressalta o valor da EAD na maneira em que “combina diferentes sistemas simbólicos, e os interativos, em que o aluno além de receber informação por diferentes códigos, tem de realizar atividades” e para efetivá-las, é preciso que haja compreensão sobre os códigos, o que requer leitura e os níveis lógicos de análise, síntese e avaliação.

A presença dos níveis lógicos sinaliza para o que Schön (2000) ressalta sobre aprendizagem mediada por uma prática reflexiva, a qual possibilita ao aprendente desenvolver uma série de habilidades direcionadas à resolução do problema enfrentado. Isso indica que não basta apenas apropriar-se do conceito, antes, se faz necessário sua aplicação em situações cotidianas. Apropria-se do conhecimento quando esse se incorpora à vida.

Para que o conhecimento seja algo válido, útil e significativo à vida, é preciso pensar refletidamente sobre o que se espera da formação dos aprendentes, o que indica a presença de uma intenção a ser buscada, o que retira do circuito o eleger uma ferramenta pela ferramenta. Por isso que:

A descrição ou a simulação de uma atividade real, baseada na referência teórica, tem seu propósito no ensino: de melhorar a experiência pedagógica dos alunos e envolvê-los no processo de aprendizagem. O emprego de uma dinâmica diferenciada, é todavia, complexo, pois seu sucesso depende largamente da participação ativa do aluno (ALMEIDA, LANDINI JR; AZEVEDO, 2016, p. 90).

De fato, projetar caminhos de aprendizagem requer o estabelecimento de objetivos claros de aprendizagem, bem como de uma intenção educativa permeada pelo desenvolvimento pessoal e profissional do aprendente, o que sinaliza para o lugar essencial ocupado pela modelagem na EAD e que ganha contornos significativos na ação de *design* implantada.

O *design* na EAD tem por finalidade estruturar e organizar o ambiente e a experiência de aprendizagem no contexto virtual. Sua natureza é instrucional, o que requer seguir orientações e normas que cooperam para a navegabilidade intuitiva dos aprendentes. Quanto mais intuitivo o desenho projetado, melhor para adaptação e uso contínuo, pois trará segurança e objetividade ao processo ensino e aprendizagem.

É sabido que “A boa utilização das tecnologias proporciona uma mudança qualitativa no processo de ensino e aprendizagem, conseguindo, integrar dentro de uma visão inovadora, todas as modalidades” (SILVA, 2012, p. 163). Essas modalidades podem ser categorizadas, em um primeiro plano, em imagem, som, texto, movimento, cinestésico.

Compete ao projetista do *design* instrucional, refletir sobre as melhores formas de navegabilidade no sistema. Para isso, trabalhará no desenvolvimento de recursos e estratégias que ajudem o aprendente em seu percurso no ambiente de aprendizagem. Isso requer que o *design* faça avaliações contínuas, como testes que envolvem a operacionalidade dos elementos apresentados. O designer instrucional

ocupa um espaço operacional, mas também estratégico no desenho de um percurso formativo.

O papel do *designer* instrucional e a experiência do aluno

A composição da palavra “*design* instrucional” é associada a dois termos indicativos do fazer educativo. O primeiro faz referência ao desenho, projeto; e o segundo à norma, às orientações. Nesse sentido, pode-se dizer que a composição do termo indica para a presença de um trabalho educativo a ser desenvolvido. Pode-se dizer que é “uma área da tecnologia educacional cuja preocupação central está no planejamento de como ensinar, trabalhando com a relação entre a teoria da aprendizagem e a prática educacional” (SILVA; SPANHOL, 2013, p. 65).

Campos (2001) esclarece que o *design* instrucional é marcado por um conjunto de atividades que vão desde o planejamento até a estrutura do conteúdo a ser ofertado. Isso indica que sua atividade se apresenta desde o momento da concepção do curso e que inclui a maneira como será disponibilizado no ambiente virtual, até os processos avaliativos efetivados.

Outros autores, como Filatro (2008), Araújo e Oliveira Neto (2010), explicitam que o *design* instrucional envolve ações de caráter teórico-metodológico e que dizem respeito ao curso a ser desenvolvido, tendo em vista que diante da demanda gerada, há a necessidade de resolução e pronta resposta ao problema levantado. Cabe esclarecer que a:

[...] ação de *design* instrucional precisa contar com um profissional de formação multidisciplinar para desenvolver e atender a diferentes situações, como o levantamento e análise das necessidades de ensino e aprendizagem preexistentes; Levantamento prévio do perfil dos futuros estudantes; concepção e planejamento do projeto para atender a demanda; conversão ou adaptação dos conteúdos a uma ou mais mídias de modo a atender eficientemente o público previsto - trabalhar numa proposta de convergência midiática; definição de estratégias pedagógicas e de gestão (SILVA; SPANHOL, 2013, p, 68).

O profissional responsável pelo *design* instrucional exerce a função de refletir sobre o ambiente de aprendizagem em que o curso ganhará movimento. Por isso, compete a ele dispor de um projeto que sistematiza a dinâmica a ser impressa ao curso em forma de ferramentas, dispositivos, atalhos, ícones de referência, buscadores e espaços de registros, pesquisa e sistematização textual.

Ao abordar sobre o papel do *designer* instrucional, é necessário salientar sobre o processo que envolve a sua participação no contexto da EAD, principalmente, porque são necessárias habilidades e competências relacionadas à sua atuação. Essas habilidades e competências guardam correspondência com o trabalho a ser desenvolvido, tais como: criatividade, autoria, proatividade, atenção, afinidade com objetos midiáticos e de aprendizagem. Nesse sentido, o *designer* instrucional é:

[...] responsável pelo diálogo entre as áreas técnica e pedagógica apresentando-se como um importante mediador na construção do curso. Desenvolve atividades como a orientação e assessoria ao professor Conteudista; organização do conteúdo buscando adequar o formato da linguagem para EaD; criação de estratégias aproveitando as potencialidades e os recursos disponíveis no projeto, segundo a mídia a ser utilizada; estruturação do Conteúdo observando o perfil do futuro estudante; mediação entre os diferentes profissionais envolvidos na produção; acompanhamento das atividades de elaboração do conteúdo pela equipe técnica; entre outras responsabilidades (SILVA; SPANHOL. 2013, p. 74).

No processo de construção do material, o *designer* instrucional precisa levar em consideração três elementos essenciais: o objetivo de aprendizagem, a linguagem a ser utilizada e a atividade proposta. Esse tripé é proposto por Barreto et al (2007) e tem a finalidade de orientar na elaboração e distribuição do conteúdo no ambiente ou plataforma digital.

O *designer* instrucional desempenha um papel crucial na modelagem de cursos a distância e como Merrill (2002) observa, para que seja bem-sucedido, o processo de modelagem envolve a seleção cuidadosa de estratégias que facilitem a transferência de conhecimento para situações reais. A modelagem efetiva considera o sequenciamento

lógico de conteúdos, atividades e avaliações para criar uma experiência de aprendizado coerente.

O designer instrucional é o profissional que se responsabilizará pela organização, estruturação e sequenciamento dos conteúdos a serem disponibilizados no ambiente de aprendizagem. Por isso, Moore e Kearsley (2008), ressaltam que esse profissional tenha conhecimentos específicos sobre gerenciamento de informação e dados, além de conteúdos pedagógicos.

Macedo (2010) apresenta 4 questões a serem observadas pelo designer instrucional no processo de modelagem dos cursos. Elas abordam sobre o perfil do estudante (para quem é o curso), os objetivos de aprendizagem (o que será ensinado), os métodos disponíveis (o caminho para o conhecimento) e a avaliação (verificação).

É preciso salientar que a avaliação desempenha um papel crucial na modelagem pedagógica, pois é por meio dela que se verifica o progresso dos alunos. Conforme Jonassen (1995) observa, a avaliação deve estar alinhada com os objetivos de aprendizado e incorporar tarefas autênticas que demonstrem a aplicação prática dos conceitos.

A avaliação assume a visão formativa que tem como finalidade acompanhar continuamente a aprendizagem, ao mesmo tempo que permite ao aprendente identificar potencialidades, fragilidades e melhorar seu desempenho ao longo do curso. Essa avaliação requer a construção de critérios factíveis e transparentes, os quais oferecem meios para verificação.

Os critérios avaliativos ajudam o aprendente na compreensão dos progressos efetivados e que podem ser associados ao desenvolvimento de competências estabelecidas previamente. As competências indicam as ações, habilidades e posicionamentos mobilizados em situações reais de aprendizagem.

O designer instrucional ao pensar no mapa do curso, assegura que os critérios avaliativos estejam presentes de maneira clara, objetiva e definida. Isso indica que o processo educativo não fique restrito ao conteúdo, mas que de fato sua atenção esteja direcionada à aprendizagem significativa, como marca a ser objetivada nos cursos projetados e ofertados em EAD.

À guisa de conclusão

A abordagem pedagógica, o design instrucional, a interação, a tecnologia e a avaliação trabalham em conjunto para criar uma experiência de aprendizado enriquecedora e significativa. Ao adotar uma modelagem cuidadosa, as instituições educacionais podem promover o engajamento dos alunos, facilitar a aquisição de conhecimento e habilidades, e, em última análise, alcançar resultados de aprendizado bem-sucedidos na modalidade a distância.

A modelagem adequada desempenha um papel crucial no sucesso dos cursos na modalidade a distância. A educação a distância bem-sucedida não se trata apenas de entregar conteúdo online, mas sim de criar ambientes de aprendizagem significativos e envolventes.

Frise-se, ainda, que ao incorporar fundamentos pedagógicos sólidos, o design instrucional cuidadoso e as estratégias interativas, as instituições educacionais podem proporcionar aos aprendentes experiências de aprendizado eficazes e enriquecedoras na modalidade a distância.

Compete ao designer instrucional pensar e projetar e sistematizar a rota a ser perseguida, por isso, necessita ter conhecimentos tecnológicos e pedagógicos indispensáveis à criação desse caminho de aprendizagem a ser materializado em ambientes virtuais.

Os ambientes virtuais precisam ser acolhedores, agradáveis, intuitivos e convidativos. Eles requerem a oferta de objetos que dinamizam e motivam o aprendente em sua busca pelo conhecimento e, conseqüentemente, pela sua aprendizagem de maneira significativa.

Referências

ALMEIDA, M. E. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, nº.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALMEIDA, S.P de; LANDINI JR, C.; AZEVEDO, J.E. Laboratório Prático de criação de produto: um experimento no ensino de administração mercadológica no curso de administração. In: CARVALHO, F.F; CHING,

H.F. (Orgs.). **Práticas de ensino e aprendizagem no ensino superior: experiências em sala de aula**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

ARAUJO, E. M.; OLIVEIRA NETO, J. D. Um novo modelo de design instrucional baseado no ILDF (*Integrative Learning Design*) Framework para a aprendizagem on-line. **Educação, Formação & Tecnologias**, V. 3, p. GSIX 83, maio 2010. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index/.php/eft>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BARRETO, C. C.; et al. Planejamento e elaboração de material impresso para Educação a Distância. **Curso de formação da UAB para a região Sudeste**. Brasília: MEC, Fundação Cecierj/Consórcio Cederj, 2007.

BATES, A. W. **Teaching in a Digital Age**: Guidelines for Designing Teaching and Learning. Tony Bates Associates LTD.2019 Disponível em: <https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/teaching-in-a-digital-age-second-edition.pdf>. Acesso em: 02.06.2023

CAMPOS, G. H. B. **Modelos para design de projetos de EaD**, 2001. Disponível em:<http://www.tímaster.com.br/revista/artigos/main_artigo.asp?codigo:359>. Acesso em 12 ago. 2023.

CARVALHO, F.F; CHING, H.F. (Orgs.). **Práticas de ensino e aprendizagem no ensino superior: experiências em sala de aula**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

FILATRO, A. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GARRISON, D. R.; & ANDERSON T. **E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice**. Routledge. 2003

GOMEZ, M,V. **Educação em rede: uma visão emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2004.

HATTIE, J; ZIERER, K. **10 princípios para a aprendizagem visível: educar para o sucesso**. Porto Alegre: Penso, 2019.

JUNQUEIRA, E. S. **Tutores em EAD: teorias e práticas**. Brasil, Bookwire, Editora Dummar, 2018.

JOANESSEN, D. H. **Supporting Communities of Learners with Technology: A Vision for Integrating Technology with Learning in Schools**. Educational Technology, 60-63.1995. Disponível em: <https://www.scinapse.io/papers/1182663309>. Acesso em: 20.06.2023

MERRILL, M. D. **First Principles of Instruction**. Educational Technology research and Development, 43-59. 2022. Disponível em: [http://csapoer.pbworks.com/f/First+Principles+of+Instruction+\(Merrill,+2002\).pdf](http://csapoer.pbworks.com/f/First+Principles+of+Instruction+(Merrill,+2002).pdf). Acesso em: 10.07.2023

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

MOORE, M. G. **Editorial: Three Types of Interaction**. The American Journal of Distance Education, 1-6. 1989. Disponível em: https://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2019/08/EDDL5101_W9_Moore_1989.pdf. Acesso em: 10.07.2023

MOREIRA, M. da G. A Composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SILVA, A.C.R. da. **Educação por competências**. Jundiá, São Paulo: Paco Editorial, 2012.

SILVA, A. R. L. D; SPANHOL, F. J. **Design instrucional e construção do conhecimento na EaD**. Jundiá, São Paulo, Bookwire - Paco e Littera, 2013.



Era da Conectividade e Inteligência Artificial na Educação

Everton Viesba e
Marilena Rosalen



10.47247/RCB/6063.048.2.10



Introdução

Na era digital, a conectividade e a inteligência artificial (IA) têm desempenhado um papel transformador no campo da educação, trazendo tanto oportunidades quanto desafios significativos. A disseminação da internet e o acesso ampliado a dispositivos digitais têm remodelado o ambiente educacional, possibilitando que o aprendizado ocorra em qualquer lugar e a qualquer momento. Plataformas de ensino a distância, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos educacionais abertos (REAs) têm democratizado o acesso ao conhecimento, oferecendo novas formas de engajamento e participação para estudantes de diversas origens (OECD, 2019).

A IA está sendo aplicada para personalizar o ensino, adaptar currículos às necessidades individuais dos alunos e fornecer feedback imediato, criando experiências de aprendizado mais envolventes e eficazes (Holmes, Bialik e Fadel, 2019). Essas inovações tecnológicas prometem uma educação mais acessível, inclusiva e eficiente, mas também trazem à tona questões complexas sobre equidade, privacidade e o papel do professor na era digital (Selwyn, 2016).

A conectividade global, impulsionada pela internet de alta velocidade e pela proliferação de dispositivos móveis, tem ampliado significativamente as possibilidades educacionais, especialmente em contextos de ensino híbrido e a distância. A pandemia de COVID-19, por exemplo, acelerou a adoção de tecnologias digitais em escolas e universidades, destacando tanto o potencial transformador dessas ferramentas quanto as lacunas existentes na infraestrutura e no acesso digital (UNESCO, 2020). Enquanto estudantes de áreas urbanas e com maior suporte tecnológico puderam continuar seus estudos de forma relativamente tranquila, muitos em áreas rurais ou de baixa renda enfrentaram desafios significativos devido à falta de acesso adequado à internet e a dispositivos (OECD, 2021). Esse cenário evidencia uma disparidade digital que persiste e que pode aprofundar as desigualdades educacionais se não forem tomadas medidas eficazes para garantir um acesso mais equitativo.

A introdução de IA na educação também levanta preocupações éticas e práticas importantes. Ferramentas como tutores virtuais, sistemas de recomendação de aprendizado e plataformas de avaliação automatizadas têm o potencial de oferecer um ensino mais personalizado e adaptativo, mas também trazem riscos, como o uso

inadequado de dados dos alunos e a falta de transparência nos algoritmos de decisão (Williamson, 2017). Além disso, os sistemas de IA podem perpetuar vieses existentes se forem treinados com dados que refletem desigualdades históricas, o que pode resultar em discriminação algorítmica (Noble, 2018). A falta de regulamentação clara e de diretrizes éticas robustas para o uso de IA na educação aumenta a preocupação sobre como essas tecnologias estão sendo implementadas e sobre o seu impacto a longo prazo na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos (Selwyn, 2021).

Outro desafio significativo é a necessidade de preparar professores para utilizar essas novas tecnologias de maneira eficaz e ética. A formação de professores em habilidades digitais é essencial para que possam integrar a tecnologia de forma pedagógica, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico (Schleicher, 2018). No entanto, muitos educadores ainda se sentem despreparados para lidar com a complexidade das ferramentas digitais e expressam preocupação com a perda de controle sobre os processos de ensino e avaliação (Redecker et al., 2018). Investir em programas de desenvolvimento profissional contínuo e em apoio institucional é crucial para capacitar os professores a navegar por esse novo cenário e a transformar a sala de aula com o uso das tecnologias emergentes.

Portanto, enquanto a conectividade e a inteligência artificial apresentam oportunidades únicas para transformar a educação, é necessário um esforço coordenado para abordar os desafios que acompanham essa transformação. Isso inclui a implementação de políticas públicas que garantam o acesso equitativo às tecnologias, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e a definição de padrões éticos para o uso de IA na educação. Ao explorar esses aspectos, este capítulo busca discutir como a educação pode se posicionar para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades na era da conectividade e da inteligência artificial, visando a construção de um futuro educacional mais justo, acessível e inovador para todos os estudantes.

Panorama da Conectividade e Inteligência Artificial na Educação

Nos últimos anos, a conectividade digital e a IA têm emergido como pilares fundamentais na transformação do cenário educacional global. A conectividade, impulsionada pela expansão da internet e pela acessibilidade de dispositivos tecnológicos, tem permitido a criação de um ambiente de aprendizagem mais flexível e interconectado. Plataformas de ensino online, como MOOCs (Massive Open Online Courses), ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), e ferramentas de comunicação digital, como Zoom e Google Classroom, passaram a ser amplamente utilizadas para facilitar o ensino a distância e híbrido. Essas tecnologias têm possibilitado que alunos de diferentes partes do mundo acessem conteúdos educativos de qualidade, superando barreiras geográficas e temporais (Anderson e Dron, 2011). Esse novo modelo de educação, apoiado pela conectividade digital, promove uma aprendizagem contínua e autodirigida, onde os estudantes podem aprender no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais (UNESCO, 2020).

A conectividade também tem desempenhado um papel crucial na promoção da inclusão digital na educação. Ferramentas como bibliotecas digitais, plataformas de REAs e aplicativos de aprendizado móvel têm sido fundamentais para democratizar o acesso ao conhecimento, especialmente em contextos onde o acesso a materiais didáticos tradicionais é limitado. Por exemplo, iniciativas como a Khan Academy e o Coursera têm oferecido recursos gratuitos ou de baixo custo que atingem milhões de estudantes globalmente, proporcionando oportunidades educacionais para populações historicamente marginalizadas (OECD, 2019). Contudo, a conectividade traz consigo desafios significativos, como a desigualdade no acesso à internet e a equipamentos adequados, o que continua a ser um obstáculo para muitos alunos e educadores, especialmente em regiões de baixa renda ou áreas rurais (OECD, 2021).

A IA, por sua vez, está cada vez mais presente em diversas aplicações educacionais, oferecendo um potencial transformador para personalizar a aprendizagem e melhorar os resultados educacionais. Sistemas de IA podem analisar grandes volumes de dados educacionais para identificar padrões de aprendizagem, prever dificuldades futuras dos alunos e sugerir intervenções personalizadas (Holmes, Bialik, e

Fadel, 2019). Por exemplo, tutores virtuais baseados em IA podem fornecer feedback imediato e adaptado às respostas dos alunos, ajudando-os a superar dificuldades específicas e a progredir de maneira mais eficiente (Luckin et al., 2016). Além disso, a IA está sendo usada para automatizar processos administrativos e de avaliação, liberando tempo dos professores para se concentrarem mais na facilitação do aprendizado e na interação direta com os alunos.

Apesar dos benefícios, o uso da IA na educação levanta questões éticas e operacionais importantes. Uma das principais preocupações é o risco de perpetuação de vieses através dos algoritmos utilizados, uma vez que os sistemas de IA são tão imparciais quanto os dados com os quais são treinados. Isso pode resultar em preconceitos involuntários que afetam negativamente certos grupos de alunos, particularmente aqueles de minorias raciais ou socioeconômicas (Noble, 2018). Também há preocupações sobre a privacidade e a segurança dos dados dos estudantes, à medida que as plataformas educacionais coletam e analisam grandes quantidades de informações pessoais (Williamson, 2017). A falta de regulamentação clara sobre o uso de dados por parte de empresas de tecnologia também levanta questões sobre a propriedade e o uso dessas informações.

A rápida integração da conectividade e da IA na educação também está mudando o papel dos professores. Eles não são apenas transmissores de conhecimento, mas facilitadores do aprendizado que precisam adaptar suas práticas pedagógicas para incorporar essas novas tecnologias de forma eficaz (Schleicher, 2018). Isso exige um esforço contínuo de formação e atualização profissional, bem como o desenvolvimento de novas competências digitais e pedagógicas. A resistência à mudança, aliada à falta de recursos adequados, pode dificultar a adoção de tecnologias de forma equitativa e eficaz em todas as instituições de ensino.

A conectividade e a IA estão remodelando o panorama da educação de maneiras que desafiam e, ao mesmo tempo, ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem. Embora ofereçam um grande potencial para tornar a educação mais inclusiva, personalizada e eficiente, esses avanços também demandam uma reflexão crítica e uma ação coordenada para superar os desafios associados, garantindo que

todos os alunos possam se beneficiar de uma educação de qualidade na era digital.

Oportunidades e desafios na Educação

Personalização do Aprendizado

Uma das maiores promessas da IA na educação é a capacidade de personalizar o aprendizado de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Ferramentas baseadas em IA, como tutores inteligentes e sistemas de recomendação, podem adaptar o conteúdo educacional e os recursos didáticos para atender às diferentes habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos estudantes (Holmes, Bialik, e Fadel, 2019). Por exemplo, plataformas como DreamBox, Smart Sparrow e Knewton utilizam algoritmos para ajustar o nível de dificuldade das atividades de acordo com o desempenho do aluno, proporcionando um aprendizado mais eficaz e engajador. Essa personalização permite que os estudantes avancem no seu próprio ritmo, abordando áreas de dificuldade de forma direcionada e reforçando conceitos antes de progredir para tópicos mais avançados (Luckin et al., 2016).

Expansão do Acesso e Inclusão Digital

A conectividade digital tem sido fundamental para ampliar o acesso à educação, especialmente para populações que tradicionalmente enfrentam barreiras geográficas ou socioeconômicas. As MOOCs, plataformas de e-learning e REAs democratizam o acesso ao conhecimento, permitindo que qualquer pessoa com uma conexão à internet possa aprender de qualquer lugar do mundo (OECD, 2019). Iniciativas como a Khan Academy, Coursera e edX oferecem cursos de alta qualidade de instituições renomadas, muitas vezes gratuitamente ou a baixo custo, abrindo oportunidades para milhões de alunos que de outra forma não teriam acesso a esse nível de educação. As tecnologias assistivas impulsionadas por IA, como tradutores automáticos, leitores de tela e softwares de reconhecimento de fala, também tornam o aprendizado mais acessível para estudantes com deficiências, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa (UNESCO, 2020).

Inovação nas Práticas Pedagógicas

A integração de IA e conectividade também está impulsionando a inovação nas práticas pedagógicas, transformando a forma como o conteúdo é entregue e como os alunos interagem com o conhecimento. Ferramentas como realidade aumentada (AR) e realidade virtual (VR) estão sendo usadas para criar experiências de aprendizagem imersivas que permitem aos alunos explorar conceitos complexos de maneira prática e interativa (Selwyn, 2016). A análise de dados educacionais (learning analytics) permite que professores e instituições monitorem o progresso dos alunos em tempo real, identificando rapidamente as áreas onde os estudantes estão tendo dificuldades e intervindo de forma proativa para melhorar os resultados (Siemens e Long, 2011). Essas práticas não apenas engajam os alunos de novas maneiras, mas também capacitam os educadores com insights para personalizar a instrução e melhorar a eficácia pedagógica.

Questões de Privacidade e Segurança

O uso crescente de tecnologias digitais na educação levanta preocupações sobre a privacidade e a segurança dos dados dos alunos. Plataformas educacionais frequentemente coletam grandes quantidades de dados, que incluem informações sobre o desempenho acadêmico, comportamentos online e até mesmo dados biométricos. A proteção desses dados é crucial, especialmente porque violações de segurança podem ter consequências graves para a privacidade e para a integridade do sistema educacional (Williamson, 2017). A falta de transparência sobre como os dados são coletados, armazenados e utilizados por plataformas de IA levanta questões éticas significativas, incluindo o consentimento informado e o direito dos alunos de controlar suas próprias informações (Selwyn, 2021).

Desigualdade Digital

Apesar dos avanços, a desigualdade digital continua sendo um dos principais obstáculos para a adoção plena de tecnologias na educação. A falta de acesso a uma internet de qualidade e a dispositivos

adequados impede que muitos alunos, especialmente em áreas rurais ou de baixa renda, beneficiem-se das oportunidades oferecidas pela conectividade e IA (OECD, 2021). Essa desigualdade pode exacerbar as disparidades educacionais já existentes, criando um ciclo de exclusão onde os alunos que mais precisam de suporte digital são os menos capazes de acessá-lo. As escolas e os sistemas educacionais enfrentam o desafio de garantir que todas as crianças, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, tenham acesso equitativo às ferramentas e recursos necessários para uma educação de qualidade na era digital.

Ética e Transparência nos Algoritmos

Um desafio crítico é a ética e a transparência no uso de algoritmos de IA na educação. Algoritmos que alimentam sistemas de personalização e avaliação podem estar sujeitos a vieses, refletindo e amplificando preconceitos existentes nos dados de treinamento (Noble, 2018). Isso pode resultar em discriminação inadvertida contra certos grupos de alunos, especialmente aqueles de minorias raciais, étnicas ou de baixa renda. A falta de transparência sobre como essas decisões algorítmicas são feitas dificulta a responsabilização e a correção de erros, o que pode prejudicar a confiança no uso dessas tecnologias na educação (Williamson, 2017). A implementação de diretrizes éticas robustas e a exigência de maior transparência por parte das empresas que desenvolvem esses sistemas são passos essenciais para mitigar esses riscos.

Preparação e Capacitação de Educadores

A integração bem-sucedida de conectividade e IA na educação depende também da preparação adequada dos professores. Muitos educadores relatam sentir-se despreparados para utilizar tecnologias digitais de maneira eficaz, o que pode limitar o impacto positivo dessas ferramentas nas salas de aula (Schleicher, 2018). O rápido ritmo de inovação tecnológica pode tornar difícil para os professores acompanhar as mudanças e adaptar suas práticas pedagógicas em tempo hábil. A resistência à mudança, somada à falta de apoio institucional e formação contínua, representa um desafio significativo para a implementação eficaz de novas tecnologias educacionais. É

essencial que os sistemas educacionais invistam em programas de desenvolvimento profissional que capacitem os professores a integrar tecnologias de forma pedagógica e ética, ajudando-os a navegar pelas complexidades do ensino na era digital (Redecker et al., 2018).

Esses desafios ressaltam a necessidade de uma abordagem cuidadosa e crítica na adoção de conectividade e IA na educação. Para maximizar os benefícios e minimizar os riscos, é necessário um esforço coordenado entre educadores, formuladores de políticas, desenvolvedores de tecnologia e a comunidade em geral para criar um ambiente educacional que seja seguro, inclusivo e justo para todos os alunos.

Implicações para a Formação de Professores

A rápida evolução da conectividade e da IA na educação está redefinindo o papel dos professores, exigindo uma mudança significativa nas práticas pedagógicas e na formação profissional. Tradicionalmente vistos como transmissores de conhecimento, os educadores agora são chamados a atuar como facilitadores do aprendizado, mediadores de experiências educacionais enriquecidas pela tecnologia e guias na navegação por um vasto mar de informações digitais. Essa transição demanda um conjunto de competências digitais e pedagógicas que vão além do uso básico de ferramentas tecnológicas, requerendo uma compreensão profunda de como integrar essas tecnologias de forma ética, crítica e eficaz nos contextos de ensino e aprendizagem (Schleicher, 2018).

A formação de professores, portanto, deve ser reimaginada para incluir não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a capacitação para o uso pedagógico de tecnologias digitais de maneira que promova a inclusão, a equidade e o engajamento dos alunos. Programas de desenvolvimento profissional contínuo, que ofereçam suporte na integração de IA e conectividade nas práticas de ensino, são essenciais para preparar os educadores para os desafios e oportunidades da era digital (Redecker et al., 2018).

É fundamental que os professores sejam treinados para lidar com as implicações éticas e sociais do uso de IA na educação, como a identificação e mitigação de vieses algorítmicos e a proteção da

privacidade dos dados dos alunos (Williamson, 2017). Exemplos de boas práticas na formação de professores incluem o uso de simulações digitais e realidade virtual para a prática pedagógica, permitindo que os educadores experimentem diferentes estratégias de ensino em um ambiente controlado antes de aplicá-las em sala de aula (Pachler et al., 2010). O desenvolvimento de comunidades de prática online, onde os professores podem compartilhar experiências, recursos e estratégias, é uma abordagem eficaz para promover a colaboração e a aprendizagem entre pares, fortalecendo a integração de tecnologias emergentes de maneira contextualizada e relevante (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

A adoção dessas novas práticas também desafia os sistemas educacionais a fornecerem suporte institucional adequado, incluindo acesso a recursos tecnológicos, tempo para a formação e desenvolvimento de competências, e a criação de ambientes que incentivem a experimentação e a inovação pedagógica (Schleicher, 2018). A resistência à mudança e a falta de infraestrutura adequada continuam a ser barreiras significativas para a implementação eficaz da conectividade e IA na educação, especialmente em contextos de menor financiamento ou com alta desigualdade digital (OECD, 2021). Superar esses desafios requer um compromisso coletivo de governos, instituições educacionais e o setor privado para investir na formação de professores como um pilar fundamental para o sucesso da transformação digital na educação.

Reflexões finais

As oportunidades e desafios trazidos pela conectividade e inteligência artificial na educação destacam a necessidade de um equilíbrio cuidadoso entre inovação tecnológica e reflexão crítica. Embora essas tecnologias ofereçam um potencial sem precedentes para personalizar o aprendizado, expandir o acesso e inovar as práticas pedagógicas, elas também impõem questões éticas, sociais e operacionais que não podem ser ignoradas. A implementação responsável de IA e conectividade exige um compromisso com a inclusão digital, a proteção da privacidade e a promoção da transparência e equidade nos processos educacionais.

O sucesso na integração dessas tecnologias depende significativamente do apoio e da preparação dos professores, que são

os agentes centrais na adaptação das novas ferramentas às necessidades e contextos de seus alunos. Investir na formação contínua de educadores e na criação de ambientes de aprendizagem que valorizem a colaboração e o pensamento crítico é essencial para maximizar os benefícios da tecnologia na educação e minimizar seus riscos. A construção de políticas públicas que garantam o acesso equitativo à tecnologia e a criação de diretrizes éticas para o uso de IA são passos fundamentais para moldar um futuro educacional que seja inclusivo, sustentável e centrado nas necessidades humanas.

À medida que avançamos na era da conectividade e da inteligência artificial, é crucial que a educação permaneça ancorada em princípios que priorizem o desenvolvimento integral dos alunos, a equidade de oportunidades e a preparação para um mundo cada vez mais interconectado e interdependente. As decisões que tomamos hoje sobre como integrar essas tecnologias na educação terão impactos profundos e duradouros, moldando não apenas o futuro do ensino e da aprendizagem, mas também o tipo de sociedade que desejamos construir. Portanto, é imperativo que continuemos a explorar essas questões com um olhar crítico, sempre buscando formas de utilizar a tecnologia para promover um ensino mais justo, acessível e humanizado.

Referências

ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, 12(3), 80-97, 2011.

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. **Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning**. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

LUCKIN, R., HOLMES, W., GRIFFITHS, M., & FORCIER, L. B. **Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education**. London: Pearson, 2016.

NOBLE, S. U. **Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism**. New York: New York University Press, 2018.

OECD. **Educating 21st Century Children:** Emotional Well-being in the Digital Age. Paris: OECD Publishing, 2019.

OECD. **The State of School Education:** One Year into the COVID Pandemic. Paris: OECD Publishing, 2021.

PACHLER, N.; DALY, C.; MOR, Y.; MELLAR, H. Formative e-assessment: Practitioner cases. **Computers & Education**, 54(3), 715-721, 2010.

REDECKER, C.; PUNIE, Y.; EUROPEAN COMMISSION. **European Framework for the Digital Competence of Educators:** DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

SCHLEICHER, A. **World Class:** How to Build a 21st-Century School System. Paris: OECD Publishing, 2018.

SELWYN, N. **Is Technology Good for Education?** Cambridge: Polity Press, 2016.

SELWYN, N. **Digital Technology and the Contemporary University:** Degrees of Digitization. New York: Routledge, 2021.

SIEMENS, G.; LONG, P. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. **EDUCAUSE Review**, 46(5), 30-40, 2011.

UNESCO. **Education in a post-COVID world:** Nine ideas for public action. Paris: UNESCO, 2020.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating Communities of Practice:** A Guide to Managing Knowledge. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WILLIAMSON, B. **Big Data in Education:** The Digital Future of Learning, Policy and Practice. London: SAGE Publications, 2017.



Sobre as organizadoras



Rita de Cássia Borges



É graduada em Pedagogia pela UFRJ; com diversas especializações em educação e gestão; É mestre em Sociologia e Antropologia pela UFRJ, Doutora em Engenharia de Produção pela UFRJ e com Pós-doutorado pela PUC-SP em Administração Estratégica com ênfase em gestão da EaD. Ao longo de mais de 35 anos atuou na educação básica e vem atuando a mais de 28 anos na educação superior. Supervisora educacional aposentada pelo SEDUC-RJ, Professora do Curso de Formação de Professores pelo Estado e Diretora de Escolas na rede pública e particular. Docente na área de Graduação e Pós-Graduação em Gestão e Educação nas áreas de Formação de Professores, Gestão Estratégica na Educação, Planejamento Educacional, Inovação na EaD, Metodologias Ativas, Tecnologias Educacionais e Avaliação da Educação Superior. Ao longo de 28 anos atuou em várias instituições de ensino superior, nas áreas de gestão, assessoria e coordenação do curso de Pedagogia e coordenação geral de programas de educação a distância. Coordenou por três edições o Programa Residência Pedagógica da CAPES. Foi docente e tutora na FGV Online. Atualmente é diretora de cursos e eventos da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional ABT e Diretora de Relações Nacionais da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Coordenadora de EaD na Faculdade Internacional do Rio de Janeiro. Atua como Consultora e Avaliadora Institucional e de Cursos do INEP/MEC e Supervisora da Seres/MEC. Pesquisadora pela PUC/SP na linha de pesquisa gestão e inovação e na UNIFESP (Movimentos Docentes – na área de avaliação).

Marilena Rosalen





Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PECMA) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Coordenadora do Observatório de Educação e Sustentabilidade (OBES) - campus Diadema. Coordenadora de projetos de pesquisa e de extensão em formação e prática de professores. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e da Comunidade Movimentos Docentes (rede social), desde abril/2020. É avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação - INEP/MEC de Instituições de Ensino Superior, presencial e a distância. É formada em Química (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e em Pedagogia pela UNIMEP. Mestre em Filosofia da Educação e Doutora em Educação pela UNIMEP. Pós-Doutorado em Educação pela University of Rochester, Rochester, NY, USA (2002).



Sobre os autores e as autoras



  Amouzou Koffi Djima

Um profissional com uma trajetória acadêmica e profissional notável. Natural de Togo, ele obteve seu doutorado em engenharia de transportes pela COPPE/UF RJ, mestrado em Administração Pública e Empresarial pela EBAPE/FGV e bacharelado em Administração pela FASEG/UL-TG (Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de l'Université de Lomé, no Togo). Sua carreira acadêmica inclui diversas posições de destaque, incluindo a coordenação do curso de administração e a direção da Escola de Negócios do Centro Universitário São José, onde atuou de março de 2001 a julho de 2022. Além disso, ele foi avaliador do INEP de janeiro de 2010 a dezembro de 2017 e membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Tecnologias Educacionais (ABT) desde julho de 2022, além de diretor de relações empresariais da ABT. Koffi também é representante do Conselho Regional de Administração CRA-RJ no município de Nova Iguaçu desde 2021 e, desde novembro de 2022, atua como professor assistente em tempo integral e coordenador dos cursos digitais da Escola de Gestão e Negócios do Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA).

  Ana Livia Cazane

Graduada em Administração de Empresas e Agronegócios pela Universidade Estadual Paulista - Tupã. Doutora em Ciências da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília), Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru). Coordenadora de cursos de graduação e pós-graduação na Universidade de Marília (UNIMAR). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Informação, Conhecimento e Inteligência Organizacional da Unesp/SP. Atua principalmente nos seguintes temas: Gestão do Conhecimento e Gestão da Cadeia de Suprimentos.

  Ana Paula Silva Ducatti

Doutoranda e Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Engenharia de Bauru (Unesp/ Bauru). Bacharel em Administração pela Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Engenharia (Unesp/ Tupã). Coordenadora de cursos de graduação da Universidade de Marília (UNIMAR). Atua principalmente nos seguintes temas: Logística Humanitária, Teoria das Restrições, Gamificação.

  Andreia Schley

Atualmente Diretora Acadêmica e Docente da Faculdade CENSUPEG. Especialista em Gestão Estratégica em Educação a Distância pela FSF-RJ; Especialista em Gestão Educacional pela FSF - RJ; Especialista em Educação pela UNIJUÍ- RS e Mestranda pela UDE - Montevidéo- UY. Atuei como Diretora do CENSUPEG , nas áreas de Pós-Graduação e Marketing - 2013, Diretora de Polo de EAD da UNIASSELVI, Mairinque-SP 2011- 2012, Diretora de Ensino 2008 a 2010 e Administrativa 2010 e 2011. Atuo como professora das Disciplinas: Interdisciplinaridade, Gestão Educacional e Avaliação e Currículo nos cursos de Pós-graduação Lato Sensu. Fui tutora de Pós-graduação EAD do IESDE e Universidade Castelo Branco em 2006-2007. Orientadora Pedagógica do SENAI/RS EM 2005 - 2007. Fui professora da rede Estadual do RS no Nível Médio - Curso Normal e da Rede Municipal de Santa Rosa/RS no Ensino Fundamental.

  Arcelsoni Neusa Volpato

Graduou-se em Letras: Línguas Portuguesa e Inglesa e respectivas Literaturas. Obteve o título de Mestre (2001) e de Doutora (2004) em Lingüística pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração de Psicolingüística, sob orientação de Leonor Scliar Cabral. Estudou na Universidade de Lisboa, em bolsa sanduíche, durante o doutoramento, de 1995 a 1997, por três semestres. Recebeu o título Doctor Honoris Causa da Theophany University em 2023. De 1979 a 1992 atuou no Ensino fundamental e Médio.

  Ely Gonçalves

Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Diretora Pedagógica da Giens Educacional.

  Everton Viesba

Professor-Formador, Doutorando em Educação (PPGE - UNICID) com Mestrado em Ciências (PECMA - UNIFESP) e pós-graduação em Educação Ambiental e Sustentabilidade, Formação em Educação a Distância e Tecnologias e Educação a Distância. Realizou curso de aperfeiçoamento em Environmental Education e Urban Environmental Education pela Cornell University e graduou-se em Gestão Ambiental, Letras e Ciências Biológicas com passagem pela Licenciatura em Ciências na UNIFESP. Atualmente é Coordenador Adjunto do Programa de Extensão Universitária Escolas Sustentáveis e Coordenador Adjunto do Observatório de Educação e Sustentabilidade da UNIFESP - projeto que idealizou. Também é Coordenador Editorial na VV Editora, integra o grupo Movimentos Docentes e lidera a Rede Internacional homônima, onde atua na orientação, coorientação e gestão de diversos projetos. É Professor de Ciências e Biologia para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, escritor, revisor e conteudista.

  Fernanda Mesquita Serva

Possui graduação em Direito pela Universidade de Marília (2007). É Mestre em Direito pela Universidade de Marília (2011) e Doutora em Educação pela Unesp de Marília (2020). É Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Ação Comunitária da Universidade de Marília, onde atua na gestão educacional, gestão de equipe, planejamento e acompanhamento de atividades administrativas e acadêmicas da IES. Coordena e/ou participa de diversos projetos de extensão, dentre os quais se destacam: Amor de Criança, Transformando Crime em Cidadania, Transformando Vidas, CAR Solidário, Programa contra Abuso Sexual Infantil e outras formas de violência contra crianças e adolescentes, entre outros. Desde 2010 é membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade de Marília.

  Fernando Novais da Silva

Mestre em Design Profissional pelo Programa de Mestrado profissional da Universidade da região de Joinville - UNIVILLE - SC Educador pelo programa 21st Century Educators from Finland, Active Learning Methods in Theory and in Practice, oferecido pela TAMK University, na Finlândia. Maio de 2018 a Novembro de 2018 - Tampere University of Applied Sciences (TAMK) (2018) Especialista em Gestão Empresarial e Recursos Humanos pela Faculdade Censupeg. (2014) Especialista em Gestão de Ensino a Distância pela Faculdade Censupeg. (2015). Graduado em Administração de Empresas pela Universidade Paulista - UNIP de São José dos Campos - SP. (2008). Professor de Graduação e pós graduação da Universidade da região de Joinville – UNIVILLE Coordenador da CPA - Comissão própria de Avaliação da Faculdade Censupeg Professor de Pós Graduação - GRUPO CENSUPEG em diversos cursos na área de Gestão e na área de Educação.

  Flavia Amaral Rezende

Doutora em Artes Visuais pelo Instituto de Artes, UNICAMP, na linha de pesquisa Cultura Audiovisual e Mídia (2011). Mestre em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Pós-doutorado em Educação Matemática, Unesp de Rio Claro (2013). Licenciada em Filosofia (2015) C.U Claretiano. Graduada em Jornalismo pela Casper Líbero e com experiência de 35 anos como jornalista. No Centro Universitário UNIFAAT é Coordenadora dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e CST em Fotografia da UNIFAAT e Coordenadora de Novas Tecnologias da Pós-Graduação (2020) Professora nos cursos de Artes Visuais e CST Fotografia (com as disciplinas de Antropologia da Imagem, Narrativas Visuais e Projetos integradores e Filosofia) e nos bacharelados de Administração e Ciências Contábeis (Filosofia); Fisioterapia, Enfermagem, Educação Física e Estética e Cosmética (Filosofia da Saúde e Antropologia da Saúde, Metodologia Científica, Português) e Comunicação e Expressão (Engenharias, Direito Administração e Ciências Contábeis).

  Gleyds Silva Domingues

Pós-Doutora em Educação e Religião. Doutora em Teologia. Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia e Educação Cristã. Bacharel em Direito e Teologia. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Teologia das Faculdades Batista do Paraná e do Programa de Mestrado em Ministério da Carolina University. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa na Formação e no Ensino Bíblico. Pesquisadora do Núcleo Paranaense de Pesquisa em Religião (NUPPER). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Laboratório Currículo e Formação de Professores- LAPPUC.

  Jacques Duílio Brancher

Possui graduação em Ciência da Computação, pela PUC-RS, mestrado em Engenharia Mecânica, com ênfase em Fenômenos de Transporte e Doutorado em Engenharia de Minas, Metalúrgica e dos Materiais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1998. O Título do doutoramento foi: "Solução da Equação de Transporte de Partículas para Valores de N Grandes". A Tese foi basicamente o desenvolvimento de um conjunto de bibliotecas computacionais em ambiente vetorial e paralelo para a solução da Equação de Transporte. Em 1998 iniciou suas atividades acadêmicas na URI - Campus de Erechim, onde orientou mais de 30 alunos em trabalhos finais de graduação e também mais de 30 alunos de Iniciação Científica. Em 2002 teve seu primeiro projeto de pesquisa com financiamento externo aprovado pelo CNPq, com um montante de R\$ 141 mil (COAEMAF - Construção de Softwares para Apoio ao Ensino de Matemática Fundamental).

  João Mattar

Professor no TIDD — Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PUC-SP). Presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

  Leonides Mello

Graduada em Administração de empresas, licenciada em Matemática, Mestre em Administração e Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Docente de Cursos de graduação e pós-graduação lato sensu modalidade EAD em convênio com a CAPES/UAB.

  Paulo Pardo

Doutorado em andamento no Programa de Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade de Marília - Unimar. Doutorado inconcluso em Engenharia da Produção pela Universidade Metodista de Piracicaba. Mestrado em Administração pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é Diretor Geral de EAD na Universidade de Marília - Unimar, responsável pelo planejamento, execução e gestão do projeto de EAD da IES. Foi Diretor de Operações na Faculdade Católica Paulista. Foi coordenador dos cursos de Gestão Pública, Negócios Imobiliários e Gestão Hospitalar do Núcleo de Educação a Distância da Unicesumar. Trabalhou na coordenação geral de polos de Educação a Distância da Unicesumar, celebrando convênios de parceria entre polos e a IES, bem como na gestão de relacionamento com os polos próprios e parceiros. Trabalhou na coordenação do projeto de novos cursos de pós graduação na Unicesumar.

  Viviane Maria Penteado Garbelini

Doutora em Engenharia de Produção. Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia e Biologia. Professora de Pós-Graduação na Universidade Positivo. Diretora Acadêmica de Educação a Distância no Centro Universitário de Tecnologia de Curitiba.



Índice remissivo



APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA, 11
AVALIAÇÃO, 5
COMPETÊNCIAS, 11, 13, 14, 17, 19,
20, 21, 27, 31, 32, 70, 76, 78, 80,
81, 84, 88, 97, 106, 108, 110, 115,
119, 127, 128, 131, 136, 140, 141
CURRICULARIZAÇÃO, 6, 10, 12, 14,
15, 17, 57, 92
ECOSSISTEMA, 17, 21, 26
ÉTICA, 30, 39, 40, 67, 76, 82, 97,
134, 139, 140
EXTENSÃO, 6, 10, 12, 14, 15, 17, 21,
24, 54, 57, 66, 70, 77, 78, 79, 80,
81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91,
92, 93, 146, 150
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, 27, 39,
46, 133, 134, 141, 142
METODOLOGIAS ATIVAS, 145
MODELAGEM, 7, 118, 119, 120, 122,
123, 124, 125, 127, 128, 129
ODS, 17, 19, 20, 93, 94
PERSONALIZAÇÃO, 37, 39, 40, 137,
139
PRESENCIALIDADE, 7, 10, 105, 106
REDES, 158
SUSTENTABILIDADE, 146, 150



Ficha técnica



Título	EAD EM FOCO
Subtítulo	Cenários e perspectivas
Org.	Rita de Cássia Borges e Marilena Rosalen
Coleção	
Páginas	160
Edição	1
Volume	1
Ano	2024
Cidade	Santo André
Editora	V&V Editora
ISBN	978-65-6063-048-2
DOI	10.47247/RCB/6063.048.2

REFERÊNCIA

BORGES, R. de C.; ROSALEN, M. (Org.) **EAD EM FOCO: Cenários e perspectivas**. Santo André: V&V Editora, 2024.

Querida leitora e querido leitor,

Agradecemos por ter comprado a versão impressa desse livro e/ou por ter feito o download do e-book. Decerto que despertar seu interesse pela obra, para nós, é uma alegria imensa.

Por isso, agradecemos.

Caso tenha alguma dúvida ou sugestão,
entre em contato conosco pelo e-mail:

contato@vveditora.com

Publique conosco!

Biografias, poesias e textos literários.

Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

Artigos e textos de Grupos de Pesquisas e Coletâneas.

Acompanhe nossas redes, site e nossos eventos.





AMOUZOU KOFFI **DJIMA** - ANA LÍVIA **CAZANE** -
ANA PAULA SILVA **DUCASTI** - ANDREIA **SCHLEY**
- ARCELONI NEUSA **VOLPATO** - ELY
GONÇALVES - EVERTON **VIESBA** - FERNANDA
MESQUITA **SERVA** - FERNANDO NOVAIS DA
SILVA - FLAVIA AMARAL **REZENDE** - GLEYDS
SILVA **DOMINGUES** - JACQUES DUÍLIO
BRANCHER - JOÃO **MATTAR** - LEONIDES **MELLO**
- MARILENA **ROSALEN** - PAULO **PARDO** - RITA
DE CÁSSIA **BORGES** - VIVIANE MARIA
PENTEADO **GARBELINI**

