

Estilos Pedagógicos de Internacionalização no Digital: da alfabetização ao ensino superior

Pedagogical Styles of Internationalization in Digital: from Literacy to Higher Education

Daniela Melaré Vieira Barros [Org.]

2023



Título

Estilos Pedagógicos de Internacionalização no Digital: da alfabetização ao ensino superior
Pedagogical Styles of Internationalization in Digital: from Literacy to Higher Education

Organização

Daniela Melaré Vieira Barros [Universidade Aberta]
ORCID: [0000-0002-1412-2231](https://orcid.org/0000-0002-1412-2231)

Edição

Universidade Aberta
Imprensa da Universidade de Coimbra

Coordenação Editorial

Universidade Aberta

Produção

Serviços de Produção Digital da Universidade Aberta

Coleção

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING, N.º 19

ISBN

978-972-674-956-1 [UAb]
978-989-26-2528-7 [IUC]

DOI

<https://doi.org/10.34627/uab.ead.19>

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, CC BY-NC-SA 4.0.
De acordo com os seguintes termos:
Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional.

Nota introdutória

O e-book *“Estilos Pedagógicos de Internacionalização no Digital: da alfabetização ao ensino superior”* consubstancia contributos de vários autores de diversos países (Portugal, Brasil, Angola, Espanha e Inglaterra) que apresentam experiências na docência digital sobre a cooperação e modos de organização de trabalho entre vários parceiros de diferentes lugares. É neste enquadramento, que surge o termo internacionalização procurando assim relevar as dimensões do mesmo e trazer para a discussão os vários entendimentos, bem como as diferentes formas que pode assumir na prática.

A escrita dos capítulos obedece ao estilo pessoal de cada autor por isso, como é natural, não há uma homogeneidade na redação dos capítulos mas onde se procurou dar primazia à clareza no aprofundar e no redirecionar do olhar para a internacionalização sobretudo no que diz respeito ao ensino superior.

Daniela Melaré Vieira Barros

Universidade Aberta, Lisboa

Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20)

Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D)

Centro de Estudos Globais - Grupo de Educação e Cidadania Global (UAb)

Agradecimentos

Agradecemos inicialmente ao apoio da Universidade Aberta, Portugal, pela aceitação pelo Conselho Editorial para a publicação deste trabalho. Para além disso, pela autorização do ano sabático que oportunizou a concepção e o desenvolvimento desta investigação.

À presidência da Associação de Educação a Distância de Países de Língua Portuguesa pela oportunidade do campo de investigação e pelo apoio nos serviços de divulgação e estrutura da pesquisa realizada e nas reflexões e ideias sobre a investigação.

Ao Departamento de Educação e Ensino a Distância pelo apoio ao desenvolvimento da proposta apresentada para o ano sabático, desde a sua concepção, oferecendo ainda condições e incentivo para o seu desenvolvimento da mesma.

Aos investigadores, amigos e colaboradores da obra gostaria de fazer um agradecimento especial pela atenção, envio dos materiais, investigações e conteúdo científico, colaborando na constituição de uma obra inovadora pela abordagem do tema e nas partilhas de experiências realizadas na área da internacionalização em nível pedagógico.

Muitas ideias aqui apresentadas foram discutidas e refletidas em palestras, encontros, workshops e experiências ao longo de alguns anos, também em estágios, viagens, visitas e Erasmus e culminaram em seu valor a partir das novas exigências e necessidades do ensino superior, enquanto tendências e perspectivas para atingir uma sociedade em constante mudança e com exigências antes não pensadas.

Como coordenadora geral da obra agradeço imensamente pela amizade e parceria académica de todos, pois com nossas ações e produções internacionais conjuntas foi possível implementar um carácter interinstitucional à investigação contemplada neste livro.

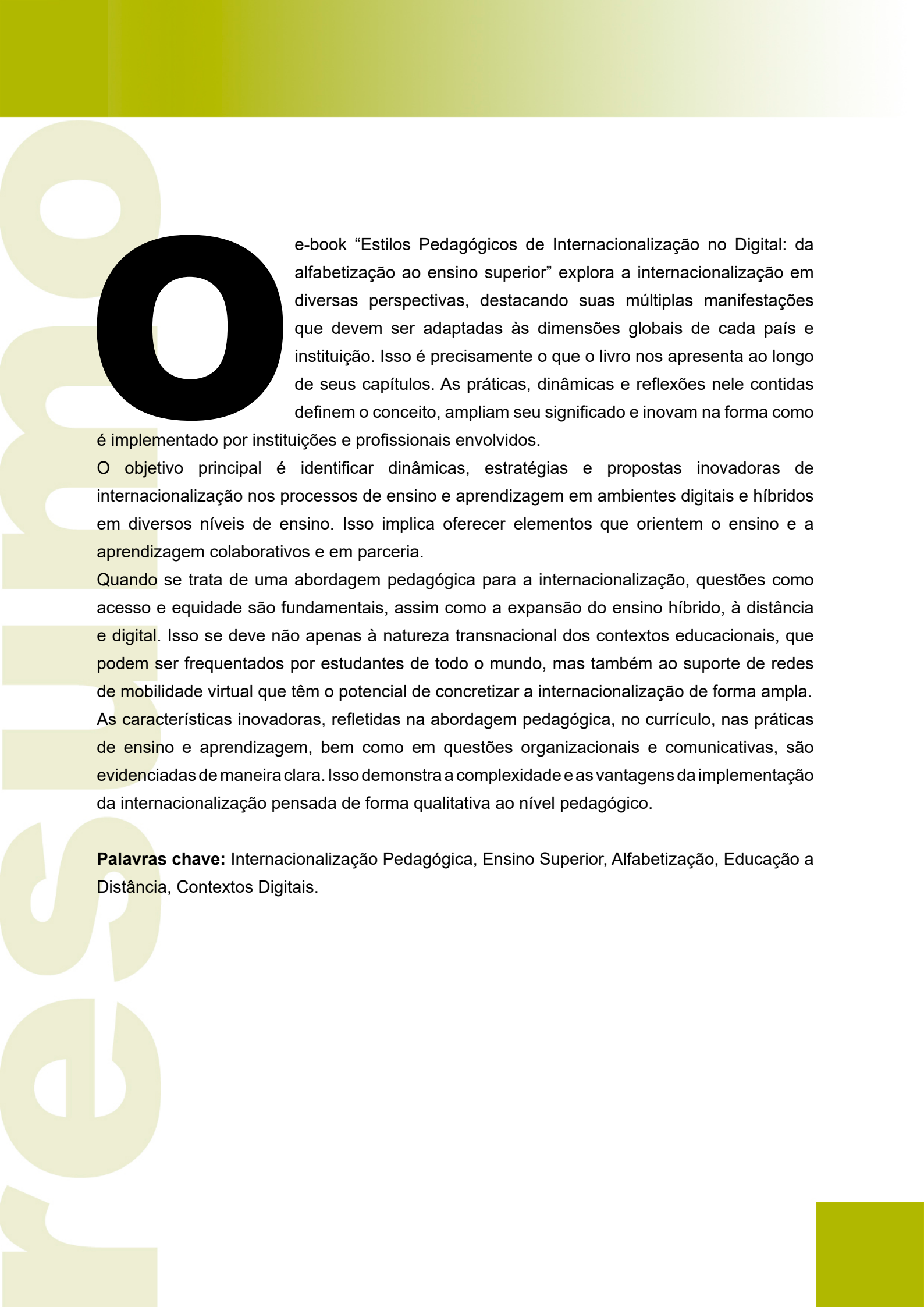
Que possamos contribuir de forma mais ampla e profícua na área ampliando o conceito, sua abrangência de atuação e melhoria constante da qualidade da formação aberta no ensino superior, mais personalizado, inclusivo e inovador. Que possamos modificar percepções, quebrar paradigmas e inovar em prol da qualidade do processo ensino e aprendizagem na educação.

Agradecimentos especiais aos que contribuíram mais incisivamente na fase final deste trabalho:

Prof.^a Dr.^a Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji

Prof.^a Dr.^a Eniel do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Fernanda Araujo Coutinho Campos



O

e-book “Estilos Pedagógicos de Internacionalização no Digital: da alfabetização ao ensino superior” explora a internacionalização em diversas perspectivas, destacando suas múltiplas manifestações que devem ser adaptadas às dimensões globais de cada país e instituição. Isso é precisamente o que o livro nos apresenta ao longo de seus capítulos. As práticas, dinâmicas e reflexões nele contidas definem o conceito, ampliam seu significado e inovam na forma como é implementado por instituições e profissionais envolvidos.

O objetivo principal é identificar dinâmicas, estratégias e propostas inovadoras de internacionalização nos processos de ensino e aprendizagem em ambientes digitais e híbridos em diversos níveis de ensino. Isso implica oferecer elementos que orientem o ensino e a aprendizagem colaborativos e em parceria.

Quando se trata de uma abordagem pedagógica para a internacionalização, questões como acesso e equidade são fundamentais, assim como a expansão do ensino híbrido, à distância e digital. Isso se deve não apenas à natureza transnacional dos contextos educacionais, que podem ser frequentados por estudantes de todo o mundo, mas também ao suporte de redes de mobilidade virtual que têm o potencial de concretizar a internacionalização de forma ampla. As características inovadoras, refletidas na abordagem pedagógica, no currículo, nas práticas de ensino e aprendizagem, bem como em questões organizacionais e comunicativas, são evidenciadas de maneira clara. Isso demonstra a complexidade e as vantagens da implementação da internacionalização pensada de forma qualitativa ao nível pedagógico.

Palavras chave: Internacionalização Pedagógica, Ensino Superior, Alfabetização, Educação a Distância, Contextos Digitais.

The e-book “Pedagogical Styles of Internationalization in the Digital World: From Literacy to Higher Education” explores internationalization from various perspectives, highlighting its multiple manifestations that should be adapted to the global dimensions of each country and institution. This is precisely what the book presents to us throughout its chapters. The practices, dynamics, and reflections within it define the concept, expand its meaning, and innovate in how it is implemented by institutions and professionals involved.

The main goal is to identify dynamic, innovative strategies and proposals for internationalization in the processes of teaching and learning in digital and hybrid environments at various levels of education. This implies providing elements that guide collaborative and partnership-based teaching and learning.

When it comes to a pedagogical approach to internationalization, issues such as access and equity are crucial, as well as the expansion of hybrid, distance, and digital education. This is due not only to the transnational nature of educational contexts, which can be attended by students from all over the world, but also to the support of virtual mobility networks that have the potential to realize internationalization on a broad scale.

The innovative features, reflected in the pedagogical approach, curriculum, teaching and learning practices, as well as in organizational and communication issues, are clearly evident. This demonstrates the complexity and advantages of implementing internationalization with a qualitative approach at the pedagogical level.

Keywords: Pedagogical Internationalization, Higher Education, Literacy, Distance Education, Digital Contexts.

Apresentação

Darlinda Moreira

Prefácio

Paulo Dias

01 Internacionalização Pedagógica em Contextos Digitais no Ensino Superior

Daniela Melaré Vieira Barros

02 Internacionalização apoiada em quatro pilares: Educação Aberta, Pesquisa e Inovação Responsáveis, Ciência Aberta e Escolarização Aberta

Alexandra Okada

03 A Internacionalização da Educação Superior no Século XXI: Desafios e Oportunidades

Daniela Farias

04 Curso Online Alfabetização Baseada na Ciência (ABC): uma experiência de parceria internacional bem-sucedida

Maria Eduarda Manso Mostaço

Carlos Francisco de Paula Nadalim

Lorena Lins Damasceno

Carlos Cezar Modernel Lenuzza

05 O processo criativo e o design instrucional do Curso ABC: uma parceria internacional entre Portugal e Brasil

Fernanda Araujo Coutinho Campos

06 Breve estudo sobre o perfil dos estudantes de Licenciatura da Universidade Aberta do Brasil diante das possibilidades de Internacionalização por meio de Ações Cooperativas e Desafiadoras no Campo da Docência Digital

Luiz Alberto Rocha Lira

Fernando Barcellos Razuck

Danielle Cabral Cruz

07 Experiência de internacionalização entre Brasil e Espanha: a construção de competências digitais para alunos da Educação a Distância

Ketia Kellen Araújo da Silva,

Patricia Alejandra Behar

08 Experiência Internacional com professores de Educação Infantil: reflexões com o digital

Angela Di Paolo

09 Parceria Escolas com a Universidade: uma experiência de internacionalização com um clube de Ciências e Tecnologias Interescolar

Adriana Aparecida de Lima Terçariol

Andressa Algayer da Silva Moretti

Aguinaldo Robinson de Souza

Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji

10 Coaprendizagem como Estratégia para Inovação de Práticas e Estilos Pedagógicos em Contextos Digitais, na Perspectiva da Internacionalização dos Processos de Ensino e Aprendizagem

Maria do Rozario Gomes da Mota Silva

Cláudia Simone Almeida de Oliveira

Sérgio Paulino Abranches

11 Inovação Formativa no Espaço do Ensino Superior Luso-Brasileiro

Eniel do Espírito Santo

Adilson Gomes dos Santos

José Raimundo Paim de Almeida

Adson Diogo Ataíde dos Santos

12 A Prática Colaborativa para a Internacionalização dos Saberes

Edgar da Silva Gomes

Andrea Borelli

Marcos Andrei Ota

13 A Wikipédia como uma estratégia didática para a promoção da internacionalização e interculturalidade no Ensino Superior

Andressa Algayer da Silva Moretti

Aguinaldo Robinson de Souza

14 Formação e Educação Superior: vivenciando a cultura inclusiva em contexto de internacionalização

Ana Virginia Lima

Jeong Cir Deborah Zadusk

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Klaus Schlünzen Junior

15 O Grupo Horizonte-UFSCar e suas Ações de Internacionalização para Pesquisa, Formação e Disseminação Científica: uma experiência salutar

Braian Veloso

Daniel Mill

Glauber Santiago

16 Curso de Especialização em Gestão do Ensino Superior: internacionalização em Educação a Distância no contexto Angolano

João Saveia

Ana M. Rocha

Ken K. Ndalamba

Samuel H. Tumbula

17 Diseño instruccional en contextos de Enseñanza a Distancia: reflexiones sobre los procesos de internacionalización

M^a Luz Cacheiro-González

Ernesto López-Gómez

Raúl González-Fernández

18 Metaverso en los entornos educativos, desde una visión de la internacionalización

Javier Enrique Rojas Moreno

19 Processos de internacionalização no ensino e na aprendizagem dos estudantes de ensino superior em contextos digitais

Daniela Melaré Vieira Barros

É

com todo o prazer que escrevo esta nota de apresentação à obra *Estilos Pedagógicos de Internacionalização no Digital*, desde logo pela atualidade e centralidade da Internacionalização nas sociedades contemporâneas, mas também porque, desde há longa data, que tenho tido o privilégio de acompanhar e de desenvolver um profícuo intercâmbio de ideias e de amizade com a organizadora desta obra, a professora Daniela Barros.

A internacionalização tem múltiplas vertentes e diferentes manifestações que devem ser enquadradas nas respetivas dimensões globais de cada país e de cada instituição. É exatamente isso que a obra que aqui se apresenta nos mostra, ao longo dos 19 capítulos que a compõe. De autores emergentes ou consagrados, cada capítulo constitui uma vertente do movimento de internacionalização institucional, em pleno desenvolvimento, que merece toda a dedicação, não só pela análise e exposição desenvolvida, mas também pelos desafios e propostas que nos lançam.

Uma das características da contemporaneidade é o papel central do conhecimento e das suas aplicações nos processos socioeconómicos. Além disso, a possibilidade de uma rápida comunicação, intensificada pela dinâmica da globalização e pela evolução da tecnologia, torna indispensável o desenvolvimento de redes internacionais de instituições de ensino superior, as quais estão perante desafios globais sem precedentes.

Com efeito, os requisitos da sociedade do conhecimento atribuem às IES funções estratégicas e relevantes no que diz respeito ao cumprimento de metas e objetivos estipulados pelas organizações internacionais e nacionais. Atualmente, para além das tarefas mais tradicionais de qualificação e requalificação de recursos humanos, de divulgação e promoção do conhecimento, de formação especializada e de investigação, a educação superior tem vindo a ser chamada a colaborar com organismos públicos e empresariais a fim de mediar e ajudar a resolver problemas que afetam a humanidade no seu todo, ou um coletivo em particular. Não admira, por isso, que organizações internacionais tais como, por exemplo, a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial e a Associação das Universidades Europeia coloquem nas suas agendas a internacionalização como um assunto prioritário capaz de gerar mudanças e inovação nas IES.

Por último destacamos que para uma internacionalização inclusiva, que ressalta a importância de pensar a internacionalização de forma a incluir as temáticas do acesso e da equidade, a expansão do ensino superior a distância e digital tem contribuído substancialmente para o aumento do ingresso de estudantes adultos no ES, não só porque os contextos educativos são transnacionais podendo ser frequentados por estudantes à

escala planetária, mas também porque sustentam redes de mobilidade virtual que têm potencialidade para concretizar a internacionalização para todos.

Ao longo dos 19 capítulos que compõem a obra *Estilos Pedagógicos de Internacionalização no Digital* os traços distintos da inovação, refletidos na abordagem pedagógica, no currículo, nas práticas de ensino e aprendizagem e também em questões organizacionais e comunicativas encontram-se bem evidenciados mostrando a complexidade e as vantagens da implementação da internacionalização.

De início a sequência do conteúdo está estruturada a partir de referenciais gerais e conceituais sobre o tema. Em seguida os textos trazem desde experiências concretas até estudos e investigações mais abrangentes que ampliam percepções e estendem a internacionalização para outras reflexões e alcance. Os capítulos inicial e final são fruto da investigação realizada durante o período sabático pela organizadora e pesquisadora deste livro. Os primeiros resultados a partir do tema de interesse seguem numa visão mais pedagógica e institucionalizada sobre o tema. Ao final apresenta-se resultados mais específicos sobre a atuação da internacionalização a nível pedagógico.

O texto sobre a *“Internacionalização Pedagógica em Contextos Digitais no Ensino Superior”* desenvolve os contributos pedagógicos para o processo de ensino e aprendizagem em contexto universitário. O conceito de internacionalização é compreendido como as diversas estratégias didático-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem utilizadas no ensino superior, destacando um panorama informativo com o delinear de vertentes pedagógicas da internacionalização para aplicação no ensino superior digital.

O capítulo a *“Internacionalização apoiada em quatro pilares: Educação Aberta, Pesquisa e Inovação Responsáveis, Ciência Aberta e Escolarização Aberta”* apresenta alguns princípios-chave para pesquisadores, gestores e comunidade acadêmica em geral interessados na internacionalização como estratégia de intercâmbio de conhecimentos na educação com pesquisa e inovação. O objetivo é compreender como a cooperação internacional aberta pode ser uma base de apoio para promover maior intercâmbio de conhecimentos visando enriquecer pesquisa e inovação na educação. O resultados deste estudo destacam os princípios-chave que possibilitaram a elaboração de um instrumento de análise de processos de internacionalização ampliados e agrupados em quatro pilares: (1) educação aberta, (2) escolarização aberta, (3) pesquisa e inovação responsáveis e (4) ciência aberta.

O texto *“A Internacionalização da Educação Superior no Século XXI: Desafios e Oportunidades”* sobre a problemática da internacionalização suscita muitas controvérsias acerca do seu significado e aplicação nas diferentes áreas de estudo utilizando-se dos

trabalhos mais conhecidos mundialmente dos pesquisadores Jane Knight, Philip G. Altbach e Hans de Wit, que há décadas vêm realizando pesquisas que dão base para novos estudos. O presente texto explora a temática a partir da revisão da literatura com o objetivo de reconhecer o debate que envolve a origem, o conceito, a agenda e os principais desafios e oportunidades que se apresentam à internacionalização da educação superior no século XXI.

O texto descreve e analisa o *“Curso Online Alfabetização Baseada na Ciência (ABC): uma experiência de parceria internacional bem-sucedida”* do Ministério da Educação (Avamec) do Brasil a todos os professores brasileiros que atuam na área da alfabetização. Até a publicação deste capítulo, contava com mais de 250 mil inscritos, 9 milhões de acessos, sendo o curso mais acessado da plataforma Avamec. Além disso, já são mais de 27 mil cursistas certificados. O objetivo deste capítulo é apresentar o contexto, a metodologia e os objetivos do projeto, expondo sua estrutura e como é possível executar uma parceria internacional com resultados efetivos e bem-sucedidos.

Já o capítulo *“O processo criativo e o design instrucional do Curso ABC: uma parceria internacional entre Portugal e Brasil”* apresenta o processo de design instrucional do curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), realizado em parceria entre instituições portuguesas e brasileiras, apresentado no quarto artigo. Em nível teórico evidenciam-se os caminhos metodológicos de *design*, em cada uma de suas fases: análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação. Em nível empírico, a recolha de dados se deu por meio de inquérito de satisfação no qual analisou a percepção dos participantes sobre o desenho do curso e dos objetos disponibilizados. Averiguou-se que o retorno foi positivo, em que os participantes tiveram e tem a possibilidade de se aperfeiçoar de forma aberta e gratuita, com uma linguagem fácil objetiva e de acesso flexível, com conteúdos dinâmicos e didáticos.

Na sequência o texto *“Breve estudo sobre o perfil dos estudantes de Licenciatura da Universidade Aberta do Brasil diante das possibilidades de Internacionalização por meio de Ações Cooperativas e Desafiadoras no Campo da Docência Digital”* é uma pesquisa consolidada sobre variáveis importantes de uma política pública induzida pelo Ministério da Educação, que criou a Universidade Aberta do Brasil – UAB, e que, desde então, vem atuando fortemente na formação de professores por meio das licenciaturas. Considerou-se importante ainda, apresentar o planejamento de inovações metodológicas colaborativas de ensino e a implantação de programas de mobilidade acadêmica nacional e internacional.

O capítulo denominado *“Experiências internacionais entre Brasil e Espanha: a construção*

de competências digitais para alunos da Educação a Distância” relata uma experiência de internacionalização iniciada através de uma missão de curta duração e teve como resultado um projeto de cooperação internacional sobre formação continuada, focando no desenvolvimento de competências digitais em contextos virtuais. A contribuição resultou em novas oportunidades de cooperação, bem como um prêmio para a tese no Brasil em âmbito nacional, da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) de Pesquisa e Inovação em EaD na categoria de investigação científica.

O texto *“Experiências Internacionais com professores de Educação Infantil: reflexões com o digital”* teve como objetivo geral analisar os desafios enfrentados por professores da Educação Infantil relacionados às práticas educativas vividas em tempos de pandemia em escolas de diversas regiões do Brasil, com ênfase nas experiências internacionais e o cenário digital. Os resultados indicaram que as experiências de internacionalização favorecem e estimulam a troca de saberes, de metodologias e de outros recursos digitais utilizados com crianças na Educação Infantil e que foi possível fazer uma boa transposição para prática docente, com os cuidados de realizar uma adaptação cultural.

O capítulo *“Parceria Escolas com a Universidade: uma experiência de internacionalização com um clube de Ciências e Tecnologias Interescolar”* constituiu-se como um recorte do projeto de pesquisa intitulado *A Robótica, o Pensamento Computacional e as Tecnologias Digitais na Educação Básica: Potencializando Aprendizagens e Competências em Processos de Ressignificação do Ensino de Ciências* com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTI. Neste capítulo são apresentados exemplos das experiências desenvolvidas e os resultados alcançados, a partir da percepção dos jovens participantes deste projeto em ações de internacionalização, com parcerias entre universidade e instituições escolares de diferentes países (Brasil e Equador) envolvidas nesta investigação.

O texto *“Coaprendizagem como Estratégia para Inovação de Práticas e Estilos Pedagógicos em Contextos Digitais, na Perspectiva da Internacionalização dos Processos de Ensino e Aprendizagem”* apresenta uma discussão teórica acerca do ensino híbrido, colaborativo e em rede, a partir de duas experiências envolvendo a Educação Básica e o Ensino Superior, enfatizando as práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais. O objetivo é refletir sobre as possibilidades de estruturar um trabalho colaborativo com parceiros internacionais na docência digital e em rede, em que a coaprendizagem seja o eixo estruturador do trabalho docente, na perspectiva da inovação de práticas e estilos pedagógicos para uma educação mais aberta, definindo diretrizes norteadoras para o

ensino e a aprendizagem em colaboração e em parceria na educação a distância, remota e online.

O capítulo “*Inovação Formativa no Espaço do Ensino Superior Luso-Brasileiro*” relata a experiência resultante do Acordo Internacional de Cooperação entre a Universidade Aberta (Portugal) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Brasil), para a implementação de 2 (duas) turmas de pós-graduação (especialização), na modalidade a distância, realizadas entre 2018 e 2020. A articulação luso-brasileira possibilitou a concepção e implementação de um Modelo Pedagógico Virtual para a UFRB, além do surgimento de uma rede digital entre os pesquisadores de ambas as instituições, com projetos e relevantes produções bibliográficas conjuntas.

O segundo texto, “A prática colaborativa para a internacionalização dos saberes”, apresenta reflexões para uma prática docente que estabeleça estratégias colaborativas em diferentes ambientes/espços de aprendizagem, intensificando diálogos interinstitucionais e internacionais, fortalecendo a vivência acadêmica do discente e oportunizando momentos ricos na jornada estudantil, para além dos muros da academia.

O capítulo, “A Wikipédia como uma estratégia didática para a promoção da internacionalização e interculturalidade no Ensino Superior”, tem como objetivo apresentar a Wikipédia como estratégia didática e colaborativa de trabalho, no mesmo idioma e de forma internacional, em que o idioma é comum e os conhecimentos são compartilhados em uma perspectiva colaborativa e interativa, facilitando a internacionalização pedagógica dos processos. Entende-se que o processo de internacionalização se apresenta com suas diversas nuances; para além disso, compreende a Wikipédia como um espaço propício para práticas de internacionalização e que pode contribuir para a interculturalidade do idioma, bem como a divulgação científica global.

O texto, “Formação e Educação Superior: vivenciando a cultura inclusiva em contexto de internacionalização”, defende que todos os estudantes têm direito de estarem juntos, participando e aprendendo. Diante disso, este capítulo apresenta considerações sobre a colaboração internacional instituída entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e o Santa Fe College nos Estados Unidos. O estudo analisa a formação on-line internacional e intercultural, ofertada para professores do Santa Fe College, e os seus impactos na constituição de uma cultura de Educação Inclusiva nesse contexto.

O capítulo, “O Grupo Horizonte-UFSCar e suas ações de internacionalização para pesquisa, formação e disseminação científica: uma experiência salutar”, tem como objetivo apresentar as principais ações do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação

em Educação, Tecnologias e Linguagens da Universidade Federal de São Carlos (Grupo Horizonte-UFSCar). Por meio da discussão proposta, apresentamos as atividades: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias (CIET:EnPET), evento bienal que reúne pesquisadores, apresentação de trabalhos, mesas-redondas e oficinas com participantes brasileiros e estrangeiros; curso de especialização em Educação e Tecnologias (EduTec), que, primando pela flexibilidade pedagógica, conta com componentes curriculares elaborados e ofertados por professores também estrangeiros; e outras atividades como produção e divulgação científica, mobilidade acadêmica, produção de recursos e tecnologias educacionais, que convergem para o entendimento da internacionalização discutida no texto.

O texto “Curso de Especialização em Gestão do Ensino Superior: internacionalização em Educação a Distância no contexto Angolano”, apresenta um curso de Especialização financiado pela União Europeia, por meio do Programa de Apoio ao Ensino Superior em Angola – UNI.AO e implementado em parceria com a Universidade Aberta. O grande objetivo foi o de qualificar as lideranças das IES, buscando o desenvolvimento de competências de gestão, desejáveis para o contexto universitário angolano. O curso foi caracterizado por sua internacionalização na estrutura, financiamento e organização e teve resultados significativos para o público gestor. Os formandos conheceram os desafios das organizações no mundo contemporâneo e compreenderam, por meio de casos de sucesso e fracasso, as implicações para liderar e tomar decisões sobre os diversos processos de gestão das IES.

O capítulo, “*Diseño instruccional en contextos de Enseñanza a Distancia: reflexiones sobre los procesos de internacionalización*”, destaca várias abordagens metodológicas que são de interesse para orientar o design de instrução em ensino a distância. Uma delas é a abordagem colaborativa, que tem a ver com interações positivas entre os vários participantes da comunidade de aprendizagem. Outra abordagem é a transnacional, que ocorre quando os participantes vêm de lugares muito diferentes ou se enfatiza um propósito intercultural, como pode acontecer, por exemplo, em processos de mobilidade acadêmica virtual. A terceira das abordagens é a lúdica, que procura valorizar a pertinência de um sentido de prazer acadêmico, para a aprendizagem, num quadro interativo, dinâmico e lúdico.

O capítulo, “*Metaverso en los entornos educativos, desde una visión de la internacionalización*”, pretende situar-nos na realidade atual da aplicação do metaverso em ambientes educativos, a partir de uma visão da internacionalização do conhecimento

para melhorar os processos educativos em nível global. Abordamos a questão a partir de uma perspectiva histórica de como se desenvolveu a interação entre educação e tecnologia para, em seguida, abordar a questão das contribuições da pedagogia no desenho de soluções de ensino, particularmente estilos de aprendizagem e estilos de uso do espaço virtual. Em seguida, concluímos com a abordagem do metaverso como ambiente de aprendizagem e seu suporte para o professor, considerando o aluno como eixo central.

O texto, “Processos de internacionalização no ensino e na aprendizagem dos estudantes de Ensino Superior em contextos digitais”, traz a investigação realizada para verificar quais os contributos pedagógicos da internacionalização para o processo de ensino e de aprendizagem em ensino superior, em que contou com a aplicação de um inquérito a docentes com experiência em processos de internacionalização e em educação digital. Esses docentes foram identificados pela Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa, entre os parceiros e colaboradores envolvidos nas diversas ações e eventos da Associação. Os resultados identificados proporcionam aprofundar a internacionalização na área pedagógica..

Darlinda Moreira
Pró-Reitora para a Inovação e Gestão Pedagógica
Universidade Aberta, Portugal

Esta é uma publicação que tem como objetivo desenvolver a análise e a reflexão sobre a internacionalização no digital realizada no âmbito das instituições de ensino nas dimensões institucional, colaborativa e pedagógica.

A sociedade em rede constitui um meio de construção da proximidade virtual, em particular, entre as comunidades de educação. Deste modo, a proximidade virtual promove não só a interação institucional e social entre os membros da comunidade alargada no ciberespaço, como também se afirma na emergência da inovação pedagógica nos modelos e práticas de ensino e aprendizagem em rede.

A educação digital compreende a utilização de meios e tecnologias de informação para o enriquecimento dos ambientes e contextos de ensino e aprendizagem, e a expansão destes para o diálogo educacional em rede. Desta forma, o digital constitui a expressão da educação aberta e em rede, através da qual se formam as comunidades de criação e experiência colaborativa do conhecimento, sem limites de natureza física ou temporal. Por essa razão, o digital é também o *lugar* da multidimensionalidade cultural, do encontro através do diálogo e da interação para a formação da(s) comunidade(s) em rede. O acolhimento da diversidade inerente a este projeto implica o desenvolvimento de uma nova abordagem educacional no domínio dos estilos pedagógicos no digital, tema central no estudo que deu lugar à presente publicação.

A internacionalização é desenvolvida, no enquadramento da publicação, como a forma de promover a colaboração em rede nos projetos pedagógicos entre instituições, acolhendo na amostra do estudo realizado a participação de membros das universidades que integram a Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa.

Constitui, deste modo, o exercício da identificação das práticas de ensino e aprendizagem para a internacionalização na educação digital, enquanto expressão da abertura e pertença à comunidade online, e também o desenvolvimento do pensamento reflexivo na promoção e valorização da inovação nos estilos pedagógicos para a educação na sociedade em rede.

A internacionalização da educação digital deve ocupar um lugar central no pensamento organizacional das nossas instituições de ensino e na forma como devemos conceber a universidade de amanhã na sociedade em rede que hoje edificamos.

Deste modo, o desafio contemporâneo apresenta-se no pensamento da sociedade em rede, o qual exige, para a sua concretização e sustentabilidade, o desenvolvimento do percurso organizacional e social para a educação aberta.

A internacionalização constitui a expressão maior para a educação aberta que se afirma sem linhas de fronteira, quer sejam de natureza cultural ou social, no diálogo e experiência colaborativos dos cenários e contextos de aprendizagem para a construção do conhecimento na educação digital, a distância e em rede.

Paulo Maria Bastos da Silva Dias
Fundador e Presidente da Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa
Ex- Reitor da Universidade Aberta, Portugal

Internacionalização Pedagógica em Contextos Digitais no Ensino Superior

Pedagogical Internationalization in Digital Contexts in Higher Education

Daniela Melaré Vieira Barros
Universidade Aberta (UAb)
daniela.barros@uab.pt
ORCID: [0000-0002-1412-2231](https://orcid.org/0000-0002-1412-2231)

Resumo

O tema da internacionalização, em desenvolvimento nos últimos anos, vem trazendo novos formatos a partir das tendências de educação advindas do híbrido e do on-line. Muitas reflexões foram consideradas para identificar as dinâmicas didático-pedagógicas implementadas no ensino superior oriundas de processos de internacionalização (parcerias, colaborações em rede, investigações). Também, as reflexões destacaram a internacionalização e sua influência pedagógica no ensino e aprendizagem universitária. Para além disso, agregase a particularidade da educação a distância, o e-learning, o b-learning e o ensino híbrido, vertentes que se consolidaram pelo advento global da pandemia e suas consequências (European Commission, 2022). Para a realização das reflexões aqui expostas, partimos da pergunta: quais os contributos pedagógicos da internacionalização para o processo de ensino e aprendizagem em contexto universitário? Internacionalização na área pedagógica compreendida aqui como as diversas estratégias didático-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem, utilizadas no ensino superior, que tem como apoio parcerias internacionais realizadas; aulas em colaboração; cursos divididos entre colegas de universidades de outros países de mesmo idioma; palestras e conferências; participação em fóruns específicos dentro das/do disciplinas/curso; elaboração de materiais didáticos em conjunto; entre outros. A metodologia utilizada foi a qualitativa, com construções fundamentadas que comprovaram a cientificidade do trabalho. Os resultados destacam um panorama informativo com o delinear de conceitos e vertentes pedagógicas da internacionalização para aplicação no ensino superior digital.

Palavras-chave: internacionalização, ensino superior, estratégias pedagógicas, digital, híbrido.

Abstract

The theme of internationalization, which has been evolving in recent years, is bringing forth new formats based on trends in education stemming from hybrid and online approaches. Many reflections have been taken into consideration to identify the didactic-pedagogical dynamics implemented in higher education as a result of internationalization processes

(partnerships, network collaborations, investigations). Additionally, these reflections have highlighted the internationalization and its pedagogical influence on university teaching and learning. Furthermore, the specificity of distance education, e-learning, blended learning, and hybrid teaching are encompassed, avenues that have solidified due to the global advent of the pandemic and its consequences (European Commission, 2022). To achieve the reflections presented here, we started with the question: What are the pedagogical contributions of internationalization to the teaching and learning process in a university context? Internationalization in the pedagogical realm is understood here as the diverse didactic-pedagogical strategies for teaching and learning used in higher education, supported by international partnerships, collaborative classes, courses shared among peers from universities in other countries of the same language, lectures and conferences, participation in specific forums within disciplines/courses, joint development of educational materials, among others. The methodology employed was qualitative, grounded in constructions that verified the scientific nature of the work. The results highlight an informative panorama with the outlining of concepts and pedagogical aspects of internationalization for application in digital higher education.

Keywords: internationalization, higher education, pedagogical strategies, digital, hybrid.

Importância do tema

A comunicação inovadora e em constante atualização propiciada pelo digital provoca grandes mudanças na vida do homem, mudanças estas que perpassam vários aspetos, já amplamente abordados por Castells (2013), Lojkine (2002) e Lévy (1996, 2000) ao apontarem a caracterização de um espaço virtual autônomo, alimentado pela introdução de conteúdos de autoria, com um processo de comunicação constante e com outro formato de tempo e espaço.

Especificamente no contexto do ensino superior, essas mudanças são visíveis e profundas, como podemos verificar nos movimentos que as instituições têm realizado para adequar-se à nova realidade. As principais tendências no ensino superior, ainda que nem todos os países se encontrem na mesma posição, são tendências que listamos a seguir: a expansão dos sistemas de ensino superior; a diversificação da oferta; um conjunto de alunos mais heterogêneos; novos meios de financiamento; novas formas de governança institucional; e implementação de uma rede mundial de mobilidade e colaboração.

O ensino superior está se tornando mais internacionalizado e implica cada vez mais uma rede intensiva entre instituições, acadêmicos, alunos e outros atores, como a indústria. A investigação internacional de colaboração tem sido reforçada pela rede entre as instituições

e o financiamento transfronteiriço de atividades de investigação (OECD, 2008).

Neste cenário digital, os processos de internacionalização para o ensino e aprendizagem estão diretamente relacionados com o Plano Estratégico da Universidade Aberta 2019-2023¹. A estratégia de internacionalização é concretizada através das parcerias e protocolos internacionais, na medida em que contribui para o desenvolvimento e consolidação da UAb em nível internacional, dentro dos países de língua portuguesa nomeadamente, com a oferta formativa.

O desenvolvimento e o aprimoramento de iniciativas voltadas para acesso, inclusão, diversificação, experiências e troca de conhecimento entre culturas e áreas para os estudos realizados de forma colaborativa, em larga escala para falantes do mesmo idioma, são tendências emergentes para colmatar as necessidades que se estão consolidando na área da educação (Commission European, 2022). Nesse sentido, a docência on-line aqui está caracterizada por diferentes estratégias pedagógicas, formatos metodológicos, usos de ferramentas e aplicativos, que são os elementos diretamente relacionados a aplicação docente da internacionalização e suas características para o ensino superior.

Com base nessas premissas, o trabalho em desenvolvimento pretende produzir materiais científicos que procurem analisar processos de internacionalização no ensino e na aprendizagem no ensino superior, para compreender as formas, as metodologias e as práticas de mobilidade que materializam decisões, organizações institucionais e políticas.

A produção deste estudo é para identificar as dinâmicas didático-pedagógicas implementadas no ensino superior a partir de processos de internacionalização, elementos estes estruturantes e originários das experiências das instituições com o fomento e a intensificação da internacionalização nos últimos anos. O que o leitor irá visualizar de diferente neste livro é exatamente a explicação ampla e fundamentada dos formatos pedagógicos da internacionalização e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem.

As questões de reflexão propostas estão em: o que podemos entender por internacionalização pedagógica? Quais as características e elementos pedagógicos da internacionalização em ensino superior? Como a internacionalização facilita cenários e experiências pedagógicas? Quais as principais estratégias e dinâmicas nas aulas do ensino superior que fazem parte de processos de internacionalização? São essas as principais questões que serão desenvolvidas ao longo do texto.

No entorno desse cenário, está a necessidade de integrar, incluir e, ao mesmo tempo, ampliar seu acesso e diversificação entre povos, culturas, conhecimentos e saberes universitários.

¹ Plano Estratégico da Universidade Aberta (2019-2023). Disponível em: <https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2020/08/Plano-Estrategico-2019-2023.pdf>

Essa necessidade deixou transparecer a dificuldade em colaborar, partilhar e integrar patente na área da educação universitária. Como base de reflexão, temos esse cenário identificado e que tem por trás uma série de problemáticas políticas, estratégicas e econômicas, como as dificuldades de integração cultural, linguística, tecnológica e o financiamento de iniciativas e projetos.

O texto tem como conceitos básicos os termos: internacionalização pedagógica, ensino superior, estratégias didático-pedagógicas, digital e híbrido. Cada um desses elementos são analisados aqui numa perspectiva da prática docente universitária em contexto digital. Este estudo será consolidado com a abordagem da temática sob uma perspectiva internaiconal no contexto dos países de língua portuguesa.

Metodologia da investigação realizada

A reflexão envolveu a internacionalização, seus aspectos pedagógicos e suas consequências qualitativas no processo educativo do ensino superior. A metodologia utilizada foi a qualitativa, a partir de levantamento referencial, experiência, informações, boas práticas e estudos empíricos com construções fundamentadas, que comprovaram as argumentações do trabalho.

O trabalho está fundamentado numa das partes da investigação realizada em período sabático, entre os anos 2021 e 2022. Este período foi selecionado como marco, fruto da emergência do uso das tecnologias para a educação digital devido às contingências provocadas pela situação pandêmica.

A fundamentação teórica foi realizada a partir dos planos estratégicos, legislação e documentos oficiais que mencionam a internacionalização no ensino superior em sua essência. É fruto de reflexões e diálogos em comunidade alargada na área do ensino superior, com instituições interessadas em formar e oferecer aos seus docentes e estudantes novas orientações e caminhos para o trabalho em desenvolvimento da adaptação do ensino e iniciativas internacionais e interculturais (Martins & Lauxen, 2021; Moreira *et al.*, 2020).

O levantamento das informações foi realizado em bases de dados na área da educação em língua portuguesa, dos países de língua portuguesa e dos documentos oficiais da União Europeia. A análise do material foi organizada a partir de indicadores comuns, identificados no referencial teórico e nos documentos oficiais de instituições de ensino superior, pelos questionamentos realizados e debatidos durante os eventos na área e pelas participações em palestras, seminários ou conferências sobre o tema.

Os indicadores comuns identificados foram: internacionalização, estratégias de ensino e aprendizagem em propostas de internacionalização, comunicação digital, qualidade no

ensino superior. Aqui, somente apresentaremos as sínteses qualitativas das discussões e as propostas que subsidiam as práticas em desenvolvimento. Também tomamos em consideração os resultados dessas práticas que estão em processo.

A principal questão de reflexão é: quais são as implicações dos processos de internacionalização no ensino e na aprendizagem dos estudantes de ensino superior, em contextos digitais? Para tanto, o objetivo geral da investigação foi identificar as dinâmicas didático-pedagógicas implementadas no ensino superior a distância a partir de processos de internacionalização (parcerias, colaborações em rede, investigações).

Com este objetivo, analisamos as dinâmicas de internacionalização nos processos de ensino e aprendizagem em contextos digitais a partir da realidade da Universidade Aberta; identificamos estratégias de inclusão e personalização para larga escala em países de língua portuguesa e, por fim, sistematizamos sugestões de estratégias de ensino e aprendizagem na docência on-line, caracterizando cenários de internacionalização.

Além do referencial teórico, também utilizamos documentos recentes sobre o tema, publicados pela União Europeia. O público-alvo ao qual enviamos o inquérito foram os docentes de ensino superior com experiência em processos de internacionalização e em educação digital. Esses docentes foram identificados pela Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa entre os parceiros e colaboradores envolvidos nas diversas ações e eventos da Associação. Foi uma amostra experimental de cem (100) docentes de ensino superior.

O presente capítulo irá colocar em destaque os conceitos de internacionalização pedagógica e as estratégias didático-pedagógicas reunidas e identificadas a partir da investigação realizada. O leitor irá visualizar, portanto, somente uma parte dos resultados da investigação, direcionados ao conceito e às estratégias fundamentadas para tal.

Aplicação pedagógica

Uma das grandes preocupações do tema da internacionalização pedagógica é exatamente como realizar e quais estratégias utilizar para que a internacionalização contribua de forma mais direta e efetiva aos estudantes de ensino superior, a partir de iniciativas direcionadas para estes estudantes, mas também ações para os docentes, principalmente na forma como transferem o conhecimento adquirido na aplicação pedagógica. É ainda essencial destacar que não existem, de forma sustentável, ações institucionalizadas para a internacionalização, são somente diretrizes gerais que cada instituição de ensino superior adapta de acordo com os seus próprios interesses.

A definição do conceito de internacionalização pedagógica pode ser compreendido a partir

de três vertentes: a institucional, a profissional e a pessoal. A institucional está diretamente relacionada aos interesses e melhorias da instituição, às qualidades dos seus processos e avaliações aos quais estão diretamente submetidas em nível superior ou ministerial de cada país.

A vertente profissional está relacionada ao desenvolvimento das expertises de áreas de desenvolvimento e investigações científicas em realização, à troca de conhecimentos e percepções sobre tema de interesse, juntamente com o desenvolvimento da função docente nas suas práticas como parte da carreira dentro das universidades. E, por fim, a vertente pessoal está vinculada aos elementos da aprendizagem experiencial, que envolvem as relações interculturais e seus entornos.

O conceito de internacionalização evoluiu e existem diferentes definições. A *International Association Universities (IAU)* adota o seguinte conceito: “Internacionalização do ensino superior é o processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções e entrega, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os alunos e funcionários, e para fazer uma contribuição significativa para a sociedade” (De Wit, *et al.*, 2015).

O significado de internacionalização em educação superior é recente e tem somente duas décadas. É um termo amplo e um termo abrangente para abarcar toda uma série de atividades internacionais fragmentadas e não relacionadas no ensino superior, como: estudo no exterior; aconselhamento de estudantes estrangeiros; intercâmbio de alunos e funcionários; educação para o desenvolvimento; e estudos da área.

É muito clara a relação entre as culturas, entre o global e o local, mas ainda os discursos sobre a internacionalização são muito mais para uma educação internacional. Acaba sendo limitada a protocolos e parcerias muito técnicas ou pontuais e não a um processo de interação mais aprofundado e contínuo, segundo De Wit (2013). Isso ocorre também pela pressão das metas quantitativas e *rankings* de avaliação, em que a internacionalização é posta como requisito avaliativo e decisivo para as instituições.

Realizando a transposição para o pedagógico, esse conceito deve ser ainda muito elaborado e estruturado. O pedagógico é aqui entendido como um conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e do ensino, relacionados à condução dos assuntos educacionais. A pedagogia, em síntese, estuda processos e técnicas diversificados para realizar a educação (Medina & Mata, 2009).

Dentro dessa concepção, a diversificação está intrínseca ao ato de ensinar e à aprendizagem, às diferenças cognitivas e aos estilos de como se aprende e sua diferenciação.

Um processo de internacionalização pedagógica está nas estratégias utilizadas pelo docente

para o ensino e a aprendizagem e pela instituição na forma como incentiva, facilita e amplia as potencialidades da internacionalização nos formatos de curso. Essas estratégias podem se dar em diferentes formatos, utilizando tecnologias e ampliando os espaços de aprendizagem disponíveis para o ensino superior.

A internacionalização pedagógica caracteriza-se por formas de transposição docente sobre o experienciado em processo de internacionalização. Esses processos são ações efetivas relacionadas a viagens de estudo, viagens de projetos e investigação, diálogo entre pares, colaborações em docências, palestras, conferências entre instituições de diferentes contextos e culturas, entre outros. Essas ações que fazem parte de processos de internacionalização originam experiências e cenários vivenciados pelos docentes. Essa interação torna-se referencial para inovação, colaboração, consolidação de pesquisas, investigações, estudos e novas percepções e conhecimentos adquiridos e/ou compartilhados.

O exercício da função docente está em assimilar e transpor para a sua docência essas informações, conhecimentos e saberes adquiridos em formato de aula e não só, mas acrescentando e contribuindo para a formação dos estudantes. Essa atitude docente é necessariamente apoiada pelas estratégias didático-pedagógicas para o ensinar, as quais são viabilizadas em formatos distintos e podem ser conduzidas para a aprendizagem de qualquer estudante, no caso do contexto de ensino superior.

Pode ser compreendida a internacionalização pedagógica como a transposição direta dos resultados advindos dos processos de internacionalização no fazer docente, nas suas práticas e gestão das aulas realizadas. Portanto, a internacionalização fortalece uma postura docente mais aberta, flexível, transdisciplinar e com mais inovação, pois agrega distintas vertentes de conteúdos, práticas e exemplos contextualizados.

Para referenciar algumas das estratégias pedagógicas a serem aplicadas em processos de internacionalização, destacamos a seguir as estratégias a partir dos estudos identificados na área da educação em várias áreas do ensino superior.

Entendemos que a metodologia de ensino é composta por: estratégias, métodos, técnicas, recursos e interfaces que potencializam o processo educativo. O fato é que as estratégias, diante do uso das tecnologias, tornaram-se o elemento central a ser adaptado e aprimorado no contexto da didática do ensino e aprendizagem. As estratégias devem ser visualizadas como uma forma de ressaltar o caráter procedimental da aprendizagem, enquanto concepção global de uma ação organizada com vista à sua eficácia.

É importante ressaltar que os procedimentos para aprender são uma parte decisiva do resultado final desse processo. As orientações de acordo com os estilos e as preferências têm a sua intencionalidade pedagógica, facilitando, assim, o processo de aprendizagem. O

elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concessão intencional, pedagógico e orientador de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem (Roldão, 2009). Toda estratégia deve ser um plano de ação (Esteban, 2003) diante de uma tarefa que requer uma atividade cognitiva que implica aprendizagem. Não se trata, portanto, de aplicação de uma técnica concreta, mas sim de um dispositivo de atuação, que implica habilidades e destrezas que o aprendente deve ter previamente ou desenvolver no processo.

As reflexões de alguns autores, como Benito (2009), que corroboram Esteban (2003), destacam que o conceito de estratégia aplicado ao on-line relaciona-se adequadamente com os princípios da psicologia cognitiva e com a perspectiva construcionista do conhecimento e da aprendizagem, ressaltando a importância dos elementos procedimentais no processo de construção do conhecimento.

Não deixamos de considerar essa perspectiva, mas, por outro lado, numa abordagem sociointerativa, ressaltamos a importância do contexto, das interfaces, das ferramentas e dos dispositivos, do tipo de estratégia e da forma como é realizada: em colaboração, em grupo, de forma autônoma ou para a coaprendizagem (Barros; Okada; Kenski, 2012; Barros, 2011; Barros; Miranda; Goulão; Henriques; Morais, 2012).

As estratégias para o trabalho do estudante devem ser propostas com diversidade de alternativas (diferentes tipos, formas, cenários e interfaces digitais), para que ele possa averiguar os recursos que tem, as suas competências e habilidades e a própria capacidade de gerar outros recursos, mediante a associação ou a reestruturação de outros preexistentes e as suas condições para decidir qual tarefa irá realizar para resolver.

Para propor uma estratégia, deve-se considerar: a situação em que se deve agir e os recursos necessários que o aprendente deve contar para agir (Fandos & González, 2005). Essa consciência dos próprios recursos cognitivos com que o aprendente conta é o que chamamos de metacognição (Portilho, 2009), que não é somente um conjunto de estratégias de diversos formatos, mas a condição necessária para que se possa estruturar um plano estratégico. A psicologia destaca que as estratégias devem ser direcionadas em função das atividades cognitivas a realizar. Para além desses critérios, consideramos aqui os estilos de uso do virtual e as características da personalização do ensinar (Barros, 2020a, 2021b).

A construção de estratégias comporta uma ou mais técnicas utilizando o digital e, a partir delas, um plano de ação a ser apresentado ao estudante. Para a construção dessas estratégias, considerando os processos de internacionalização, deve-se compreender que existe a necessidade de considerar: modelos para avaliar a qualidade da educação; modelos para educação aberta e a colaboração; respeito à colaboração dos países em seus conceitos e perspectivas; competências para o diálogo com a cultura; competências para comunicação

e compreensão dos códigos verbais e não verbais; privilégio a uma didática humanista e não imposição de ideias e predomínio de verdades; flexibilização e respeito à perspectiva do outro; colaboração com respeito profundo e sincero; transferência para os estudantes dos aprendizados adquiridos; desenho pedagógico para a docência digital; adaptação e negociação dos distintos formatos de docência e desenhos pedagógicos complementares, aportando cultura e experiências (OECD, 1999; Internacional Association of Universities, 2012; European Parliament, 2015).

Inovação proposta

As práticas de sucesso no digital fazem parte dos processos de internacionalização e é neste contexto que as inovações se criam. Inovações aqui não caracterizadas por aplicações tecnológicas ou modelos específicos, mas sim pela transposição docente do saber adquirido com as experiências de internacionalização vivenciadas ou proporcionadas em âmbito docente.

Essas práticas devem ser contextualizadas no planejamento de disciplinas on-line em parceria e colaboração, de acordo com um modelo pedagógico de EaD, na divisão de tarefas e na organização das propostas de trabalho, como a elaboração de *webinars* síncronos com temas para grupos de estudantes; o diálogo e a interação nos fóruns entre os docentes e os estudantes (mesmo idioma e/ou idiomas diferentes); a elaboração de materiais pedagógicos em comum; as aulas em colaboração, nos cursos divididos entre colegas de universidades de outros países de mesmo idioma, em palestras e conferências.

Também devem ser contextualizadas na participação dos colegas estrangeiros em um módulo da disciplina/curso, com a realização de uma sessão síncrona, e na participação em fóruns específicos dentro da disciplinas/curso; na elaboração de materiais didáticos em conjunto com os temas de interesse em comum; na criação de redes no estrangeiro; no intercâmbio internacional de recursos de aprendizagem; na internacionalização das ofertas educativas; na internacionalização de empresas provedoras de apoio ao processo educativo; na internacionalização de tutores; na internacionalização do processo de ensino; e na internacionalização dos estudantes.

De forma mais ampla e profunda, o trabalho da internacionalização deve também estar vinculado aos serviços de apoio às modalidades a distância e virtuais em geral, à terceirização e à contratação de setores, serviços como plataformas, livros de textos, e-books. Isso também inclui especificamente a internacionalização dos recursos de aprendizagem, dos equipamentos educativos, das creditações, dos licenciamentos e dos serviços de apoio.

Na aplicação pedagógica, apresentamos, portanto, as estratégias identificadas a partir do

referencial teórico levantado e as respostas ao inquérito realizado para docentes.

As estratégias pedagógicas utilizadas para o trabalho de internacionalização podem ser desenvolvidas considerando as seguintes bases de trabalho, que passamos a detalhar a seguir:

Tabela 1. Estratégias pedagógicas utilizando processos de internacionalização

Diversidade de formatos de e-atividades, como tarefas e exercícios;
Estratégias de grupo organizando trabalhos colaborativos;
Estratégias individuais e particularizadas de aprendizagem, de acordo com estilos, contextos e hábitos culturais;
Explicação de teorias de diversas vertentes e tendências do mesmo conteúdo;
Explicação de contextos históricos do conteúdo com documentos de apoio e leitura em diferentes idiomas;
Utilização de serviços de internet, ampliando o acesso a informação para potencializar a aprendizagem;
Utilização de aplicativos, <i>softwares</i> e ferramentas para realização de atividades;
Utilização de plataformas virtuais (sociais e de aprendizagem) para o desenvolvimento do trabalho de reflexão e acesso aos conteúdos;
Explicação de conceitos teóricos utilizando textos em diversos formatos;
Realização de demonstrações práticas, com exemplos considerando os diferentes contextos;
Uso de filmes, vídeos ou documentários com orientações e perguntas;
Espaços de discussão, reflexão e interação para a coaprendizagem;
Desenvolvimento de projetos em colaboração;
Realização de apresentações sobre determinado conteúdo com diversos intervenientes;
Uso de jogos colaborativos;
E-atividades que ampliam a interação entre pares;
E-atividades que solicitem experiências do contexto cultural local e global em que vive e trabalha;
E-atividades para a criação de uma relação de confiança entre os pares;
Tarefas para pesquisa e seleção de informação em diferentes idiomas e culturas;
E-atividades para aprendizagem de aspectos conceituais e teóricos;
E-atividades para aplicação prática e contextualizada;
E-atividades para resolução de problemas e casos;
E-atividades para construção de projetos aplicados, local e globalmente, de maneira sustentável.

A partir desses referenciais de estratégias, é possível estruturar o planejamento das aulas e dos conteúdos. E, dessa forma, deve-se incluir e considerar, no uso das estratégias, três

aspectos essenciais: primeiramente, a diversidade de idiomas, ampliando assim o potencial de busca e investigação dos estudantes no seu repertório intelectual e linguístico sobre o tema de estudos. O segundo aspecto é o trabalho colaborativo como elemento primordial em qualquer cenário de internacionalização, não somente na organização do grupo de pessoas, mas também na possibilidade de estabelecer uma relação de confiança e troca entre todos. E o terceiro aspecto, a diversidade de formatos, de conteúdos e informação ampliada aos conteúdos trabalhados, com os diversos recursos, aplicativos, *softwares* e ferramentas digitais a serem utilizadas.

Considerações finais

As principais razões para a internacionalização são o incentivo a uma melhor preparação dos estudantes, a afirmação do perfil internacional da instituição à qual pertence, a internacionalização dos currículos das formações, o reforço da investigação e da produção de conhecimento e a incorporação de diversidade nos corpos docente e administrativo.

Em relação à questão norteadora do presente capítulo sobre quais são os contributos pedagógicos da internacionalização para o processo de ensino e aprendizagem em contexto universitário, afirmamos que a internacionalização na área pedagógica, compreendida aqui como as diversas estratégias didático-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem, estabelece como contributo elementos de qualidade nos processos de atualização, inovação, diversificação de currículos, conteúdos e projetos em instituições de ensino superior.

Concretamente, esses processos atualizam a função docente no exercício dedicado à construção das aulas, no planeamento com introdução de novos conteúdos com padrões ou linhas teórico-metodológicas não usuais, uso de ferramentas, aplicativos e interfaces atualizadas e construção de cenários e estratégias diversificadas.

Os resultados aqui apresentados apontam o delinear de conceitos sobre a internacionalização pedagógica e o formato das estratégias nos contextos digitais, para que exista uma internacionalização mais efetiva na prática docente e nas ações didático-pedagógicas. De maneira prática, pretendeu-se oferecer estratégias a serem utilizadas em contextos digitais.

Os aspectos positivos da internacionalização são diversos, entre os quais destacamos a promoção dos diversos idiomas e a ampliação de um corpo docente com vivências, experiências e referências internacionais, ajudando a um maior reconhecimento da instituição. Dessa maneira, atesta a sua qualidade e a internacionalização das instituições, facilitando a integração de estudantes, investigadores, docentes e pessoal não docente.

A internacionalização proporciona uma elevada interdependência e um ambiente multicultural e multilinguístico que vivencia. Deve ser visualizada pelas instituições a partir de alguns

aspectos que devemos ressaltar, como o incentivo a uma melhor preparação dos estudantes, oferecendo inovação, oportunidades e espaços de experiência com docentes e estudantes de outras instituições e culturas, de um mesmo idioma ou de idiomas distintos.

Referências

- Azevedo, M. L. N. de; Catani, A. M. & Hey, A. P. (2017). *Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior*: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. *Educação*, 40(3), 296-304. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28980>
- Barros, D. M. V. (2011). Estilo de aprendizagem colaborativo para o e-learning. *Revista Linhas*, 12(2), 31-43. <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2402>
- Barros, D. M. V. (2020 a). Estilos de uso do virtual: estratégias de personalização da aprendizagem. In Barreiro, I. M. de F. & Barbosa, R. L. L. (Org.) *Formação de Educadores – Inovação e tradição*. São Paulo, UNESP; 2020.
- Barros, D. M. V. (2020 b). Didática e estilos de uso do virtual para a Educação a Distância. *Revista Diálogo Educacional*, 20(64), 123-142. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.064.DS06>
- Barros, D., Okada, A & Kenski, V. (2012). Coletividade aberta de pesquisa: os estilos de coaprendizagem no cenário online. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (2), 11-24 Disponível em: <http://eft.educom.pt>
- Barros; D. M. V Miranda; L. Goulão, M. F.; Henriques S. & Morais, C. (2012). Estilos de Coaprendizagem para uma coletividade aberta de pesquisa. In Okada, A. (org.) *Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais: coaprendizagem e desenvolvimento profissional*. Colearn. http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=387
- Beelen, J. & E. Jones. (2015). Redefining Internationalization at Home. In Curai, A. L., Matei, Pricopie R., Salmi, J. & Scott, P. (Ed.) *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 67–80). Cham, Springer Open International Publishing.
- Benito, D. (2009). Aprendizaje en el entorno del e-learning: estrategias y figura del e-moderador. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6 (2), 1-9. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/2988/1/A3_Benito.pdf
- Bourne, R. M.; Jones, E. & Woodfield, S. (2015). *Transnational education and employability*. The Higher Education Academy, York, UK.
- Castells, M. (2013). *O poder da comunicação*. Lisboa, Fundação Galouste Gulbenkian.
- De Wit, H. (2013). Reconsidering the Concept of Internationalization. *International Higher Education*, (70), 6-7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2013.70.8703>
- De Wit, H., Hunter F., Howard L. & Egron-Polak E. (Eds.) (2015). *Internacionalização do Ensino Superior*, Parlamento Europeu, Bruxelas, UE.

Esteban, M. (2003). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 3(7), 1-4. <http://www.um.es/ead/red/7/estrategias.pdf>

Fandos Garrido, M. & González Soto, A. P. (2005). *Estrategias de aprendizaje ante las nuevas posibilidades educativas de las TIC*. <http://www.formatex.org/micte2005/227.pdf>

European Commission. (2022). *Council Recommendation: on building bridges for effective European higher education cooperation*. <https://education.ec.europa.eu/document/>

European Parliament (2015). *Internationalisation of Higher Education*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

International Association of Universities (2012). *Reforzar los valores académicos en la internacionalización de la educación superior: una llamada a la acción*. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/inter_nacionalizacion_de_la_educacion_superior_una_llamada_a_la_accion.pdf

International Association of Universities. UNESCO. Disponível em: <https://www.iau-aiu.net/Internationalization?lang=en>

Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* São Paulo, Editora 34.

Lévy, P. (2000). *A Inteligência Coletiva*. São Paulo, Editora 34.

Lojkine, J. (2002). *A revolução informacional* (3. ed). São Paulo, Cortez.

Marcelino, J.M. & Lauxen, S. L. (2021). *Internacionalização da educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis?* Porto Alegre, EDIPUCRS.

Martins, M. J. & Lauxen, M.S. de L. (2021). *Internacionalização da educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis?* Porto Alegre, EDIPUCRS. www.pucrs.br/edipucrs

Medina, R. A. & Mata, F. S.(2009). *Didática geral*. Madri, Pearson Education.

Ministry of Education Government of india (2021). *Guidelines for Internationalisation of Higher Education*. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/

Moreira, J. A. M.; Henriques, S. & Barros, D. M. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, 34, 351-364, jan./abr. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>

OECD (1999). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. <https://read.oecd-ilibrary.org/education/>

OECD (2008). *O Ensino Superior na Sociedade do Conhecimentos*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41319243.pdf>

Portilho, E. (2009). *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. Rio de Janeiro, Wak.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino*. o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Ruiz-Corbella, M., López-Gómez, E. & Cacheiro-González, M.L. (2021). *Movilidad virtual en instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe (MOVESALC)*: Guía para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de Movilidad Virtual. OEI. <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/publicacoes/>

Santos, F. S. & Filho, N. de A. (2012). A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Imprensa da Universidade de Coimbra e Editora da Universidade de Brasília. <https://books.google.pt/books>

The Higher Education Academy. (2014). *Internationalizing the curriculum*. York, UK.

Internacionalização apoiada em quatro pilares: Educação Aberta, Pesquisa e Inovação Responsáveis, Ciência Aberta e Escolarização Aberta

Internationalisation supported by four pillars: Open Education, Responsible Research and Innovation, Open Science, and Open Schooling

Alexandra Okada
Open University (OU)
Ale.okada@open.ac.uk
ORCID: [0000-0003-1572-5605](https://orcid.org/0000-0003-1572-5605)

Resumo

Este capítulo apresenta princípios-chave para pesquisadores, gestores e comunidade acadêmica interessados na internacionalização como estratégia de intercâmbio de conhecimentos na Educação com pesquisa e inovação. Com base na revisão de literatura destaca-se uma grande lacuna identificada com um número escasso de estudos nesse tema. A questão de estudo centra-se, então, sobre como o movimento de abertura pode ser um potencial catalisador para a internacionalização. O objetivo é compreender como a cooperação internacional aberta pode ser uma base de apoio para promover intercâmbio de conhecimentos visando enriquecer a pesquisa e a inovação na Educação. Por meio de um estudo de caso descritivo, as parcerias e produções da rede COLEARN – de Cooprendizagem e Coinvestigação são examinadas com foco na Educação, pesquisa e inovação aberta através de projetos internacionais. Os resultados deste estudo destacam os princípios-chave que possibilitaram a elaboração de um instrumento de análise de processos de internacionalização ampliados e agrupados em quatro pilares com (1) Educação aberta, (2) escolarização aberta, (3) pesquisa e inovação responsáveis e (4) ciência aberta.

Palavras-chave: Internacionalização, intercâmbio de conhecimentos, Educação aberta, Pesquisa e Inovação Responsáveis, Ciência Aberta e Escolarização Aberta.

Abstract

This chapter presents key principles for researchers, managers, and the academic community interested in internationalisation as a strategy for knowledge exchange in Education through research and innovation. Based on a literature review, a significant gap is identified with a scarcity of studies on this topic. The research question focuses on how the openness movement can be a potential catalyst for internationalisation. The aim is to understand how open international cooperation can provide a supportive foundation for promoting knowledge exchange to enrich research and innovation in Education. Through a descriptive case study, the partnerships and outputs of the COLEARN network – Cooperative Learning and Co-investigation are examined

with a focus on Open Education, open research, and innovation through international projects. The results of this study highlight the key principles that have enabled the development of an instrument for analysing expanded internationalisation processes, grouped into four pillars: (1) Open Education, (2) Open Schooling, (3) Responsible Research and Innovation, and (4) Open Science.

Keywords: *Internationalisation, knowledge exchange, Open Education, Responsible Research and Innovation, Open Science, Open Schooling.*

Introdução

“Internacionalização” no contexto da Educação Superior é um fenômeno propiciado pela globalização e pelas tecnologias de informação e comunicação (De Wit et al., 2015). Devido à rapidez dos avanços científicos e tecnológicos e emergência dos grandes desafios globais, a internacionalização tornou-se um assunto fundamental na Educação superior para ampliar parcerias, visando intercâmbio de conhecimentos, formação e maior responsividade diante das transformações aceleradas. Entretanto, os estudos sobre internacionalização na Educação, pesquisa e inovação são ainda muito escassos. Visando contribuir com essa lacuna, este capítulo discute sobre como o movimento de abertura pode ser um potencial catalisador para a internacionalização como uma base de apoio para maior intercâmbio de conhecimentos, enriquecendo a Educação, pesquisa e inovação por meio da cooperação internacional aberta. As oportunidades de parcerias internacionais para profissionais, incluindo, pesquisadores, professores e também estudantes são cada vez maiores com o movimento de abertura, que inclui a Educação aberta, escolarização aberta e ciência aberta (Okada et al., 2021). De uma forma geral, o conhecimento aberto amplia as redes internacionais de ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão, pois favorece tanto o acesso a conteúdos, a pessoas – comunidades e especialistas, como também metodologias e tecnologias para a construção de saberes e práticas aprimoradas colaborativamente, rompendo as barreiras de tempo e espaço.

A Educação aberta com conhecimento aberto amplia o diálogo, a reflexão e a ação entre todos os envolvidos. Os princípios da Educação aberta consolidados com a produção científica aberta promovem a (re)utilização livre de recursos, conteúdos e artefatos para a aprendizagem formal e não formal, incluindo a integração entre Educação e ciência em nível local e global, derrubando fronteiras geográficas.

A internacionalização do Ensino Superior, como conceito e estratégia, vem se expandindo ao longo dos últimos 30 anos (De Wit, 2020). Trata-se de um fenômeno incentivado por uma combinação dinâmica de aspectos políticos, econômicos, socioculturais e acadêmicos que incentivam a cooperação entre parceiros institucionais da Educação Superior de diferentes

nações. Uma das definições iniciais sobre o que é internacionalização foi apresentada por De Wit (1997), como um processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural ao ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão incluindo outras funções e serviços da instituição. No entanto, sob lentes atuais mais críticas, a internacionalização tem sido estabelecida numa perspectiva de exclusão e exploração devido à massificação, aos rankings do Ensino Superior (Gao, 2019) e ao impacto da colonização (Aman, 2017). Ao invés da internacionalização propiciar colaboração, a competição excludente sobressai-se entre estudantes e acadêmicos que disputam oportunidades limitadas na economia do conhecimento, financiamento de pesquisas complexas, top rankings globais, busca de publicações de alto impacto, excelência em pesquisa e reputação impulsionados pelas agendas institucionais e governamentais. Em vez das parcerias internacionais favorecerem a cooperação com ações integradas e construídas em conjunto; relações de poderes político, histórico e cultural podem afetar os espaços interculturais e inter-epistemológicos (Aman, 2014; 2017).

A internacionalização deve ser considerada no contexto amplo de mudanças do papel e da posição do Ensino Superior no mundo. Um equívoco comum é considerar a internacionalização como um objetivo em si apenas para os poucos envolvidos, em vez de um meio para um fim para todos, por exemplo, para melhorar a qualidade da Educação, pesquisa e serviço de todas as redes institucionais e de seus participantes. Outro equívoco centra-se na internacionalização elitista (De Wit et al., 2015), que precisa evoluir para um processo mais abrangente, apoiado na diversidade, equidade e inclusão; ou seja, por meio de cooperação aberta para todos. A internacionalização deve ampliar o foco limitado centrado em mobilidade e economicamente impulsionado para se apoiar em estratégias mais inclusivas e focadas no aprimoramento da qualidade da Educação e das pesquisas. Desse modo, a contribuição da internacionalização poderá ser significativa para os diversos grupos participantes.

Brandenburg et al. (2019) defendem uma internacionalização mais direcionada ao seu papel na resolução de problemas globais e no atendimento aos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas”. Tal concepção é congruente com os princípios da ciência aberta com e para a sociedade e também da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI), que visam alinhar o desenvolvimento científico com as necessidades e desafios das sociedades em várias regiões, nações e continentes. Conforme De Wit (2020), o número crescente de países e tipos de instituições em todo o mundo que está se engajando no processo de internacionalização precisa conceber a internacionalização numa perspectiva mais global, intencional e inclusiva da Educação Superior. Congruentemente, para Thondhlana et al. (2021), esse movimento crescente tem ganhado impulso como uma abordagem estratégica contextual crítica sob as lentes da descolonização e da Educação aberta e inclusiva de maior

qualidade para todos. Exemplos sobre a intensificação da regionalização e da cooperação Sul-Sul e Sul-Norte mostram uma mudança de paradigma descrita por Jones e de Wit (2014) sendo apresentado e discutido por exemplos incluídos neste estudo.

Este capítulo, portanto, explora alguns fundamentos de internacionalização como estratégia para partilha, intercâmbio e co-construção de conhecimentos, ampliação da Educação aberta e escolarização aberta de qualidade, incluindo pesquisa e inovação. A metodologia deste estudo apoia-se na revisão de literatura para destacar indicadores de comunicação, troca e construção de conhecimentos de modo colaborativo e internacional. O conjunto de indicadores é utilizado para analisar práticas de internacionalização apoiadas pela RRI, ciência aberta, Educação e escolarização aberta da rede COLEARN – de Coaprendizagem e Coinvestigação, incluindo parcerias internacionais entre países e continentes, por meio de projetos de pesquisa, aprendizagem, ensino e extensão desenvolvidos com apoio da CAPES Brasil, CNPq Brasil e União Europeia (UE).

A internacionalização e o movimento de abertura

A Educação aberta, marcada pelas universidades abertas, por conteúdos digitais com licença aberta, recursos e cursos educacionais abertos, favorece e é favorecida pela internacionalização por meio da cooperação na Educação Superior entre as nações. O movimento da Educação Aberta ampliou-se ainda mais na última década com a ciência aberta, tecnologias abertas, pesquisa e inovação responsáveis, ciência aberta e escolarização aberta.

Os programas internacionais de financiamento de pesquisa, inovação e educação científica, por exemplo, os promovidos pela União Europeia e focados na “Ciência com e para a sociedade” podem ser concebidos como aceleradores para a cooperação internacional entre universidades, instituições e organizações. Tais programas tornaram-se mais potentes por meio da RRI. De acordo com Sutcliffe (2011) e Stilgoe, Owen e Macnaghten (2013), a abordagem RRI possibilita a reflexão de vários fatores em conformidade com os valores sociais, a fim de maximizar os benefícios e reduzir riscos e incertezas com a cooperação de comunidades científicas e das sociedades envolvidas no processo com o propósito de:

- maior alcance de um benefício social em contextos locais e globais;
- envolvimento coerente e contínuo da sociedade, do começo ao fim do processo de pesquisas nacionais e internacionais;
- antecipação dos impactos sociais, éticos e ambientais, oportunidades e riscos tanto individuais como coletivos;
- gestão dos problemas e oportunidades com adaptação e resposta rápida às mudanças que impactam regiões e nações;

- inclusão de grupos públicos e não governamentais que estão conscientes do bem público seja nacional ou internacional;
- abertura e a transparência no processo de pesquisa e inovação local e global.

O conceito de escolarização aberta, como uma das recomendações da Comissão Europeia, surgiu em 2015, para promover a educação científica para a cidadania responsável através de parcerias entre todos os atores, visando melhor conexão entre aprendizagem formal, informal e não formal. O objetivo é promover parcerias para que os estudantes, educadores, gestores, empreendedores e membros da comunidade possam ampliar conhecimentos, habilidades e atitudes dentro e fora do ambiente

curricular. Na escolarização aberta (Hazelkorn et al., 2015), escolas e universidades, em cooperação com outras partes interessadas, tornam-se agentes do bem-estar comunitário conectando os estudantes com suas famílias parceiras na vida e nas atividades educacionais e com os profissionais de empresas e sociedade civil que trazem projetos da vida real para a sala de aula. Projetos de escolarização aberta visam promover a pesquisa e inovação responsáveis por maior número de parcerias entre os estudantes, professores, família, cientistas e profissionais da área científica e tecnológica, incluindo também gestores políticos. Os benefícios a serem alcançados decorrentes das parcerias locais, regionais, nacionais e internacionais com apoio da União Europeia são indicados a seguir.

Espera-se que, a curto prazo, o desenvolvimento de parcerias entre escolas, comunidades locais, organizações da sociedade civil, universidades e indústria possa contribuir para uma sociedade com estudantes mais interessados cientificamente e com uma maior conscientização de carreiras científicas. A médio prazo, as atividades de escolarização aberta devem proporcionar aos cidadãos e aos futuros pesquisadores as ferramentas e habilidades para tomar decisões e escolhas informadas e, a longo prazo, essa ação deve contribuir para os objetivos de aumentar o número de cientistas e pesquisadores na Europa” (Comissão Europeia, 2018).

Programas de pesquisa e inovação, incluindo “ciência com e para a sociedade” na Educação superior, ampliados com a internacionalização, são fundamentais para empoderar as gerações atuais e às futuras com competências necessárias para enfrentarem os desafios locais e globais. A internacionalização permite enriquecer iniciativas do Ensino Superior para apoiar o desenvolvimento de formação com formas inovadoras de conectar avanços científicos com, para e por sociedades cada vez mais letradas cientificamente. Portanto, uma das grandes vantagens do Ensino Superior com internacionalização é transformar a comunidade educacional em uma rede inclusiva, diversa e responsável.

A abordagem RRI, apoiada pela educação aberta, escolarização aberta e ciência aberta, visa

a criação de uma política de Pesquisa e Inovação orientada pelas necessidades da sociedade, envolvendo todos os atores sociais (pesquisadores, cidadãos, decisores políticos, empresas, organizações do terceiro setor, etc.) por meio de abordagens participativas e inclusivas, com parcerias locais, regionais, nacionais e internacionais. A RRI é uma abordagem que antecipa e avalia possíveis implicações e expectativas sociais em relação à pesquisa e inovação com o objetivo de promover o planejamento de uma pesquisa e inovação inclusiva e sustentável ampliando as oportunidades de estudos colaborativos multi / trans/ e inter/ nacionais (Comissão Europeia *Horizon*, 2020, 2014).

A Internacionalização no contexto da pesquisa e inovação: revisão de literatura

Figura 1. Revisão da literatura de escopo usando a base Scopus sobre *Internacionalization, Knowledge Exchange, Innovation and Research*

The screenshot shows the Scopus search interface. At the top, the Scopus logo and search bar are visible. Below the search bar, a notification states: "A test version of the search results page is available. We are working on a new results page. Give it a try and share your feedback." A button labeled "Try the test version" is present.

The main heading indicates "3 document results". Below this, the search query is displayed: "TITLE-ABS-KEY (internationalization AND "knowledge exchange" AND education AND innovation AND research)".

On the left side, there is a "Refine results" panel with various filters:

- Open Access:
- Year:
- Author name:
- Subject area:
 - Business, Management and Accounting (2) >
 - Psychology (2) >
 - Engineering (1) >
 - Social Sciences (1) >
- Document type:
 - Article (3) >
- Source title:
 - Childhood Education (1) >
 - Ingeniare (1) >
 - Technological Forecasting And Social Change (1) >

The main content area displays a table of search results:

Document title	Authors	Year	Source	Cited by
1 The United Nations as a platform for education diplomacy	Scorza, J.A.	2019	Childhood Education 95(3), pp. 64-72	0
2 Model to integrate industrial engineering curriculum in Mexico [Modelo para la integración curricular de ingeniería industrial en México] Open Access	Parviz, D.I., Galámez, E.V.C., Lora, G.C.L., (-), Umata, S.B., Coslito, F.J.	2019	Ingeniare 27(3), pp. 34-42	0
3 "Keep open": the potential of gatekeepers for the signing universities to the new Knowledge Triangle	Meisner, D., Skrzutko, N.	2017	Technological Forecasting and Social Change 123, pp. 191-198	20

At the bottom of the page, it says "Display: 20 results per page" and "Top of page".

A revisão de literatura de escopo (Anderson et al. 2008) foi implementada para identificar indicadores chaves e produzir uma síntese de evidências nos estudos de internacionalização na educação, incluindo o intercâmbio de conhecimentos (*'knowledge exchange'*), inovação e pesquisa (conforme a Figura 1).

O intercâmbio de conhecimento é um processo que reúne equipes acadêmicas, comunidades, grupos e indivíduos incluindo beneficiários da pesquisa para aumentar o impacto das produções e práticas científicas tanto em escala nacional como internacional. O processo incentiva o compartilhamento e a ressignificação de ideias, dados, experiência e conhecimento, num processo mutuamente benéfico para todas as partes envolvidas interessadas em pesquisa e inovação. Esse processo de partilha favorece o diálogo e a parceria na construção de novos conhecimentos. Nesse contexto, a internacionalização passa a ocupar um papel fundamental para enriquecer os espaços interculturais com a diversidade sociocultural científica para um mundo global justo, sustentável e próspero para todos.

Portanto, para aprofundar o tema, uma revisão sistemática de literatura centrou-se nas seguintes palavras-chave de busca: internacionalização + 'intercâmbio de conhecimento' + Educação + pesquisa + inovação. Foram incluídas três bases amplas de estudos da Educação: *Elsevier – Scopus*, *Web of Science* e *Eric*. O período de busca selecionado foi de 2000 a 2022 e o critério para inclusão foi artigos de periódicos revisados por pares e indexados.

O número escasso de artigos encontrados confirma a importância de desenvolver mais estudos, pesquisas e publicações nesta área temática. Na base *Eric* não foi localizado nenhum artigo. Na base *Web of Science* foram encontrados dois trabalhos de conferências que não atenderam aos critérios. Na base *Scopus* foram encontrados apenas três artigos de periódicos revisados indicados pela Figura 1 e sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1. Síntese de revisão de literatura de Escopo da base Scopus

Artigo	Paravié et.al (2019). Modelo para la integración curricular de ingeniería industrial en Mercosur. <i>Ingeniare. Revista chilena de ingeniería</i> , 27(1), 34-42.	Scorza, Jason A. (2019). The United Nations as a Platform for Education Diplomacy, <i>Childhood Education</i> , 95:1, 64-72.	Meissner, D., & Shmatko, N. (2017). “Keep open”: the potential of gatekeepers for aligning universities to the new Knowledge Triangle. <i>Technological Forecasting and Social Change</i> , 123, 191-198.
(inter) nações	Argentina e Brasil	120 países incluindo Europa	Rússia e rede associada
Área	Engenharia industrial	Educação	Indústria de nanotecnologia, TIC, Ciências da vida, Gestão ambiental, Transporte e Energia
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecer o processo de formação de estudantes e professores 2. Alcançar um desempenho profissional competitivo em ambientes internacionais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Catalisar inovações internas, por meio de programas acadêmicos e currículo; 2. Catalisar inovações externas, por meio de programas de pesquisa e conhecimento compartilhado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer uso da troca de conhecimento para inovação e mudança social; 2. Conectar comitês científicos e tecnológicos, organizações de fundos de pesquisa científica, conselhos empresariais, comitês acadêmicos e de pesquisa
Benefícios	Integrar de funções de ensino e pesquisa, em âmbito internacional	Promover da Educação para a Paz, Segurança, Direitos Humanos e para os objetivos de desenvolvimento sustentável	Aprimorar a gestão do conhecimento e capacitação com Intercâmbio de conhecimentos e tecnologias

Métodos	<p>Ciclo iterativo de atividades (representado por várias ações), para obter um resultado científico e integração curricular</p>	<p>Programas apoiam tais princípios: (1) redução da pobreza, (2) Educação para todos, (3) cidadania global, (4) acesso ao Ensino Superior, (5) direitos humanos, (6) diálogo intercultural, (7) resolução de paz e conflito, e (8) sustentabilidade.</p> <p>Cursos: vida universitária, profissão, perspectivas transculturais e globais</p>	<p>Inovação aberta valorizando a cooperação entre empresas e universidades para Inovação. As universidades têm um papel essencial como instituições de conhecimento e desenvolvimento de perfis de competência dos Pesquisadores universitários para uma ênfase mais forte na cooperação e inovação</p>
Descobertas (resultados)	<p>Intercâmbio de Conhecimento, Experiência em Métodos de Aprendizagem e Atividades Culturais e Industriais (Área de Ensino); Maior oportunidade de troca com discussão sobre conceitos, metodologias e tecnologias relacionadas ao Programa enriquecendo o ambiente de ensino e aprendizagem Inovação do Currículo de Engenharia Industrial (Institucional)</p>	<p>Internacionalização requer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • liderança e visão; • capacidade e coordenação; • cultura e comunicação; • competitividade e colaboração 	<p>Antecipação dos desafios do conhecimento com interação internacional possibilitam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Guiar a produção científica com parcerias de pesquisa. 2. Planejar e implementar projetos de pesquisa colaborativos e com diversidade 3. Estabelecer Comunicação entre organizações de pesquisa e mercados consumidores 4. Desenvolver padrões éticos profissionais com procedimentos formais para o funcionamento da comunidade científica ampla e internacional

Devido ao número escasso de pesquisas realizadas identificadas neste estudo, torna-se relevante identificar as preocupações iniciais daqueles que se interessam pela internacionalização para enriquecer a produção e o compartilhamento de conhecimentos, habilidades e competências, que sirva de base para o avanço das pesquisas nesta temática. Embora apenas três estudos em periódicos tenham sido encontrados sobre internacionalização e intercâmbio do conhecimento para Educação, pesquisa e inovação.

Diferentes aspectos destes estudos para caracterizá-los foram analisados e foi possível identificar alguns indicadores sobre internacionalização em relação a: área do conhecimento, objetivos, benefícios, métodos e descobertas (resultados).

Os artigos mostram estudos de parcerias renomadas, tais como Mercosur (Paravié et al., 2019); Nações Unidas (Scoza, 2019) e a rede científica e tecnológica soviética (Meissner, 2017). Os objetivos diversos destacam a internacionalização com foco no intercâmbio de conhecimentos para enriquecer a formação de estudantes e professores para obter maior desempenho profissional competitivo em ambientes mais autênticos (Paravié et al., 2019) e acelerar inovações internas e externas alinhadas com prioridades sociais por meio de programas acadêmicos e currículo mais dinâmico (Scoza, 2019). Outro propósito é usar a colaboração na partilha, apropriação e produção de conhecimento para inovação e mudança social com estabelecimento de cooperação entre comitês científicos e tecnológicos, organizações de fundos de pesquisa científica, conselhos empresariais, comitês acadêmicos e de pesquisa (Meissner & Shmatko, 2017). Neste estudo, destaco que estes objetivos diversos estão relacionados tanto com o conceito de educação aberta quanto de escolarização aberta para o alinhamento da internacionalização com as necessidades sociais e a formação em parceria no qual todos os participantes da internacionalização são agentes ativos na partilha, Educação e produção do conhecimento, interagindo com diversos atores e setores da sociedade.

Além disso, foram identificados alguns potenciais benefícios a serem obtidos com o intercâmbio de conhecimentos via internacionalização, tais como: a integração de funções de ensino e pesquisa em âmbito internacional (Paravié et al., 2019); a promoção da educação para a paz, segurança, direitos humanos e para os objetivos de desenvolvimento sustentável (Scoza, 2019); e gestão do conhecimento e formação com intercâmbio de saberes e tecnologias (Meissner & Shmatko, 2017). Os métodos para apoiar a internacionalização foram: ciclo iterativo de atividades para obter um resultado científico e integração curricular (Paravié et al., 2019); programas apoiados nos princípios e objetivos sustentáveis da UN (Scoza, 2019) e inovação aberta valorizando a cooperação entre empresas e universidades. (Meissner & Shmatko, 2017). Neste estudo, destaco que estes tais benefícios e métodos visam a inovação

aberta para todos e são congruentes com outros dois conceitos, a pesquisa e inovação responsáveis e a ciência aberta que focam em processos e resultados científicos rigorosos, originais, relevantes e abertos para maior alcance do impacto positivo a fim de alavancar as transformações necessárias, desejadas e sustentáveis.

Com base nos resultados dos estudos, é possível destacar o enriquecimento do ambiente de ensino e aprendizagem com inovação do currículo (Paravié et al., 2019). Além disso, alguns requisitos são necessários para o sucesso das parcerias, tais como: liderança e visão; capacidade e coordenação; cultura e comunicação; sustentabilidade e colaboração (Scoza, 2019). Tais requisitos fazem parte do movimento da abertura com a educação, escolarização e ciência abertas que tem um comprometimento com a qualidade incluindo rigor e relevância. A cooperação internacional permite o desenvolvimento de habilidades, tais como: guiar pesquisas científica estabelecendo parcerias de pesquisa; planejar e implementar projetos de pesquisa em contexto colaborativo e de diversidade; estabelecer comunicação entre organizações de pesquisa e potenciais beneficiários; desenvolver padrões éticos profissionais e cumprir com procedimentos formais para o funcionamento da comunidade científica mais ampla e internacional (Meissner & Shmatko, 2017). Tais habilidades fazem parte também dos processos de RRI para promover a ciência e a tecnologia com e para a sociedade, visando bem o social, o econômico e o ambiental.

Instrumento metodológico para a internacionalização com o intercâmbio de conhecimentos abertos

O quadro abaixo, gerado pela autora, foi desenvolvido como um instrumento metodológico de bases teórica e empírica para explorar, examinar e descrever o processo de internacionalização para educação, pesquisa e inovação fundamentado em/alicerçado em quatro pilares: Educação Aberta com REA (Recursos Educacionais Abertos), Pesquisa RRI, Ciência Aberta e Escolarização Aberta.

Quadro 2. Internacionalização e quatro pilares

Pilares Etapas	Educação Aberta	RRI	Ciência Aberta	Escolarização Aberta
Redes	1. Participar em eventos, workshops e cursos, REA e discussões online	6. Contribuir com pesquisa colaborativa integrada à Educação apoiada por RRI	11. Contribuir com instrumentos para o aprimoramento da gestão do conhecimento, informação e dados	16. Atuar em comitês e eventos com empresas universidades, escolas e organizações de fundos de pesquisa
Parcerias	2. Coplanear, REA recursos, materiais e atividades para o currículo dinâmico	7. Cocriar propostas de pesquisa-ensino com aporte em RRI	12. Reusar/Readaptar instrumentos para gestão e geração de dados em parceria	17. Promover propostas de cooperação entre educadores, aprendizes, tecnólogos e cientistas
Cooperação	3. Coorganizar ambientes de aprendizagem aberta para maior desempenho	8. Produzir e revisar pesquisa em pares com fundamentos em RRI para o desenvolvimento de futuros sustentáveis	13. Gerenciar processos e resultados em conjunto e análise em parceria com base em princípios e objetivos sustentáveis	18. Coproduzir cursos e atividades científicas ou técnicas com multi-atores mais autênticos
Pesquisa	4. Avaliar – comunicar resultados de eventos, cursos e atividades	9. Desenvolver e Comunicar pesquisa coletiva RRI em anais, periódicos e livros	14. Consolidar a pesquisa com processos e resultados científicos com metadados e dados ambos acessíveis e abertos	19. Coordenar currículo, métodos e tecnologias com multi-atores
Inovação	5. Estabelecer políticas para ampliar parcerias (mudanças e alcance)	10. Iniciar redes internacionais de pesquisas colaborativas em ciclos iterativos interativos.	15. Usar pesquisa e dados para recomendar políticas com base em RRI resultado científico e integração curricular	20. Validar instrumentos para avaliação de resultados e competências com multi-atores

A rede COLEARN de Educação aberta, escolarização aberta e ciência aberta apoiada pela RRI-Brasil envolvendo o Brasil, o Reino Unido e países europeus foi selecionada para desenvolver e refinar o instrumento pela atuação nos quatro pilares durante duas décadas desde 2001.

A rede aberta de pesquisa sobre coaprendizagem **COLEARN** iniciou suas interações em 2001 com um grupo de investigadores da pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que participou da pesquisa sobre a construção coletiva do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem (Okada, 2002). Esse estudo, abordado

na dissertação de mestrado e na tese de doutorado da autora, incluiu grupos de pesquisa diversos que participaram de um curso de formação com tecnologias de uso gratuito para construir conhecimentos em rede coletivamente. Foram usadas diversas interfaces digitais e provedores para publicar os trabalhos dos grupos com acesso público aberto. Parcerias internacionais foram estabelecidas entre a PUC-SP Brasil, a Universidade de Lyon e a Open University que focaram nas respectivas tecnologias de mapeamento do conhecimento Nestor Web Cartographer França e Compendium no Reino Unido.

A tese desenvolvida pela autora foi compartilhada no Brasil, França e Inglaterra. O campo de estudo – envolvendo participantes brasileiros incluindo também chileno e os coorientadores francês e britânico, possibilitaram iniciar uma rede de coaprendizagem e coinvestigação apoiada nos seis aspectos destacados a seguir como fatores que propiciam a construção colaborativa do conhecimento como redes de significados partindo da ideia de rede (Lévy, 2003; 2005) a partir do / fundamentado no conceito de rizoma (Deleuze & Guatari, 2000):

1. **Proposta clara e comum** emerge da interação entre diversidade de participantes e ambientes em “metamorfose”, com atualizações constantes; entretanto, permite que participantes possam contribuir e construir em conjunto, pois têm atitude de curiosidade por temas que permitem colaboração e iniciativa de se apropriarem das interfaces.
2. **Contextualização** permite refletir e compreender os contextos dos participantes no ambiente para propiciar “múltiplas” interações e conexões, inclusive estabelecer relações entre o conhecimento construído com circunstâncias dos projetos de cada um, pois existe a atitude de interligar teorias com as práticas dos participantes
3. **Auto-organização** é decorrente do comprometimento colaborativo dos próprios participantes com as atualizações e reorganizações necessárias no ambiente considerando as diferentes interfaces e estruturas “heterogêneas”, pois têm atitude de estar atento a diferenças, incertezas e desafios implicando em melhores reestruturações
4. **Diálogo argumentativo** é necessário para desenvolvimento de críticas construtivas e em seguida consenso no qual são considerados os vários pontos de vistas, reflexões e evidências de modo “acêntrico” no ambiente, ou seja, existe atitude flexível de considerar as questões e feedback crítico de cada participante para estabelecer argumentações colaborativas coconstrução é o resultado da construção colaborativa do conhecimento no ambiente com base também no princípio de “exterioridade”, ou seja, existe atitude aberta para novos participantes, novas ideias, novas construções decorrentes de ambientes abertos e interativos.
5. **Bem-estar e prazer** possibilita interagir com autonomia e iniciativa própria e é essencial para propiciar “proximidade” para estabelecer relações, conexões no ambiente

entre sujeitos, conhecimentos e práticas; decorrente da atitude de reciprocidade e envolvimento autêntico e autônomo no decorrer de todo o processo.

A rede ampliou-se com vários projetos financiados por agências de pesquisa internacionais renomadas, estabelecendo cooperação entre os parceiros beneficiários e colaboradores associados voluntários e reunindo membros de países da Europa e da América do Sul.

Projeto OpenLearn

O projeto OpenLearn (2006 – 2009) foi desenvolvido pela Open University e financiado pela Hewlett Foundation, é, sem dúvida, a maior iniciativa de REA no Reino Unido, oferecendo conteúdos de cursos da Open University – UK e também da área experimental baseado no ambiente de aprendizagem Moodle para que qualquer instituição ou indivíduo possa recriar e compartilhar REA também. Nesse período a rede COLEARN ampliou-se muito reunindo mais de 3.500 membros no ambiente do LabSpace (<http://labspace.open.ac.uk/course/colearn>). A maioria dos participantes eram professores do Ensino Superior, formadores de professores para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), incluindo Educação Básica, pesquisadores, estudantes de pós-graduação e profissionais da área de tecnologia educacional. Grande parte dos participantes do Brasil, Portugal e Reino Unido entraram na rede por curiosidade e interesse nas tecnologias do OpenLearn e na temática do estudo. A maioria optou por usar apenas as tecnologias para integrar com os conteúdos já planejados de interesse das comunidades. Oito grupos de pesquisa cujos membros atuam como voluntários em universidades no Brasil, no Chile e em Portugal estabeleceram uma rede colaborativa de estudo e pesquisa que gerou a produção de oito espaços de coaprendizagem REA no projeto OpenLearn. No período de três anos, a rede produziu mais de 30 publicações em conferências, livros, periódicos e revistas acadêmicas, mais de 90 mapas abertos e 70 webconferências de acesso público.

Projeto OpenScout

O projeto OpenScout (2010-2012) teve a participação de cerca de duzentos membros do Colearn registrados no ambiente OpenScout Tool Library (openscout.kmi.open.ac.uk/tool-library/pg/groups/839/colearn/), com base na plataforma de rede social Elgg (<http://elgg.org>) e interface personalizada. O objetivo geral desse projeto visa promover “habilidade baseada na aferição do conteúdo gerado pelo usuário e comunidade aberta para melhor gestão da educação e formação”. Como parte deste objetivo o ambiente a OpenScout Tool Library (<http://openscout.kmi.open.ac.uk/tool-library/>) foi implementado como rede de pessoas que (re)utilizam e adaptam REA (Okada et al., 2012). O espaço OpenScout Tool Library reuniu participantes que compartilham suas experiências e melhores práticas em (re)utilização e

adaptação dos recursos de aprendizagem. Além disso, apoia estudos de casos e cenários de aprendizagem, fornecidos por diferentes estágios da produção de recursos de aprendizagem. Isso engloba tecnologias de colaboração, adaptação e comunicação, em uma articulação integrada com os princípios REA de utilização, reutilização e partilha de conteúdo, incluindo o acesso multilíngue. A rede COLEARN foi uma das grandes colaboradoras do ambiente Tool-Library. As ações focaram na coinvestigação através da produção de uma obra em formato e conteúdo REA. Cento e treze autores, participantes em trinta grupos de pesquisa de diferentes universidades e países produziram 33 capítulos construídos com base em suas pesquisas consolidadas, bem como redesenharam a estrutura do conteúdo para torná-lo mais reutilizável e compreensível para seu público-alvo. Alguns grupos reutilizaram seus melhores trabalhos científicos, que haviam sido apresentados em conferências, revistas, ou estavam disponíveis em repositórios acadêmicos, e reconstruíram capítulos REA sob três estágios de revisão (feedback científico, via comitê acadêmico, feedback pedagógico via equipe REA, feedback de coaprendizagem via leitores). Muitos dos coautores, líderes de grupos de pesquisa em suas instituições, convidaram os seus colegas, estudantes, docentes e investigadores para darem feedback. A rede Colearn criou colaborativamente seis diferentes tipos de REA: 48 descrições de tecnologias, 25 cenários, 84 imagens, 20 vídeos, 40 mapas, 25 capítulos e 1 e-book educacional aberto.

Projeto weSPOT

Outro exemplo é o *Working Environment with Social and Personal Open Tools for inquiry based learning – WESPOT (2013-2015)*, ou seja, trata-se de um ambiente de trabalho para coaprendizagem baseada em coinvestigação com tecnologias sociais, personalizadas, analíticas, colaborativas e móveis. O WESPOT visa incentivar a pesquisa colaborativa em combinação com práticas atuais, currículos e tecnologias inovadoras. O projeto propicia a coinvestigação e construção coletiva, tanto formal como informal, ou seja, cria oportunidades para que os coaprendizes possam interagir com suas investigações em situações do cotidiano, na escola e na universidade – numa comunidade local ou global. Um dos primeiros estudos-pilotos deste projeto como parte do cenário “Escola do Futuro” foi desenvolvido pela rede COLEARN iniciou com participantes na 7ª Conferência Internacional sobre Educação, organizada pela *Fundación Telefónica* da Espanha no portal encuentro.educared.org para discutir como deveria ser a educação do século XXI. Este evento incluiu 18 meses de discussões online e em eventos presenciais a cada dois meses, em português e espanhol, com mais de 50.000 participantes registrados, mais de 5.000 indivíduos ativos e com centenas de fóruns de discussões temáticas que reuniram cerca de 20 a 80 participantes dependendo

do interesse. O público incluiu professores, pais, diretores e coordenadores pedagógicos, estudantes e outros profissionais do mundo da Educação em todos os países da América Central e América do Sul, incluindo a Espanha. No período de 6 meses no Portal da Telefônica e durante 4 meses no ambiente WESPOT as produções colaborativas incluíram: mais de 80 competências, 50 referências, sendo que 14 relatórios foram discutidos, 6 artigos produzidos em conjunto, 6 mapas analíticos, 2 vídeos, 1 fascículo, 1 livro e 1 prêmio de melhor paper em conferência. As metodologias de pesquisa incluíram ciber-pesquisa-formação, pesquisa quali-quantitativa com indicadores analíticos, análise de redes, mapas diversos questionários e entrevistas.

Projeto ENGAGE

O projeto ENGAGE faz parte da agenda da União Europeia sobre Ciência com e para a Sociedade para promover Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI). O objetivo deste projeto é a formação de jovens estudantes na discussão e tomada-de-decisão de questões científicas de modo ativo e também a formação de educadores para mudar a forma como a ciência é ensinada. Tradicionalmente, os alunos obtêm uma imagem da ciência como um currículo abstrato com conteúdo fixo, enquanto RRI lida com áreas incertas do conhecimento, em que valores e argumentos importam tanto quanto fatos. Essa mudança é extremamente desafiadora. No projeto ENGAGE (2014-2017), uma nova estrutura de habilidades de investigação ou RRI foi desenvolvida. Este trabalho foi explicitamente projetado para ajudar os jovens a discutir os riscos e benefícios potenciais das inovações científicas e considerar as necessidades e preocupações da sociedade. Como consequência direta desse trabalho, houve um repensar significativo da concepção e avaliação curricular na Europa. Os materiais curriculares e cursos online baseados nas habilidades de investigação para RRI constituem o modelo central do ENGAGE, que alcançou mais de 18.000 professores em 80 países e foi recentemente vinculado ao AQA National Exam Board no Reino Unido.

Projeto TESLA (2017-2019)

No TESLA (2016-2019), foi desenvolvida uma estrutura pedagógica para avaliação eletrônica baseada em confiança. A pesquisa e as tecnologias desenvolvidas com base na abordagem RRI centraram-se num estudo internacional em grande escala da Plataforma TESLA usada por mais de 22.000 alunos em mais de 10 países incluindo o Brasil. Mais de 1.000 estudantes brasileiros do Ensino Superior utilizaram os instrumentos produzidos pelo projeto Tesla e contribuíram com feedback de avaliação apoiando significativamente os objetivos da Open University-UK. O projeto propiciou uma variedade de métodos de pesquisa, design e validação

de questionários, conjuntos de dados multilíngues e gerenciamento rigoroso de coleta de dados. A avaliação eletrônica baseada em confiança com autenticação e verificação de autoria é um novo campo, considerado significativo na área de educação online, integridade acadêmica e garantia de qualidade para vários stakeholders: estudantes, professores, profissionais, indústria de tecnologia, formuladores de políticas, que foi ampliado através das parcerias internacionais. A parceria Brasil – UK possibilitou intercâmbio de pesquisadores, estudantes e professores acadêmicos, publicação de papers e participação em conferências, bolsa complementar de visita de doutorado, estágio científico avançado, teste de novas tecnologias colaborativamente, avaliação e feedback de participantes em diferentes países.

Projeto OLAF (2020-2023)

O projeto OLAF (2020-2023) visa examinar a aprendizagem online e diversão no Ensino Superior por meio de um instrumento autorreflexivo para desenvolver um conjunto de recomendações para práticas pedagógicas inovadoras;

Devido à pandemia do vírus COVID-19, muitas escolas e universidades adaptaram seus currículos para promover o aprendizado online. Consequentemente, a compreensão dos fatores que influenciam o envolvimento e o prazer dos alunos com os estudos online foi colocada em primeiro plano para muitos educadores e seus alunos pela primeira vez. Nesse novo contexto, ser sensível às opiniões dos alunos sobre sua aprendizagem e diversão é uma parte importante do desenvolvimento de pedagogias online que podem apoiar o bem-estar dos estudantes. O projeto OLAF tem três objetivos: (1) refinar e localizar um instrumento auto-reflexivo para gerar um grande banco de dados globalmente; (2) cocriar um conjunto de recomendações para práticas pedagógicas inovadoras; (3) aumentar o número de pesquisas e projetos sobre diversão na aprendizagem para promover mudanças no currículo, práticas e políticas educacionais. O instrumento reuniu mais de 5000 estudantes; 30 pesquisadores, 8 instituições e atualmente está sendo realizado 1 obra, e mais de 10 estudos científicos. Projeto em andamento.

Projeto CONNECT (2020-2023)

No CONNECT (2020-2023), foi desenvolvido um novo modelo “CARE-KNOW-DO” cuja a tradução é “Importar-se/ Cuidar – Conhecer/Saber – Fazer/Agir” para promover a educação aberta, inclusiva com ciência orientada para o futuro. O CONNECT visa engajar e empoderar estudantes para ampliar o capital científico, tornando-os mais confiantes no uso da ciência, dando-lhes contato com profissionais de ciências e envolvendo membros da família para melhorar suas atitudes em relação às carreiras científicas e ao desenvolvimento de competências colaborativamente. O projeto foi concebido para facilitar as interações

de parceria internacional envolvendo 7 países para uma aprendizagem produtiva ligada à pesquisa e à Inovação e maximizar o valor das parcerias e reduzir as barreiras à entrada e tornar as carreiras científicas mais inclusivas para 30.000 estudantes desfavorecidos. O projeto CONNECT oficializou a parceria entre 2 universidades brasileiras com 8 organizações europeias, incluindo universidades, empresas, instituições de pesquisa e rede de escolas. O projeto CONNECT possibilitou a cocriação de novas propostas de financiamento de pesquisa bem-sucedidas que originaram dois novos projetos decorrentes da cooperação internacional e da escolarização aberta. Nos dois primeiros anos do projeto foram envolvidos mais de 5000 estudantes, mais de 500 professores, 150 escolas, mais de 300 cientistas, 50 conjuntos de materiais educativos e mais de 60 melhores práticas através da cooperação entre 10 organizações e 7 países. Foram organizados eventos internacionais anuais de educação, pesquisa e inovação para escalabilidade e sustentabilidade do projeto em andamento.

Resultados da análise

O Quadro 3 abaixo, com base no instrumento metodológico apresentado, visa explorar, e examinar o processo de internacionalização apoiado por quatro pilares: Educação Aberta, Pesquisa RRI, Ciência Aberta e Escolarização Aberta através dos projetos atuais da rede integrados a novas propostas

Quadro 3. Instrumento metodológico usado para analisar o processo de internacionalização das instituições participantes da rede COLEARN

<p>Pilares=> Características e Etapas II V</p>	<p>Educação Aberta projetos educacionais com cursos e conteúdos abertos</p>	<p>RRI (Investigação e Inovação Responsáveis) ciência com e para a sociedade</p>	<p>Ciência Aberta (produção explícita e aberta, reutilização de dados abertos e gestão do conhecimento)</p>	<p>Escolarização Aberta (parceria entre escola, universidade e pesquisadores cientistas para resolver problemas reais em conjunto)</p>
<p>Redes</p>	<p>A rede COLEARN atualmente por meio do projeto OpenLearn e OLAF explora a aprendizagem online e diversão</p>	<p>A Rede COLEARN visa ampliar os estudos de RRI no país, iniciou-se em 2017 com o projeto ENGAGE incluindo escolas-universidades com 18.000 membros na Europa e no Brasil alcançou 2000 professores.</p>	<p>A rede COLEARN iniciou a gestão e geração de pesquisa com dados abertos incluindo visitantes de ONGs universidades, rede de empresas e gestores de Educação no Brasil, UK e Europa</p>	<p>A rede COLEARN por meio dos projetos CONNECT e UNIVERSAL de escolarização aberta desenvolve uma rede ampla no Brasil e em parceria com a rede OSTogether com todos os projetos Europeus</p>
	<p>A OU recebeu 10 pesquisadores e atendeu 5 visitas no Brasil 2 em Portugal e EUA</p>	<p>A OU recebeu 5 Brasil e 6 na Europa pesquisadores atendeu 10 visitas sendo 4 no</p>	<p>A OU apoia mentoria de seis universidades em produções científicas com ciência aberta parte do OLAF e CONNECT</p>	<p>A OU por meio de eventos online apoia 2 estudantes de doutorado no projeto CONNECT, 1 estudante de mestrado</p>

<p>Parcerias protocolos a partir das redes</p>	<p>Várias parcerias foram estabelecidas para eventos abertos no OpenLearn e abordagens online híbridas envolvendo parte do projeto OLAF</p>	<p>Muitas parcerias foram estabelecidas para fortalecer cursos de RRI (incluindo MOOC, REA, vídeos, eventos, ...)</p>	<p>Parcerias amplas foram estabelecidas para ampliar o uso do instrumento CONNECT-science e LiteMap</p>	<p>Parcerias entre redes estão em andamento com universidades, empresas, escolas e secretarias de Educação</p>
<p>Cooperação na produção concretizadas nas ações a partir das parcerias</p>	<p>As cooperações foram efetivadas no OpenLearn implementação de cursos, ambientes de workshops usando tecnologias de uso aberto como FM/ Zoom LiteMap InquiryMap e no OLAF com 360 apps e realidade virtual e aumentada.</p>	<p>As cooperações foram efetivadas com propostas fundamentadas em RRI com 3 financiamentos no Brasil e na Europa: RA nas Escolas (MCT) Universal (CNPQ) CONNECT (EC)</p>	<p>Cooperações estão sendo efetivadas para gerar dados em conjunto com análise em parceria e produção científica com revisão de pares, individual e coletiva</p>	<p>Cooperação em andamento visa recursos cursos, jogos, recursos digitais, materiais de coaprendizagem e coinvestigação para cientista, família professor e estudante</p>
<p>Pesquisa Investigação produção científica a partir da cooperação realizada</p>	<p>As produções científicas resultaram em 6 livros e mais de 50 produções em coaprendizagem e redes. O intercâmbio foi efetivado online com OpenLearn-FlashMeeting no OLAF-Zoom, e conferências OEGlobal</p>	<p>As pesquisas com base em RRI resultaram na produção de 3 dossiês (journals), muitos artigos 2 propostas financiadas, 3 conferências regulares: LSME 2016, WebCurrículo 2015, EDUCERE 2017</p>	<p>As produções com dados abertos em journals incluem uma pesquisa publicada com instrumento aberto e 3 propostas avaliadas com sucesso não financiadas devido a competitividade</p>	<p>em andamento</p>

<p>Inovação a partir da produção com a pesquisa científica e transformação de práticas</p>	<p>A inovação foi constatada por meio de novos projetos financiados pela CAPES, e Institucional fortalecendo a rede de pós-doutorado e doutorado sanduíche além de novos cursos</p>	<p>A inovação inclui novos projetos, APPs instrumentos, métodos e tecnologias, favorecendo sucesso dos estudantes, docentes e pesquisadores e disciplinas com RRI</p>	<p>em andamento</p>	<p>em andamento</p>
<p>Acessibilidade Digital Institucional (sites, plataformas, links)</p>	<p>A plataforma OpenLearn inclui o OpenLearn Create e atualmente oferece interface Acessível: é uma com múltiplos idiomas</p>	<p>Os projetos da rede RRI-Brazil contemplam inclusão, equidade e diversidade</p>	<p>Os dados da rede RRI-Data consideram estudo de gênero, diferenças culturais e apoio para capital sócio científico</p>	<p>As parcerias do projeto CONNECT apoiam a escolarização aberta inclusiva, engajadora e orientada para o futuro</p>
<p>Sustentabilidade (aplicação em diversos contexto e situações para resolução de problemas)</p>	<p>A plataforma tornou-se uma iniciativa sustentável auto-financiada pela instituição</p>	<p>Em andamento</p>	<p>Em andamento</p>	<p>Em andamento</p>
<p>Avaliação dos processos de internacionalização realizados. (ajustes, melhorias, outras dinâmicas necessárias)</p>	<p>O projeto OpenLearn possibilitou parcerias , avaliação foi realizada em várias etapas e o projeto alcançou vários financiamentos</p>	<p>Em andamento</p>	<p>Em andamento</p>	<p>Em andamento</p>

O instrumento realizado com dados dos projetos acima descrito possibilitou:

- [1] avaliar o progresso histórico do processo e dos resultados da internacionalização estabelecida
- [2] identificar áreas em andamento para elaboração de aprimoramentos
- [3] priorizar as lacunas para elaboração de novas estratégias

Considerações finais

Com base no estudo teórico-empírico citado neste capítulo destacam-se alguns componentes chave para promover a internacionalização no contexto de abertura, apoiada por quatro pilares: 1. Educação aberta, 2. pesquisa e inovação responsáveis, 3. ciência aberta e 4. escolarização aberta. Tais pilares propiciam melhor preparação de redes de co-aprendizes-investigadores envolvendo multi-atores, ou seja, estudantes, professores, pesquisadores, profissionais, cidadãos, empreendedores e gestores de políticas. Foi evidenciada a ampliação da qualidade, alcance, atualização e impacto de programas de currículos apoiando processos abertos de coconstrução de conhecimento, práticas, competências, metodologias, tecnologias e saberes apoiados por processos inclusivos, pela diversidade e equidade.

Em relação à questão de investigação sobre como o movimento de abertura apoia e é apoiado pela internacionalização como um catalisador na educação, pesquisa, e inovação, observou-se que os quatro pilares componentes do movimento da abertura oferecem uma base aceleradora apoiada em conhecimento aberto coaprendido, e construído, intercambiado, ressignificado e ampliado com as redes decorrentes da internacionalização sendo recontextualizado em cada realidade.

Num contexto prático, este capítulo oferece um referencial que pode facilitar tanto o planejamento de ações para internacionalização a serem implementadas, como também a avaliação de programa de internacionalização existente. Tal instrumento pode ser útil para gestores da Educação Superior e consultores responsáveis por coordenação de programas de ensino, incluindo educadores, curriculistas, formadores de professores, pesquisadores e estudantes-pesquisadores interessados em participar de ações de internacionalização.

Os resultados apresentados destacam a escassez de estudos, portanto novas pesquisas sobre o assunto são necessárias, incluindo não apenas as vantagens e os benefícios sobre internacionalização, mas também os desafios, as barreiras, as alternativas e as oportunidades a serem exploradas.

Agradecimentos

Agradeço a todos os parceiros colíderes da internacionalização que forneceram feedback precioso para este estudo, que prosseguirá com a coautoria em novos programas, projetos

e produções científicas: Prof.^a Dra. Daniela Barros, Prof.^a Dra. Beth Almeida, Prof. Dr. Klaus Junior, Prof. Dr. Alex Gomes, Prof.^a Dra. Miriam Struchiner e Prof.^a Carmem Flumiham.

Referências

Aman, R. (2017). *Decolonising intercultural education: Colonial differences, the geopolitics of knowledge, and inter-epistemic dialogue*. Abingdon, Routledge.

De Wit, H. (2013). Reconsidering the Concept of Internationalization. *International Higher Education*, (70), 6-7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2013.70.8703>

De Wit, H., Hunter F., Howard L. & Egron-Polak E. (Eds.) (2015). *Internacionalização do Ensino Superior*, Parlamento Europeu, Bruxelas: UE.

De Wit, H. (2020). Internationalisation. *Higher Education: International Journal of African Higher Education*, 7(2), 31-37. <https://doi.org/10.6017/ijahe.v7i2.12891>

European Commission (2022). *Council Recommendation: on building bridges for effective European higher education cooperation*.

European Parliament (2015). *Internationalisation of Higher Education*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) <https://education.ec.europa.eu/document/>

Marcelino, J. M. & Lauxen, S. L. (2021). *Internacionalização da Educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis?* Porto Alegre: EDIPUCRS.

Martins, M. J. & Lauxen, M.S: de L. (2021). *Internacionalização da Educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis?* Porto Alegre, EDIPUCRS. www.pucrs.br/edipucrs

OECD (1999). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/quality-and-internationalisation-in-higher-education_9789264173361-en#page1

OECD (2008). *O Ensino Superior na Sociedade do Conhecimentos*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41319243.pdf>

Santos, F. S.; Filho, N. De A. (2012). *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Imprensa da Universidade de Coimbra e Editora da Universidade de Brasília. <https://books.google.pt/books>

A Internacionalização da Educação Superior no Século XXI: Desafios e Oportunidades

The Internationalization of Higher Education in the 21st Century: Challenges and Opportunities

Daniela Farias
Universidade Paranaense
danielafarias.prof@gmail.com
ORCID: [0000-0003-3277-6017](https://orcid.org/0000-0003-3277-6017)

Resumo

A problemática da internacionalização suscita muitas controvérsias acerca do seu significado e aplicação nas diferentes áreas de estudo. Os trabalhos mais conhecidos mundialmente são dos pesquisadores Jane Knight, Philip G. Altbach e Hans de Wit, que há décadas vêm realizando pesquisas que dão base para novos estudos. Atualmente, observa-se um aumento na produção de pesquisas sobre a temática em países do sul global, originando uma diversidade de perspectivas que confrontam e/ou complementam os trabalhos dos pioneiros. A diversidade de perspectivas contribui para o amadurecimento da área e enriquece o debate. O presente texto explora a temática a partir da revisão da literatura, com o objetivo de reconhecer o debate que envolve a origem, o conceito, a agenda e os principais desafios e oportunidades que se apresentam à internacionalização da educação superior no século XXI.

Palavras-chave: internacionalização da educação, mobilidade, ensino superior, globalização.

Abstract

The issue of internationalization raises many controversies about its meaning and application in different areas of study. The best-known works worldwide are those of researchers Jane Knight, Philip G. Altbach and Hans de Wit, who for decades have been carrying out research that provides the basis for new studies. Currently, there is an increase in the production of research on the subject in countries of the global south, originating a diversity of perspectives that confront and/or complement the work of the pioneers. The diversity of perspectives contributes to the maturing of the area and enriches the debate. The present text explores the theme from the literature review with the objective of recognizing the debate that involves the origin, the concept, the agenda and the main challenges and opportunities that face the internationalization of higher education in the 21st century.

Keywords: internationalization of education, mobility, higher education, globalization.

Introdução

A internacionalização da educação não é recente. Sabe-se que, desde a Antiguidade, o mundo é marcado pelo fluxo de pessoas, informações e produtos. Sempre houve interação entre culturas, objetos e pessoas por motivos diversos, como comércio, busca de conhecimentos, interesses culturais, entre outros. No entanto, a partir da formação da sociedade industrial e tecnológica, o fluxo tem aumentado significativamente e, a cada época, reflete mudanças e apresenta novos desafios.

Há um movimento crescente de caráter transfronteiriço em busca de trabalho, melhores condições de vida e educação. Assim como as pessoas se deslocam, com elas os saberes também se deslocam, promovendo um processo de alargamento de horizontes e a desprovincialização dos sujeitos locais, transformando-os em “cidadãos do mundo”. Como assinalado por Burke (2017), há enormes ganhos advindos dos processos de deslocamento de pessoas ao longo dos séculos. Sejam por motivos comerciais, políticos ou religiosos, os deslocamentos promovem uma mudança no conhecimento, uma vez que os saberes são transplantados e hibridizados, gerando novas formas de pensar globalmente e agir localmente.

As universidades, como epicentros de produção de conhecimento e ciência, possuem por excelência uma natureza internacionalizada. Em um contexto de pós-guerras e intensificação da globalização, o ensino superior passa a fazer parte de uma agenda global para alavancar a economia e promover a cooperação mundial. Embora o conceito de internacionalização não seja homogêneo, em linhas gerais, compreende um processo que integra dimensões interculturais, globais nos objetivos e finalidades da educação superior, envolvendo a mobilidade, a cooperação interinstitucional, a diversidade curricular e a circulação de conhecimentos culturais e científicos.

No texto, buscamos apresentar o principal debate acerca do conceito de internacionalização, alinhando-o ao seu contexto histórico e evidenciando seus principais desafios e possibilidades no século XXI.

Internacionalização: Um Conceito em Construção

Considerando que existem diferentes entendimentos do termo, um dos primeiros desafios que se apresenta para compreensão do fenômeno é a sua definição. A terminologia não é nova e circula na esfera da educação superior há décadas, sendo que cada período adquire uma conotação, refletindo o próprio amadurecimento do conceito. Para Knight (2007, p. 227), internacionalização da educação é um termo que significa coisas diferentes para pessoas e

períodos diferentes e, portanto, é usado de várias maneiras e atualiza-se conforme o contexto. Na mesma perspectiva, Jonas Stier (2004) esclarece que o conceito pode ser compreendido por um estado de coisas, como um processo ou como uma doutrina, pois tudo depende da perspectiva e dos interesses de cada indivíduo ou grupo. Por isso, entender o seu significado dentro de um determinado tempo e lugar é essencial, pois a partir desse entendimento é que práticas e políticas são moldadas.

A definição mais atual e mais aceita de internacionalização pela comunidade acadêmica é a da pesquisadora Jane Knight. De acordo com ela, a internacionalização nos níveis nacional/setorial/institucional é definida como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação” (Knight, 2020, p. 26). Vale ressaltar que internacionalização, transnacionalização e globalização não são a mesma coisa. Knight (2007) esclarece que não. Internacionalização remete à ideia de nação, portanto, refere-se à relação entre diferentes nações e países. Na transnacionalização, também está imbricada a ideia de nação, mas em um contexto mais territorial e fronteiro. Já a globalização dá uma sensação de “o mundo todo”.

Dmitry Smaliakou (2019) pontua que a globalização é, sem dúvida, fator *sine qua non* do processo de internacionalização da educação, mas são fenômenos que possuem raízes e naturezas diferentes. Em relação às raízes, podemos buscar nos processos de descolonização do século XX, os quais evidenciam os movimentos de resistência contra o imperialismo e a revalorização das culturas locais. O local e o global se atravessam mutuamente, mas não sem conflitos. Nesse sentido, pensar o papel da globalização e da internacionalização é essencial. Enquanto a globalização tende a ser mais unificadora ou homogeneizadora, a internacionalização possui uma abordagem mais intercultural.

Isso não significa que as contradições e os conflitos tenham sido eliminados, mas corrobora o fato de que, com o fim da Guerra Fria, marcado pela dissolução da URSS, retorna a expectativa de uma multipolaridade geopolítica no lugar da bipolaridade. A Europa marcada pelas guerras reconhece a necessidade de integração e reconhece, no campo da educação, uma estratégia de reorganização e desenvolvimento por meio da internacionalização da educação superior. Altbach (2015) relembra que as guerras do século XX, especificamente a Primeira Guerra, deixou traumas profundos, tanto que intelectuais e acadêmicos de todos os lados queriam construir a solidariedade entre as nações europeias como uma contribuição para a paz. Dessa forma, a cooperação e o intercâmbio acadêmico seriam fundamentais para manter as conexões entre as nações e abririam caminho para novos contatos.

Smaliakou (2019) ressalta que a maioria dos pesquisadores reconhece a Europa como epicentro da gênese da internacionalização. Isso se deve ao fato de ser uma região onde há

grande concentração de antigos impérios, mas que o pós-guerra deixou como legado muita desconfiança e hostilidade entre si. Nesse sentido, a proposta de integração e cooperação seria uma espécie de terapia para tratar as feridas de um passado traumático de disputas desgastantes, que vitimizou ainda mais os pobres e vulneráveis. A unificação da Europa e sua proposta de efetiva cooperação transfronteiriça propiciou o surgimento de uma política de internacionalização do ensino superior. Mas, atualmente, tal política não se restringe à Europa, pois muitos países estão buscando formas de implantar e inovar a internacionalização.

Universidade: Uma Ponte entre o Conhecimento e o Mundo

Desde a Antiguidade tardia, o encontro de diversos povos e culturas promoveu a disseminação de conhecimentos e ideias, bem como o desenvolvimento das ciências e das técnicas profissionais. Pessoas e instituições formavam uma espécie de comunidade do saber (Burke, 2012, p.143) “que, espontaneamente, cooperavam entre si por meio de troca de cartas (em latim) e visitas mútuas entre intelectuais viajantes”. Com os avanços dos transportes a partir da metade do século XIX em diante, inicia-se a “globalização” do conhecimento, quando estudantes, pesquisadores e intelectuais podiam se locomover com mais facilidade e velocidade. Nesse período, tornaram-se mais comuns estudantes estrangeiros nas principais universidades da Europa, em palestras, feiras e congressos internacionais.

Com o surgimento da universidade, as dinâmicas de produção e circulação de conhecimentos ficaram mais institucionalizadas e intensificadas. Altbach & De Wit (2015, p. 5) “ênfatizam que as universidades possuem um caráter global por natureza. De acordo com os autores, esse internacionalismo remonta pelo menos à Universidade Nalanda, na Índia, no século VI d.C., até as primeiras universidades europeias em Bolonha e Paris, que recebiam estudantes de todo o continente, mas ensinavam em uma língua comum – o latim”.

Há um *ethos* de universalidade subjacente à sua formação que, ao longo do tempo, foi ganhando mais importância. Pode-se falar de um espaço educacional europeu medieval que é antecessor do Espaço Europeu de Ensino Superior atual. Na modernidade, as atividades de pesquisa científica ganham destaque nas universidades e passam a ser a principal dimensão da internacionalização da educação superior, evidenciando-se a perspectiva de formação de redes. A ciência é uma atividade que se alimenta do intercâmbio de ideias e descobertas.

Na atualidade, identifica-se o impacto da globalização e da expansão do acesso ao ensino superior devido à emergência da sociedade do conhecimento. O que se produz em termos de conhecimento em um local qualquer do mundo precisa circular para pessoas de outras partes do mundo. A internacionalização da educação opera como mediadora desses encontros.

O ensino superior vivencia uma expansão mundial sem precedentes na história impulsionada por uma série de fatores e atores multifacetados, que vão desde a necessidade de expandir o modelo econômico de produção, até as demandas de movimentos sociais contra-hegemônicos que reivindicam mais inclusão e direito à educação de qualidade.

Além das instituições no modelo clássico de universidade, há uma diversificação dos tipos de Instituições de Ensino Superior – IES. De acordo com Knight (2020, p. 29-34), “também são diversos os atores envolvidos no planejamento, na organização, na promoção, na oferta e na experiência da internacionalização da educação superior”. Ademais, há diferenças entre tipos, níveis, papéis e razões. Em suma, a internacionalização é sustentada por dois pilares: o transfronteiriço e o interno (“em casa”). O pilar transfronteiriço se caracteriza pela mobilidade de alunos, professores e programas. O pilar da internacionalização em casa (IeC) é uma alternativa que atrai muitos adeptos por sua abrangência e, em certa medida, com menor custo. A mesma pode ser feita através do currículo, do ensino, da pesquisa, dentre outros.

A geografia do conhecimento é importante, pois o lugar onde se produz reflete seu sistema de produção cultural, política e socioeconômica (Burke, 2012). A produção do conhecimento é nacionalizada e internacionalizada a partir de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais. Em alguns casos, a globalização do conhecimento serve a interesses imperialistas, em uma clara política de ocidentalização ou europeização do mundo. Em outros casos, paradoxalmente, enaltece a cultura local, descolonizando o saber e incentivando a diversidade. Os movimentos decoloniais surgem como expressão de resistência à imposição epistêmica de um só centro de produção. Há um movimento crescente de pesquisadores do sul global que problematizam a internacionalização da educação a partir das propostas de descolonização dos saberes e currículos.

Por isso, mais do que compreender o conceito e a historicidade da internacionalização, é primordial refletir como ela opera. Hans De Wit (2020) alerta que a internacionalização é um meio e não um fim em si mesmo. Para muitas universidades, significa apenas um conjunto de atividades fragmentadas e não relacionadas, ao invés de um processo abrangente, que engloba vários aspectos e que pode contribuir imensamente para a melhoria da qualidade da educação e das pesquisas científicas.

São muitas as esferas da internacionalização da educação. Pode acontecer por meio da mobilidade acadêmica de docentes e alunos, através de pesquisas e projetos compartilhados, via oferta de educação a distância, por filiais ou franquias de instituições organizacionais, ou ainda por meio do currículo e metodologias de ensino e aprendizagem (Knight, 2007). Esta última abrange o que tem sido denominado de internacionalização em casa (IeC). Esse conceito tem sido pertinente para lançar luz às diversas formas de promover a internacionalização,

sem confundi-la com mobilidade, contemplando todos os atores envolvidos. A leC tem foco na pesquisa, nos processos de ensino e aprendizagem, mas, principalmente, nos currículos (Marcelino, 2021). O currículo pode ser considerado como uma ponte entre a escola/universidade e o mundo, pois tem potencial de contemplar a dimensão intercultural e internacional do conhecimento, o local e o global ao mesmo tempo.

O processo de aprender é múltiplo e pode se dar formal ou informalmente, presencial e a distância. Antes da revolução tecnológica, a presencialidade física era um fator chave para a assimilação de conhecimentos. Mas, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, houve um avanço significativo na forma como as pessoas passam a produzir e acessar conteúdo e, a partir do advento da mobilidade, a educação dá um salto gigante em relação à abrangência.

Pode-se dizer que estamos diante de um paradigma educacional emergente, no qual será preciso uma nova cartografia da aprendizagem. Por onde transitam os sujeitos e produtos do conhecimento no século XXI? Não é exagero responder que em toda a parte e a todo o momento, pois estamos imersos na cultura digital através de aparatos tecnológicos com propriedades de mobilidade, como celulares e tablets, que nos facilitam a comunicação, os relacionamentos e a construção de redes de conhecimento.

São exemplos dessa mobilidade educacional, a educação a distância, o *e-learning* e o que atualmente se denomina de “aprendizagem ubíqua”, que, de acordo com a definição de Santaella (2013, p. 175-181), são “formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis”. Em se tratando de internacionalização da educação, por exemplo, (Knight, 2020), observa que a mobilidade acadêmica se deslocou da mobilidade de estudantes para provedores e plataformas diversas, como Zoom, Google Meet, entre outros. Essa nova forma de mobilidade digital amplia as possibilidades de internacionalização em casa (Ramaprasad & Rai, 1996), em todos os lugares, a um ritmo mais rápido do que em qualquer momento da história. Aprendizado contínuo e melhoria contínua tornaram-se fundamentais para o sucesso em tal economia. A internacionalização efetiva, segundo Hudzik (2011), é aquela que engloba várias atividades internacionais e não somente o intercâmbio. Por isso, deve ser ofertada e percebida de maneira abrangente.

Agenda Econômica e Política da Internacionalização

A educação superior, antes restrita a uma pequena parcela da população, se expande e se transforma e se massifica. O acesso das pessoas ao ensino superior é visto como promotor de mobilidade social e desenvolvimento econômico. A noção originária e comum de internacionalização está imbricada pela ideia de cooperação e integração entre as nações

para o desenvolvimento científico e a melhoria da qualidade da educação superior. Todavia, a internacionalização está a serviço de diferentes finalidades e, dentre estas, seria ingênuo descartar os interesses meramente econômicos de instituições e governos.

Desde o final do século XX, a internacionalização da educação superior vem configurando-se como uma das áreas prioritárias para o desenvolvimento econômico. Em que pese a realidade desse fato, muitas são as críticas dirigidas a ele. Uma delas parte da análise de Stier (2004) ao pontuar que as universidades como centros de pesquisa e ensino passam a ser vistas e, em muitos casos, gerenciadas com a lógica empresarial. A competitividade por melhores classificações nos ranqueamentos se torna um imperativo no cenário acadêmico global.

As diversas demandas do mundo globalizado necessitam de conhecimento científico e tecnológico. Além disso, o mundo do trabalho compete por profissionais altamente qualificados, talentosos e com consciência cosmopolita. Em troca de novos mercados e novos talentos, a cooperação acadêmica serve como uma ponte por onde passam saberes e mão de obra. Por essas razões, não é exagero sugerir que a educação universitária se tornou uma mercadoria global (Stier, 2004). Todavia, não é justo reduzir o papel da internacionalização da educação ao seu viés economicista, pois contribuiu significativamente para a melhoria da qualidade acadêmica das instituições de ensino superior, beneficiando milhares de estudantes. Além da estratégia econômica, a educação superior internacional é também uma estratégia política dos Estados para sua autoafirmação, expansão e influência. Por isso, é possível analisá-la sob o ponto de vista do seu papel nas relações internacionais.

De acordo com Bull (2002, p. 18), “a formação da sociedade internacional é consequência da expansão dos Estados europeus pelo mundo em sua tentativa de dominação e hegemonia”. Até o século XIX, essa sociedade era formada por conquistas e anexações territoriais e por relações econômicas. No pós-guerras, a tentativa foi de formação de uma sociedade internacional, só que agora regionalizada e proveniente de acordos mútuos. As relações internacionais destacaram-se como grandes agentes nesse processo para a garantia de segurança e o desenvolvimento econômico.

Vários tratados surgiram após 1949 entre os países europeus. Em 1952, foi formada a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), que se transformou, em 1993, na União Europeia (UE). Além das questões econômicas e financeiras, a UE também expressa ambições culturais e educacionais. Em 2000, o Conselho Europeu elaborou uma agenda que ficou conhecida como “A Estratégia de Lisboa” (Bianchetti, 2015, p. 35). O documento expressava o objetivo de construir o rumo à “Europa do Conhecimento”. Para tanto, o processo de Bolonha ocuparia papel fundamental ao permitir, através de sua organização e políticas de

créditos, a circulação de estudantes por toda a União Europeia.

De Wit (2001) apontou que uma das dimensões da internacionalização do ensino superior é a dimensão política, com vistas a segurança nacional, política externa, assistência técnica e pacificação. Knight (2020, p. 181-195) inova ao empregar o termo “diplomacia do conhecimento”, ao esclarecer como a educação superior internacional fortalece a cooperação e a reciprocidade entre diversos atores e países para enfrentarem problemas globais da atualidade, por meio de acordos bilaterais ou multilaterais de ensino, pesquisa, serviço e inovação.

A Internacionalização a Partir do Sul Global

A internacionalização é originária de uma concepção ocidentalizada, em que os países do norte global definiam os conceitos e programas; e os países do sul global apenas seguiam suas diretrizes. Nas últimas décadas, há um crescente movimento em prol da decolonialidade dos saberes, e, nesse sentido, o modelo de internacionalização centralizado tem sido ressignificado. Desde o século XX, conforme pontuado por alguns estudos de Ballestrin (2013) e Morreira *et al.* (2020), verifica-se um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica das ciências, dos currículos e da pedagogia nos países do sul global.

A decolonialidade epistêmica, como desdobramento das lutas anticoloniais, diz respeito a uma crítica e, ao mesmo tempo, uma proposta de abordagem prática de se conceber a produção e circulação do conhecimento, tornando-o mais autêntico e plural em relação à matriz de poder eurocêntrica. A grande crítica em relação ao colonialismo epistêmico é o fato de que “o conhecimento foi controlado pela Europa validando apenas uma forma de conhecimento, não apenas deslegitimando os conhecimentos de outros; mas minando as próprias condições para vida epistêmica” (Morreira *et al.*, 2020, p. 12-13).

Descolonizar o currículo é uma proposta teórica que precisa ser efetivada na prática, mas que possui complexidades políticas e conceituais, além de algumas divergências entre os teóricos sobre o modo de se efetivar essa descolonização. “Por exemplo, alguns advogam a respeito da possibilidade de se considerar a gama de saberes ocidentais, incluindo os locais, enquanto uma ala mais radical propõe romper totalmente com a tradição colonial eurocêntrica de conhecimento” (Morreira *et al.*, 2020, p. 15). É preciso desenvolver a humildade epistêmica para repensar e aprimorar as práticas científicas, curriculares e pedagógicas a partir do reconhecimento e da inclusão de saberes locais. Isso não significa excluir para incluir, ou seja, em nome do local, tornar-se xenófobos epistêmicos. Descolonizar e internacionalizar não precisam ser práticas opostas, pois possuem potenciais de complementação por meio da diversificação.

A interculturalidade proposta pela internacionalização só faz sentido a partir da inclusão de saberes e práticas e não ao contrário. Isso inclui saberes de todos os continentes e culturas. O conhecimento e a ciência não devem possuir fronteiras, pois assim entraríamos em entropia. A pandemia do Covid-19 nos evidenciou a força da cooperação científica na resolução de problemas globais. Em uma perspectiva mais sociológica do que literária, Boaventura de Sousa Santos afirmou, em uma de suas obras, que “o global acontece localmente” (Santos, 2002, p. 79). As transformações que se almejam em nível global se desenvolvem localmente e, sem dúvida, compreender de forma crítica a conexão e a interdependência local-global é um dos grandes desafios da educação atual. “É preciso analisar e descrever como os problemas locais e nacionais estão interconectados estruturalmente com o global, pois tal relação nos permite explorar e compreender como funcionam a governança e a cidadania” (UNESCO, 2016, p. 31-33).

“Conforme o *Global Citizenship Education – Preparing learners for the challenges of the 21st century*, da UNESCO (2014), a educação cumpre especial papel na promoção da paz, direitos humanos, igualdade, tolerância da diversidade e desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2014, p. 11). Mediante a complexidade do fenômeno da globalização e os desafios que nos impõe, como migrações, avanços tecnológicos, problemas ambientais, questões identitárias e culturais, entre outros, não há como negligenciar que o futuro da educação converge para ampliação desse papel. Além dos aspectos cognitivos, há que se desenvolver atributos comportamentais e socioemocionais, preparando-nos para o encontro com o outro. Encontros estes que estão mais constantes, facilitados e inevitáveis, devido à maior mobilidade do mundo globalizado.

Cenários Emergentes e Perspectivas Futuras

O conceito de internacionalização da educação superior vem sendo construído e discutido desde o século XX com objetivos e finalidades diversas; e, ao longo das últimas décadas, novas perspectivas foram sendo incluídas, principalmente voltadas ao porquê e ao como fazer. As transformações emergentes em curso no século XXI, impulsionadas pela indústria 4.0, trouxeram novos desafios e suscitam novos paradigmas para a educação. A maneira como ensinamos, aprendemos, produzimos, trabalhamos e nos relacionamos está cada vez mais influenciada pelo global e pelo digital. Nesse sentido, a educação deve ser pensada e implementada a partir de uma perspectiva intercultural e voltada à conectividade e colaboração em rede.

No início, a mobilidade acadêmica era uma das únicas possibilidades de se promover a internacionalização, mas, com o avanço das tecnologias de comunicação, o nosso

entendimento e experiência de mobilidade se expandiu significativamente. Dessa forma, não faz sentido pensar a internacionalização apenas em uma perspectiva geográfica, uma vez que as barreiras territoriais e temporais são rompidas pelo tecnológico, tornando as possibilidades de internacionalização da educação mais acessíveis às instituições e aos estudantes.

A pandemia impulsionou a educação on-line e, apesar dos diversos problemas, mostrou o potencial dos recursos tecnológicos para a educação, rompendo as fronteiras de espaço. Muitos experimentaram, mesmo sem saber, práticas possíveis e viáveis de internacionalização, como seminários, intercâmbio virtual, congressos, palestras com docentes de outros países, etc. A sala de aula virtual é uma porta aberta para o mundo, e a aprendizagem híbrida está acontecendo de forma espontânea. Cabe às instituições de ensino decidir se irão se adaptar e conduzir o processo de forma institucional ou se irão perder o “bonde” da história.

A mobilidade acadêmica em todas as suas dimensões, especialmente por meio da internacionalização do currículo, se caracteriza como oportunidade para o desenvolvimento de experiências multiculturais e para o desenvolvimento da cidadania global. Diversificar e conectar os saberes e as culturas nas práticas cotidianas de ensino e aprendizagem é a forma mais característica do que se denomina “internacionalização do currículo”.

Porém, ainda há muito desconhecimento e resistência das instituições e docentes que não compreendem e não reconhecem os benefícios da internacionalização. Por isso, as pesquisas na área, principalmente as novas abordagens desde o sul global, são de extrema importância para ampliar as perspectivas e oferecer alternativas práticas e sustentáveis para sua implantação.

Referências

Altbach, Philip G. & De Wit, Hans (2015). Internationalization and Global Tension: Lessons from history. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 4–10. <https://doi.org/10.1177/1028315314564734>

Ballestrin, Luciana (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (11), 89-117. <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/>

Bianchetti, Lucídio. (2015). *O Processo de Bolonha e a globalização da Educação Superior: antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação*. Campinas-SP, Mercado das Letras.

Bull, H. A. (2002). *Sociedade anárquica: um estudo da ordem política mundial*. Editora Universidade de Brasília, Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

- Burke, Peter (2012). *Uma história social do conhecimento*: In da Enciclopédia à Wikipédia. Rio de Janeiro, Zahar.
- Burke, Peter. (2017). *Perdas e Ganhos: exilados e expatriados na história do conhecimento na Europa e nas Américas, 1500-2000*. São Paulo, Editora Unesp.
- De Wit, Hans (2001). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe*. Thesis (PhD in Humanities). University of Amsterdam. <https://dare.uva.nl>
- De Wit, Hans & Hunter F. J. H. (2020). Internationalization of Higher Education, Evolving Concepts, Approaches, and Definitions. In: Teixeira, P. N. & Shin, J. C. (Org.). *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_567
- Knight, Jane (2007). Internationalization: concepts, complexities and challenges. In James J., Forest & Philip G. Altbach (Org.). *International Handbook of Higher Education*, pp. 207–227, Springer.
- Knight, Jane (2020). *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios* (2. ed). São Leopoldo, Oikos.
- Marcelino, Jocelia Martins. (2021). *Internacionalização da educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis?* Porto Alegre: EDIPUCRS. <https://editora.pucrs.br/>
- Moreira, D. & Antão, G. (2018). “Nobody is strange”: Mobility and interculturality in higher education from the viewpoint of a group of Portuguese international music students”. *3rd International Conference on Higher Education Advances, HEAd’17*, Universitat Politècnica de València, Valencia. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd17.2017.5329>
- Morreira, S; Lockett, K; Kumalo, S.H & Ramgotra, M. (2020). *Confronting the complexities of decolonising curricula and pedagogy in higher education*. Third World Thematics: A TWQ Journal.
- Santos, Boaventura de Souza. (2002). Os processos de globalização. In Santos, Boaventura de Souza (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo, Cortez, p. 31-105.
- Smaliakou, Dimitry A. (2019). О Генезисе Интернационализации Высшего Образования. Образование И Наука. 21 (8). The genesis of higher education internationalization. *The Education and Science Journal*, 21 (8). <https://www.researchgate.net/publication/>
- Stier, Jonas (2004). Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism. *Globalisation, Societies and Education*, 2 (1), 83-97. <https://www.researchgate.net/publication/>
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education — Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>

UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*.
Brasília: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>

**Curso *Online* Alfabetização Baseada na Ciência (ABC):
uma experiência de parceria internacional bem-sucedida**
***Online Course Science-Based Literacy (ABC):
a successful international partnership experience***

Maria Eduarda Manso Mostaço
Secretaria de Alfabetização – Ministério da Educação – Brasil
eduardamanso@hotmail.com
ORCID: [0009-0003-3992-629X](https://orcid.org/0009-0003-3992-629X)

Carlos Francisco de Paula Nadalim
Secretaria de Alfabetização – Ministério da Educação – Brasil
carlos.nadalim@gmail.com
ORCID: [0009-0006-1898-4644](https://orcid.org/0009-0006-1898-4644)

Lorena Lins Damasceno
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brasil
lorena.damasceno@capes.gov.br
ORCID: [0000-0002-0077-5709](https://orcid.org/0000-0002-0077-5709)

Carlos Cezar Modernel Lenuzza
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brasil
carlos.lenuzza@capes.gov.br
ORCID: [0000-0003-1406-1675](https://orcid.org/0000-0003-1406-1675)

Resumo

O curso *online* Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) está disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC) do Brasil a todos os professores brasileiros que atuam na área da alfabetização. Até a publicação deste capítulo, contava com mais de 250 mil inscritos, 21.600 indicadores de “gostei” e mais de 9 milhões de acessos, sendo o curso mais acessado da plataforma AVAMEC. Além disso, já são mais de 27 mil cursistas certificados. Os números expressivos do curso chamam a atenção por serem indícios qualitativos do êxito do projeto que inicialmente ofertou apenas 40 mil vagas. O objetivo deste capítulo é apresentar o contexto, a metodologia e os objetivos do projeto, expondo sua estrutura, e como é possível executar uma parceria internacional com resultados efetivos e bem-sucedidos.

Palavras-chave: Cooperação internacional. Alfabetização. Curso ABC.

Abstract

The Science-Based Literacy (ABC) online course is available in the Virtual Learning Environment of the Brazilian Ministry of Education (Avamec) to all Brazilian teachers who work in the area of literacy. Until the publication of this article, it had more than 250,000 subscribers, 21,600 “liked” indicators and more than 9 million hits, making it the most accessed course on

the Avamec platform. In addition, there are already more than 27,000 certified students. The expressive numbers of the course draw attention because they are qualitative indications of the success of the project, which initially offered only 40,000 places. The objective of this article is to present the context, methodology and objectives of the project, exposing its structure, and how it is possible to execute an international partnership with effective and successful results.

Keywords: *International cooperation. Literacy. ABC course.*

Contextualização

Em 2003, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados do Brasil instituiu um grupo de trabalho formado por eminentes especialistas da ciência da leitura, nacionais e estrangeiros, para analisar a situação brasileira sobre as teorias e práticas de alfabetização, apresentando uma visão atualizada do tema; também solicitou que fossem apontadas propostas para o avanço do debate e das políticas e práticas no país. O resultado do grupo foi a elaboração do relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*.

No item *Formação Inicial de Professores: PCNS, Universidades e as Secretarias de Educação*, do Capítulo V, *Alfabetização no Brasil: Políticas e Práticas*, os autores apresentam resultados de um questionário aplicado a 27 Universidades brasileiras. Sobre a resposta das cinco publicações mais importantes no campo da alfabetização para as Universidades, o relatório afirma:

Essencialmente, essa bibliografia permite as seguintes observações:

- as Universidades, de modo geral, limitam as bibliografias de seus programas de ensino a uma determinada orientação teórica;
- existe uma clara tendência a privilegiar livros relacionados com teorias e ignorar publicações mais voltadas para os métodos e técnicas de alfabetização;
- as Universidades, de modo geral, desconhecem, ignoram ou optam por não expor seus alunos ao estado da arte sobre alfabetização;
- não existem livros de referência que sinalizem um mínimo de consenso entre as instituições formadoras sobre os conteúdos essenciais que os futuros alfabetizadores devem aprender e ensinar (Câmara dos Deputados, 2003).

Os apontamentos, em síntese, indicam a limitação de bibliografia dos cursos de pedagogia, que em geral ignoram a prática e focam na teoria, com orientação para uma determinada concepção teórica. Nesse contexto, a formação e a valorização de professores alfabetizadores requerem uma atenção própria, fundamentada em evidências científicas.

Por isso, com objetivo de orientar a atuação da Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC) na elaboração e implementação de ações de alfabetização no território

nacional, em abril de 2019, o governo federal do Brasil instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019).

O documento estabelece que as iniciativas de implementação da PNA devem incluir o “estímulo para que as formações inicial e continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem as ciências cognitivas e as suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem” (art. 8.º, inciso VII).

Esse preceito toma forma no âmbito do Tempo de Aprender, programa do Ministério da Educação do Brasil lançado em fevereiro de 2020, cujo público-alvo são profissionais da alfabetização que atuam no último ano da pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2022).

O programa é estruturado em quatro eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização, apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, aprimoramento das avaliações da alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização (Brasil, 2020).

Dentre as ações do primeiro eixo, figura o Programa de Intercâmbio para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, intitulado Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). O programa concretizou-se por meio de um Acordo de Cooperação Internacional firmada entre instituições brasileiras e portuguesas: do lado do Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Secretaria de Alfabetização (Sealf) do Ministério da Educação (MEC); do lado de Portugal, a Universidade do Porto (UP), o Instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb).

A escolha de Portugal se deve sobretudo a dois fatores: (1) compartilhar a mesma língua que o Brasil; (2) são significativos os resultados que o país vem apresentando, nos últimos anos, em avaliações internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) e o *Trends in International Mathematics and Science Study* (Timss) e o *Progress in International Reading Literacy Study* (Pirls). Neste último, a pontuação de Portugal é superior ao ponto central da escala (500 pontos).

O curso online ABC: caracterização, estrutura e metodologia

A proposta inicial do Acordo de Cooperação Internacional, firmada em fevereiro de 2020, tinha como propósito o envio a Portugal de 150 professores alfabetizadores da rede pública do Brasil para participarem do curso de aperfeiçoamento Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), promovido pela Universidade do Porto (UP) e pelo Instituto Politécnico do Porto (IPP). Os objetivos do acordo de cooperação são:

1. Promover a cooperação bilateral acadêmica e científica entre o Brasil e Portugal.
2. Contribuir para a capacitação de profissionais alfabetizadores.

Ao encargo das instituições portuguesas ficou o desenvolvimento de um curso de aperfeiçoamento profissional, cujo conteúdo seria organizado em material didático pedagógico no formato de dois manuais: um teórico e um prático. O curso presencial teria duração de 6 semanas, a ser realizado na cidade do Porto, em Portugal, e seus participantes teriam o compromisso de promover atividades de disseminação dos conhecimentos adquiridos.

Em abril de 2020, contudo, o programa teve de ser ajustado considerando a inviabilidade de realização de missões de estudo presenciais e de atividades de intercâmbio entre os países no ano de 2020, em virtude dos impactos da pandemia da Covid-19 sobre os sistemas educacionais no Brasil e no mundo.

Diante disso, a convite da Capes e da SEALF, a Universidade Aberta (UAb) de Portugal uniu-se à parceria para disponibilizar o conteúdo em formato *online*. O curso, então, ficaria disponível em dois formatos: modalidade Educação a Distância (EaD), no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC – um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem utilizado pelo MEC e outras instituições para a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas), e modalidade presencial aos participantes do programa de intercâmbio.

Desse modo, sob a coordenação do Professor Doutor Rui Alves e da Professora Doutora Isabel Leite, a equipe da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) recebeu a incumbência de elaborar e adaptar para o formato EaD o conteúdo teórico do ABC. Os programas práticos de intervenção foram sistematizados e adaptados também ao formato EaD, sob a coordenação da Professora Doutora Ana Sucena, pela equipe do Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiiL) do Instituto Politécnico do Porto (IPP). A gravação das videoaulas, a produção das legendas para o português do Brasil e a organização dos conteúdos em formato de apresentação interativa foi realizada pela Universidade Aberta (UAb) de Portugal.

Assim, com carga horária de 180 horas, a modalidade a distância do curso ABC foi desenvolvida para autoinstrução e disponibilizada no AVAMEC, por meio de vídeos, materiais de leitura, orientações, tarefas de estudo e questionário avaliativo denominado *Quizz*, todos os materiais preparados de acordo com os princípios da gamificação e dos recursos abertos.

Os objetivos do curso ABC são:

1. Atualizar os conhecimentos dos professores alfabetizadores sobre as evidências científicas do ensino da leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade.
2. Promover o uso de métodos de ensino de leitura e escrita eficazes e baseados nas evidências científicas.

3. Capacitar os professores alfabetizadores para o desenvolvimento de planos de ensino baseados nas mais recentes evidências científicas no ensino da leitura e escrita.
4. Disponibilizar aos professores um conjunto de recursos úteis para o ensino inicial da leitura e da escrita.

Com o total de 35 módulos de conteúdo, a ementa da formação consiste em conteúdos demonstrados no Quadro 1.

Quadro 1. conteúdos teóricos e práticos do curso

Conteúdo Teórico	
1	Introdução ao Manual
Parte A: Noções Fundamentais sobre Alfabetização	
2	Políticas de Leitura
3	Do Som à Linguagem: Perspectiva Neurocognitiva entre a Faculdade Universal da Linguagem e Diferenças Interlinguísticas no Processamento
4	As Bases Neurobiológicas da Leitura
5	Conhecimento da Língua: Fonologia e Ortografia do Português do Brasil
6	Ensino e Aprendizagem da Leitura: Fundamentos e Aplicações
7	Modelo RTI na Alfabetização
Parte B: Literacia Emergente	
8	Literacia Emergente em Contexto Familiar
9	Literacia Emergente no Jardim de Infância
10	O Desenvolvimento do Vocabulário
11	Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras
12	Aprender a Escrever Palavras
Parte C: Aprendizagem da Leitura e da Escrita	
13	Compreendendo o Ato de Ler: A Perspectiva do Modelo Simples de Leitura
14	Métodos Fônicos Sistemáticos no Ensino da Leitura
15	A Importância da Consciência Fonêmica na Aprendizagem da Leitura e da Escrita
16	Fluência na Leitura Oral
17	A Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino
18	Aprendizagem da Ortografia
19	A Caligrafia como Alavanca do Desenvolvimento da Escrita
20	O Feitiço das Formas das Palavras

	Parte D: Dificuldades e Perturbações na Aprendizagem da Leitura e da Escrita
21	Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL): Terminologia, Caracterização e Implicações para os Processos de Alfabetização
22	A Dislexia e a Alfabetização: Da Evidência Científica à Sala de Aula
23	Compreendendo a Disgrafia: Das Evidências Científicas à Sala de Aula
Conteúdo Prático	
1	Apresentação do CiiLarico
2	Consciência Fonológica (Sílabas)
3	Consciência Fonológica (Rima)
4	Fonema Inicial (Fonemas Consonantais Prolongáveis)
5	Fonema Inicial (Fonemas Consonantais não Prolongáveis)
6	Segmentação e Contagem Fonêmica
7	Fusão Fonêmica
8	Manipulação Fonêmica
9	Apresentação do Programa de Promoção Precoce nas Competências de Leitura
10	Princípio Alfabético
11	Decodificação Alfabética
12	Decodificação Ortográfica

Todo o conteúdo dos módulos do curso é fundamentado na Alfabetização *Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC* e no *ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura*, referentes à parte teórica e prática, respectivamente. Publicados integralmente em formato PDF em abril de 2021, os materiais do curso estão disponíveis para download em alfabetizacao.mec.gov.br, no Repositório da Capes e da UAb de Portugal.

A elaboração do conteúdo dos materiais por mais de 30 especialistas de renomadas instituições de Portugal, dos Estados Unidos e do Brasil, garantiu ao curso um referencial teórico abrangente, diversificado e sólido, além de apresentar uma perspectiva científica internacional.

Na Plataforma AVAMEC, para cada módulo teórico há uma videoaula gravada pelo professor responsável pelo capítulo, uma apresentação interativa, na qual o conteúdo dos capítulos é exposto de um modo didático, o capítulo do manual teórico em formato PDF, orientações de estudo e um *Quiz* com 10 questões de múltipla escolha.

O conteúdo prático, disponibilizado em videoaulas gravadas em contexto escolar, apresenta

atividades selecionadas do *ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura*; para todas as atividades desse manual foram preparadas fichas com materiais de apoio, as quais estão prontas para imprimir e utilizar em sala de aula. O *Quizz* dos módulos práticos é composto por duas questões de múltipla escolha.

Para concluir cada módulo, tanto de conteúdo teórico quanto prático, o cursista deve responder ao questionário e obter a nota mínima de 6,0 valores. Os módulos foram publicados quinzenalmente ao longo do ano de 2021 e início de 2022.

Na Figura 1, exemplo de uma ficha e de material de apoio.

Pensada para oferecer o máximo de autonomia e independência, a metodologia do curso *online* ABC permite o estudo contínuo por meio da visualização dos vídeos e da leitura dos textos no momento mais conveniente ao cursista.

Além de ser modalidade gratuita e a distância, ampliando significativamente seu alcance, o curso online ABC é uma iniciativa inovadora, que apresenta conteúdo teórico e prático que se complementam e estão fundamentados em evidência científica. O curso oportuniza aos professores brasileiros uma experiência internacional de estudos sem sair de seu contexto, e consequentemente a ampliação do horizonte pedagógico.

Figura 1. material de apoio do curso

ABC Construindo Alicerces para a Leitura
Programa de Promoção de Competências Pré-letoras

6

ATIVIDADE
A VIAGEM

Assista ao vídeo

OBJETIVOS

Consciência Fonológica

- Consciência explícita do fonema em posição inicial

MATERIAIS

- Mascote
- Três malas
- Imagens de animais: um rato, um sapo e uma foca
- 30 cartões com imagens:
 - 10 palavras começadas pelo fonema /s/
 - 10 palavras começadas pelo fonema /l/
 - 10 palavras começadas pelo fonema /s/

DURAÇÃO

- 45 minutos

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Preparação

- Colocar a imagem de cada animal em cada uma das malas.

Atividade "A Viagem"

Objetivo

- Distribuir pelas malas dos animais cartões que iniciem com o mesmo som do nome do animal.

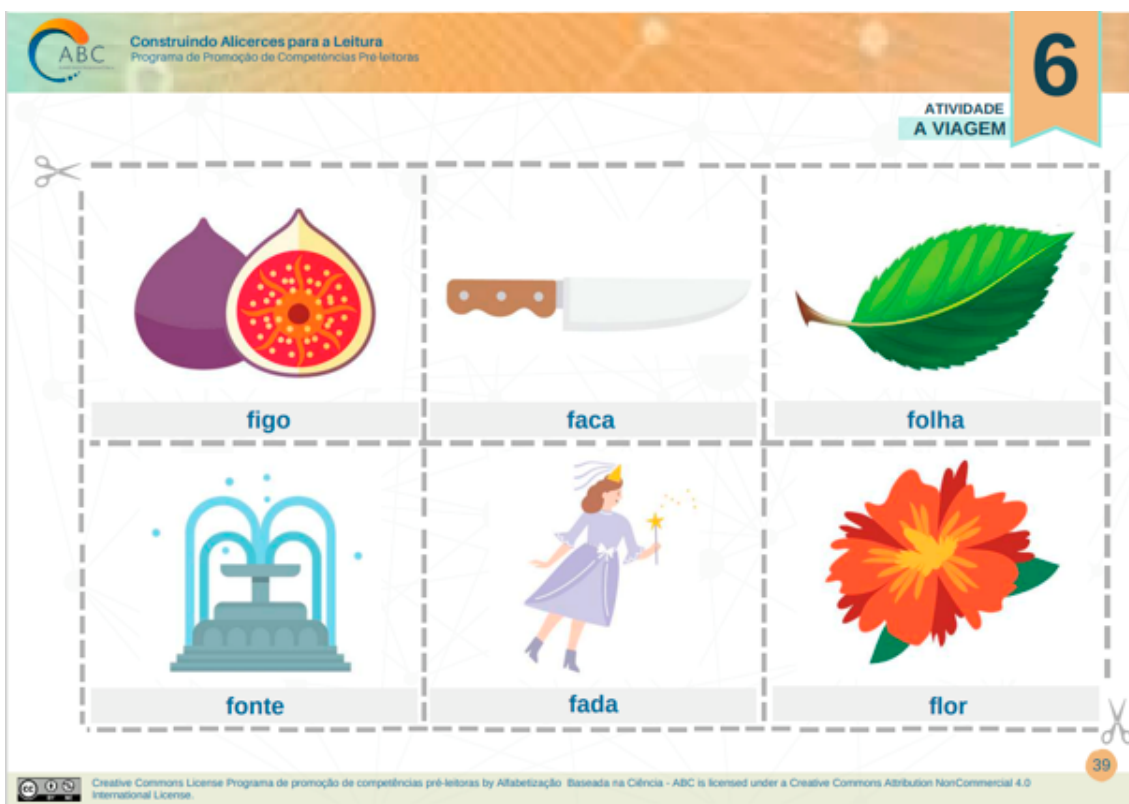
Etapas

1. Dizer às crianças que vão jogar "A Viagem".
2. Mostrar as 3 malas com cada animal: o rato, o sapo e a foca.

Material integrante da Publicação - ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura

Autoria: Ana Sucena | Ana Filipa Silva | Maria José Mata | Cristina Garrido

34



Resultados qualitativos do projeto ABC

A ampla divulgação do curso *online* ABC, por meio de canais televisivos, mídias sociais e portais na internet, viabilizou uma notável procura pela formação, especialmente de professores alfabetizadores e interessados no tema.

Inicialmente foram disponibilizadas 40 mil vagas para profissionais que atuam na área da alfabetização e estudantes de licenciatura. Em menos de 10 dias foram preenchidas, motivo pelo qual foram abertas mais 40 mil vagas; e depois mais 100 mil. Até a publicação deste capítulo, de acordo com informações da plataforma AVAMEC, o curso ABC contava com mais de 250 mil inscritos e 9 milhões de acessos e 21.600 indicadores de “gostei” na plataforma. Além disso, já são mais de 27 mil cursistas certificados.

Os indícios qualitativos do curso *online* ABC ficam evidentes não apenas nos dados gerais, mas também pelos dados colhidos no questionário final de satisfação. Este deve ser respondido por todos os concluintes, sendo condição necessária para obtenção do certificado.

O objetivo da aplicação do questionário é obter respostas que possam colaborar com o aperfeiçoamento do curso e com a formulação de novos conteúdos. São ao total 31 perguntas gerais sobre o conteúdo teórico e prático, a estrutura, a didática, a opinião, os interesses e as expectativas dos cursistas. Por fim, os cursistas podem deixar registrado seu depoimento,

opinião ou experiência a respeito do curso *online* ABC.

De 28.371 respondentes, até o dia 25 de abril de 2022, 87% atribuíram notas 9 e 10 ao curso, equivalentes à escala de 0 a 10; 78% responderam que o desempenho profissional vai melhorar muito em virtude dos conhecimentos adquiridos neste curso; 57% responderam que pretendem utilizar tudo o que aprenderam na reorganização da metodologia que adotam para a alfabetização; 76% indicaram que os conhecimentos adquiridos no curso melhoraram muito a sua motivação para atuar em sala de aula; 84% responderam que será possível aplicar totalmente ou muito o conhecimento adquirido deste curso na rotina profissional. Embora a crítica mais recorrente, recebida por *e-mail*, tenha sido a carga horária que poderia ter sido maior, mais de 78% de participantes indicaram que a carga horária foi adequada.

Com a autorização dos participantes, seguem alguns depoimentos registrados no final do questionário:

A. B. R. – Turma 16

15/02/2022 às 09:34 – Plataforma AVAMEC.

O curso proporcionou novos aprendizados, pois após a graduação, o professor ao chegar na sala de aula, encontra-se num universo diferente do estudado, gerando assim, grandes preocupações com a eficácia profissional. Neste sentido o curso auxiliou a minimizar tais necessidades, além de ser uma grande ferramenta para o ensino de qualidade em nossas escolas.

T. B. de A. – Turma 07

29/03/2022 às 22:44 – Plataforma AVAMEC.

*O Curso ABC proporcionou amplo conhecimento, enriquecendo meus conceitos e práticas pedagógicas.
Satisfatoriamente apresentou um conteúdo bastante dinâmico e prazeroso ao acessar, além de tornar mais significativo e real com os vídeos e sugestões de atividades eficazes.
Com toda certeza, foi e continuará sendo de grande valia obter essa oportunidade de ter realizado o Curso ABC com tanta qualidade.*

A. E. C. – Turma 11

16/02/2022 às 07:52 – Plataforma AVAMEC.

Estou muito realizada, por ter concluído o curso Alfabetização Baseada na Ciência. Foi a melhor aquisição, durante esta pandemia. Curso prático com fundamentação teórica, de pessoas renomadas, mesmo fora da sala de aula, o curso veio realmente para me fortalecer, trouxe aprendizado e a certeza de que estou no caminho certo. As ideias estão fervilhando em minha cabeça. Louca pra voltar a trabalhar com meus pequenos e aplicar tudo que aprendi. Mas como ainda não é possível, vou aproveitar para confeccionar os materiais que foram indicados. Foi maravilhoso!

A. dos S. – Turma 17

19/04/2022 às 21:55 – Plataforma AVAMEC.

O curso foi muitíssimo bem elaborado. Contribuiu muito com minha prática pedagógica trazendo informações claras e precisas sobre o ensino atual sobre alfabetização. O único acréscimo que faria se refere a carga horária, poderia ser muito maior a que foi estabelecida, pois exigiu leitura e tempo que às vezes a rotina de educador não contempla. Que fique registrado meu agradecimento a todos os organizadores e profissionais envolvidos na composição do Curso.

A. C. T. B. – Turma 11

04/04/2022 às 16:35 – Plataforma AVAMEC.

Parabéns pelo Curso. Sou professora alfabetizadora há 20 anos na rede pública (municipal) de ensino e esse foi um dos melhores Cursos que já fiz. A parte teórica muito boa e a parte prática com a demonstração em vídeos foi motivadora. Também gostei muito do tempo disponibilizado para realizarmos as leituras e fazermos as avaliações, que neste formato incentivam o aperfeiçoamento do professor sem muitas exigências. Já indiquei o Curso para várias colegas de trabalho e pretendo fazer outros. Muito obrigada.

A. A. de O. – Turma 22

23/02/2022 às 14:30 – Plataforma AVAMEC.

O curso é excelente, traz conteúdos baseados em estudos científicos e experiências, além de exemplos de atividades. Linguagem simples e material de fácil compreensão.

A. A. B. – Turma 08

07/03/2022 às 10:33 – Plataforma AVAMEC.

O curso foi excelente, conteúdo diversificado, metodologia eficiente, temas abordados de maneira muito esclarecedora.

Considerações finais

O trabalho para disponibilizar o curso *online* ABC ocorreu durante os anos de 2020, 2021 e início de 2022, por meio de reuniões periódicas e diálogo constante entre as equipes. A troca de experiência foi e tem sido muito positiva, prova disto é a previsão ainda este ano da publicação do *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC* no âmbito do Programa Nacional do Livro (PNL) em Portugal.

Os resultados obtidos por meio do curso *online* ABC evidenciam o sucesso da primeira etapa do Acordo de Cooperação Internacional e a necessidade de o conhecimento sobre a alfabetização no Brasil dialogar com as evidências científicas internacionais.

A segunda etapa do Acordo foi lançada em março de 2022, por meio da publicação do Edital n.º 17/2022 do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal, cuja finalidade é selecionar profissionais que atuam na área da alfabetização para participarem presencialmente do curso de aperfeiçoamento *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)*, que ocorrerá de novembro a dezembro de 2022, na cidade do Porto, em Portugal.

Os participantes do curso deverão assumir o compromisso de realizar atividades de disseminação dos conhecimentos, bem como de participar como multiplicador, quando solicitado pela Capes, pela Secretaria de Alfabetização ou pela secretaria de educação à qual está vinculado. Com o envio dos selecionados o projeto ABC encerra mais uma fase.

Apesar de ter sido alterada em virtude do contexto de confinamento, a parceria atuou em uma questão central na formação de professores alfabetizadores do Brasil ao oferecer o curso *online* ABC combinando teoria e prática.

Com base nos números que o curso *online* alcançou e nos depoimentos registrados pelos cursistas, observa-se que além do resultado da primeira etapa ter superado as expectativas iniciais, havia também uma necessidade contida por conteúdo que apresentasse o estado da arte da alfabetização e a prática de sala de aula, como mencionado no início deste capítulo. A estrutura e abrangência do curso *online* ABC aliados ao conteúdo de qualidade disponibilizado gratuitamente demonstram, desse modo, o êxito da primeira etapa do Acordo de Cooperação Internacional.

Referências

Brasil. Congresso Nacional. (2007). Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2. ed.). Brasília.

Brasil. Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. (2019). Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, seção 1- extra, página 15, edição: 70-A, 11 abr. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm

Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Alfabetização. ABC – Alfabetização Baseada na Ciência. Curso online. <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/12361/informacoes>

Brasil. Ministério da Educação. Avamec disponibiliza materiais e cursos gratuitos para a população. Assessoria de Comunicação Social do MEC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/avamec-disponibiliza-materiais-e-cursos-gratuitos-para-a-populacao>

Brasil. Ministério da Educação. (2020). Curso ABC disponibiliza mais 40 mil vagas para alfabetizadores. <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/dezembro/curso-abc-disponibiliza-mais-40-mil-vagas-para-alfabetizadores>

Brasil. Ministério da Educação. (2021) Curso ABC abre mais 100 mil vagas. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/curso-abc-abre-mais-100-mil-vagas>

Brasil. Ministério da Educação. Dados de Acesso do Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC. <https://avamec.mec.gov.br/#/sistema/dados/acessar>

Brasil. Ministério da Educação. (2020). Lançamento do curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). <https://www.youtube.com/watch?v=h2aAls3EO3I>

Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de alfabetização. (2019). PNA – Política Nacional de Alfabetização. Brasília, MEC. https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2020). Portaria n.º 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>

**O processo criativo e o *design* instrucional do Curso ABC:
uma parceria internacional entre Portugal e Brasil**

***The Creative Process and Instructional Design of the ABC Course:
An International Partnership Between Portugal and Brazil***

Fernanda Araujo Coutinho Campos
Designer Instrucional – Universidade Aberta (UAb)
fernanda.campos@uab.pt
ORCID: [0000-0002-0841-5871](https://orcid.org/0000-0002-0841-5871)

Resumo

Este trabalho apresenta o processo de design instrucional do curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), realizado em parceria entre instituições portuguesas e brasileiras. Em nível teórico, evidenciamos os caminhos metodológicos de design, em cada uma das suas fases: análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação. Em nível empírico, a recolha de dados deu-se por meio de inquérito de satisfação, no qual se analisou a perceção dos participantes sobre o desenho do curso e dos objetos disponibilizados. Averiguamos que o retorno foi positivo, em que os participantes se mostravam satisfeitos com: a diversidade de objetos de aprendizagem, a possibilidade de se aperfeiçoar de forma aberta e gratuita, a linguagem fácil e objetiva, o acesso flexível, realizado no tempo dos participantes, e os conteúdos dinâmicos e didáticos.

Palavras-chave: design instrucional, internacionalização, alfabetização, formação de professores, estratégias pedagógicas on-line.

Abstract

This paper presents the instructional design process of the Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) course, carried out in partnership between portuguese and brazilian institutions. Theoretical levels emphasize the methodological design paths in each of their phases: analysis, design, development, implementation, and evaluation. Empirically, data collection was conducted through a satisfaction survey, which analyzed participants' perception of the course design and the provided materials. The findings revealed a positive response, as participants expressed satisfaction with the diversity of learning materials, the opportunity for open and free self-improvement, the clear and concise language, flexible access according to participants' schedules, and dynamic and didactic content.

Keywords: *instructional design, internationalization, literacy, teacher training, online pedagogical strategies.*

Introdução

A elaboração de uma formação on-line pressupõe um planejamento antecipado, um conhecimento do público, uma organização dos conteúdos, uma estratégia pedagógica bem definida e uma produção em equipa. Todos esses preceitos alicerçaram o design instrucional do curso de aperfeiçoamento Alfabetização Baseada na Ciência – ABC, ofertado em parceria entre instituições portuguesas e brasileiras, na modalidade a distância, para interessados em alfabetizar crianças em todo o Brasil com fundamentos científicos.

Entre outros aspetos, o curso ABC fundamentou-se na autoaprendizagem, na flexibilidade e na produção de objetos de aprendizagens, com linguagem objetiva, clara e simples, para alcançar a diversidade do público. Aliás, este vem sendo um dos grandes desafios: adaptar expressões portuguesas para a realidade brasileira, visto que o conteúdo foi elaborado por especialistas lusitanos.

Nesse sentido, constituíram-se os dois objetivos deste trabalho. O primeiro é o de apresentar o processo de elaboração de design instrucional, detalhando os procedimentos realizados em cada etapa – análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação – considerando os desafios, a composição dos objetos de aprendizagens e as escolhas metodológicas. O segundo é analisar a percepção dos participantes sobre aspetos relacionados à conceção do curso. Constatamos um retorno positivo, exemplificado com a satisfação pelos objetos de aprendizagem, pelo aspeto visual, pela oferta aberta e gratuita, pela linguagem fácil e objetiva, pelo acesso flexível e pelos conteúdos dinâmicos e didáticos.

Diante das reflexões e dos desafios que compuseram esse cenário, elaboramos o presente trabalho nos seguintes tópicos: “Formação para alfabetizadores: estrutura”, “Processo criativo e design instrucional”, “Avaliação e resultados: o que dizem os formandos” e “Considerações finais”.

Formação para alfabetizadores: a estrutura de um projeto internacional

O curso de aperfeiçoamento “Alfabetização Baseada na Ciência – ABC” constitui-se como uma formação continuada para professores em cooperação internacional entre instituições brasileiras – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Secretaria de Alfabetização (Sealf) e Ministério da Educação (MEC) -; e instituições portuguesas – Universidade do Porto (UP), Instituto Politécnico do Porto (UP) e Universidade Aberta (UAb). Destinada a professores/as¹ alfabetizadores/as brasileiros/as, com diferentes níveis

¹ Neste capítulo, vamos fazer referências aos professores alfabetizadores enquanto participantes do curso e também formados, por estarem em formação. Adotamos essa estratégia para evitar a repetição de palavras e, para tanto, buscamos sinônimos que se adequassem a esta situação.

de experiências e tempo de atividade docente, e também para estudantes de licenciaturas, a carga horária foi de 180 horas, integrada ao Programa Tempo de Aprender. O curso ABC buscou promover a implementação da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), contemplando o objetivo de qualificar alfabetizadores, com base em evidências científicas, abrangendo aspectos teóricos e práticos (Ministério da Educação, s/d).

O curso foi estruturado em partes teóricas, nomeadamente: “Parte A: Noções fundamentais sobre alfabetização”; “Parte B: Literacia emergente”; “Parte C: Aprendizagem da leitura e da escrita”; e “Parte D: Dificuldades e perturbações na aprendizagem da leitura e da escrita”, num total de 23 capítulos, organizados por Alves e Leite (2021); e também em partes práticas, especificamente, “Promoção de competências pré-leitoras” e “Promoção precoce nas competências de leitura”, desenvolvidas pelo Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (Ciil) e organizada por Sucena e Nadalim (2021), nas quais foram apresentadas propostas pedagógicas para atuação na sala de aula com crianças entre 4 e 6 anos.

O conteúdo foi disponibilizado na plataforma AVAMEC, completamente on-line (devido às restrições impostas pela Covid-19) e de forma gratuita e aberta. Os materiais² foram compostos de forma estruturada, sequencial – seguindo a ordem dos capítulos – e obedecendo a uma lógica crescente de conteúdos. Ou seja, iniciava por assuntos básicos e, a cada novo capítulo, aumentava a complexidade das informações. O material era disponibilizado aos participantes quinzenalmente,³ para haver tempo suficiente de leitura e de realização de atividades.

A formação privilegiou a autoaprendizagem, a flexibilidade espaço-temporal, com respeito ao tempo dos formandos, a qualidade dos recursos e da informação. Em outras palavras, não estava previsto o acompanhamento de tutores, o que pressupunha autonomia e motivação por parte dos participantes. O material e a plataforma poderiam ser acedidos no tempo mais conveniente, adequando à rotina laboral, familiar, social e estudantil de cada um. As instituições promotoras preocuparam com as adaptações culturais e linguísticas, ao mesmo tempo, em que apresentavam materiais abertos e de acesso livre, que pudessem ser adaptados à realidade docente dos formandos.

O desenho instrucional e a sua capacidade de convergência na cultura da lusofonia

Neste tópico, apresentamos o processo de planeamento do Curso ABC, seguindo o processo clássico ADDIE (Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Análise), conforme Filatro (2008), Arruda (2013) e Cerigato (2019).

² O conteúdo disponibilizado possui licença *Creative Commons*.

³ O curso foi sendo construído na plataforma AVA MEC ao longo dos meses de janeiro de 2021 a janeiro de 2022.

As questões preliminares da análise contextual, de acordo com Arruda (2013): qual a necessidade da instrução? Qual a característica do público? Quais são os conteúdos e as tarefas?

A essas perguntas, tínhamos as seguintes respostas: a necessidade de promover a formação de professores/as brasileiros/as numa perspetiva da alfabetização com base na ciência. O público era composto por pessoas com diferentes níveis de formação, poderiam ser estudantes de licenciaturas ou professores com anos de experiência em educação infantil, ou seja, bastante diverso. Os conteúdos inicialmente propostos eram capítulos produzidos por especialistas e vídeos apresentados pelos mesmos, com tarefas para testar se o conhecimento havia sido apreendido.

Nesse momento, encontramos um dos desafios: o conteúdo foi elaborado por docentes-pesquisadores portugueses, a ser disponibilizado para o público brasileiro. Apesar de possuírem o mesmo idioma, fruto de processo histórico colonial, e de possuírem similaridades culturais, Portugal e Brasil possuem particularidades que exigem adaptações e ajustes, de acordo com Duarte (2008). Nesse sentido, no caso específico do Curso ABC, foi preciso adequar expressões conforme a realidade do Brasil. Obviamente, sabemos que, em um país com dimensões continentais, a vivência é plural. De todo modo, buscamos aproximar do que é mais comum e normalizado dos grandes centros. Sendo assim, constitui-se uma das primeiras tarefas a serem realizadas pela designer instrucional: legendar os vídeos⁴ e, ao mesmo tempo, adaptar as expressões.

Aliás, esta deve ser um das boas práticas do design instrucional, diante de um público constituído por pessoas tão diversas, o ideal é recorrer a uma linguagem que “seja simples e acessível para a maioria de pessoas e optar por usar um conjunto de mídias mais acessadas popularmente, além de recorrer a *softwares* livres para atender a todos” (Cerigatto, 2019, p. 137). Seguindo esses preceitos, constituímos a linguagem dos materiais disponibilizados, conforme veremos a seguir.

Obviamente, não tivemos um único desafio. Outra adversidade foi o contexto pandêmico. A formação havia sido planeada para acontecer presencialmente, mas todos sabemos da inviabilidade diante de *lockdowns* e afastamentos sociais nos anos de 2020 e 2021. Assim, ficou decidida a adaptação e a implementação numa plataforma *on-line*, nomeadamente o AVA MEC, com a intenção de viabilizar a formação. Diante desse cenário, constituiu-se mais uma perspetiva do planeamento: as tarefas precisavam ser de respostas automáticas, o desenho focado no autoaprendizado, visto contemplar ausência do acompanhamento de tutores.

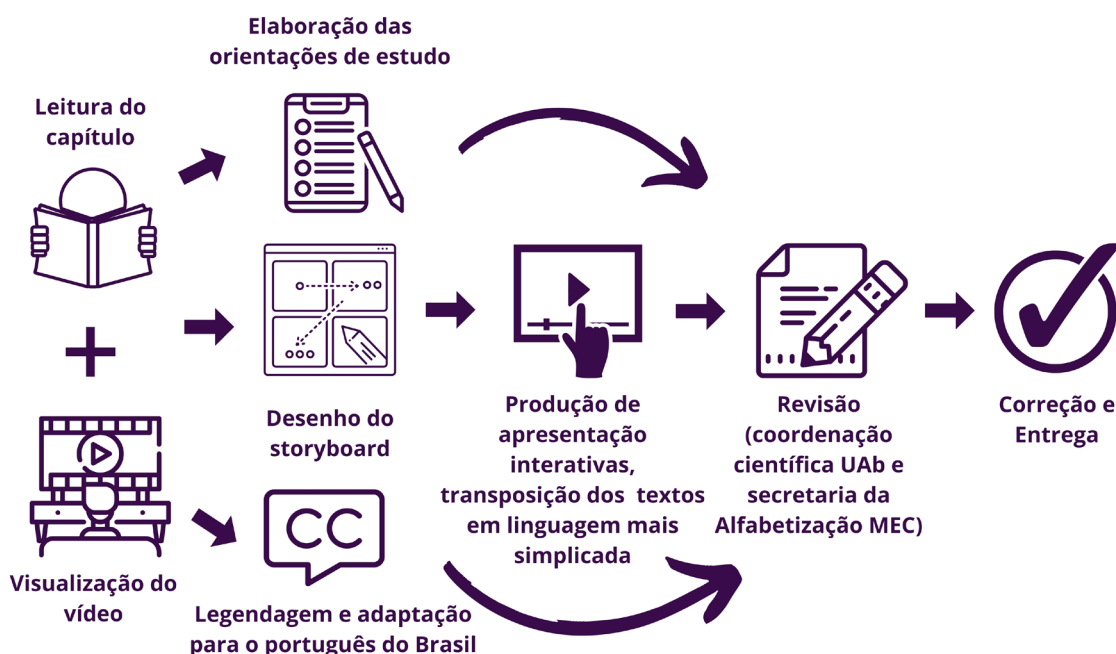
⁴ Os vídeos foram produzidos por uma equipa de audiovisual que trabalhou de forma muito próxima com a designer instrucional.

Portanto, compreendemos que esse curso constituiu-se como o que Filatro (2008) denomina de *design* instrucional fixo ou fechado. Significa que:

Um especialista em *design* instrucional começará a trabalhar numa tela vazia e tomará decisões relacionadas às partes do fluxo de aprendizagem que serão “automatizadas”, às regras de sequenciamento/estruturação, às interações sociais (se é que elas ocorrerão) e ao grau de intensidade dessas interações. O resultado desse trabalho é um *design* instrucional fixo e inalterável. Em geral, o produto resultante desse tipo de design instrucional é rico em conteúdos bem estruturados, mídias selecionadas e *feedbacks* automatizados. Em muitas ocasiões, dispensa a participação de um educador durante a execução e é dirigido à educação de massa (FILATRO, 2008, p. 19-20).

Quer dizer que o trabalho a ser executado antecipava a implementação do curso. Teria pouca margem para alterações e envolveria um planejamento bastante metódico para garantir a realização. Além disso, era preciso ter atenção às diferenças linguísticas e culturais, assim cabia ao *designer* instrucional facilitar a compreensão e atenuar possíveis desentendimentos regionais. Desse modo, foi preciso estabelecer um processo de produção que envolvia as seguintes etapas:

Figura 1. Processo de produção dos objetos de aprendizagem do curso



Fonte: Autoria própria

No momento do planejamento, também foi preciso definir as estratégias de instrução, para isso tínhamos algumas delas predefinidas, ou seja, sabíamos que os materiais seriam disponibilizados em formato de textos e de vídeos. No entanto, diante do contexto e da

diversidade do público, acrescentamos a ficha de resumo, com os principais objetivos e palavras-chave de cada capítulo, as apresentações interativas para ilustrar, destacar as principais ideias e enriquecer o ambiente virtual ao completar as informações disponibilizadas (para as partes teóricas) e a ficha de atividades, que poderia ser utilizada em salas de aulas pelos docentes (para as partes práticas).

Constatamos que outras instituições que ofertam cursos livres a distância adotam estratégias semelhantes, conforme foi apurado pelo Censo EAD.BR (2022). No relatório do ano 2020, evidenciou-se que as ações de aprendizagem propostas mais comuns em cursos são: assistir conteúdos em vídeo, ler conteúdos, realizar atividades automáticas.

O conjunto de materiais e recursos compuseram o que denominamos objetos de aprendizagem (OA). De acordo com Behar *et al.* (2009), os OA são:

Qualquer material digital, como, por exemplo, textos, animações, vídeos, imagens, aplicações, páginas *web* de forma isolada ou em combinação, com fins educacionais. Trata-se de recursos autônomos, que podem ser utilizados como módulos de um determinado conteúdo ou como conteúdo completo. São destinados a situações de aprendizagem tanto na modalidade a distância quanto semipresencial ou presencial. Uma das principais características deste recurso é a reusabilidade, ou a possibilidade de serem incorporados a múltiplos aplicativos. Um mesmo objeto pode ter diferentes usos, o seu conteúdo pode ser reestruturado ou reagregado, e ainda ter a sua interface modificada para ser adaptada a outros módulos. Todas essas ações podem ocorrer de forma independente ou conciliada com outros objetos, considerando sempre os objetos a serem alcançados com o público-alvo da (re) utilização do OA. (BEHAR *et al.*, 2009, p. 67).

A partir dessa definição, compreendemos que os objetos criados complementam-se entre si e permitem a sua usabilidade durante a formação, mas, em especial, oportunizam a aplicabilidade na prática docente. Compreendemos que o desenho do curso garantiu a usabilidade de *design* na medida em que facilitou o acesso e a execução das tarefas pelos participantes, por um lado; e, por outro lado, facultou a usabilidade pedagógica ao viabilizar o alcance dos objetivos educacionais, conforme nos alertam Mendes, Nascimento e Catapan (2018).

A seguir, apresentamos exemplos dos objetos concebidos:

Figura 2. Exemplo da Folha de Resumo

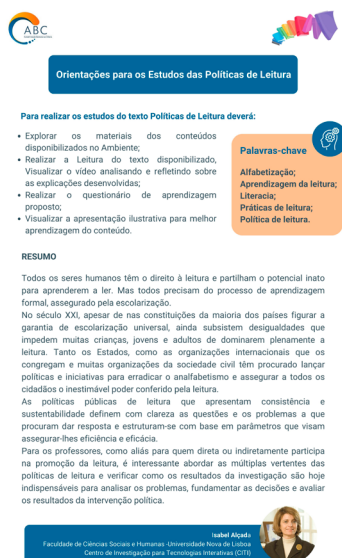


Figura 3. Exemplo de vídeo



Figura 4. Exemplo da Ficha de Atividade de cada Módulo



Figura 5. Exemplo da Capa da Apresentação Interativa



Figura 6. Exemplo de páginas da Apresentação Interativa



Fonte: Autoria própria.

Acresce-se que os objetos de aprendizagem elaborados integram a categoria de Recursos Educacionais Abertos (REA), enquadram-se como materiais produzidos com o sentido de ensinar ao mesmo tempo que são disponibilizados de forma gratuita, com licenças abertas e que podem ser partilhados (Nobre, 2020). Significa que os autores escolhem os direitos autorais de que desejam prescindir e permite que utilizadores de conteúdos educacionais copiem, adaptem, traduzam e compartilhem recursos livremente. E as instituições envolvidas fomentam a produção de conteúdos e aconselham sobre políticas, promoção e pesquisa, conforme salienta Santos (2013). Além disso, permitem o uso e reuso, a readaptação, a recriação, a recombinação e a redistribuição. Deste modo, os OA disponibilizados enquanto REA têm o foco na prática profissional dos alfabetizadores infantis que podem ser usados,

adaptados e recombinaados, conforme a criatividade dos docentes.

O desenvolvimento dos objetos supracitados realizou-se utilizando as seguintes ferramentas de autoria: o Articulate Storyline 360,⁵ para as apresentações interativas; o Canva,⁶ para as fichas de atividades. Acrescenta-se a geração de QRCode,⁷ disponibilizado nas fichas de atividades para indicar a referência do vídeo prático; e bancos de imagens, em que buscamos figuras universais e diversas, preocupadas com a heterogeneidade do público, em termos de gênero, etários, raciais, religiosos, territoriais e experienciais, e obviamente de direitos livres.

Quadro 1. Principais bancos de imagens utilizados

Banco de imagens	Site
Freepik	https://www.freepik.com/
Pexels	https://www.pexels.com/pt-br/
Pixabay	https://pixabay.com/pt/
Wikimedia Commons	https://commons.wikimedia.org/
Creative Commons	https://creativecommons.org/

Fonte: Autoria própria.

Após a fase da análise, do desenho e do desenvolvimento, o curso foi implementado. A fase da implementação era da responsabilidade da equipa de informática da Capes, especializada na plataforma AVA MEC. Consoante com o que assinalamos anteriormente, os conteúdos eram disponibilizados a cada 15 dias.

A última fase, a avaliação, foi realizada ao final de cada uma das partes teóricas (A, B, C e D) e das partes práticas. Nesta etapa, foi disponibilizado um inquérito de satisfação para que os participantes pudessem opinar sobre diferentes aspetos do curso. Ao final da Parte A, as questões centraram-se em saber: se os participantes “consideraram pertinentes os temas do módulo”, qual “nível de satisfação com o curso”; qual “o nível de satisfação com o material disponibilizado”; qual “nível de satisfação com o AVA-MEC”; “como você avalia o formato visual do curso”; e um espaço de comentário livre para o relato da experiência na formação. No próximo tópico, passamos a analisar as apreciações referentes ao desenho do curso.

Avaliação e resultados: o que dizem os formandos

A formação de professores alfabetizadores do Curso ABC primou pela qualidade dos OA e das informações. A opção pela aprendizagem autoinstrucional de transmissão da informação, com o sentido de aperfeiçoamento, carece de informações objetivas e claras para que as

⁵ Articulate Storyline 360: <https://articulate.com/360/storyline>

⁶ Canva: <https://www.canva.com/>

⁷ QRCode: <https://www.the-qrcode-generator.com/pt/>

dúvidas sejam diminutas e os participantes consigam guiar a sua aprendizagem de forma autónoma e motivada. Bem como planejado, os participantes contemplaram o desenho e o planeamento e demonstraram nos resultados da avaliação.

Ademais, verificamos a relevância da internacionalização nos materiais produzidos, na oportunidade de intercâmbio das ideias e dos projetos desenvolvidos em Portugal, nos Estados Unidos e no Brasil, pois propiciaram a divulgação de estratégias diversificadas de alfabetização.

A satisfação dos professores alfabetizadores foi constatada pelos resultados do inquérito disponibilizado ao final da “Parte A: Noções fundamentais sobre alfabetização”. De entre os itens avaliados, teremos em conta os que se relacionam mais diretamente com o desenho instrucional do referido módulo, considerando os dois níveis mais altos de satisfação (muito bom e bom; muito satisfeito e satisfeito). As respostas perfazem a opinião de 25% daqueles que finalizaram o curso.⁸ Por meio dessa amostra, foi possível apurar que o material disponibilizado e o formato visual do curso foram avaliados de forma bastante positiva, conforme demonstrado nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1. Qual seu nível de satisfação com o material disponibilizado?



Gráfico 2. Como avalia o formato visual do curso?



Fonte: Autoria própria

Além da percentagem de satisfação, analisamos cada um dos comentários do inquérito e sublinhamos os que incidiam diretamente sobre aspectos referentes ao desenho do curso. Mais uma vez, encontramos uma perspectiva positiva, a qual ilustramos a seguir:

⁸ De acordo com informações da secretaria, inscreveram-se 251.320 pessoas. Destas, 27.611 concluíram o curso. Dados atualizados em 1 de maio de 2022.

Quadro 2. Impressões dos professores-participantes sobre o desenho do curso

“Esse curso é muito bom, tem material de excelente qualidade e é de fácil navegação na plataforma. Muito enriquecedor para meu crescimento profissional.” (P1)⁹

O Curso é de ótima qualidade e favorece a aprendizagem. O material foi bem elaborado e os vídeos bem explicativos.” (P7)

“Parabéns pelo curso! Estou amando participar, consigo realizar minhas tarefas de estudo nas horas vagas, muito dinâmico e flexível aos meus horários, estou ansiosa para os próximos módulos e gostaria que pudessem fazer um mestrado nesse mesmo contexto, com essa parceria com a Universidade de Porto.” (P12)

“Eu tenho falado desse curso para meio mundo. Ele é bem dinâmico e fala muito sobre algo que me fascina: nosso cérebro. Parabéns aos portugueses, vocês fazem um excelente trabalho!” (P16)

“Estou gostando muito do nível de informações que o curso disponibiliza. Materiais de alta qualidade! Achei interessante a parceria entre Brasil e Portugal na proposta do curso. Parabéns!” (P19)

“Gostei muito, foi muito útil para mim e inovador. Uma vez que permitiu conhecer técnicas de escrita e fala. Além disso, a dinâmica é muito boa, um material de boa qualidade.” (P20)

“Gosto das informações dos slides e dos textos serem diretos e não cansativos, apesar dos diversos termos específicos. Tenho refletido sobre tudo e espero ter mais exemplos práticos para melhor compreensão de alguns procedimentos.” (P25)

Sinceramente, me surpreendi com a forma de apresentação do curso e estou muito satisfeita com o conteúdo, a apresentação interativa é maravilhosa.” (P26)

“Gostei muito, linguagem de fácil entendimento, conteúdo satisfatório, não ficou algo cansativo, pelo contrário, cada etapa deixa um gostinho de aprender mais.” (P28)

“O curso é extremamente didático, pois os vídeos e os materiais (excelente qualidade) facilitam a compreensão do conteúdo.” (P29)

Fonte: Autoria própria.

Devido ao espaço, optamos por destacar alguns dos *feedbacks* recebidos. Ressaltamos que, de modo global, as avaliações valorizaram as boas práticas do *design* instrucional para a elaboração de cursos on-line e da produção de objetos de aprendizagem, tal como a facilidade de navegação da plataforma, a linguagem clara, a inovação dos conteúdos, a dinâmica dos materiais, a relação da teoria com a prática, a promoção de ressignificação da prática pedagógica, a garantia da flexibilidade, a complementaridade dos materiais. Notam-se o entusiasmo dos professores com a aprendizagem, inclusive recomendando o curso para colegas, a valorização da parceria com as universidades portuguesas e o desejo dos próprios formandos em estreitar as relações com essas instituições.

⁹ Fazemos referências às citações dos participantes, sem indicar o nome dos mesmos por questões éticas. No qual P, faz menção à “professor/a”.

Considerações finais

A parceria entre as instituições portuguesas e brasileiras foi relevante para a formação contínua dos/as professores/as, para que estes/as pudessem conhecer novos conceitos e perspectivas alfabetizadoras, no sentido da expansão dos horizontes com apresentação da teoria e da prática da alfabetização com bases científicas. Foi essencial para o aprofundamento das relações institucionais e a promoção do intercâmbio de experiências.

Ao fim e ao cabo, o Curso ABC constitui-se como uma oportunidade para os/as professores/as serem encaminhados para uma aprendizagem significativa, de novos métodos e técnicas de alfabetização. Possibilitou a resignificação e a melhoria das práticas pedagógicas, apresentou perspectivas pedagógicas sobre a aquisição da leitura e da escrita e estimulou o crescimento profissional dos participantes.

O processo de *design* da formação contínua Alfabetização Baseada na Ciência, por um lado, foi cuidadoso, ao compreender a diversidade do público brasileiro, residente num país com dimensões continentais, que abriga desigualdades de acesso à internet, de acesso ao conhecimento e de heterogeneidade do público (etária, religiosa, formativa e experiencial). E, por outro lado, disponibilizou uma diversidade de objetos de aprendizagem, de forma aberta e gratuita, por meio de uma linguagem fácil e objetiva, permitindo o acesso no tempo dos participantes, além de conteúdos dinâmicos e didáticos.

Referências

- Alves, R. A. & Leite, I. (Org.) (2021). *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC*. Brasília, Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF
- Arruda, D. P. (2013). Design instrucional: construção de caminhos para o aprendizado a distância. In Fidalgo, Fernando et al. (Org.). *Educação a distância: meios, atores e processos* (pp. 281-296). Belo Horizonte, CAED-UFGM.
- Behar, P. A. et al. (2009). Objetos de aprendizagem para educação a distância. In Behar, P. A. (Org.) *Modelos pedagógicas em Educação a Distância* (pp. 66 - 92). Porto Alegre: Artmed.
- Brasil (2019). *Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm
- Censo EAD.BR (2022). *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020*. Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba, PR: InterSaberes. http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf

Cerigatto, M. P. (2019). Planejamento de materiais didáticos. In Cerigatto, M. P. *Elaboração de materiais didáticos com recursos tecnológicos* (pp. 133-147). São Paulo, Editora da SENAC São Paulo.

Duarte, M. P. S. S. (2008). *Standards Culturais: Brasil x Portugal*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1000/1/Tese%20Melina%20Duarte.pdf>

Filatro, A. (2008). *Design Instrucional na prática*. São Paulo, Pearson Education do Brasil.

Mendes, V. N.; Nascimento, H. O. & Catapan, A. H. (2018). *Usabilidade pedagógica – uma dimensão pedagógica na perspectiva da usabilidade dos MOOCS*. In 24.º CIED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Florianópolis. <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/4881.pdf>

Nobre, A. (2020). *REA: de A a... Manual para identificar, procurar, utilizar, reutilizar, produzir e partilhar Recursos Educacionais Abertos*. Lisboa: Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10216/5/EaDeL%2311.pdf>

Ministério da Educação. *Curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)*. <http://alfabetizacao.mec.gov.br/cursos/246-curso-alfabetizacao-baseada-na-ciencia-abc>

Santos, A. I. (2013). *Recursos Educacionais Aberto no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação*. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227970>

Sucena, A. & Nadalim, C. F. P. (2021) (orgs). *ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura*. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/abc_na_pratica_v3.pdf

Breve estudo sobre o perfil dos estudantes de Licenciatura da Universidade Aberta do Brasil diante das possibilidades de Internacionalização por meio de Ações Cooperativas e Desafiadoras no Campo da docência Digital

An Overview of the Profile of Undergraduate Students in Teacher Education Programs at the Universidade Aberta do Brasil in the Context of Internationalization through Collaborative and Challenging Actions in Digital Teaching

Luiz Alberto Rocha Lira

Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasília – DF – Brasil.
Coordenador de Programas e Cursos em Educação a Distância da CAPES.

Doutorado em Educação (UNIMEP)

luiz.lira@capes.gov.br

ORCID: [0000-0001-8719-700X](https://orcid.org/0000-0001-8719-700X)

Fernando Barcellos Razuck

Instituto de Radioproteção e Dosimetria (IRD), Rio de Janeiro

fernando.razuck@ird.gov.br

ORCID: [0000-0002-8416-4242](https://orcid.org/0000-0002-8416-4242)

Danielle Cabral Cruz

Gestora do IMED/IDLT-MA

dani.kbral@gmail.com

ORCID: [0009-0009-0324-8144](https://orcid.org/0009-0009-0324-8144)

Resumo

O presente estudo origina de uma pesquisa consolidada sobre variáveis importantes sobre política pública induzida pelo Ministério da Educação, que criou a Universidade Aberta do Brasil – UAB, e que, desde então, vem atuando fortemente na formação de professores por meio das licenciaturas. Considerou-se importante ainda, apresentar no texto, dados sobre o perfil do estudante da UAB, no sentido de que, estudos prévios, auxiliam na construção do conhecimento sobre o egresso, bem como, no planejamento de inovações metodológicas colaborativas de ensino e, ainda, na implantação de programas de mobilidade acadêmica nacional e internacional. Considerando que a UAB possui como missão o apoio às licenciaturas, será fundamental a interação em cursos e programas digitais oriundos de projetos cooperativos, objetivando ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento gerado a partir dos novos desafios e possibilidades da tecnologia aplicada à educação.

Palavras chave: Universidade Aberta do Brasil, Perfil do estudante UAB, Cooperação acadêmica, Formação de professores, Educação digital.

Abstract

This study stems from a comprehensive research inquiry into significant variables within the public policy sphere induced by the Ministry of Education, which led to the creation of the

Universidade Aberta do Brasil – UAb. Since its inception, UAb has been actively involved in the training of teachers through its various teacher education programs. Additionally, it is deemed essential to present insights into the profile of UAb students within this context. Prior studies provide valuable insights into the knowledge-building process for graduates and contribute to the planning of collaborative and innovative teaching methodologies, as well as the implementation of national and international academic mobility programs. Given UAb’s mission to support teacher education, fostering interaction among digital courses and programs derived from cooperative projects becomes paramount. This endeavor aims to enhance access to knowledge generated through emerging challenges and opportunities in technology-applied education.

Keywords: *Universidade Aberta do Brasil, UAb Student Profile, Academic Collaboration, Teacher Education, Digital Education.*

Introdução

O presente estudo visa apresentar em sua abordagem, um recorte originário de uma pesquisa consolidada na Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Brasil), considerando aspectos importantes de uma política pública induzida pelo Ministério da Educação, que criou a Universidade Aberta do Brasil – UAB, instituída por meio do Decreto n.º 5.800/2006 e, desde então, vem atuando fortemente na formação em nível de graduação, expressivamente nas licenciaturas, na formação inicial de professores para atendimento das demandas e carências das redes educacionais estaduais e municipais.

Atualmente o sistema encontra-se integrado por um grupo de 133 instituições públicas atuantes em 557 cursos ativos, entre licenciaturas, bacharelados, tecnólogos e especializações, alcançando 825 polos municipais, com representatividade em todo o território brasileiro. Desde seu início, já se formaram 300 mil discentes.

Apesar das dificuldades inerentes ao contexto socioeconômico do Brasil, é visível que a inclusão, sob todas as formas, faz parte de um processo de democratização, em especial, no sistema educacional, no qual as universidades públicas promovem em suas estruturas acadêmicas, o ingresso de estudantes oriundos de famílias de baixa renda, sendo que, tais ingressos, tem ocorrido expressivamente por meio de programas públicos.

Contudo, não somente o acesso deva ser consagrado como benefício essencial é fator preponderante a uma possibilidade de resposta aos anseios da sociedade, mas, deve-se considerar na amplitude da atuação do Estado, a promoção de mecanismos e alternativas para que esses discentes permaneçam em seu processo formativo até concluir o seu curso.

Portanto, é algo consensual entre estudiosos e pesquisadores, que a democratização do acesso à educação superior, possui relação com as precárias condições socioeconômicas de uma parcela considerável de jovens, que, num país desigual, são marcadas por uma escolaridade incipiente e fragilizada, que não os permite entrar e permanecer no ensino médio e, dessa forma, reduzindo as chances de adentrar ao ensino superior.

Considerando a possibilidade de atuação descentralizada da política pública na educação superior a distância, compreende-se que, os pólos de educação a distância da UAB, nos municípios, reforçam o conceito de interiorização do ensino superior, mas, esta ação prescinde de uma efetividade maior da participação dos governos subnacionais atuando em melhorias na educação básica.

Portanto, nesse contexto, em que se inserem as inovações propostas pelas metodologias colaborativas de ensino e da viabilidade de que ocorram mobilidades acadêmicas entre estudantes e docentes, os dados analisados aqui, permitem inferir que o conhecimento do perfil do estudante dos cursos da Universidade Aberta do Brasil poderá indicar pretensões formativas visando oportunidades no mercado de trabalho.

Compreende-se, então, que esse novo cenário permitido pela educação a distância, subsidiado pelas inovações tecnológicas aplicadas ao ensino, facilita o surgimento de mecanismos de mobilidade estudantil, principalmente na formação de professores, e, no caso da Universidade Aberta do Brasil, os centros de educação a distância criados a partir de 2006, possuem infraestrutura acadêmica e de profissionais com suficiência à implantação de programas de cooperação e melhoria na formação digital.

Metodologia da investigação realizada

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos que demarcaram o caminho que orientou a investigação, tendo sido fundamental a definição do instrumento que foi utilizado na coleta de dados em que, por meio de uma abordagem qualitativa organizou-se um grupo de perguntas que favoreceram o enfoque interpretativo entre os sujeitos.

A opção pela aplicação de um questionário semiestruturado, a 12.984 estudantes da UAB, permitiu a esses sujeitos expressarem suas percepções com maior liberdade, e com isso uma compreensão mais profunda da temática em investigação. O estudo foi subsidiado ainda por meio de fontes bibliográficas e análise documental, em que, segundo (Lüdke e André, 1986), as informações obtidas em documentos escritos ajudam a compreender o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos.

Sobre a revisão bibliográfica e documental, o acesso ao material, permitiu o levantamento de informações no âmbito da gestão do Sistema Universidade Aberta do Brasil e, ainda, pesquisas

em sítios da rede mundial de computadores (Internet), congressos, e dados constantes de documentos oficiais do Ministério da Educação, e da CAPES. Portanto, esta pesquisa assume também, seu caráter descritivo que, neste caso, visa apontar as características de uma política pública e seu benefício social.

Noutra perspectiva, a pesquisa assume uma natureza aplicada, quanto à abordagem do problema, pois prioriza a interpretação qualitativa dos dados na busca por sua solução (Richardson, 2008). Quanto aos objetivos, o caráter exploratório possibilitou um consistente conhecimento do problema, proporcionando garantir melhor familiaridade com o tema tornando-o mais explícito (Gil, 1999).

Aplicação pedagógica

Como dissemos anteriormente, esse breve estudo, representa um recorte de uma pesquisa mais ampla, pois trouxemos referenciais, por meio de alguns gráficos, sobre algumas variáveis relacionadas ao perfil do estudante UAB, e ainda, dados de natureza socioeconômica daqueles que optaram pela formação nas licenciaturas, haja vista, que o incentivo à formação de professores ainda é um grande desafio na educação brasileira.

Nos dias atuais, o ingresso no ensino superior, dentre outros fatores, é motivado também, pela possibilidade da tecnologia aplicada à educação, que se reverte sobremaneira de importância e, nesse aspecto (Santos & Menegassi, 2018) acrescentaram em seus estudos que a sociedade da informação e da tecnologia promovem um desencadeamento de ações, mudando comportamentos e atitudes, influenciando diretamente nas relações sociais e econômicas em nível mundial, fazendo com que a educação seja beneficiada por meio das permissões e facilidades de acesso ao conhecimento. E, sobre esse avanço significativo que impõe mudanças (Imbernón, 2001) vai fazer referência à uma “mudança radical” na medida em que a educação no século XXI passa por transformações que imprimem adaptações e novos conceitos.

Tais aspectos evolutivos da tecnologia aplicada à educação, e, no caso específico deste estudo, no qual passamos a conhecer elementos sobre o perfil dos estudantes das licenciaturas do sistema UAB, frente aos desafios no contexto das inovações no campo da docência digital e redes colaborativas, será importante refletir sobre bases pedagógicas a serem desenvolvidas e implementadas nos programas de formação de professores.

Ao analisarmos os dados coletados quanto à nacionalidade, como era de se esperar, (98,88%) são brasileiros, num total de 12.838 estudantes respondentes. Para tanto, 21 estudantes são estrangeiros e 125 naturalizados no Brasil. Tais dados podem ser visualizados na Tabela 01, logo abaixo.

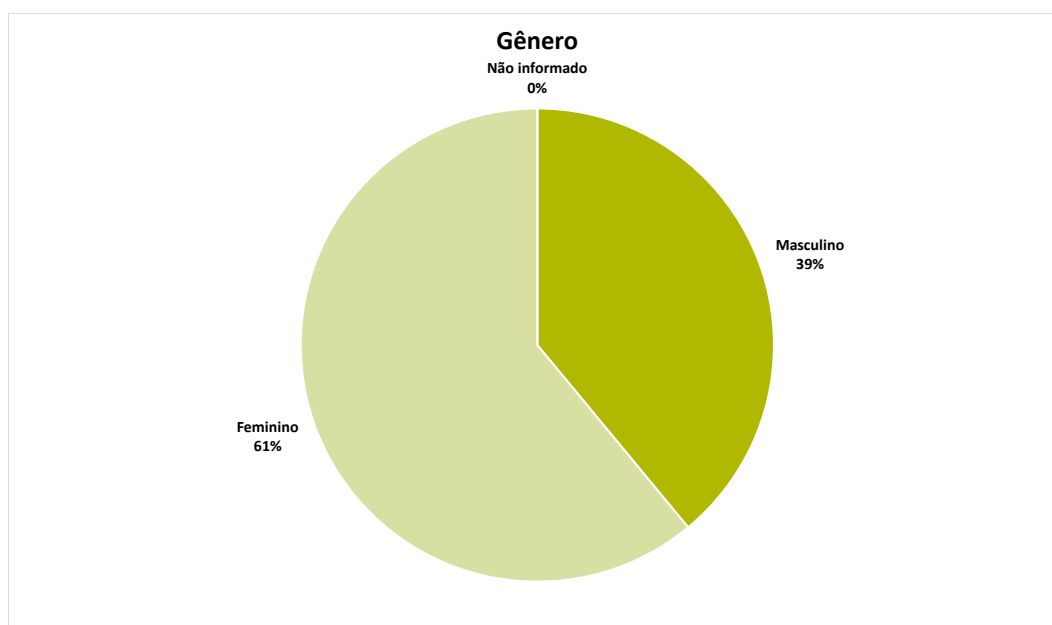
Tabela 01. Frequência das respostas por nacionalidade dos estudantes respondentes do Sistema UAB – 2019

Nacionalidade	Número de Alunos	Percentual (%)
Brasileira	12.838	98,88
Brasileira estrangeira	21	0,16
Brasileira naturalizado	125	0,96
Total	12.984	100,00

Fonte: Questionário aplicado junto aos estudantes ativos do Sistema UAB.

Na Figura 01, apresentam-se os resultados obtidos quanto ao gênero dos respondentes da pesquisa. Nota-se, que há predominância, em relação à frequência das respostas, do gênero feminino representando (61,25%) do total, contra (38,65%) do gênero masculino. Destaca-se ainda que (0,09%), 12 estudantes, não informaram o seu gênero.

Figura 01. Frequência das respostas por gênero dos estudantes respondentes do Sistema UAB – 2019.



Fonte: Questionário aplicado junto aos estudantes ativos do Sistema UAB.

Na Tabela 02, apresentamos os dados sobre a conclusão do ensino médio dos estudantes da UAB, em que, predominantemente, os alunos declaram ser originários da escola pública, totalizando (81,38%) ou 10.567 acadêmicos. No sistema privado, 1.341 alunos (10,33%) declaram ter concluído o ensino médio. Portanto, os dados demonstram que a maioria dos alunos matriculados na Universidade Aberta do Brasil são oriundos do ensino público.

Tabela 02. Frequência das respostas referentes conclusão do ensino médio dos alunos do Sistema UAB – 2019

Em qual Escola realizou o Ensino Médio?	Número de Alunos	Percentual (%)
A maior parte em escola privada	388	2,99
A maior parte em escola pública	672	5,18
Parte no Brasil e parte no exterior	9	0,07
Todo em escola privada	1.341	10,33
Todo em escola pública	10.567	81,38
Todo no exterior	7	0,05
Total	12.984	100,00

Fonte: Questionário aplicado junto aos estudantes ativos do Sistema UAB.

Em relação aos programas sociais oriundos de políticas públicas governamentais mais acessados pelos acadêmicos, a Tabela 03, demonstra que: o programa Bolsa Família (67,24%); ProUni (8,11%); a isenção de taxas em Concursos Públicos (3,14%); FIES (2,54%) e o Programa Minha Casa, Minha Vida (2,51%), se constituem em possibilidades aos ingressantes na UAB.

Tabela 03. Frequência das respostas referentes aos tipos de Programa Social acessados pelos alunos do Sistema UAB – 2019

Qual Programa Social você utiliza ou já utilizou?	Número de Alunos	Percentual (%)
Bolsa Família	2.463	67,24
Bolsa Família/FIES	27	0,74
Bolsa Família/Isenção de Taxas em Concursos Públicos	37	1,01
Bolsa Família/Pro Jovem Adolescente	33	0,90
Bolsa Família/ProUni	65	1,77
Bolsa Família/Tarifa Social de Energia Elétrica	20	0,55
FIES	93	2,54
Isenção de Taxas em Concursos Públicos	115	3,14
Pro Jovem Adolescente	27	0,74
Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI	18	0,49
Programa Minha Casa Minha Vida	92	2,51
ProUni	297	8,11
Tarifa Social de Energia Elétrica	26	0,71
Outros Programas	350	9,56
Total	3.663	100,00

Fonte: Questionário aplicado junto aos estudantes ativos do Sistema UAB, 2019.

No que se refere à renda, pode-se perceber, que a maior parcela dos estudantes se situa na faixa de rendimentos até R\$ 1.431,00, representando 7.588 acadêmicos ou (58,44%) do total, seguindo-se a faixa de renda de R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00, com 2.884 estudantes (22,21%) do total: por sua vez, na faixa de R\$ 2.862,01 a 4.293,00, encontram-se 1.396 alunos, representando (10,75%). Os dados encontram-se na Tabela 04 abaixo.

Tabela 04. Frequência das respostas referentes ao rendimento individual mensal (em R\$) dos alunos do Sistema UAB – 2019

Rendimento Individual Mensal - em R\$	Número de Alunos	Percentual (%)
Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.431,00)	7.588	58,44
De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00)	2.884	22,21
De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00)	1.396	10,75
De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00)	553	4,26
De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00)	414	3,19
De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00)	138	1,06
Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28.620,01)	11	0,08
Total	12.984	100,00

Fonte: Questionário aplicado junto aos estudantes ativos do Sistema UAB.

Como se sabe, as ofertas do Sistema UAB (85%) das vagas em edital, se traduzem no incentivo à formação de professores (básica e continuada). Os dados da Tabela 05, vão confirma, por meio da frequência das respostas em relação à essa possibilidade de atuação na educação básica, que, 9.646 alunos (74,29%) possuem pretensões de atuar na docência da educação básica, e desses, 2.629 (27,25%) querem ingressar na rede pública de ensino.

Tabela 05. Frequência das respostas referentes à atuação na área de estudo dos alunos respondentes do Sistema UAB – 2019

Atua na área?	Número de Alunos	Percentual (%)
pretendo atuar!	9.646	74,29
rede privada	451	3,47
na rede pública	2.629	20,25
na rede pública e privada	258	1,99
Total	12.984	100,00

Fonte: Questionário aplicado junto aos estudantes ativos do Sistema UAB.

Inovação da proposta

O estudo propôs uma reflexão, ao trazer alguns elementos sobre o perfil dos alunos vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, com o objetivo de elencar as principais características desses estudantes. A partir dos dados coletados quanto à nacionalidade, identificou-se que a expressiva maioria são brasileiros, e que a predominância de estudantes é do gênero feminino.

Os dados ainda mostraram, que (81,38 %) declararam ter estudado o ensino médio em escola pública, e que usufruíram de programas públicos para o acesso, como o Bolsa Família, Programa Universidade para Todos (Prouni), Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Minha Casa, Minha Vida.

No tocante à renda, a maioria dos estudantes entrevistados se situa na faixa de percepção de rendimentos de até R\$ 1.431,00, representando 7.588 acadêmicos ou (58,44%) do total. Considerando que as ofertas do Sistema UAB (85%) se revertem em incentivo à formação de professores, (básica e continuada), os dados confirmaram essa prerrogativa e que, 9.646 alunos (74,29%) possuem pretensões de atuar na docência da educação básica: e desses, 2.629 (27,25%) querem ingressar na rede pública de ensino.

Importante considerar que a partir dos dados analisados, foi possível conhecer além do que se propôs, absorver um melhor entendimento sobre esse programa de governo e a sua inserção junto à sociedade brasileira, levando-se em conta, a diversidade de um país com 5.570 municípios.

Tais elementos podem auxiliar em futuras reflexões acerca da internacionalização da educação superior pública à distância, que ainda requer, um esforço adicional dessa política pública, pois, mesmo utilizando-se os recursos tecnológicos e humanos já disponíveis, a interação de docentes e discentes em ambientes e espaços internacionais, ainda carece de meios e recursos financeiros, muitas vezes não disponíveis nas universidades que integram o sistema UAB.

Pode-se inferir que, transcorridos mais de 15 anos de implantação dos cursos por meio do Sistema Universidade Aberta, será oportuno que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas avancem para proposituras que incentivem inovações pedagógicas, haja vista, que, com o avanço cada vez mais rápido das tecnologias digitais, a educação em nível mundial tem tido a oportunidade de experimentar a contribuição de projetos tele colaborativos aproximando a comunidade acadêmica e provocando uma socialização mais rápida do conhecimento.

Atribui-se ainda, como fator de relevância desses avanços, a imersão e a facilidade com que o corpo discente domina a tecnologia digital, em particular as mídias sociais, como por

exemplo: Twitter, videogames, Facebook e toda uma série de aplicativos (apps) presentes nos dispositivos móveis como iPads e telefones celulares, ou seja, esses alunos e alunas carecem de que, os projetos pedagógicos universitários de formação nas licenciaturas apresentem inovações e estilos que contemplem trilhas de conteúdos e práticas pedagógicas colaborativas as quais possibilitem avançar no conhecimento da tecnologia digital e ainda, por meio desses novos estilos de aprendizagem abrir espaço visando o fortalecimento da internacionalização com o digital.

Considerações finais

O avanço da educação a distância, nos permite analisar, de modo geral, como se deu o processo de internacionalização da educação superior no Brasil a partir das primeiras universidades que implementaram essas ações, tendo iniciado com a criação de redes de cooperação acadêmica internacional, por meio de parcerias em pesquisas com outras universidades.

Essa internacionalização da educação superior no Brasil, se efetivou por meio de ação política, em que o Ministério da Educação (MEC), atuou criando a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em 2010, e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no mesmo ano, com o objetivo de instituir redes de cooperação acadêmica com os países latino-americanos e países de Língua Portuguesa.

Reforce-se que, a possibilidade atual de integração de tecnologias como uma maneira de trazer de modo rápido às informações e prover o aprendizado continuado aos contextos educativos formais, num contexto de parceria cooperativa entre professores e alunos permite que, se construam e reconstruam meios de aprendizagem que poderão vir a compor o projeto pedagógico de um determinado curso.

E, ao trazermos uma reflexão acerca do Sistema Universidade Aberta do Brasil e da viabilidade de que parcerias acadêmicas internacionais possam ocorrer, o campo é favorável, haja vista, que iniciativa dessa natureza já ocorreu entre Brasil e Moçambique em meados de 2010 por meio de um programa bilateral.

É claro que, ao mencionarmos a parceria entre a UAB do Brasil e o que seria um modelo de EaD para Moçambique sob a forma de uma Universidade Aberta de Moçambique (UAM), estudos prévios sobre infraestrutura da realidade local e ainda, sobre o conhecimento do país e do sistema educacional africano eram subsídios importantes, mas que, não foram considerados no planejamento.

Portanto, o que se espera de programas cooperativos que venham a ensinar mobilidade acadêmica internacional, prescinde de planejamento acadêmico prévio, que enfatize

mecanismos de acompanhamento e monitoramento dos cursos e dos discentes, haja vista, que é fundamental conhecer o perfil do estudante, bem como, o que se espera desse egresso.

Referências

Decreto n.º 5.800/2006 de 08 de junho. *Diário Oficial da União n.º 110/2006*. Brasília. Ministério da Educação.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5. ed.) São Paulo, Brasil: Atlas.

IBGE. (2021). *Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. <https://www.ibge.gov.br/>

Imbernón, F. (2001). *Formação continuada de professores* (5ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Lei n.º 11.502 de 11 de julho de 2007. *Diário Oficial da União n.º 133/2007*. Brasília. Ministério da Educação

Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União n.º 248/96*. Brasil. Ministério da Educação

Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União n.º 95/2014*. Brasília. Ministério da Educação

Lüdke, M. & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (6. ed.). São Paulo, EPU.

Portaria n.º 318/2009 de 02 de abril de 2009. *Diário Oficial da União n.º 64/2009*. Brasília, Ministério da Educação.

Richardson, R. J. (2008). *Pesquisa Social – Métodos e Técnicas* (3. ed.). São Paulo, Atlas.

Santos, E. M. (2004). *Fatores condicionantes da adoção de tecnologias de informação pelas organizações* (28. ed.). Curitiba, Enanpad.

**Experiência de internacionalização entre Brasil e Espanha:
a construção de competências digitais para alunos da Educação a Distância**
*Internationalization experience between Brazil and Spain:
building digital competences for distance education students*

Ketia Kellen Araújo da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)
ketiakellen@gmail.com
ORCID: [0000-0003-4722-8072](https://orcid.org/0000-0003-4722-8072)

Patricia Alejandra Behar
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)
pbehar@terra.com.br
ORCID: [0000-0001-6939-5678](https://orcid.org/0000-0001-6939-5678)

Resumo

O presente capítulo tem como objetivo relatar uma experiência de internacionalização iniciada através de uma missão de curta duração realizada em 2014 pela professora/pesquisadora brasileira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil na Universitat Obertat de Catalunya (UOC) Barcelona, Espanha. Esta primeira ação teve como resultado um projeto de cooperação internacional sobre formação continuada, focando no desenvolvimento de competências digitais em contextos virtuais. A partir desta experiência, a internacionalização teve seguimento em 2017, com uma aluna de doutorado sanduíche e apoio da CAPES na UOC. O trabalho realizado envolveu atividades de pesquisa, ensino e extensão e teve como finalidade a validação de um modelo de competências digitais chamado MCompDigEaD para alunos da Educação a Distância. A contribuição resultou em novas oportunidades de cooperação, bem como um prêmio para a tese no Brasil em âmbito nacional, da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) de Pesquisa e Inovação em EaD na categoria de investigação científica. Além disso foram escritos vários capítulos, livros e projetos de cooperação entre os membros das instituições. Espera-se que o presente relato possa incentivar a internacionalização buscando crescimento acadêmico, intercultural e desenvolvimento de futuras pesquisas.

Palavras-chave: Internacionalização, Competências Digitais, Educação a Distância.

Abstract

This article aims to report an internationalization experience initiated through a short-term mission carried out in 2014 by the Brazilian professor/researcher from the Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brazil at the Universitat Obertat de Catalunya (UOC) Barcelona, Spain. This first action resulted in an international cooperation project on continuing

teacher education, focusing on the development of digital competences in virtual contexts. Based on this experience, it was followed up in 2017, with a sandwich doctoral student and support from CAPES at UOC. The work carried out involved research, teaching and extension activities and aimed to validate a model of digital competences called MCompDigEaD for Distance Education students. The contribution resulted in new opportunities for cooperation, as well as an award for the thesis in Brazil at the national level, from the Brazilian Association of Distance Education (ABED) for Research and Innovation in EaD in the category of scientific investigation. In addition, several articles, books and cooperation projects were written between the members of the institutions. It is hoped that this report can encourage internationalization seeking academic growth and development of future research.

Keywords: Internationalization, Digital Competences, Distance Education.

Importância do tema

As profundas mudanças que os alunos do ensino superior enfrentam com o avanço da tecnologia exige deles uma atualização com relação a um conjunto de competências que apoie as necessidades do aprender exclusivamente através dos recursos online. Definir competências digitais no contexto educacional torna-se fundamental para delinear uma formação online que seja capaz de atender às necessidades educacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e propiciando o desenvolvimento digital do aluno. De acordo com Moreira (2010) essa formação dos sujeitos nas múltiplas linguagens e código (textuais, icônicos, hipertextuais, audiovisuais, multimídia...) deveria ser uma meta recorrente e permanente de todo o sistema educativo da educação infantil até a superior. Entretanto, a estrutura educacional, de todas as etapas educativas, demonstra que, mesmo preocupadas com as transformações tecnológicas, ainda caminham a passos lentos em relação às mudanças necessárias para adequar o sistema educacional à atual sociedade. Segundo Prendes (2018), essa é uma responsabilidade que as universidades têm com a sociedade, principalmente com a flexibilização do ensino superior com as formas de ensinar e aprender a partir da implantação de diferentes modelos como, *blended-learning*, *e-learning*, *m-learning*, *adaptative learning*, etc. Portanto, ao tratar de competências digitais é preciso saber que não é apenas entender como usar as tecnologias, mas de como construir um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, estratégias necessárias quando se utiliza as TD (Ferrari,2012). Neste sentido, existe uma preocupação em buscar soluções que atendam às necessidades frente aos desafios do séc. XXI. Se a maneira de aprender mudou, a forma de ensinar deve se adaptar mediante adequação das metodologias.

Apesar do Brasil iniciar seus investimentos em estudos sobre competências na educação,

poucas pesquisas as relacionam com metodologias de ensino voltadas à modalidade a distância no Ensino Superior, bem como o mapeamento destas aos alunos. Em vista disso, buscou-se através da experiência de instituições internacionais totalmente a distância como a Universitat Oberta de Catalunya (UOC), The Open University (OU), e Universidade Aberta de Portugal (UAb). Com foco na EAD, possuem padrões de desenvolvimento tecnológico, através do conceito de competências digitais, utilizando como base *frameworks* e modelos associados ao perfil dos seus alunos. Dentre estas instituições, a UOC contribuiu recebendo as pesquisadoras (professora e aluna de doutorado) e aceitando auxiliar no processo de validação. Entretanto, destaca-se que a UAb e a OU foram essenciais também através de suas pesquisas e referencial teórico. Entende-se que tais experiências proporcionaram uma inovação tecnológica, já que no contexto brasileiro a expansão da modalidade a distância cada vez mais se torna uma realidade nas instituições de ensino superior. Portanto, tanto a missão de curta duração realizada pela pesquisadora quanto o doutorado sanduíche teve grande importância no intercâmbio de experiências com uma universidade totalmente a distância no exterior, no caso a UOC e com especialistas em Competências Digitais para a educação online.

Assim, entende-se que a partir da vivência foram obtidas inúmeras vantagens para os grupos de pesquisa envolvidos, já que representou o fortalecimento de laços entre as instituições do Brasil e Espanha, dando início às cooperações internacionais. Portanto, iniciaram os estudos que proporcionaram subsídios para a reflexão sobre os aspectos relacionados à EaD e ao desenvolvimento tecnológico e educacional do Brasil como um todo, através da transferência de expertise.

Metodologia da investigação realizada

Primeiramente, foi realizada uma missão de curta duração em 2014 pela professora/pesquisadora brasileira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil na Universitat Obertat de Catalunya (UOC) Barcelona, Espanha. Esta ação teve como resultado um projeto de cooperação internacional sobre formação continuada, focando no desenvolvimento de competências digitais em contextos virtuais. A ideia foi aproveitar a expertise da UOC em relação ao estudo das competências digitais para iniciar a internacionalização e seguir com o intercâmbio de uma aluna de doutorado do grupo do Brasil para passar um período de estudos e replicar o que foi aprendido para a UFRGS.

O doutorado sanduíche teve como objetivo aprofundar os estudos com relação ao mapeamento de competências digitais de alunos da UOC. Para isso, foram criados objetivos específicos que possibilitaram o aprofundamento bem como o levantamento de dados para que durante

o doutorado e no retorno ao Brasil pudessem ser divulgados e transformados em um Material Educacional Digital (MED) sobre competências digitais. Desta forma, foram definidos quatro objetivos específicos: **1. Conhecer a instituição e seu Modelo EaD:** conhecer o Modelo Pedagógico e Epistemológico adotado pela instituição para o desenvolvimento de ensino/ aprendizagem a distância; Conhecer os materiais abertos da UOC desenvolvidos para a capacitação das competências digitais dos alunos; Expandir contatos e estabelecer novas parcerias com a comunidade acadêmica atuante da área; Conhecer as tecnologias desenvolvidas pela Universidade com a finalidade de prospectar novos horizontes para a pesquisa; Ter contato com outras metodologias de estudo, de modo a agregar possibilidades para a condução da pesquisa; **2. Mapear as competências digitais:** aprofundar a discussão, no contexto espanhol, sobre as competências digitais previamente mapeadas no Brasil. Realizar um levantamento dos conceitos que envolvem as competências digitais em ambas as instituições; construir uma matriz destas competências e indicadores que permitam avaliar, propondo novas práticas para ensinar e aprender na EaD; **3. Construir um Material Digital Educacional:** desenvolver um MED com os resultados alcançados e; **4. Desenvolver produção científica e sua disseminação:**

A dinâmica da investigação científica foi pautada por uma visão sistêmica, não cronológica e mutável (Debruyne, Hherman & Deschoutheete, 1982), em área interdisciplinar a metodologia utilizada foi desenvolvida a partir dos seguintes eixos: a) reconhecimento da instituição e do seu modelo de Educação a Distância; b) revisão bibliografia referente às áreas do conhecimento envolvidas para definição dos constructos que responderam às necessidades da pesquisa; c) análise e mapeamento das competências digitais no contexto espanhol; d) levantamento de dados e planejamento do MED e; e) apresentação dos resultados.

Com respeito ao primeiro eixo de condução metodológica (a), o reconhecimento da instituição e do modelo de Educação a Distância teve como objetivo compreender a organização e estrutura utilizada pela instituição. Isso ocorreu através da pesquisa do perfil dos alunos, das competências digitais empregadas e mapeadas, bem como do modelo pedagógico e das tecnologias utilizadas no ensino e aprendizagem.

Sobre o eixo (b) os estudos teóricos sobre os conceitos serviram para fundamentar os aspectos a serem mapeados acerca das competências digitais. O eixo (c) correspondeu aos mapeamentos, à validação e à construção do modelo de competências digitais na UOC, através de: análise e discussão, nos contextos brasileiros e espanhóis, sobre as competências digitais; realização de um levantamento dos conceitos que envolvem as competências digitais; experimentação e avaliação dos resultados do uso desses recursos (dados) e competências digitais; análise das conexões entre ambas formações e instituições; e a construção de uma

matriz e validação dessas competências. No quarto eixo (d) foi realizado o planejamento e a construção do Material Digital Educacional a partir dos resultados da tese. Por fim, o eixo (e) compreendeu a apresentação dos resultados da pesquisa através do desenvolvimento de artigos técnico-científicos em periódicos.

A partir da condução metodológica obteve-se a compreensão sobre a Universitat Oberta de Catalunya sendo uma universidade aberta e totalmente a distância sediada na cidade de Barcelona na Espanha, com cursos de Graduação e Pós-graduação em três idiomas, Catalão, Espanhol e Inglês. Vinculada ao contexto educacional espanhol, surgiu em 1995 com foco no ensino totalmente online com padrões de desenvolvimento tecnológico, através do conceito de competências digitais, utilizando como base modelos associados ao perfil dos seus alunos. Para Guiterte et al. (2015); Romeu (2011); De souza, Spilker e Amante (2015), é preciso preparar o aluno para estudar a distância, construindo competências básicas, que o tornem mais engajado e responsável pelo seu processo de aprendizagem. Para isso, necessita aprender a lidar nesse contexto, compreender os aspectos básicos da tecnologia, se comunicar-se, interagir, realizar trocas, trabalhar em equipe, utilizar e buscar a informação, além de planejar seu tempo e espaço para os estudos.

A UOC está inserida em um cenário onde as competências básicas foram introduzidas em 2006 no nível universitário através da Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, de Educação (LOE) e tiveram continuidade na Lei Orgânica 8/2013, de 9 de dezembro, para a melhora de qualidade educativa (LOMCE), contemplando o modelo de competências desenhado pela comissão europeia que visualiza as competências como um elemento transversal no processo de ensino e aprendizagem potenciadoras de um conhecimento transferível a outras realidades, favorecendo a aprendizagem ao longo da vida. No contexto legislativo educacional atual da Catalunya também se integra o compromisso europeu e se contempla a aquisição de competências tecnológicas básicas de informação e comunicação, intitulada de *acreditación de competencias en tecnologías de la información y la comunicación* (ACTIC¹) que desde 2005 tem a finalidade de promover a capacitação digital de todo cidadão catalão em uma sociedade do conhecimento inclusiva, dinâmica e competitiva. Esse compromisso também fica refletido tanto no decreto referente à Educação Primária (Decreto 119/2015,2015) como à secundária (Decreto 187/2015,2015), definindo tais competências básicas como a “capacidade de uma pessoa resolver problemas reais em contextos diversos integrando conhecimentos, habilidades práticas, atitudes e outros componentes sociais e de comportamento que se mobilizam conjuntamente para alcançar uma ação eficaz e satisfatória”(Decreto 119/2015, 2015, p.5).

¹ https://actic.gencat.cat/es/actic_informacio/actic_que_es_l_actic/

O Modelo Pedagógico da UOC tem como objetivo responder de maneira adequada às necessidades educacionais das pessoas que se formam ao longo da vida aproveitando ao máximo o potencial da rede para aprender de forma flexível. Tem como principais características ser: dinâmico e flexível; centrado no estudante e nas atividades de aprendizagem; avaliação como um mecanismo para aprender e retroalimentar o processo de aprendizagem; aprendizagem colaborativa; acompanhamento dos estudantes e o ambiente virtual próprio, intitulado Campus Virtual da UOC. Um dos valores agregados ao modelo é o de garantir o desenvolvimento das competências dos alunos. As competências na UOC são compreendidas como transversais e se incluem em todas as titulações da universidade, estão ligadas ao perfil do estudante e com a natureza da instituição (a distância com uso das TD). A característica diferencial expressa pelas competências próprias da UOC está ligada a instituição e a singularidade das características como o perfil dos alunos (estudante adulto com responsabilidades profissionais e familiares) e as especificidades do modelo metodológico, em uma universidade a distância, catalã e aberta ao mundo que faz uso intensivo das TD.

As competências da UOC são divididas em 4 eixos, que são: 1. Uso e aplicação das TIC no âmbito acadêmico e profissional: esta competência engloba o uso racional e crítico das TICs para trabalhar e estudar na sociedade da informação, favorecendo uma metodologia de trabalho em rede. Inclui um conjunto de competências digitais que o estudante irá adquirir e aprofundar ao longo da graduação. Esta competência divide-se em oito subcompetências, quais são: 1. Buscar e localizar informação na rede; 2. Analisar e tratar informação digital; 3. Apresentar e difundir a informação digital; 4. Adquirir estratégias de comunicação em rede; 5. Dominar as funções básicas da tecnologia digital; 6. Organizar e administrar um projeto virtual; 7. Adquirir atitude cívica digital e; 8. Adquirir habilidades de trabalho em equipe em rede. Com o foco no desenvolvimento das competências tecnológicas, a Universidade conta com uma disciplina inicial e transversal para todos os cursos intitulada Competências TIC. Tem como principal finalidade iniciar de forma gradual e integrada a aquisição da competência própria da UOC o uso e a aplicação das TICs no âmbito acadêmico e profissional e suas oito subcompetências.

Assim, a partir do contexto institucional da Universitat Oberta de Catalunya, e da participação no grupo EduLab foi possível reunir estudos, discussões e experiências que contribuíram ao modelo MCompDigEAD com base no perfil de alunos brasileiros. O doutorado sanduíche através do intercâmbio ampliou o conhecimento da área, possibilitando o compartilhamento de experiências e propiciando contribuições no desenvolvimento de competências digitais para a prática pedagógica no contexto brasileiro.

Aplicação pedagógica

Os resultados proporcionaram subsídios para a reflexão sobre os aspectos relacionados ao desenvolvimento de competências digitais para alunos da EaD e consistiram na apresentação de um modelo, utilizando como estratégia o mapeamento de CD através de um estudo em ambas as instituições, levando em consideração a base teórica sobre a temática em questão. Isso ocorreu a partir da exploração e investigação das realidades brasileira e espanhola.

Assim, obteve-se um resultado focado no perfil de aluno do Ensino Superior totalmente a distância, partindo da premissa de que os alunos nesta modalidade precisam ter competências digitais para lidar com a aprendizagem a distância atreladas às tecnologias. Araújo e Glotz (2009, p.4) destacam que é necessário que busquemos alternativas para repensarmos nossa organização educacional, trazendo para o ensino propostas que realmente atendam às demandas formativas de seus sujeitos. Torna-se importante que os alunos desenvolvam e/ou aprimorem competências que lhes permitam agir de forma crítica, interativa no contexto social em que se inserem, sendo capazes de acompanhar as mudanças e transformações pelas quais a sua sociedade passa. Desta forma, a aplicação pedagógica está relacionada ao resultado, ao propor um modelo de competências digitais por meio das experiências entre as instituições envolvidas, levando em consideração as formações no Brasil e Espanha, incentivando práticas pedagógicas inovadoras que possam levar em conta as necessidades oriundas das mudanças sociais e tecnológicas, tanto no Brasil como na Espanha.

O Modelo de Competências Digitais para alunos da EaD MCompDigEAD teve como foco principal o domínio tecnológico. Resultado de uma série de discussões sobre o perfil de aluno da EaD do Brasil, competências digitais, modelos de competências digitais internacionais, teve sua primeira versão construída e validada através da tese de doutorado, entre os anos de 2014 e 2018 (Silva, 2018), em conjunto com o grupo de pesquisa EduL@b² na *Universidad Oberta da Catalunya* (UOC). Foram sintetizados no modelo os elementos (CHA), níveis de proficiência e casos de uso das competências digitais, permitindo que diferentes instituições pudessem utilizar, refletir, analisar e debater a importância desses elementos.

O resultado dessa pesquisa recebeu um Prêmio ABED de Pesquisa e Inovação em Educação a Distância no Brasil na categoria Investigação Científica em 2018 e, no mesmo ano, teve um projeto de Pós-Doutorado (Pós-DoCFix³) aprovado. O Pós-doutorado, realizado entre 2018 e 2020 teve como objetivo construir um Modelo Pedagógico baseado em competências para auxiliar docentes na construção e avaliação das competências Digitais do MCompDigEaD, o

² EduL@b é um grupo de investigação em Educação e TIC e pode ser acessado através do link: <http://edulab.uoc.edu/en/>

³ <https://fapergs.rs.gov.br/edital-fapergs-capes-04-2018-programa-de-bolsas-de-fixacao-de-doutores-docfix>

que resultou na versão 2.0 do MCompDigEaD (Silva e Behar, 2021). Em 2020, foi considerado artigo selecionado como um dos dez trabalhos mais relevantes, para área da EaD no Brasil entre os anos de 2016 e 2020 na Pensar Educação em Revista: Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito⁴.

A segunda versão apresenta parâmetros e orientações aos docentes com questionamentos metodológicos em relação à construção de competências digitais. Desde 2018, o MCompDigEaD tem sido utilizado e publicado, particularmente no contexto da EaD, da formação docente e da construção de competências digitais dos alunos desta modalidade. No entanto, a rápida digitalização da sociedade estabelece novos requisitos, e mudanças no modelo, surgindo a necessidade de uma versão 2.0, realizada no pós-doutorado, que teve como objetivo complementar o modelo, por meio de propostas de construção e avaliação das competências digitais já mapeadas, o que ocasionou a análise de todo o primeiro modelo. Assim, a nova versão traz o quadro de competências digitais atualizado, bem como a proposta de autoavaliação das competências digitais e as estratégias pedagógicas vinculadas ao plano de ação docente. De forma geral, a estrutura do modelo ainda é conceitual, entretanto, tornaram-se essenciais a revisão de vocabulários, inserção de novos termos, a reorganização de áreas, competências, níveis de proficiência além de estratégias pedagógicas propostas para construção e avaliação. O objetivo do MCompDigEaD 2.0 é o uso seguro dos recursos tecnológicos pelos alunos na educação a distância e consiste na seguinte organização: Estrutura Conceitual do Modelo; Quadro de competências digitais identificando as áreas, o CHA, os níveis de proficiência e os casos de uso; e Plano de ação com a proposta para autoavaliação, estratégias pedagógicas (EPs) e planejamento para aplicação das competências digitais do MCompDigEaD 2.0.

A estrutura conceitual do modelo é resultado da análise e seleção de referenciais consolidados, bem como do perfil dos alunos da EaD. Estabeleceu-se a partir dos seguintes elementos: Domínio Tecnológico, organizado por áreas, competências gerais e específicas, os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) de cada competência, níveis de proficiência e casos de uso na EaD, conforme Quadro 1.

⁴ <https://pensaraeducacaoemrevista.com.br>

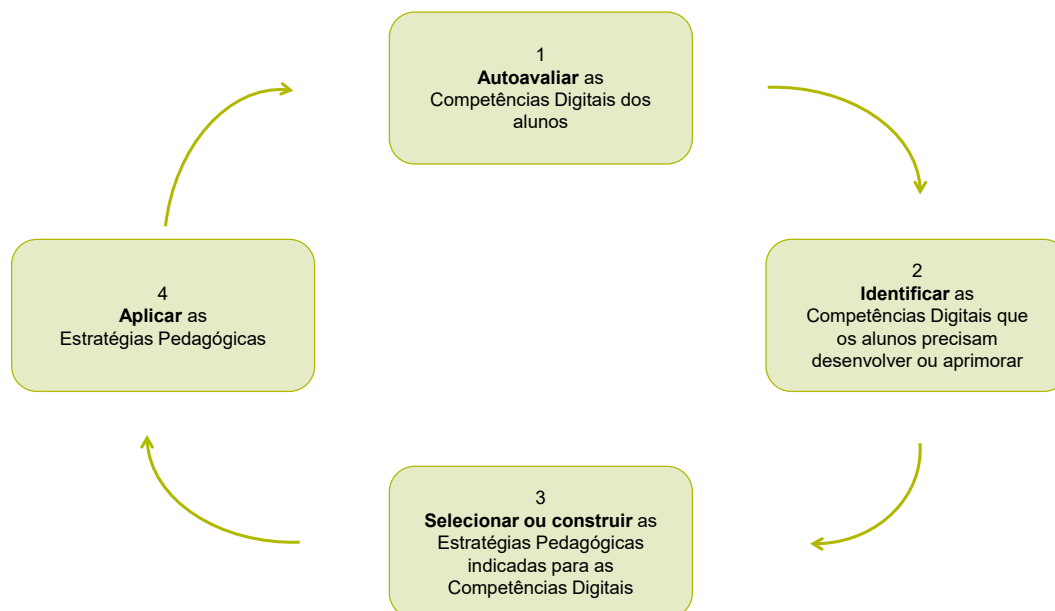
Quadro 1. Organização das competências gerais e específicas

Competências Digitais Gerais	Competências Digitais Específicas
1 ALFABETIZAÇÃO DIGITAL	1.1 Uso do computador de mesa (desktop) e funções dos dispositivos móveis e aplicativos 1.2 Recursos básicos de comunicação em rede 1.3 Busca e tratamento da informação 1.4 Ergonomia para uso do computador de mesa (desktop) e dispositivos móveis
2 LETRAMENTO DIGITAL	2.1 Ferramentas de comunicação para Interação e colaboração em rede 2.2 Avaliação e compartilhamento da informação 2.3 Organização e Planejamento do aluno 2.4 Gestão e Perfil de aluno Virtual 2.5 Cooperação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem
3 FLUÊNCIA DIGITAL	3.1 Produção de conteúdo 3.2 Difusão de conteúdo 3.3 proteção dos Dados pessoais na rede, computador de mesa (desktop) e dispositivos móveis 3.4 Resiliência Virtual 3.5 Trabalho em Equipe em Rede

Pode ser usado por currículos, disciplinas e cursos que desejam desenvolver as competências digitais de um grupo de alunos de forma específica ou transversal sendo utilizado como um guia para se inspirar ou obter ideias. O objetivo é fornecer um conteúdo que permita aos sujeitos compreender o que significa ser digitalmente competente avaliando e construindo suas próprias competências. O nível de abstração do quadro de competências permite às partes interessadas refinar as competências específicas nos termos que identificarem mais adequados para o público-alvo e contexto. O quadro também pode ser usado como uma referência para comparar estruturas e iniciativas existentes nas próprias instituições, a fim de mapear quais áreas e quais níveis são levados em consideração por um esqueleto já presente.

O plano de ação busca proporcionar aos docentes possibilidades de construção e avaliação das competências digitais. Através de uma proposta cíclica, conforme Figura 1, sugere-se iniciar pela autoavaliação das competências digitais do grupo de alunos; em seguida identificar as competências que os alunos precisam construir e/ou aprimorar; e selecionar do quadro de estratégias pedagógicas ou desenvolver para serem aplicadas por intermédio de uma sequência didática.

Figura 1. Plano de Ação para utilização do MCompDigEaD 2.0



O processo de construção das competências digitais quase sempre vai envolver um ciclo que vai da definição das CD dos alunos, a partir da autoavaliação, da seleção das EPs, do planejamento até a aplicação por intermédio de uma sequência didática. Ressalta-se o caráter flexível e adaptado do plano de ação docente, uma vez que ele pode ser refeito em diferentes momentos no processo de construção de competências. Qualquer construção exige trabalho prévio que permita planejar cuidadosamente tudo o que se deseja implementar, projetando de maneira coerente as competências digitais e objetivos a alcançar.

O modelo apresentado consiste no maior resultado desse processo de intercâmbio, iniciado em 2017, com a Universitat Oberta de Catalunya e demonstra a importância da internacionalização entre os grupos de pesquisa. Logo, a intenção, tanto a partir da missão de curta duração quanto do doutorado sanduíche foi iniciar um processo visando a troca de experiências científicas, a utilização de infraestrutura de ambas as instituições e a cooperação dos programas de pós-graduação que possibilitaram novas soluções em seus campos de atuação. Assim foi possível fortalecer e avançar nos estudos a partir do que já se vem realizando acerca do mapeamento de competências digitais para EaD, formação discente, bem como o desenvolvimento de materiais digitais educacionais resultando nas propostas com aplicação pedagógica no Brasil.

Inovação proposta

O processo de internacionalização iniciado em 2014 com a visita da professora/pesquisadora brasileira na UOC e, após esse contato, com o doutorado sanduíche, demonstrou que é

possível a construção de competências digitais para alunos na EaD a partir de pesquisas de cooperação internacional. Cabe destacar que, em nível nacional, no Brasil foi a primeira iniciativa voltada para a Educação a Distância. A expectativa, portanto, é que MCompDigEAD 2.0 e todo o processo metodológico de construção possam se tornar uma referência a ser utilizada por diferentes instituições no ensino e na aprendizagem a distância, acompanhando o aluno na construção e na avaliação de suas competências digitais. Reconhece-se o caráter dinâmico da pesquisa, sendo indispensável avançar na discussão potencializando o intercâmbio entre instituições para compartilhamento de experiências apontando estratégias com base nesses novos cenários educacionais vinculados à tecnologia.

Por fim, conclui-se que, em termos de inovação, o presente relato finaliza apresentando o avanço nas pesquisas e na construção de um leque de recursos digitais e documentação científica sobre/para a construção de competências digitais para alunos na EaD, com destaque para.:

- a) Apresentação de um Modelo de Competências Digitais e Pedagógicas para construção e avaliação de competências digitais de alunos da Educação a Distância (Silva, 2018);
- b) Disponibilização de um Material Educacional Digital voltado para docentes com orientação para construção, estratégias pedagógicas e avaliação de CD, MCompDigEAD 2.0⁵ (Silva & Behar, 2021);
- c) Instrumento de autoavaliação das competências digitais em formato físico e digital (aplicativo chamado AvaliarC) (Silva et al., 2021);
- d) Instrumentalização de professores e profissionais das mais diversas áreas de EaD por meio das formações continuadas com a finalidade de discutir o tema de competências digitais;
- e) Consolidação do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, no que tange a formação docente, ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo das competências digitais, através de um grupo de estudos sobre competências digitais;
- f) Consolidação de estudos internacionais e parceria com a Universitat Oberta da Catalunya (UOC) localizada em Barcelona, iniciado com o doutorado sanduíche;
- g) Produção científica, através da publicação de artigos em cooperação, livro, participação em atividades de pesquisa e docência, eventos científicos e/ou encontros técnico-científicos e acadêmicos, em nível regional, nacional e/ou internacional, com destaque para a organização de um livro.
- h) Pesquisadora aceita como colaboradora docente na UOC no Máster en Educación y TIC denominado “Docencia en Línea”, disciplina: Enseñar y aprender en línea.

⁵ http://www.nuted.ufrgs.br/mcompdigead/ebook_mcompdigead

Considerações Finais

A experiência de internacionalização proporcionou o aporte de novos referenciais teóricos e o amadurecimento de questões relativas ao desenvolvimento de competências digitais no ensino *online*. A partir da missão de curta duração em 2014 e, após o doutorado sanduíche em 2017, os dados da pesquisa foram todos apresentados e discutidos junto ao grupo de professores tanto da UFRGS quanto da UOC sobre as competências digitais. Assim, a partir do intercâmbio entre os grupos de pesquisa, NUTED/ UFRGS e Edul@b/ UOC, iniciaram trocas de experiência científicas e a internacionalização entre os programas de pós-graduação PGIE/UFRGS e *Education and ICT Programme/UOC*.

Como resultados, tem-se a divulgação à comunidade científica, através de artigos e livros em cooperação, bem como a participação em pesquisas que resultaram em novas oportunidades de estudo de forma interdisciplinar. Espera-se que a presente experiência possa incentivar mais pesquisadores/estudantes brasileiros a participarem deste tipo de missão e estágio no exterior, bem como de projetos de internacionalização, possibilitando tanto a vivência e o aprendizado intercultural quanto o crescimento acadêmico e a adoção de práticas similares em nossas universidades.

Referências

- Araújo, V. D. L., & Glotz, R. E. O. (2009). O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. *Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância*, 2(1).
- Decret 119/2015, de 23 de juny, (2015). d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6900, (pp.1-136).
- Decret 187/2015, de 25 d'agost (2015). d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6945, (pp.1-305).
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1982). Dinâmica da pesquisa em ciências sociais (2ª ed.). Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- de Souza, T. F. M., Spilker, M. J., & Amante, L. (2015). Literacia Digital: O módulo de ambientação online na universidade aberta. In *Conference: IX Conferência Internacional de TIC na Educação—Challenges*.
- Espinosa, M. P. P., Porlán, I. G., & Sánchez, F. M. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56).
- Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. *Sevilla: JRC IPTS*, 10, 82116.

Fontanillas, T. R. (2011). *La docencia en colaboración en contextos virtuales. Estudio de caso de un equipo de docentes del área de competencias digitales de la UOC* (Doctoral dissertation, Universitat Oberta de Catalunya).

Guitert Catasús, M., Romeu Fontanillas, T., & Romero Carbonell, M. (2015). Digital competence training proposals in the UOC context: A transforming vision.

Guitert Catasús, M., & Romeu Fontanillas, T. (2011). La formación en línea: un reto para el docente. *Cuadernos de pedagogía*.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, (2006). de Educación (LOE). BOE, núm. 106, de 4 de mayo (pp. 17158-17207).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (2013). para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE). BOE, núm. 295, de 10 de diciembre (pp. 97858-97921).

Moreira, M. A., & González, C. S. G. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3 Noviembre), 15-38.

Silva, K. K. A., & Behar, P. A. (2021). Modelos Pedagógicos Baseados em Competências Digitais na Educação a Distância: Revisão e Análise Teórica Nacional e Internacional. *EaD em Foco*, 11(1).

Silva, K. K. A. D. & Behar, P. A. (2021). Modelo de competências digitais em educação a distância um foco no aluno 2.0. http://www.nuted.ufrgs.br/mcompdigead/ebook_mcompdigead

Silva, K. K. A., Sparremberger, A. S., & Behar, P. A. (2021, October). Digital Competences Assessment Application. In *2021 XVI Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO)* (pp. 454-457). IEEE.

Silva, K. K. A. D., Behar, P. A., Romeu Fontanillas, T., & Guitert Catasús, M. (2020). Construção e Validação de um Modelo de Competências Digitais para alunos da Educação a Distância no Brasil: MCompDigEAD. <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.45>

Silva, K. K. A., & Behar, P. A. (2019). Alunos da EaD online do Brasil e competências digitais. *Revista EDaPECI*, 19(2), 21-39. <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2019.19.210742.21-39>

Silva, K. K. A. D., & Behar, P. A. (2019). Digital competences in education: a discussion of the concept. *Educação em Revista*, 35. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698209940>

Silva, K. K. A. (2018). *Modelo de Competências Digitais em Educação A Distância: MCompDigEAD-um foco no aluno. 2018* (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado em Informática na Educação)-Programa de Pós Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/180549>

Experiências Internacionais com professores da Educação Infantil: reflexões com o digital

International Experiences with Early Childhood Education Teachers: reflections with digital

Angela Di Paolo

Instituto Superior de Educação de São Paulo – ISESP São Paulo (SP).

angela.mota@singularidades.com.br

ORCID: [0000-0001-7313-4753](https://orcid.org/0000-0001-7313-4753)

Resumo

Esta investigação tem como objetivo geral analisar os desafios enfrentados por professores da Educação Infantil relacionados às práticas educativas vividas em tempos de pandemia em escolas de diversas regiões do Brasil, com ênfase nas experiências internacionais e no cenário digital. As mudanças provocadas no novo cenário digital impulsionado pela pandemia, facilitaram uma quebra de paradigmas nas propostas educativas da Educação Infantil, que passou à realizar experiências de aprendizagem com o digital. Seja por meio de comunicação com as famílias e/ou diretamente com as crianças, foi possível a manutenção dos vínculos e as interações por meio das tecnologias digitais. Além disso, os resultados indicaram que as experiências de internacionalização favorecem e estimulam a troca de saberes, de metodologias e de outros recursos digitais utilizados com crianças na Educação Infantil e que foi possível fazer uma boa transposição para a prática docente, com os cuidados de realizar uma adaptação cultural.

Palavras-chave: Educação Infantil; Internacionalização; digital; educação digital.

Abstract

This investigation aims to analyze the challenges faced by Early Childhood Education Teachers related to educational practices experienced in times of a pandemic in schools in different regions of Brazil, with an emphasis on international experiences and the digital scenario. The changes brought about in the new digital scenario driven by the pandemic, facilitated a paradigm shift in the educational proposals of Early Childhood Education, which began to carry out learning experiences with digital. Whether through communication with the families and/or directly with the children, it was possible to maintain bonds and interactions through digital technologies. In addition, the results indicated that internationalization experiences favor and stimulate the exchange of knowledge, methodologies and other digital resources used with children in Early Childhood Education and that it was possible to make a good transposition to teaching practice, with care to carry out a cultural adaptation.

Keywords: *Early Childhood Education; Internationalization; digital; digital education.*

Importância do tema

O presente trabalho faz parte da pesquisa de pós doutoramento intitulada “Experiências Internacionais na aprendizagem da Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões com o digital”, cujo objetivo geral foi analisar os desafios enfrentados por professores da Educação Infantil relacionados às práticas educativas vividas em tempos de pandemia, em escolas de diversas regiões do Brasil, com ênfase nas experiências internacionais e no cenário digital. Todos os professores de todos os segmentos foram atravessados pela pandemia provocada pelo novo coronavírus no mundo todo e pelas inúmeras restrições que ela gerou. Restrições de circulação, de convivência presencial, de interações compartilhadas em espaços públicos, entre outros aspectos tão fundamentais e importantes para o desenvolvimento e para a construção dos vínculos da criança, especialmente nos primeiros anos de vida, período considerado pelos especialistas como primeira infância, que vai desde o nascimento até os seis anos¹. Trata-se do momento da vida em que a criança precisa de diversos elementos para promover e potencializar suas aprendizagens e seu desenvolvimento, entre eles o afeto, as interações, as brincadeiras, as diversas formas de expressão. (Barbosa, 2010; Tristão, 2004; Oliveira, 2012; Brasil, 2017; Winnicott, 1975, 2005, 2008).

No âmbito da educação brasileira, aos professores dedicados à Educação Infantil e envolvidos diretamente com os temas da primeira infância coube ampliar e ressignificar suas práticas educativas, revisar seus planejamentos, repensar a dinâmica de encontros não presenciais, adequar tempos e espaços para dar continuidade aos processos de aprendizagem com as crianças pequenas, os quais apesar do cenário imprevisível e das incertezas, precisavam continuar sendo significativos, propositivos e coerentes com a concepção de campos de experiência presente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Em outros termos, as interações e as brincadeiras, eixos curriculares propostos pela BNCC, precisavam ser contempladas nas propostas educativas, e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento precisavam ser garantidos.

Como conciliar as concepções de aprendizagem para a Educação Infantil em tempos de pandemia? Como os professores conseguiram transpor metodologias e práticas educativas comuns aos territórios físicos de aprendizagem para o campo que foi designado como ensino remoto de emergência? Como foi possível criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporassem ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas, que respeitassem as interações e as construções de significado típicas da primeira infância? De que modo

¹ Fundação Maria Cecília Souto Vidigal: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-primeira-infancia/>

as experiências internacionais contribuíram para ampliar as perspectivas na formação de professores? Que novos significados surgiram para a prática docente com a primeira infância a partir das reflexões com o digital? São algumas questões que nortearam a pesquisa.

Considerando a especificidade da educação infantil brasileira, Anjos e Francisco (2021) consideram que as tecnologias digitais podem ser utilizadas como suporte de comunicação e manutenção de vínculos entre as famílias e as instituições educacionais. Os autores ressaltam que as crianças se apropriam das tecnologias digitais, de modo a construir modos de uso singularidades, construindo hipóteses e expressando sua atuação ativa. Portanto, ao realizar um trabalho que envolve as experiências com as tecnologias digitais e as crianças pequenas na Educação Infantil é necessário valorizar como foco de pesquisa as crianças – e suas possibilidades de autoria –, e não as tecnologias em si. “Considerar a criança como centro – e não as tecnologias digitais – é, portanto, um aspecto fundamental desse debate” (Anjos & Francisco, 2021, pp. 129-130).

No que se refere às experiências de internacionalização no âmbito da educação, Silva e Xavier (2021) destacam que a globalização favoreceu a sua ampliação por meio da “diversidade de tipos de formação e mudanças na sua relação com a sociedade”. (p. 5587). Para os fins deste estudo, pode-se afirmar que o trabalho remoto realizado por professores durante a pandemia favoreceu tal diversidade de estilos de formação, incentivando que os professores de Educação Infantil pudessem vivenciar novos formatos e modelos de propostas pedagógicas. Inspirados em De Wit (2011), Silva e Xavier (2021) argumentam que a internacionalização educacional pressupõe um enfoque integral, baseado em processos, visando a melhoria sustentável da qualidade do ensino e das competências de professores e estudantes. “Internacionalizar deveria ser uma construção transformadora da cultura de uma instituição” (Silva & Xavier, 2021, p. 5587).

A partir de uma perspectiva próxima à de De Wit (2011) e Silva e Xavier (2021), Marcelino e Lauxen (2021) realizaram um estudo sobre a internacionalização e a construção da cidadania global. Para as autoras, em tempos atuais, a internacionalização permite uma formação ampla e holística do indivíduo, uma vez que busca proporcionar experiências que o transformem para constituí-lo como cidadão global, atento às demandas profissionais e possibilidades de intervenção social.

Para os fins desta investigação, considera-se que a internacionalização está próxima da definição de Marcelino e Lauxen (2021) e, também, dos autores Silva e Xavier (2021, p. 5587), uma vez que se pôde perceber que as experiências de internacionalização se constituíram como elemento acessível pelo digital em contexto pandêmico. Além disso, sua dinâmica de ampliação de acesso a informação, conhecimento, espaços de partilha entre

profissionais de países diferentes, favoreceu aos docentes que atuam na Educação Infantil se beneficiarem desses processos por meio dos cursos, eventos, usufruto de dispositivos digitais disponibilizados em rede.

Em consonância com a perspectiva de De Wit (2013), considera-se neste estudo que a internacionalização deve ser uma estratégia para aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa. Em um mundo globalizado, o intercâmbio de experiências entre contextos internacionais pode contribuir para a construção e o aprimoramento dos valores e dos objetivos centrais da internacionalização, que devem priorizar as relações e as trocas interculturais.

Desse modo, um dos contributos desta pesquisa diz respeito à relevância das experiências de internacionalização e às reflexões com o digital entre professores que atuam na Educação Infantil, considerando a especificidade do olhar para as crianças que pertencem a essa faixa etária.

Metodologia de Investigação Realizada

A fim de contemplar os objetivos propostos, adotou-se uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, cujo objetivo foi proporcionar uma visão geral, aproximativa, sobre determinado fato (Gil, 2008).

Considerando que o objetivo geral da pesquisa foi analisar os desafios enfrentados por professores que atuam na Educação Infantil relacionados às práticas educativas vividas em tempos de pandemia em diversas regiões do Brasil, com ênfase nas experiências de internacionalização e no cenário digital, foi importante realizar uma interlocução com o maior número possível de professores atuantes na Educação Infantil durante o período de ensino remoto. Desse modo, os professores foram convidados a responder a um questionário online, construído no *Google Forms*, que ficou disponível no período de janeiro a abril de 2022. A divulgação com o convite para preenchimento do questionário ocorreu por meio de contatos telefônicos, redes de contato com profissionais que atuam na educação via *WhatsApp* e redes sociais da pesquisadora. Após um período de quatro meses, contamos com a participação de 51 professores representantes de todas as regiões do Brasil – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

O questionário ficou dividido em três partes, do seguinte modo: 1) perfil do professor; 2) participação em experiências de internacionalização, incluindo a participação em eventos e usufruto de dispositivos com profissionais de outro idioma e/ou de outros países; e 3) reflexões com o digital, incluindo perguntas acerca das aprendizagens adquiridas com essas experiências e possibilidades de transposição para a prática docente com as crianças no cenário digital. Após o período de coleta de dados, a análise ocorreu a partir da tabulação dos

resultados obtidos e sua articulação com os fundamentos teóricos da pesquisa. Nos Gráficos 1 a 3, será apresentado um breve perfil do público-alvo da pesquisa.

Gráfico 1. Idade dos professores

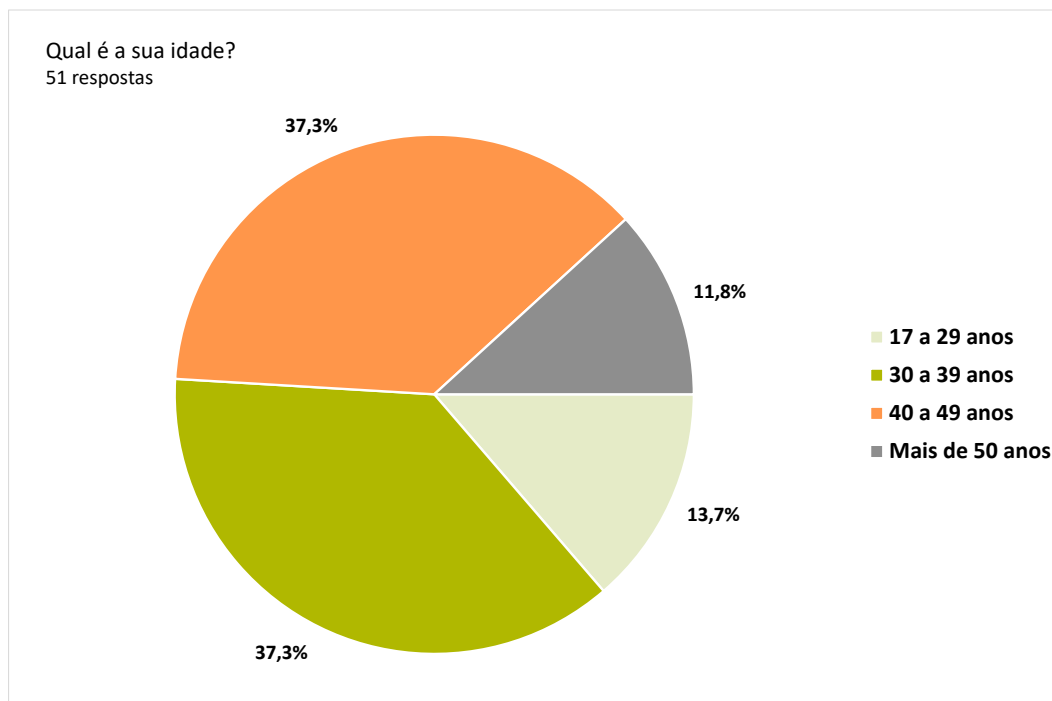


Gráfico 2. Tempo de atuação profissional na Educação Infantil

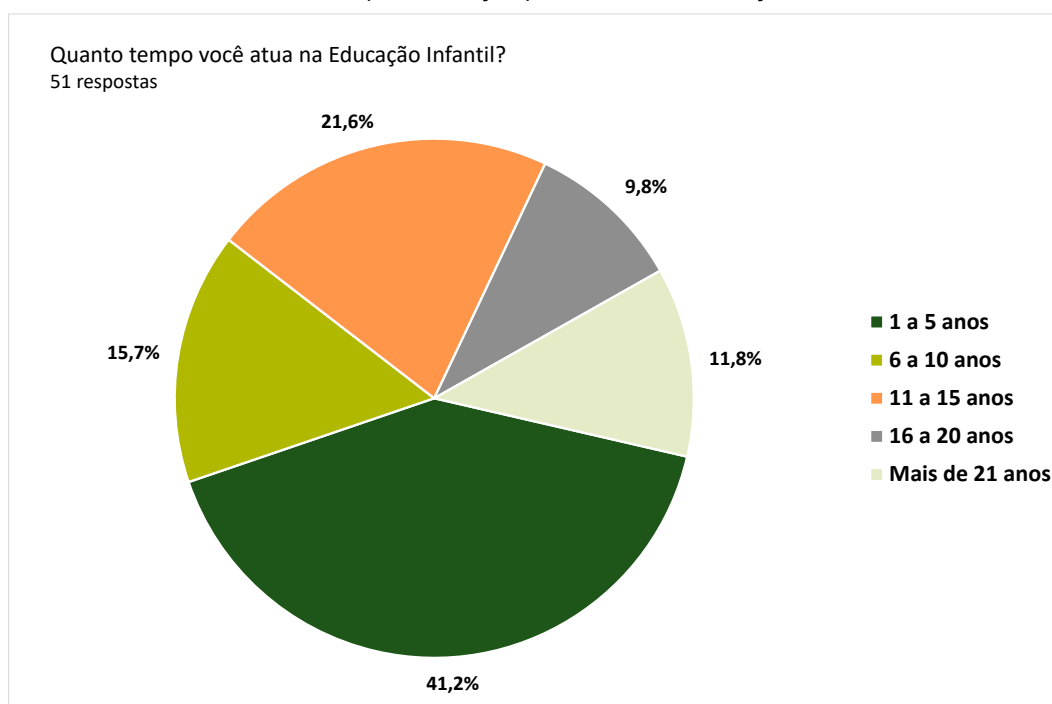
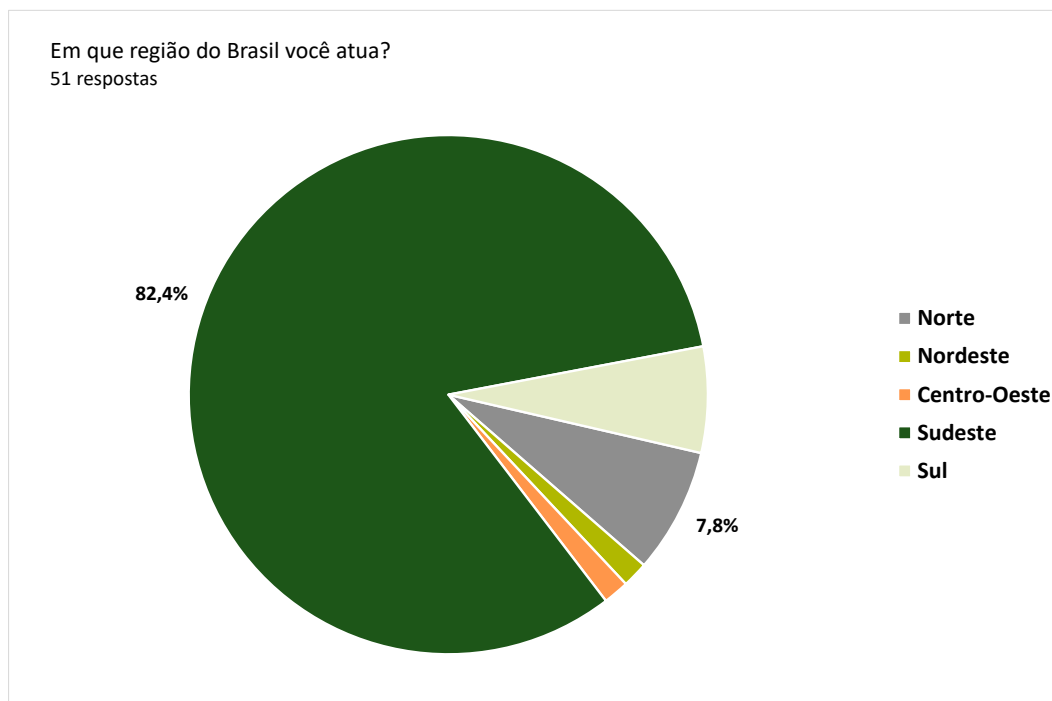


Gráfico 3. Região do Brasil em que atua profissionalmente



Aplicação pedagógica

Para Zilma de Oliveira (2012), antes de iniciar qualquer proposta de atividade pedagógica na Educação Infantil, é fundamental considerar três aspectos: os direitos da criança, a concepção de Educação Infantil e a concepção de infância presente nos documentos oficiais da Educação Infantil. Entre os documentos oficiais que são mandatórios, ou seja, que têm força de lei, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que são os principais documentos normativos que orientam a prática pedagógica e os arranjos curriculares propostos para a Educação Infantil (EI).

Entre as principais concepções presentes nesses documentos, destacamos a seguir a concepção de **criança**, apresentada inicialmente pela DCNEI e retomada pela BNCC:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12, grifos nossos).

A partir dessa citação, devemos entender que a concepção de criança presente no planejamento das práticas educativas deve ser uma criança ativa; que é sujeito de direitos desde que nasce; que nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas ela aprende,

constrói conhecimento, constrói cultura. E, ao lado dessa concepção, podemos acrescentar que o professor entra como mediador do processo, pois é ele/ela quem vai favorecer as experiências de aprendizagem e o desenvolvimento dessa criança.

Em relação à concepção de currículo, temos a seguinte definição:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do **patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico**, de modo a promover o **desenvolvimento integral** de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12, grifos nossos).

A partir da citação acima, temos uma concepção de currículo vivo, que possibilita aos professores realizarem propostas pedagógicas que favoreçam a articulação dos saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio histórico-cultural construído pela humanidade, de modo a favorecer a aprendizagem por meio de experiências bem como o desenvolvimento integral das crianças – que inclui as dimensões cognitivas, afetivas, motoras e relacionais.

A partir das definições de criança e de currículo apresentadas acima, a BNCC prevê seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser contemplados nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

As **interações** e as **brincadeiras** constam como eixos estruturantes do currículo, e a organização curricular proposta pela BNCC está estruturada em campos de experiência, os quais que rompem com uma concepção disciplinar de transmissão de conteúdos e enfatizam o trabalho por meio das experiências de aprendizagem das crianças.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem estar expressos nos campos de experiência, de forma articulada e coerente com as propostas pedagógicas, por meio da intencionalidade pedagógica do professor.

A partir dessa perspectiva, entende-se que ao professor que atua na Educação Infantil cabe conciliar/mediar as experiências das crianças com os saberes que o patrimônio da humanidade criou de forma intencional e planejada.

Em tempos de pandemia, alguns questionamentos que balizaram os fazeres docentes na Educação Infantil foram justamente como adequar as interações e as brincadeiras tão vivas nos contextos de aprendizagem presenciais aos ambientes virtuais, considerando as especificidades das crianças pequenas que são um público cujo uso da tela por um período prolongado não é recomendado por especialistas².

² Conferir as pesquisas publicadas em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/uso-saudavel-telas-tecnologias-midias-creches-bercarios-escolas/>

Em um primeiro momento tais experiências foram vividas em um cenário designado como ensino remoto de emergência e, gradualmente, tais experiências foram pensadas em um cenário de Educação Digital. (Moreira, Henriques & Barros, 2020; Moreira et al., 2020).

Acerca da definição de Educação Digital, Moreira et al. (2020, p. 5) consideram que:

A Educação Digital é compreendida, nesta perspectiva, por processos de ensino e de aprendizagem que se constituem na relação entre diferentes tecnologias digitais, que podem ou não estar interligadas por redes de comunicação.

Para os autores, é fundamental considerar a interatividade nos modelos de aprendizagem online.

A interatividade no digital surge para dar outro significado e ampliar o conceito de interação já existente. Esta supõe participação, cooperação, bidirecionalidade, multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos; é a abertura para mais e mais comunicação, mais e mais trocas, mais e mais participação. (Moreira et al., 2020, p. 21).

Tal definição de interatividade dialoga com a concepção do eixo interações presente na BNCC (Brasil, 2017). Em outros termos, ao se trabalhar com o uso das tecnologias virtuais com as crianças pequenas na Educação Infantil, deve-se considerar as interações e a construção de significados dessa experiência como parte do processo de aprendizagem.

Moreira et al. (2020) destacam, ainda, que a comunicação na Educação Digital deve estar a serviço do ensino, deve ser uma mediação dialógica no sentido da mediação, que possibilite ao estudante se sentir parte de uma comunidade de aprendizagem e se sentir pertencente a um grupo de trabalho. Considerando as singularidades da Educação Infantil, tal premissa é fundamental para garantir a construção e o fortalecimento dos vínculos criança-criança e criança-adulto. O professor enquanto mediador deve favorecer que as interações aconteçam no ambiente virtual de modo a ampliar as experiências e a construção de significados pelas crianças.

Desse modo, todas as mudanças provocadas no novo cenário digital impulsionado pela pandemia facilitou uma quebra de paradigmas nas propostas educativas da Educação Infantil. Se até este momento as experiências aconteciam em espaços físicos, a abordagem do ensino remoto facilitou a transmissão da continuidade do trabalho pedagógico a partir do digital. Seja por meio de comunicação com as famílias e/ou diretamente com as crianças, foi possível a manutenção dos vínculos e as interações por meio das tecnologias digitais. Acrescente-se, ainda, as experiências de internacionalização que favoreceram a troca de saberes, de metodologias e de outros recursos digitais utilizados com crianças na Educação Infantil.

Inovação Proposta

Os resultados da pesquisa apontaram que a maioria dos professores participaram de atividades e de meios de comunicação online, entre os quais pode-se destacar Lives, Conferências, Webinars, Seminários online, Cursos de curta duração, entre outras atividades síncronas, como é possível ver na Tabela 1.

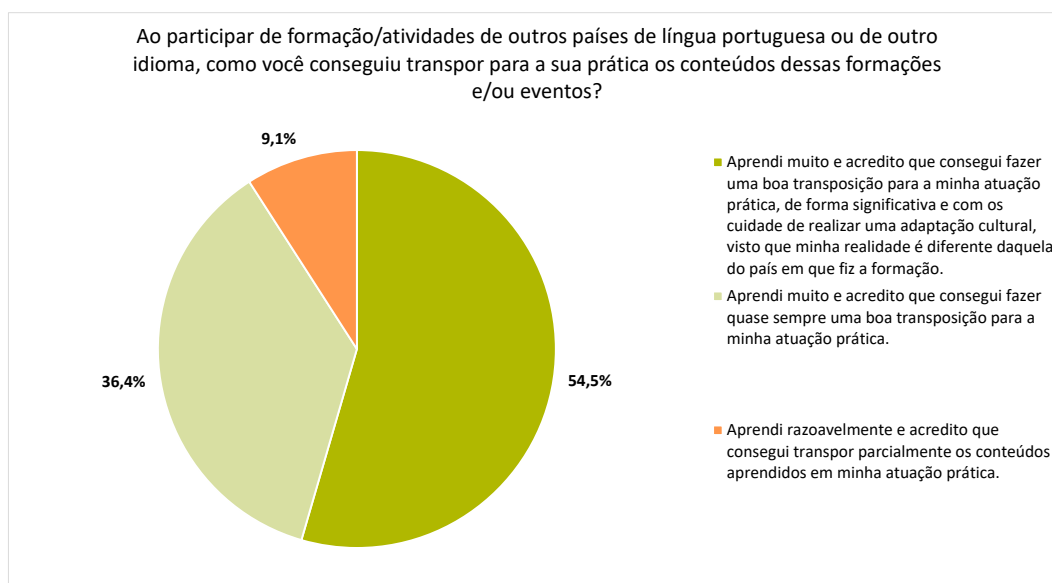
Tabela 1. Atividades e meios de comunicação online que mais foram usufruídos pelos professores durante a pandemia

De quais atividades e meios de comunicação online você mais usufruiu durante a pandemia?

Conferências	23 (45,1%)
Webinars	21 (41,2%)
Lives	41 (80,4%)
Seminários online	17 (33,3%)
Cursos de curta duração	32 (62,7%)
Treinamentos	15 (29,4%)
Podcasts	11 (21,6%)
Outras atividades síncronas e assíncronas	23 (45,1%)
Uso do Whatsapp	1 (2%)

No que se refere às experiências internacionais com outros países, 54,5% dos professores destacaram que aprenderam muito com a participação de formação e atividades de outros países de língua portuguesa ou de outro idioma e que conseguiram fazer uma boa transposição para sua prática, com os cuidados de realizar uma adaptação cultural. Como é possível ver no Gráfico 4, a seguir, 36,4% dos professores apontaram que aprenderam muito e que conseguiram fazer quase sempre uma boa transposição para a sua atuação prática. Tais resultados indicam que a maioria dos professores não só realizaram experiências internacionais significativas para sua formação contínua, como também conseguiram realizar transposições dos conteúdos estudados para suas práticas docentes com as crianças na Educação Infantil.

Gráfico 4. Transposição para a prática docente dos conteúdos das experiências de internacionalização



Nota-se, portanto, que tais experiências internacionais e as reflexões com o digital foram desafiadoras, no entanto, abriram oportunidade para que surgissem novos aprendizados e compartilhamentos entre professores de outras regiões e outros países, tornando possível a construção e a implementação de novas metodologias por meio das tecnologias digitais. É possível afirmar, assim, que se trata de uma experiência que contém desafios e oportunidades para aperfeiçoar a formação dos professores e a qualidade das propostas educativas ofertadas.

Para além desses aspectos, é pertinente aprimorar novas práticas e experiências a partir dessas oportunidades, uma vez que ampliam o olhar, as perspectivas e o repertório dos professores em seus campos de atuação na Educação Infantil.

Uma das inovações desta investigação que é possível destacar é o fato de que ela permite não só analisar de forma reflexiva os resultados das formações e das atividades as quais os professores participaram e usufruíram, mas ir além: em direção à proposição de objetos de aprendizagem ou material de apoio que podem ter um significado prático na atuação dos professores, de modo a ampliar seus repertórios com o contexto digital e com as experiências internacionais na Educação Infantil.

A Tabela 2, como se pode ver a seguir, nos mostra que entre os objetos de aprendizagem ou materiais de apoio apontados pelos professores como contributos significativos para seus planejamentos e sua atuação prática foram, em ordem decrescente: um curso que pudesse abordar o uso do contexto digital com crianças na Educação Infantil, com exemplos de propostas significativas e adequadas aos tempos atuais (70,6%); uma plataforma de

aprendizagem acessível (45,1%) e um guia com orientações, roteiros e exemplos de boas práticas com o uso do contexto digital com crianças (27,5%).

Tabela 2. Objeto de aprendizagem ou material de apoio que podem ser significativos
Que objeto de aprendizagem ou material de apoio você considera que seria significativo para o seu planejamento e para sua atuação prática com o contexto digital na Educação Infantil?

Uma plataforma de aprendizagem acessível.	23 (45,1%)
Um guia com orientações, roteiros e exemplos de boas práticas com o uso do contexto digital com crianças.	14 (27,5%)
Um curso que pudesse abordar o uso do contexto digital com crianças na Educação Infantil, com exemplos de propostas significativas e adequadas aos tempos atuais.	36 (70,6%)

A partir dos resultados obtidos, pode-se afirmar que, ainda que de forma não previamente planejada, mas incentivados pelas transformações digitais em tempos de pandemia, os professores que atuam na Educação Infantil precisaram rever e ressignificar suas práticas, de modo a construir novos paradigmas de interação e de construção de vínculos com as crianças, suas famílias e, também, em contato com outros profissionais em cenários digitais e com experiências de internacionalização para se transformarem e estarem atentos às demandas educacionais de seu tempo.

Os resultados indicam que as experiências internacionais e as reflexões com o digital foram desafiadoras, porém importantes para a criação de oportunidades de novos aprendizados e compartilhamentos entre professores e profissionais de outras regiões e de outros países, tornando possíveis a construção e a implementação de novas metodologias por meio das tecnologias digitais, assim como a transposição para a prática das aprendizagens construídas com a internacionalização.

Considerações finais

Retomando o objetivo geral da investigação, que foi analisar os desafios enfrentados por professores da Educação Infantil relacionados aos processos de internacionalização e às experiências de aprendizagem vividas em tempos de pandemia com profissionais de diversas regiões do Brasil, pode-se concluir que os resultados apontam para boas oportunidades de formação contínua a partir das experiências de internacionalização.

Além disso, considerando a pertinência da Educação Digital (Moreira & Henriques, Barros, 2020; Moreira et al., 2020) na Educação Infantil e o reconhecimento de que crianças pequenas têm direito a uma educação de qualidade, esta investigação teve como foco a atuação docente na proposição de estratégias alinhadas aos novos cenários digitais, sobretudo no

que se refere aos desafios e às adaptações das experiências internacionais.

Foi possível compreender, a partir dos resultados, que há uma demanda real e efetiva de formação contínua por parte dos professores que atuam na Educação Infantil no Brasil. No geral, há indícios significativos que corroboram as transformações e os avanços em relação ao trabalho desenvolvido com o uso das tecnologias digitais, de modo complementar aos planejamentos das experiências de aprendizagem com crianças na Educação Infantil. Tais resultados dialogam com as concepções de internacionalização, de educação para cidadania global e do cenário digital provocado pela pandemia, a qual gerou mudanças profundas nos processos de aprendizagem.

Em consonância com as concepções dos autores De Wit (2011), Silva e Xavier (2021) e Marcelino e Lauxen (2021), nota-se que as experiências de internacionalização aqui investigadas apontam para a construção de uma cidadania global, uma vez que evidenciam a busca por ações formativas que transformem o ofício docente de modo atento às demandas profissionais e possibilidades de intervenção social, na perspectiva de uma cidadania global. Desse modo, concluímos que os professores se beneficiaram das experiências formativas de internacionalização, que puderam construir novas aprendizagens e realizar transposições em suas práticas docentes a partir delas. Tal investigação pretende contribuir para a formação de outros profissionais que atuam na Educação Infantil e inspirá-los a ampliar suas perspectivas de atuação docente a partir dos contributos das experiências internacionais e das reflexões com o digital aqui apresentados.

Referências

- Anjos, C. I. & Francisco, D. J. (2021). Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. *Zero-a-Seis*, 23(Especial), 125-146. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79007>
- Barbosa, M. C. S. & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, M. C. S. (2010). As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Consulta pública. *Portal do MEC*. R http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6670&option=com_docman&task=doc_download
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: a etapa da Educação Infantil*. Brasília: MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf

- De Wit, H. (2013). Repensando o conceito da internacionalização. *Ensino Superior. Unicamp*, paginação irregular. <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-dainternacionalizacao>
- De Wit, H. (2011). Internationalization of higher education: nine misconceptions. *International Higher Education*, 64, 1-6. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8556/8321>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a. ed). São Paulo: Atlas.
- Marcelino, J. M. & Lauxen, S. L. (2021). *Internacionalização da educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis?* Porto Alegre: EdiPUCRGS.
- Moreira, J. A. M.; Henriques, S.; Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>
- Moreira, J. A. M. et al. (2020) *Educação Digital em Rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia*. Lisboa, Portugal.
- Oliveira, Z. M. R. (2012). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta.
- Silva, K. A. & Xavier, R. P. (2021) Um panorama da internacionalização da educação superior na área do ensino de línguas adicionais e da pesquisa no Brasil. *Forum Linguistic*, 18(1), 5585-5595. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/79619>
- Tristão, F. C. D. (2004). Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. *ZeroSeis*, Florianópolis, n. 9. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroses/article/view/9360>
- Winnicott, D. W. (1971/1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1958/2005). *A família e o desenvolvimento individual*. (3a ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1957/2008). *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC – livros técnicos e científicos Ltda.

Parceria Escolas com a Universidade: uma experiência de internacionalização com um clube de Ciências e Tecnologias Interescolar

School Partnership with the University: an internationalization experience with an Interschool Science and Technology club

Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

atercariol@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5824-2294](https://orcid.org/0000-0002-5824-2294)

Andressa Algayer da Silva Moretti
Doutoranda em Educação para a Ciência (UNESP)

andressa.algayers@gmail.com

ORCID: [0000-0002-9616-0601](https://orcid.org/0000-0002-9616-0601)

Aguinaldo Robinson de Souza
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

aguinaldo.robinson@unesp.br

ORCID: [0000-0003-2373-267X](https://orcid.org/0000-0003-2373-267X)

Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

elisangela.bulla@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5147-4420](https://orcid.org/0000-0002-5147-4420)

Resumo

Este capítulo constituiu-se como um recorte do projeto de pesquisa intitulado “A Robótica, o Pensamento Computacional e as Tecnologias Digitais na Educação Básica: Potencializando Aprendizagens e Competências em Processos de Ressignificação do Ensino de Ciências” desenvolvido entre novembro de 2019 e outubro de 2022, com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTI, a partir da Chamada Universal MCTIC/CNPq – Edital n.º 05/2019 – Programa Ciência na Escola – Ensino de Ciências na Educação Básica, com o apoio da Universidade Nove de Julho (Uninove/SP). Neste capítulo, são apresentados exemplos das experiências desenvolvidas e os resultados alcançados, a partir da percepção dos jovens participantes deste projeto no segundo semestre de 2021, a fim de elucidar as contribuições de um Clube de Ciências e Tecnologias Interescolar, especialmente, para ações de internacionalização, a partir da parceria entre universidade e instituições escolares de diferentes países (Brasil e Equador) envolvidas nesta investigação.

Palavras-chave: Educação; Escola; Clube de Ciências; Tecnologias; Internacionalização.

Abstract

This chapter was part of the research project entitled “Robotics, Computational Thinking and Digital Technologies in Basic Education: Enhancing Learning and Skills in Processes of

Resignification of Science Teaching” developed between november 2019 and october 2022, with funding from the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTI, from the Universal Call MCTIC/CNPq – Notice n.º 05/2019 – Science at School Program – Science Teaching in Basic Education, with the support of University Nove de Julho (Uninove/SP). In this chapter, examples of the experiences developed and the results achieved are presented, based on the perception of the young people participating in this project in the second half of 2021, in order to elucidate the contributions of an Interschool Science and Technology Club, especially for internationalization actions, based on a partnership between universities and educational institutions from different countries (Brazil and Ecuador) involved in this investigation.

Keywords: Education; School; Science Club; Technologies; Internationalization.

Apresentação

Este capítulo constitui-se como um recorte de um projeto de pesquisa intitulado “A Robótica, o Pensamento Computacional e as Tecnologias Digitais na Educação Básica: Potencializando Aprendizagens e Competências em Processos de Ressignificação do Ensino de Ciências”, desenvolvido entre novembro de 2019 e outubro de 2022, com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTI, a partir da Chamada Universal MCTIC/CNPq – Edital n.º 05/2019 – Programa Ciência na Escola – Ensino de Ciências na Educação Básica, e apoio da Universidade Nove de Julho (Uninove/SP/Brasil). Um dos objetivos dessa pesquisa compreende o desenvolvimento de projetos interdisciplinares voltados ao uso das tecnologias digitais, da robótica e do pensamento computacional, visando à resignificação das práticas pedagógicas no Ensino de Ciências, no âmbito da Educação Básica.

A partir desse cenário, o objetivo principal deste texto foi compartilhar algumas das experiências desenvolvidas e os resultados alcançados, a partir das percepções dos jovens que participaram desse projeto no segundo semestre de 2021. Com isso, espera-se elucidar as contribuições oriundas de um Clube de Ciências e Tecnologias Interescolar para ações de internacionalização, em especial, a partir da parceria entre universidade e instituições escolares envolvidas nessa investigação. Com essa vivência, pôde-se criar caminhos para a internacionalização, a troca e o desenvolvimento de novos conhecimentos, competências e habilidades entre alunos e docentes envolvidos no âmbito da Educação Básica, no que concerne ao ensino de Ciências, Tecnologias e Inovação.

Importância do tema

Knight (2008, p. 2), ao descrever a importância da internacionalização, menciona que o “[...] ensino superior está sofrendo mudanças fundamentais, as internacionalizações são um dos principais impulsionadores e formadores desta transformação”. Para a autora, o processo de internacionalização deveria promover a cooperação e solidariedade entre as nações, de forma a melhorar a qualidade e a relevância do ensino superior, ou ainda de forma a contribuir para o avanço das pesquisas internacionais, no que diz respeito a problemas universais. A autora, menciona que o uso do termo “processo” antes do termo “internacionalização” é deliberadamente utilizado para imprimir a ideia de um esforço contínuo, bem como uma qualidade evolutiva no próprio conceito de “internacionalização”, e destaca ainda o processo de internacionalização em função da tríade dos termos – internacional, intercultural e global, pois juntos representam a amplitude do termo ‘internacionalização’. Knight (2008) explica que “internacional” é utilizado para representar as relações entre as nações, culturas e países, e que, no entanto, a internacionalização também é sobre relacionar a diversidade de culturas que existe entre os países, comunidades, instituições e sala de aula, e por isso o termo “intercultural”. Por fim, o termo ‘global’ é considerado para representar o sentido universal, o mundo todo.

Santos e Almeida Filho (2012) consideram a internacionalização como sendo a “quarta missão” das instituições de ensino superior, de modo a compor e a contribuir com o que anteriormente era denominado de tripé das missões – ensino, pesquisa e extensão. Assim, ultrapassando barreiras universitárias, a internacionalização favorece o desenvolvimento do conhecimento universal, por meio do que os autores descrevem como a construção de um “Espaço Integrado do Conhecimento”, seja em nível nacional, supranacional ou comunitário. Além disso, eles consideram que, no tripé das missões universitárias, a internacionalização encontra maior e mais promissor espaço de desenvolvimento no campo da extensão, por ainda ser pouco explorado, pois “responde ao seu compromisso com a sociedade através de práticas de extensão, da prestação de serviços especializados, da transferência de tecnologia, do empreendedorismo, da inovação e da cultura” (Santos & Almeida Filho, 2012, p. 22).

Por isso, a criação de novas formas de se engajar e participar em um mundo que está cada vez mais globalizado e plural, vem se ampliando. As fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão mais conflitantes, o que implica maiores espaços para o diálogo e ações que favorecem a interculturalidade entre os povos. Nesse contexto, Andrelo e Cabral (2017) sinalizam que a mundialização da cultura deve ser cada vez maior, favorecendo para que organizações e pessoas de distintas culturas se relacionem.

Diante desse panorama que explicita um cenário com muitos desafios, as instituições de ensino, especialmente aquelas que atuam com ensino superior nos últimos tempos, de acordo com Andrelo e Cabral (2017, p. 181) “estão compreendendo a importância de investir em processos de internacionalização que possam ajudar e apoiar a formação de profissionais que atuarão na empresa do futuro”. O processo de internacionalização oportuniza experiências interculturais, não somente aos estudantes, mas também aos docentes e aos pesquisadores, “[...] para conhecer novas perspectivas a respeito de suas áreas de atuação, além de proporcionar o diálogo entre culturas diferentes da própria, o que amplia a concepção de mundo frente aos seus novos desafios” (Andrelo & Cabral, 2017, p. 181).

A internacionalização a partir de um Clube de Ciências e Tecnologias constitui um espaço riquíssimo, no que concerne às trocas de saberes, tendo em vista as diferentes culturas, línguas, idades, experiências cotidianas e o próprio saber científico. Essa atmosfera educacional, por meio de práticas educacionais que facilitam essa troca de saberes, acaba por favorecer o processo de formação dos sujeitos envolvidos. De acordo com Schmitz e Tomio (2019, p. 306) os Clubes de Ciências se constituem como contextos “[...] que podem contribuir para despertar o interesse dos estudantes pela ciência, mobilizar sua curiosidade a esse modo de conhecer, à reflexão de aplicações e implicações do conhecimento científico e, principalmente, para aprimorarem as suas formas de “ler” a realidade para atuarem em suas realidades, de modos cada vez mais complexos”.

Vale destacar ainda que, a partir de um Clube de Ciências e Tecnologias, ampliam-se as oportunidades para a promoção da aprendizagem colaborativa quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), uma vez que se propicia para que os estudantes interajam com os colegas da própria escola, bem como de escolas diferentes, como foi o caso desta pesquisa. As TDIC promovem, por meio de seus inúmeros recursos, a superação de fronteiras, por exemplo por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (ex. Google Sala de Aula, Moodle, Canvas, entre outros), incluindo as redes sociais, as quais ampliam as chances para novas parcerias acadêmicas, além de barreiras geográficas e físicas, favorecendo de maneira orgânica o processo da internacionalização.

Metodologia da investigação

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, especialmente, por meio de uma pesquisa-intervenção que articulou uma proposta pedagógica aliada a um “Clube de Ciências e Tecnologias Interescolar”, no segundo semestre de 2021. Nele, houve o envolvimento de quatro escolas, sendo duas delas públicas, pertencentes à rede estadual de ensino, uma situada na zona leste e a outra, na zona norte de São Paulo; e de uma

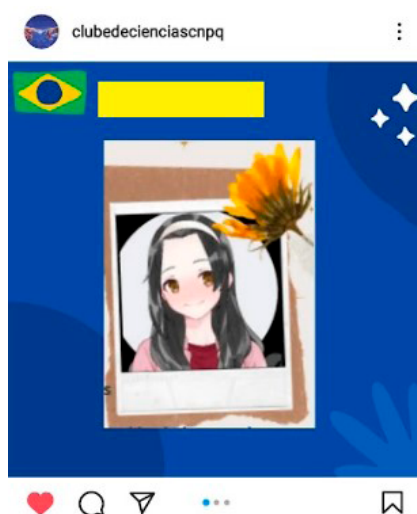
Escola Técnica Estadual (ETEC), localizada na zona oeste, também do município de São Paulo. Por fim, como quarta instituição integrante, houve o envolvimento de um Instituto Tecnológico Superior Adventista do Equador. Essa ação contou com a participação de docentes/pesquisadores, graduandos e pós-graduandos, ao longo das atividades propostas. A partir da parceria estabelecida entre as escolas públicas integrantes do projeto com a universidade brasileira proponente, essa parceria pôde ser estendida a uma instituição de ensino do Equador, oportunidade que foi mediada por um pesquisador integrante do grupo de pesquisa ([Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias e Cultura Digital \(GRUPETeC – CNPq/Uninove-SP/Brasil\)](#)) liderado pela coordenadora geral deste projeto.

Aplicação Pedagógica

Os encontros destinados a esse Clube ocorreram de modo síncrono, via *Google Meet*. Ao todo foram efetivados nove encontros entre os meses de setembro e novembro de 2021. Para nortear esses encontros foram organizadas duas sequências didáticas, a saber: Sequência Didática 1 – “Eu, Nós e Nossa Escola”, que previa a construção de um autorretrato e uma autobiografia pelos jovens; e Sequência Didática 2 – “Brasil x Equador: meu país”, que previa ampliar o conhecimento dos jovens a respeito dos países envolvidos no Projeto. Essas sequências foram desmembradas em mais de uma atividade. A seguir, são apresentados exemplos de produções dos jovens, a partir dessa proposta.

Na Figura 1, é apresentada a produção de um dos estudantes sobre a atividade de autorretrato e autobiografia, relacionada à Sequência Didática 1, denominada “Eu, Nós e Nossa Escola”¹.

Figura 1. Exemplo de uma atividade de autorretrato e autobiografia, relacionada à Sequência Didática 1 – “Eu, Nós e Nossa Escola”.



¹ Optou-se, por se manter o anonimato da estudante e da escola, por essa razão foi adicionada uma tarja em algumas palavras apresentadas na Figura 1.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

A Figura 2 representa o exemplo de um dos slides do vídeo elaborado pelos jovens da ETEC em relação à narrativa digital, atividade relacionada à Sequência Didática 1, denominada “Eu, Nós e Nossa Escola”.

Figura 2. Exemplo de um slide do vídeo elaborado pelos jovens da ETEC, narrativa digital, atividade relacionada à Sequência Didática 1 – “Eu, Nós e Nossa Escola”



Fonte: Arquivos dos autores.

A Figura 3 refere-se ao exemplo de um subtema da pesquisa sobre o Sistema Único de Saúde (SUS-Brasil), relacionada à Sequência Didática 2, denominada Brasil x Equador: meu país.

Figura 3. Exemplo de um subtema da pesquisa sobre o Sistema Único de Saúde (SUS-Brasil), relacionada à Sequência Didática 2 - Brasil x Equador: meu país

- **A Constituição Federal Brasileira determina que é dever do Estado garantir saúde a toda a população brasileira, desde seu nascimento, e oferecer a todo cidadão brasileiro acesso integral, universal e gratuito a serviços de saúde**



Fonte :
<https://pin.it/5xTgyDb>


Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Por fim, na Figura 4 é demonstrado o exemplo de um subtema da pesquisa sobre “Avances científicos en Ecuador”, relacionada à Sequência Didática 2, denominada Brasil x Equador: meu país.

Figura 4. Exemplo de um subtema da pesquisa sobre “Avances científicos en Ecuador”, relacionada à Sequência Didática 2 - Brasil x Equador: meu país

TAMBIÉN EN BIOLOGÍA: ECUADOR DESCUBRE EL OLINGUITO.

- **Olinguito** (*Bassaricyon neblina*) es una nueva especie de carnívoro que habita en los bosques nublados de los Andes Ecuatorianos y que fue descubierto en nuestro país. El animal, que físicamente es muy parecido al cusumo (*Potos flavus*), ha sufrido por más de 100 años un caso de **identidad errónea**. Este hallazgo científico es un acontecimiento importante para la ciencia, pues vuelve a suceder después de **35 años** en el hemisferio occidental. El descubrimiento lo realizó Smithsonian Institution y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Após a apresentação dos exemplos referentes às produções elaboradas pelos jovens no âmbito do “Clube de Ciências e Tecnologias Interescolar”, a seguir, explicitam-se e discutem-se alguns dos resultados. Os dados apresentados abaixo foram extraídos de dois questionários organizados no *Google Forms*, sendo um deles aplicado aos estudantes das duas escolas pertencentes à rede estadual de ensino, uma localizada na zona leste e outra na zona norte de São Paulo, conforme já anunciado, o que resultou na obtenção de dezesseis respostas. Enquanto o outro questionário foi aplicado aos jovens equatorianos, integrantes do projeto, no entanto, de uma turma de vinte participantes, apenas cinco emitiram suas respostas.

Apresentação e Discussão dos Resultados: Inovação Proposta

Para fins de análise e compreensão da eficácia deste projeto, retrata-se inicialmente o que os estudantes indicaram como aprendizado alcançado com a participação no referido Clube de Ciências e Tecnologias Interescolar:

Aprendi a trabalhar em grupo.

Novas culturas e tecnologias.

Eu aprendi a me conhecer melhor com a autobiografia, outro idioma pelo qual eu não tinha muito interesse e fiquei deslumbrada.

Sobre trabalho em equipe e muitas outras coisas.

Aprendi um pouco sobre o Equador, o Brasil e diversos assuntos.

Aprendi mais sobre a minha escola e a escola dos meus colegas do clube, tive mais experiências com trabalhos em grupo.

Aprendi a lidar um pouco mais com a tecnologia e, a montar trabalhos pelo computador.

Aprendi a montar slides, ganhei mais conhecimento sobre a arte e sobre outras culturas e escolas diferentes.

A mexer no Canva².

Aprendi que o que é para entregar sexta deve ser entregue sexta, senão acaba sendo desagradável.

A ter paciência [...].

Por falta de comprometimento meu, não pude aprender quase nada.

A utilizar mais ferramentas tecnológicas, aprendi mais espanhol com o Equador.

Aprendi a trabalhar melhor em grupo, aprendi mais sobre meu país e sobre o Equador.

Eu aprendi mais sobre a tecnologia sobre outro país a cultura de lá. Aprendi a me comunicar mais em grupo fazendo as atividades. Foi muito interessante fazer a atividade das entrevistas foi algo assim incrível.

Nota-se nos depoimentos acima, que um dos aprendizados obtidos e indicado pelos estudantes brasileiros foi em relação ao uso da tecnologia. É importante reconhecer que:

[..] a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura [...] (Brasil, 2018, p. 61).

No entanto, alguns estudantes da Educação Básica ainda não se apropriaram de recursos existentes em *softwares* específicos voltados, por exemplo, para a edição de textos e organização de apresentações. Isso ficou evidente no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas, como a autobiografia, o autorretrato e sistematização das pesquisas elaboradas para compor o *app* Brasil e Equador. Então, quando mencionam que “*Aprendi a lidar um pouco mais com a tecnologia e, a montar trabalhos pelo computador; Aprendi a montar slides; A mexer no canva*”, compreende-se que houve estímulo, orientação e acompanhamento, para que esses estudantes pudessem construir novos conhecimentos quanto ao uso de diferentes recursos tecnológicos durante o desenvolvimento das atividades propostas. Vale considerar ainda que o incentivo ao uso de recursos tecnológicos para a sistematização e “entrega” de suas atividades se deu pelo fato de esse processo formativo

² O Canva, lançado em 2013, é uma ferramenta online que tem a missão de garantir que qualquer pessoa possa criar qualquer design para publicar em qualquer lugar. Outras informações em: https://www.canva.com/pt_br/

estar ocorrendo de modo online, uma vez que estávamos todos em isolamento social devido à pandemia de coronavírus.

Além disso, com a mediação e construção das atividades mencionadas, os estudantes puderam desenvolver uma das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre elas, a competência 5 que prevê o uso, a compreensão e a criação de tecnologias digitais de informação e comunicação pelos estudantes, com criticidade, reflexão e ética nas diversas práticas escolares e sociais. Essa competência implica ainda o uso das TDIC “[...] para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018, p. 9).

Essa competência, pode ser estimulada nos grupos de trabalho organizados pelos próprios jovens de cada escola, espaços nos quais puderam interagir com os colegas de sua escola, também participantes do Clube de Ciências, como evidencia o depoimento: “*Aprendi a me comunicar mais em grupo fazendo as atividades. Foi muito interessante fazer a atividade das entrevistas foi algo assim incrível*”. A entrevista comentada neste depoimento foi sugerida na realização da criação do vídeo sobre a escola. Em duas das escolas, os estudantes organizaram-se e entrevistaram outros estudantes, professores e representantes da equipe gestora, a fim de coletar informações complementares sobre sua respectiva escola. Esse movimento permitiu o exercício da autoria, do diálogo, do protagonismo, da autonomia em uma dimensão pessoal e coletiva por parte desses jovens, conforme a BNCC (2018) prescreve.

Vale destacar que a possibilidade de atuar em grupo foi evidenciada em alguns depoimentos. Como exemplo, tem-se essa fala: “*Aprendi a trabalhar melhor em grupo*”. Nesse sentido, tem-se falas dos estudantes equatorianos também, que destacaram como um novo aprendizado o trabalho em grupo, o que oportunizou inclusive estabelecerem novos laços de amizade: “*El trabajar en grupo y conocer amistades; Compañeros y escuelas de otros lugares*”. Para o desenvolvimento das atividades, foi proposto aos estudantes que se organizassem de modo colaborativo, especialmente, para a composição do vídeo sobre suas escolas e para a realização e sistematização das pesquisas a respeito de seu país. E assim, ocorreu com os jovens brasileiros e os equatorianos.

De acordo com Dillenbourg (1999 apud Torres & Irala, 2014, p. 65) pode-se conceituar aprendizagem colaborativa como “uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas”. Segundo esse autor, o conceito apresentado pode ser compreendido de diferentes formas, pois pode ocorrer variação na quantidade de participantes, assim como o “aprender” pode significar o envolvimento em diversas atividades que implicam a resolução de problemas, a interação com os pares ou

outros colaboradores, uma postura ativa e crítica. Isso pode ocorrer em ambientes presenciais e/ou virtuais, em momentos síncronos ou assíncronos, havendo o compartilhamento de tarefas e o empenho conjunto. “Assim sendo, a prática de aprendizagem colaborativa pode assumir múltiplas caracterizações, podendo haver dinâmicas e resultados de aprendizagem diferentes para cada contexto específico” (Torres & Irala, 2014, p. 65).

Outro aprendizado sinalizado pelos estudantes, inclusive os equatorianos, refere-se à aquisição de novos conhecimentos a respeito de seus próprios países e do país onde vivem seus colegas de projeto, envolvidos na produção do *app* a ser desenvolvido, após a coleta e construção de conteúdos pelas equipes de cada escola engajada no Clube de Ciências, o que pode ser evidenciado nessas falas: “*Aprendi um pouco sobre o Equador, o Brasil e diversos assuntos; Aportes de conocimientos de otro país; Me gustó porque aprendi los desarrollo de cultura de otros países; Cosas nuevas, y un poco acerca de los lugares en los que estudian nuestros compañeros brasileños*”.

Após terem uma primeira versão dessas pesquisas sistematizadas, via um editor de textos ou de apresentações, o que ficou à escolha de cada equipe de trabalho, os estudantes foram convidados a apresentar suas descobertas aos demais colegas em um dos encontros virtuais, sob a mediação dos pesquisadores e professores. Nem todos conseguiram participar desse momento, porém algumas equipes fizeram questão de mostrar suas pesquisas e comentar o que lhes chamou mais a atenção. Esse momento foi muito gratificante, pois os jovens demonstraram satisfação e orgulho de suas produções. Comentaram que conheciam novas informações sobre o seu país e que por isso, descobriram fatos importantes sobre aspectos políticos, educacionais, culturais, de saúde, entre outros.

É importante considerar que esses avanços foram oportunizados a partir de atividades (como exemplos a construção da autobiografia, relacionada à Sequência Didática 1 – “Eu, Nós e Nossa Escola” e a sistematização das pesquisas realizadas na Sequência Didática 2, denominada “Brasil x Equador: meu país”) que mobilizaram a escrita por parte dos estudantes, o que vai ao encontro da BNCC (2018), ao enfatizar que as práticas de produção de textos propostas no eixo Escrita consideram dois aspectos do ato de escrever. “Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. [...]. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo” (Brasil, 2018, p. 244).

Pode-se confirmar que as práticas de produção de textos propostas no Clube de Ciências contemplaram essa dinâmica proposta pela BNCC (2018), uma vez que durante todo o processo, houve mediação dos professores e pesquisadores que deram *feedback*, incentivando os grupos de trabalho na depuração de suas produções, quando necessário.

Então, ocorreu o movimento de planejamento-produção-revisão, estimulando a reflexão e o olhar crítico sobre suas próprias produções textuais.

A partir dessas produções e das interações desencadeadas nos encontros síncronos, os estudantes indicaram ainda que houve aprendizado do novo idioma, no caso dos brasileiros o espanhol, e no caso dos equatorianos, o português, como exemplificam essas falas: “*Aprendi mais espanhol com o Equador; outro idioma da qual eu não tinha muito interesse e fiquei deslumbrada; El idioma*”. De acordo com a BNCC (2018): “A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (Brasil, 2018, p. 245).

Ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas durante o semestre para participar dos encontros síncronos e da realização das atividades, no modo assíncrono, alguns estudantes brasileiros manifestaram o seguinte:

O horário foi um problema.

Tinha muita atividade a realizar, como cuidar da casa, participar das atividades da escola, igreja, cursinho, etc. e às vezes não tinha tempo para participar, tentei deixar separado o tempo para o clube de ciências.

Minha única dificuldade foi o horário dos encontros, pois os encontros eram no período da manhã e eu estava trabalhando, e aos sábados também.

O tempo gasto no projeto era muito.

Para essa pergunta relacionada às dificuldades encontradas, obtivemos duas respostas dos jovens equatorianos, a saber: “*Motivarme día tras día; “Pues no tube dificultada cualquier duda preguntaba a los docentes encargados*”.

A análise dos depoimentos acima demonstra que o horário indicado para a realização dos encontros síncronos foi um dos principais motivos que dificultaram a participação dos estudantes. Essa dificuldade foi identificada pelos pesquisadores e professores logo nos primeiros encontros, porém, mesmo variando os horários entre o matutino, o vespertino e inclusive o noturno a cada encontro, um jovem ou outro manifestava algum problema que o impediria de comparecer. A maioria dos estudantes participantes, tanto das escolas brasileiras quanto do Equador, frequentava a escola regularmente no período da manhã, o que impactava as demais atividades extraclasse no período, como por exemplo, com os encontros síncronos do Clube de Ciências. Notou-se, então, que a gestão do horário foi um elemento dificultador no processo de internacionalização.

Destaca-se aqui também quais os desafios que os jovens brasileiros indicaram como ainda necessário de serem superados, para o desenvolvimento das atividades propostas no Clube de Ciências:

Acho que aprender mais sobre a tecnologia e vou procurar estudar um pouco sobre outras línguas para que nas reuniões do Meet a gente do Brasil possa interagir com os demais de fora e assim eles irão se sentir acolhidos por nós.

O vínculo entre os alunos para poderem se organizar melhor e uma discussão para um horário acessível para todos.

Os horários.

Ter mais comunicação com meus colegas de escola.

Preciso ser mais responsável para realizar as atividades, pois estou pensando em participar em 2022, já que será meu último ano no ensino médio.

Acredito que o comprometimento com datas e horários.

Melhor organização.

Medo de falar em público e dificuldade [...] com tecnologia.

Timidez.

No momento, acho que não preciso superar nenhum desafio.

Não sei para mim está ótimo como está.

Quanto aos desafios, os jovens equatorianos responderam:

Ir a Brazil.

Ser mas participativa.

Conocer más de los compañeros de Brazil.

Ninguna, por qué me gusta participar.

El idioma.

Nota-se pelos depoimentos acima que um dos desafios a serem superados pelos jovens para dar continuidade em sua participação no Clube de Ciências e Tecnologias se refere à necessidade de aprofundamento no idioma espanhol, no caso dos estudantes brasileiros, como evidencia essa fala: “[...] vou procurar estudar um pouco sobre outras línguas para que nas reuniões do meet a gente do Brasil possa interagir com os demais de fora e assim eles irão se sentir acolhidos por nós”. O que foi pontuado também pelos estudantes equatorianos quando disseram: “Conocer más de los compañeros de Brazil; El idioma”.

Nesse sentido, pode-se destacar ainda o desejo que emergiu de ambas as partes em efetivar um intercâmbio “presencial” no país oposto, como se observa em uma das falas de um estudante equatoriano: *Ir a Brazil*. Sobre essa possibilidade, uma estudante brasileira também comentou:

[...] eu imaginaria a gente indo visitar o país que participou do projeto com a gente e da mesma forma eles virem aqui e conhecer o Brasil as pinturas pela cidade, tipo um tour por São Paulo. Nós iríamos mostrar as nossas comidas típicas, as danças de rua, os teatros.

Até os malabaristas isso seria incrível eles conhecerem com certeza eles iriam gostar. [...] poderíamos mostrar mais um pouco sobre nosso país e falar sobre a tecnologia no Brasil e um robô talvez seria um grande desafio [...]. Na minha opinião adoraria visitar eles em outro país.

Quanto aos desafios a serem superados, destacaram também a dificuldade quanto ao uso das tecnologias, o que evidencia a importância desse projeto para o letramento digital e multiletramentos dos jovens participantes, uma vez que na BNCC (2018) consta que:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (Brasil, 2018, p. 7).

Por fim, como desafios a serem superados, mencionaram a necessidade de “[...] comprometimento com datas e horários; melhor organização; medo de falar em público [...]; timidez; ser mais participativa”, o que demonstra que alguns dos estudantes se autoanalisaram e perceberam que precisam de uma melhor organização quanto à gestão de suas agendas, para que pudessem estar nos encontros síncronos e conseguissem ao longo da semana, elaborar as atividades propostas. A comunicação sobre os avanços foi estimulada em todos os encontros e, por isso, talvez tenham reconhecido que precisavam superar a timidez e o medo de falar em público. Nesses instantes, eles foram motivados a abrir suas câmeras no Google Meet, para que todos pudessem conhecer quem estava falando e nem sempre houve sucesso, pois muitos preferiram ficar apenas com a exposição de sua voz mesmo.

Considerações finais

Com o desenvolvimento dessa experiência, foi possível constatar que a parceria entre uma universidade e escolas públicas brasileiras apresenta inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares com o uso das TDIC, como foi o caso do “Clube de Ciências e Tecnologias Interescolar”, que se constituiu como um subprojeto vinculado à pesquisa “A Robótica, o Pensamento Computacional e as Tecnologias Digitais na Educação Básica: Potencializando Aprendizagens e Competências em Processos de Ressignificação do Ensino de Ciências”. Certamente, esse projeto favoreceu uma formação mais ativa, inovadora, coerente com os princípios de uma formação científica na Educação

Básica, em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, bem como o processo de internacionalização.

As atividades propostas e analisadas neste estudo, revelaram que houve incentivo para que os jovens participantes assumissem um papel ativo em seu aprendizado. Com autonomia, buscaram informações em fontes diversas, selecionaram e sistematizaram seus achados, gerando produtos diferenciados, com o apoio das TDIC. Nesse percurso tiveram a oportunidade de interagir com seus pares e construir novos conhecimentos, exercitando a coaprendizagem, conforme propõe a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante mencionar ainda que a experiência apresentada e analisada neste estudo favoreceu a partir das atividades individuais e colaborativas o desenvolvimento de competências gerais da BNCC, com destaque para a Cultura Digital (competência 5), uma vez que foram desafiados a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética. Nesse movimento, a busca de informações em diferentes meios, implicou a reflexão e sistematização daquilo que foi compreendido, exercício que contribuiu para a construção de novos conhecimentos (competência 1 – Conhecimento), valorizando os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital (Brasil, 2018).

Além de produzir seus artefatos tecnológicos, esses estudantes também foram motivados a comunicar (competência 4 – Comunicação) seus avanços e exercitar a escuta atenta dos demais, quando emitem *feedback*, com sugestões de complementos ou ajustes. Essa dinâmica de comunicação viabilizada pela plataforma *Google Meet* foi algo inovador, e fez com que todos os envolvidos, estudantes, docentes e pesquisadores, compreendessem ainda mais o potencial de um ambiente virtual para o processo de ensino e aprendizagem, independentemente de distâncias geográficas e diferenças culturais. Pode-se dizer que a internacionalização no cenário apresentado só foi propiciada devido à viabilização institucional desta plataforma.

Sendo assim, pode-se concluir que para que um “Clube de Ciências e Tecnologias Interescolar” tenha alcance internacional, faz-se necessário que haja envolvidos de diferentes segmentos interessados em que essa ação ocorra de fato e que tenham apoio de suas instituições de origem, pois as dificuldades existem, e dentre elas, destacam-se a incompatibilidade de tempo e a diferença de fusos horários, que podem ocasionar desencontros de agendas entre os estudantes, docentes e pesquisadores, de ambos os países.

Além disso, outra dificuldade notada, de modo geral, é em relação ao idioma. Nessa experiência, pouquíssimos participantes se atreveram a se comunicar em espanhol. O mesmo ocorreu por parte dos equatorianos, que se mostraram inibidos em arriscar algumas palavras em português. Porém, mesmo diante disso, houve comunicação e trocas, com o

esforço de alguns. Os resultados evidenciaram que a experiência oportunizada despertou tanto nos brasileiros quanto nos equatorianos o desejo de ampliar seus conhecimentos sobre outros idiomas, considerando a chance de continuarem com a participação nesse Clube de Ciências.

Por fim, como perspectiva futura, espera-se continuar com as atividades no âmbito dessa pesquisa apoiada pelo CNPq, uma vez que o projeto se finda apenas em outubro de 2022, com a oferta de Trilhas de Aprendizagem que culminem em produções tecnológicas pelos estudantes participantes, considerando o seu compartilhamento em uma Feira de Ciências e Tecnologias, a ser promovida em meados de 2022.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTI e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a partir da Chamada Universal MCTIC/CNPq – Edital n.º 05/2019 – Programa Ciência na Escola – Ensino de Ciências na Educação Básica, que em parceria com a Universidade Nove de Julho (Uninove/SP) e escolas envolvidas, favoreceram para que este estudo fosse efetivado.

Referências

- Andrelo, R., & Cabral, R. (2017). Internacionalização e interculturalidade: alianças para o ensino transformador. In Santos, C. M. R. G., & Ferrari, M. A. (Orgs.). *Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação* (pp. 179-193). Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. <https://pdfcoffee.com/aprendizagem-ativa-santos-e-ferrari-pdf-free.html>
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Knight, J. (2008). Internationalization: key concepts and elements. In *Internationalization of European Higher Education and Research: an EUA/ACA Handbook*. Berlin: Raabe Academic Publishers. <https://books.google.com.br/books?id=YFUTHTEeDhkc&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>
- Santos, F. S., & Almeida Filho, N. (2012). *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/11941/5/>
- Schmitz, V., & Tomio, D. (2019). O Clube de Ciências como prática educativa na escola: uma revisão sistemática acerca de sua identidade educadora. *Investigações em Ensino de Ciências*, 24(3), 305-324. <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1539>

Torres, P. L., & Irala, E. A. F. (2014). *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. https://www.researchgate.net/publication/271136311_Aprendizagem_colaborativa_teorica_e_pratica

Coaprendizagem como Estratégia para Inovação de Práticas e Estilos Pedagógicos em Contextos Digitais, na Perspectiva da Internacionalização dos Processos de Ensino e Aprendizagem

Co-learning as a Strategy for Innovating Pedagogical Practices and Styles in a More Open Education and in Digital Contexts

Maria do Rozario Gomes da Mota Silva
Prefeitura da Cidade do Recife
rozariogms@gmail.com
ORCID: [0000-0001-9579-5878](https://orcid.org/0000-0001-9579-5878)

Cláudia Simone Almeida de Oliveira
Prefeitura da Cidade do Recife
cacalsimone38@gmail.com
ORCID: [0000-0002-5824-2649](https://orcid.org/0000-0002-5824-2649)

Sérgio Paulino Abranches
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Sergio.abranches@gmail.com
ORCID: [0000-0003-0612-068X](https://orcid.org/0000-0003-0612-068X)

Resumo

Este estudo apresenta uma discussão teórica acerca do ensino híbrido, colaborativo e em rede, a partir de duas experiências envolvendo a Educação Básica e o Ensino Superior, enfatizando as práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais. O objetivo é refletir sobre as possibilidades de estruturar um trabalho colaborativo com parceiros internacionais na docência digital e em rede, em que a coaprendizagem seja o eixo estruturador do trabalho docente, na perspectiva da inovação de práticas e estilos pedagógicos para uma educação mais aberta, definindo diretrizes norteadoras para o ensino e a aprendizagem em colaboração e em parceria na educação a distância, remota e online. Esses novos paradigmas são passíveis de serem aplicados na prática pedagógica, contemplando novos contextos digitais, ampliando as possibilidades de internacionalização dos processos de ensino e aprendizagem nesses contextos.

Palavras-chave: Educação Híbrida; Coaprendizagem; Inovação de Práticas e Estilos Pedagógicos; Internacionalização dos processos de ensino e aprendizagem.

Abstract

This study presents a theoretical discussion about hybrid, collaborative and networked teaching, based on two experiences involving Basic Education and Higher Education, emphasizing pedagogical practices with the use of digital technologies. The aim is to reflect on the possibilities of structuring collaborative work with international partners in digital and

network teaching, in which co-learning is the structuring axis of teaching work, from the perspective of innovating pedagogical practices and styles for a more open education, defining guiding principles for teaching and learning in collaboration and partnership in distance, remote and online education. These new paradigms are likely to be applied in pedagogical practice, contemplating new digital contexts, expanding the possibilities of internationalization of teaching and learning processes in these contexts.

Keywords: *Blended Education; Co-learning; Innovation in Pedagogical Practices and Styles; Internationalization of teaching and learning processes.*

Introdução

O contexto educacional vivenciado mundialmente, em decorrência da Covid-19, forçou um significativo processo de mudança, apoiado em novos paradigmas educacionais para dar conta das relações, necessidades e desafios sociais impostos pela pandemia. Nessa dinâmica, emergiram práticas e estilos pedagógicos que possibilitaram uma educação mais aberta e menos centrada em um currículo prioritariamente conteudista, criando-se novas possibilidades mais fecundas e condizentes com as demandas da denominada Sociedade da Informação, ou Sociedade em Rede (Castells, 2001), que dá muito mais ênfase à cultura da aprendizagem criativa, colaborativa e significativa. O trabalho docente também teve que se readaptar passando a ser muito mais colaborativo e criativo, visando, principalmente, manter os vínculos dos estudantes com suas aprendizagens.

Neste estudo, apresentamos uma discussão teórica acerca do ensino híbrido, colaborativo e em rede, com base em duas experiências vivenciadas na Rede Municipal de Ensino do Recife, Brasil (RMER): 1) a participação na Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola (RPC); 2) a criação da Escola Municipal de Aulas Digitais (EMAD) da Secretaria de Educação do Recife, Brasil. Nosso objetivo principal é refletir acerca das possibilidades de estruturarmos um trabalho colaborativo com parceiros internacionais na docência digital e em rede, em que a coaprendizagem seja tomada como eixo estruturador do trabalho docente, na perspectiva da inovação de práticas e estilos pedagógicos para uma educação mais aberta de acordo com os contextos digitais atuais.

As reflexões aqui apresentadas, independentemente de partirem de duas experiências com a Educação Básica, revelam diferentes estratégias de colaboração, coaprendizagem e coinvestigação, passíveis de serem aplicadas na prática pedagógica de qualquer nível ou modalidade educacional, em consonância com os pressupostos da educação aberta e em contextos digitais.

Assim, trabalharemos os principais conceitos acerca do trabalho docente colaborativo e da coaprendizagem como estratégias para inovação de práticas e estilos pedagógicos e na

perspectiva da sistematização de dinâmicas e propostas criativas que favoreçam a interlocução de pesquisadores, gestores, docentes e discentes, promovendo a internacionalização dos processos de ensino e aprendizagem em contextos digitais, definindo diretrizes norteadoras para o ensino e a aprendizagem em colaboração e em parceria na educação a distância, remota e online na cultura digital.

As duas experiências citadas envolvem novos paradigmas para o ensino híbrido, colaborativo e em rede, passíveis de serem aplicados na prática pedagógica, contemplando novos contextos digitais, bem como ampliando as possibilidades de internacionalização nos processos de ensino e aprendizagem nesses contextos. A ideia de conectar-se e reconectar-se a partir da parceria internacional, em relação à proposição de novas estratégias, formatos e experiências para estruturar o trabalho docente de forma colaborativa e em rede, requer a troca de experimentações tecnológicas e uma efetiva cooperação entre os pares, articulando novas competências para o desafio de trabalhar situações problemas e suas soluções compartilhando possibilidades de inovar e adaptar.

Contribuições da rede de pesquisa colaborativa universidade escola para o ensino e a aprendizagem em contextos digitais

O projeto Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola teve como objetivo principal a criação de uma rede de aprendizagem colaborativa envolvendo estudantes, professores e pesquisadores da Educação Básica e de universidades de diferentes estados brasileiros, tendo por pressuposto que todos os participantes da rede são pesquisadores.

A partir dessa experiência, Silva (2020) apresenta um estudo sobre redes digitais e os Estilos de Uso do Espaço Virtual – EUEV, analisando como os EUEV interferem na atuação de estudantes da Educação Básica nas redes digitais e como tal atuação interfere nas formas de aprender no contexto de redes de aprendizagem. Os resultados de sua pesquisa evidenciaram que foi pela atuação dos sujeitos que a rede foi alimentada e a convivência em rede gerou uma cultura participativa em que todos colaboraram de forma integrativa e de acordo com seus EUEV, como coaprendizes e coinvestigadores.

A pesquisa se desenvolveu a partir de referenciais principais que envolveram: as novas formas de aprender no contexto de redes sociais digitais; os Estilos de Aprendizagem (Alonso, Honey & Gallego, 2002) e os Estilos de Uso do Espaço Virtual (Barros, 2011; 2014a; 2014b). Já o conceito de coaprendizagem baseia-se nos estudos de Okada (2012, 2014), que a entende como uma aprendizagem aberta colaborativa para a construção de conhecimento acessível a todos através das novas tecnologias, ou seja, é uma aprendizagem em rede, de forma

colaborativa. No caso, este novo modelo pedagógico foi construído a partir da participação ativa de estudantes e professores, impulsionados pelo desejo de colaborar e cocriar em um ambiente de tecnologia e inovação em rede, constituindo-se numa forma de conectar e aproximar estes dois universos (universidade e escola), aos quais pertenciam como pesquisadores e protagonistas dos projetos e soluções inovadoras, de suas descobertas e aprendizagens.

Os elementos-chave identificados para a aprendizagem no virtual foram: o espaço de relações criado a partir da rede, as formas de buscar e compartilhar informações e conhecimentos e, por fim, a produção individual dos estudantes a qual propiciou novas formas de apreensão da informação favorecendo o processo de aprendizagem dos estudantes na Rede. A experiência aponta para novos paradigmas nas formas de ensinar e aprender, em que o ensino tenha foco na autonomia e no protagonismo estudantil.

Os EUEV interferem na aprendizagem no contexto de rede, pois oportunizam uma participação maior e mais intensa nas atividades de aprendizagem organizadas, uma vez que valorizam competências e habilidades próprias de cada estilo. Tal atuação modifica a forma de aprender, pois introduz novos elementos no processo de aprendizagem, tal como o uso de linguagem digital (narrativas) e a comunicação direta entre pares para a produção do conhecimento para a inovação curricular, despertando maior interesse e vontade de aprender, maior participação e motivação para estudar, além do crescimento da autonomia e da autoestima (Silva, Oliveira & Abranches, 2019).

A utilização dos espaços pedagógicos criados a partir dessa Rede evidenciou-se como um local de criação, compartilhamento e socialização de conteúdos e de construção do conhecimento, bem como sua relação com o saber escolar. Através de processos de cocriação, construiu-se um novo modelo de articulação das vivências de aprendizagens baseadas em projetos a partir de questões problemas, criando uma nova dinâmica de promoção da coaprendizagem, propiciando um maior engajamento de estudantes e professores na perspectiva de uma educação mais ativa e criativa (Silva & Oliveira, 2019).

Programa EducaRecife e a criação da escola municipal de aulas digitais (EMAD) da Secretaria de educação do Recife, na perspectiva do ensino híbrido

Diante do contexto pandêmico, foi criado pela Prefeitura do Recife um Programa de Ensino Híbrido, o EducaRecife, como uma das principais estratégias de apoio às escolas, em especial aos professores(as) e demais profissionais da educação, visando garantir maior

oportunidade de acesso, troca e inclusão, dentre as inovações desenvolvidas. Dentro deste programa, foi criada a Escola Municipal de Aulas Digitais (EMAD), que conta com um grupo de educadores em permanente formação para atenderem ao desafio da educação híbrida em todas as etapas e modalidades de ensino.

A visão do ensino híbrido adotado pela gestão municipal do Recife, Brasil, envolve a integração da tecnologia no processo da aprendizagem do estudante, fazendo a conexão de momentos presenciais com momentos remotos ou a distância, visando complementar ou ampliar a carga horária de aula do(a) estudante, dando mais autonomia ao mesmo(a), em relação ao seu processo de aprendizagem, e fortalecendo cada vez mais a cultura digital na RMER. É importante salientarmos que mesmo antes da pandemia do Covid-19, várias experiências com ensino híbrido já existiam pelo mundo afora e no caso da RMER, esse processo de hibridização da educação só foi acelerado pela pandemia.

A equipe da EMAD conta com 45 professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como dos diferentes componentes curriculares; 04 coordenadoras pedagógicas, além de dirigente escolar. Esse grupo de educadores trabalha com o desafio de executar o planejamento diário e comum da RMER, numa dimensão macro, dialogando com o planejamento da escola regular na qual o estudante está matriculado. Nesse sentido, a EMAD tem como uma de suas funções, produzir aulas digitais, em caráter colaborativo, articulando esse planejamento macro com todas as outras escolas da RMER, servindo como um importante apoio ao professor e aos estudantes, no cumprimento tanto da carga horária, como do currículo.

Contemplando todas as modalidades e etapas de ensino, as aulas digitais são produzidas de acordo com a Política de Ensino da Secretaria de Educação e também de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a Educação Infantil, 04 professores realizam a produção das 05 aulas semanais construindo conteúdos e atividades digitais em três blocos lúdicos e artísticos. No Ensino Fundamental, são 15 professores dos anos iniciais, que juntos produzem 75 aulas semanais. Planejam, pesquisam, trocam experiência e gravam as aulas ao vivo a partir das 7h15min da manhã de segunda a sexta-feira. No caso dos Anos Finais, as aulas também são gravadas ao vivo e em dupla, com os professores interagindo com os(as) estudantes, pelo chat do app do EducaRecife, problematizando as situações e lançando desafios.

Já os(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) gravam as aulas no turno da tarde para serem exibidas no turno da noite pela TV. Com base na pedagogia freireana, utilizam temas geradores, sempre buscando o engajamento das escolas, envolvendo outros professores(as) de várias escolas nas gravações das aulas nos estúdios e também em diversos ambientes como museus, teatros e praças, entre outros.

As aulas também podem contar com convidados. Além de alunos e professores, sempre são trazidos artistas, cientistas e/ou profissionais de várias áreas. As gravações podem ser internas (nos estúdios) ou externas, em lugares escolhidos pela história e cultura, em que se explorem as diversas possibilidades de interação e de gravações com edições criativas. Todas as aulas são transmitidas pela TV e no canal do Youtube pelo app EducaRecife e são compartilhadas na escola pelos professores que utilizam a metodologia ativa da sala de aula invertida e também nos grupos de WhatsApp buscando engajamento das famílias.

A ideia é fazer uma priorização curricular, oferecendo conteúdos a mais ao estudante, a partir de um planejamento integrado com a equipe pedagógica, com a equipe de educação especial e de tecnologia na educação. A aplicação prática dos conteúdos trabalhados nas aulas digitais pode ser efetivada na aula presencial nas escolas e contribuir para o desenvolvimento das inteligências socioemocionais dos estudantes, consolidando uma forma de conectar e aproximar estes dois universos (educadores e educandos), ofertando uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e possibilitando ampliar os horizontes do ensino e aprendizagem, colocando ambos como protagonistas dos projetos e soluções inovadoras para as demandas da atualidade.

Quanto à infraestrutura, a EMAD funciona dentro da Secretaria Executiva de Projetos, Tecnologia e Inovação – SEPTI. Dispõe também de uma grande estrutura para a gravação das aulas, com quatro estúdios de gravação, para ampliar todas as possibilidades de garantir o ensino de qualidade ao estudante, oferecendo alternativas articuladas com o trabalho desenvolvido presencialmente na escola, além de internet de qualidade, equipamentos de suporte, conteúdos digitais abertos, acompanhamento pedagógico e assessoramento contínuo.

O EducaRecife como possibilidade de internacionalização dos processos de ensino e aprendizagem

O ensino híbrido cria inúmeras possibilidades de trabalhar o currículo flexível e também a formação dos(as) professores(as) para trabalhar as competências digitais e pedagógicas. Possibilita ainda ampliar a carga horária do estudante, de trabalhar com processos criativos de aprendizagem e coaprendizagem, flexibilizando o tempo de estudo de acordo com a disponibilidade desse(a) estudante. As aulas digitais são transmitidas por canais de TV, alcançando praticamente a totalidade dos estudantes da RMER, visto que a maioria da população tem acesso à TV em casa. Além da transmissão ao vivo, as aulas são reprisadas no contraturno e as exibições ficam disponíveis pela internet, de modo que crianças e adultos possam assistir quantas vezes quiserem.

A prefeitura do Recife também criou uma plataforma virtual, que ainda permanece em

desenvolvimento na perspectiva da gamificação, o EducaRecife Web, numa versão mais interativa que vai além das aulas digitais, contando com as chamadas pílulas, que são pequenos vídeos inovadores com conteúdos curtos e essenciais de aprendizagem para uso nas salas de aula, no chão da escola, de forma assíncrona para fortalecer o ensino híbrido na prática.

Com isso, surge a possibilidade de se promover uma maior personalização do ensino, pois, com esse formato híbrido, fica mais fácil entender as necessidades individuais de cada estudante, desenvolvendo sua autonomia para a aprendizagem, diversificando as atividades, e os recursos educacionais a serem explorados, com aplicativos etc., em que o próprio estudante pode interagir sempre que se fizer necessário, através dos recursos tecnológicos disponibilizados. Para isso, todos os estudantes do 4º ao 9º ano recebem tablets e dados móveis financiados pela prefeitura, para garantir o acesso e o uso de todos esses recursos nas escolas municipais do Recife.

A tendência é que esse projeto vá se transformando com o passar do tempo. São infinitas as possibilidades, gerando maneiras inovadoras de engajar os professores para a chamada recomposição da aprendizagem. Nesse contexto, as principais estratégias adotadas pela Secretaria de Educação foram: 1. Priorizar a equipe de professores do Grupo Ocupacional do Magistério (GOM), 2. Oferecer formação continuada; contemplando os aspectos técnicos, pedagógicos e legais, que envolvem a produção de aulas digitais, assegurando os direitos de aprendizagens preconizados na política de ensino, respeitando a carga horária mínima para aprendizagem. 3. Criar quatro estúdios para gravação das aulas digitais, com equipe de filmagem profissional. 4. Criar um repositório com todas as aulas gravadas num canal no YouTube, para que sejam acessadas em qualquer horário. 5. Desenvolver o aplicativo EducaRecife, que funciona tanto no celular (Android ou IOS), no tablet e no computador e com os dados patrocinados.

O Google Classroom também está integrado ao App EducaRecife e a expansão da carga horária é um projeto em andamento com novos componentes curriculares para os estudantes do 6.º ao 9.º ano, tais como: projeto de vida, empreendedorismo, metodologia científica dentre outros. Um trabalho com uma inovação sustentada, com colaboração, coaprendizagem e coinvestigação na perspectiva dos direitos autorais, temas sensíveis para não gerar algo que tenha o tom de discriminação ou preconceito, algum tipo de racismo, machismo ou homofobia. Além disso, todas as aulas possuem intérpretes de Libras e contam com uma equipe de educação inclusiva que produz programas diários de 15 minutos para trabalhar temas formativos, como inclusão, diferenças, alteridade, diversidade e práticas educacionais, além das tecnologias assistivas. Todo esse conjunto de ações está sendo ressignificado

para manter o eixo da tecnologia, comunicação, ciência e educação como direitos humanos, direitos de aprendizagem capazes de transformar realidades.

Existe um grande potencial do EducaRecife em romper as fronteiras locais através das redes digitais que se criam pela internet e via Tv. Redes conectadas, pensando numa multiplataforma, em constante movimento e desenvolvimento tecnológico e pedagógico, com base na interatividade, colaboração e compartilhamento. Esses novos cenários de aprendizagem possibilitam parcerias com base nas estratégias para internacionalização: educação em rede, currículo expandido pela web e pedagogias de nova geração para proliferação de sentidos e significados. Além disso, é indispensável a formação continuada na perspectiva de uma sociedade do conhecimento para vencer as distâncias e superar as fronteiras sociogeográficas.

Essa é uma busca pela constituição de comunidades internacionais de professores e estudantes das universidades, como também da Educação Básica, com ênfase nas redes de aprendizagem. A educação como direito humano, assim como a comunicação é uma aspiração legítima dos povos e no contexto de um mundo globalizado suscita a criação de sistemas educativos vivos e inovadores, em espaços multidimensionais, capazes de gerar mais autonomia dos sujeitos.

Em rede, além do acesso, há o diálogo crescente entre as diferentes culturas, a troca de experiências e a postura investigativa. Para alguns autores (...) a centralidade da internet em muitas áreas da atividade social, econômica e política equivale à marginalidade para aqueles que não têm acesso (Castells, 2003, p. 203) a esse potencial da conexão em rede como meio de inclusão, gera liberdade e comunicação para produção, não apenas denuncia a divisão digital, mas propõe saídas, em especial, no sentido das instituições públicas de ensino.

O EducaRecife abriga várias tecnologias formando uma rede educativa, expandindo também o currículo, numa espécie de rizoma, um sistema aberto (Deleuze & Guattari, 1995) na busca por espaços interativos, ampliando fluxos, saberes, linguagens, quebrando linhas segmentadas, se desterritorializando, como uma planta em que não há raízes e sim movimento, fortalecendo o aprender a aprender, na potência coletiva no desenvolvimento dos projetos de educação, ciência e tecnologia para um mundo plural e diverso.

Considerações finais

A partir das duas experiências apresentadas, podemos fomentar o debate sobre as concepções e a implementação de soluções inovadoras, criando condições fecundas para a integração entre distintos territórios e contextos de educação formal, não formal e informal mediante uma perspectiva de colaboração em rede, através de uma comunidade de prática

muito rica e inovadora.

Nesse contexto de migração do ensino presencial para o ensino híbrido, faz-se necessário refletirmos sobre quais são os elementos essenciais para as diferentes coreografias (institucional, didáticas e de aprendizagem) que se transformaram e continuarão se transformando no período pós-pandemia, contribuindo também para a internacionalização nos processos de ensino e aprendizagem em contextos digitais.

A parceria internacional favorece um ambiente dialógico de partilha de experiências e de fomento a novas estratégias entre professores(as) de diferentes níveis e modalidades de ensino, pesquisadores(as), estudantes e outros(as) profissionais de áreas afins.

O percurso que percorremos no decorrer dessas duas experiências nos permitiu identificar referenciais que contribuem, em especial, para os estudos sobre as novas formas de aprender e coaprender na era digital. As considerações aqui apresentadas buscam contribuir para proposição de estratégias para inovação de práticas e estilos pedagógicos que promovam a colaboração em rede através da coaprendizagem, estimulando a pesquisa colaborativa, na perspectiva de uma educação mais aberta. Assim, propomos a transformação de uma educação convencional da modalidade presencial em uma educação que contemple a constituição de redes de aprendizagem, em contextos digitais, mais aberta, flexível e inclusiva. Outro ponto que merece destaque é o engajamento estudantil, em que, a partir das suas produções e narrativas digitais, os(as) estudantes podem corroborar o desenvolvimento das elaborações individuais e coletivas (coaprendizagem criativa) de conhecimento atreladas à integração das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) ao currículo da escola. Pudemos verificar também que, nas duas experiências, a aprendizagem ocorreu de forma ampla, por meio de um leque de percepções e formas pessoais de se ambientar em contextos digitais e de usar as tecnologias, através da participação colaborativa em rede.

Por fim, consideramos que ser um educador digital no contexto da EMAD é fortalecer uma nova cultura, vivenciando uma educação híbrida, com seus múltiplos cenários, e procurando contribuir para o desenvolvimento das inteligências socioemocionais dos estudantes, consolidando uma forma de conectar e aproximar estes dois universos (educadores e educandos), colocando ambos como protagonistas dos projetos e soluções inovadoras para as demandas da atualidade.

No mundo da cultura digital os educadores precisam estar imersos no desafio de encarar o fenômeno das redes complexas, não apenas nas universidades, como também na Educação Básica, apostando no potencial das redes como sistemas mais abertos e não lineares, constituídos por professores e estudantes não apenas do seu bairro ou cidade, mas ampliando acesso e interação com vários estados e até outros países.

Referências

- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Barros, D. M. V. (2011). *Estilos de aprendizaje y medios didácticos en contextos virtuales*. (Tese de doutorado, Universidade Nacional de Educação a Distância, Faculdade de Educação, Espanha).
- Barros, D. M. V. (2014a). *Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias*. São Paulo: Artesanato educacional.
- Barros, D. M. V. (2014b). Estilos de Coaprendizagem e alguns indicadores das competências digitais. *Educación*, 23(45), 91-105.
- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Castells, M. (2001). *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura* (Vol. 1). São Paulo: Paz e Terra.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. (34 ed, Vol. 1.). Rio de Janeiro: Coleção TRANS.
- Okada, A. (2012). *Engaging Learning Communities in Producing, Adapting, Sharing and Disseminating Open Educational Resources*. 19th International Conference on Learning. The International Journal of Learning.
- Okada, A. (2013). *Ambientes Emergentes para coaprender e coinvestigar em rede*. E-Book VIII International Conference of ICT in Education – Challenges Minho Portugal.
- Okada, A. (2014). *Competências-chave para coaprendizagem na era digital: Fundamentos, métodos e aplicações*. (2 ed.). Santo Tirso: White Books.
- Silva, M. R. G. M. (2020). *Redes digitais e estilos de uso do espaço virtual: Atuações e inovações nas formas de aprender*. [Tese de Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco]. Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38024>
- Silva, M. R. G. M., Oliveira, C. S. A., & Abranches, S. P. (2019). *Estilos de uso do espaço virtual e redes digitais de aprendizagens: interatividade, colaboração e inovação curricular*. In: VI Seminário Webcurrículo. Anais. São Paulo.
- Silva, M. R. G. M., Oliveira, C. S. A., & Abranches, S. P. (2019). Engajamento Docente na perspectiva de uma rede de pesquisa colaborativa Universidade Escola (pp. 114-125). In Rodrigues, J. F. (Org.). *Gestão, Avaliação e Inovação no Ensino Superior*. Ponta Grossa: Atena editora.

Recomendação de leitura

Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. de M. (2015). *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora.

Inovação Formativa no Espaço do Ensino Superior Luso-Brasileiro

Training Innovation in the Luso-Brazilian Higher Education Area

Eniel do Espírito Santo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
eniel@ufrb.edu.br
ORCID: [0000-0003-0589-1298](https://orcid.org/0000-0003-0589-1298)

Adilson Gomes dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
adilsongomes@ufrb.edu.br
ORCID: [0000-0003-2379-6403](https://orcid.org/0000-0003-2379-6403)

José Raimundo Paim de Almeida
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
josepaim@ufrb.edu.br
ORCID: [0000-0001-5363-411X](https://orcid.org/0000-0001-5363-411X)

Adson Diogo Ataíde dos Santos
Universidade Federal da Bahia (UFRB)
adsondiogo@hotmail.com
ORCID: [0009-0003-7366-4801](https://orcid.org/0009-0003-7366-4801)

Resumo

O objetivo deste estudo é relatar a experiência resultante do Acordo Internacional de Cooperação entre a Universidade Aberta (Portugal) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Brasil), para a implementação de 2 (duas) turmas de pós-graduação (especialização), na modalidade a distância, realizadas entre 2018 e 2020. Fundamenta-se no conceito de internacionalização inteligente, isto é, uma aliança ponderada entre comunidades de pesquisas e instituições com intercâmbios que possibilitem agir nos cenários incertos do ensino superior. A avaliação de efetividade da formação, respondida por 76 estudantes egressos, revelou que 92,1% afirmaram utilizar com frequência o aprendido e 97,4% sentiam-se motivados a realizar outros cursos formativos a distância. Ademais, a articulação luso-brasileira possibilitou a concepção e a implementação de um Modelo Pedagógico Virtual para a UFRB, além do surgimento de uma rede digital entre os pesquisadores de ambas as instituições, com projetos e relevantes produções bibliográficas conjuntas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Internacionalização. Inovação Pedagógica. Redes digitais.

Abstract

This study aims to report the experience gained from the International Cooperation Agreement between the Open University (Portugal) and the Federal University of Recôncavo da Bahia (Brazil), for the implementation of 2 (two) post graduate courses (specialization), in the distance modality, carried out between 2018 and 2020. It is based on the concept of intelligent

internationalization, i.e., a thoughtful alliance between research communities and institutions with exchanges that make it possible to act in the uncertain scenarios of higher education. The evaluation of the training effectiveness, answered by 76 graduates, revealed that 92.1% said they frequently used what they had learned and 97.4% felt motivated to take other distance learning courses. Furthermore, the Portuguese-Brazilian articulation enabled the design and implementation of a Virtual Pedagogical Model for UFRB, in addition to the emergence of a digital network among researchers from both institutions, with projects and relevant joint bibliographic productions.

Keywords: Higher Education. Internationalization. Pedagogical innovation. Digital networks.

Importância do tema

A internacionalização do ensino superior tem sido descrita na literatura como sendo o quarto pilar da educação superior, agregando-se ao tradicional tripé da universidade no tocante ao ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, Santos & Almeida Filho (2012) apontam à internacionalização como a quarta missão da universidade, especialmente diante dos desafios impostos pela sociedade do conhecimento e da informação.

No entanto, a internacionalização do ensino superior apresenta-se tão antiga quanto a própria universidade, visto que desde sua origem ocidental, a instituição universitária constituiu-se como um ponto de confluência de indivíduos oriundos de diversos países, em busca de conhecimento e sistematização e estudos, conforme Stallivieri (2017). Todavia, De Wit (2019) esclarece que o conceito estratégico de internacionalização universitária relaciona-se com um fenômeno que emergiu nas últimas décadas, especialmente em função das dinâmicas combinações socioculturais, políticas, econômicas, acadêmicas e regulatórias, bem como das demandas dos *stakeholders* (partes interessadas) impostas à universidade.

Ademais, os autores Pinto & Larrechea (2018) nos ajudam a refletir que as políticas impostas pelas agências internacionais de fomento impulsionam sobremaneira o processo de internacionalização diante das vagas e potenciais ociosos das universidades dos países desenvolvidos, notadamente as da América do Norte e Europa. Assim, a internacionalização proporciona tanto o intercâmbio de conhecimento e contribuições para a melhoria na educação superior de países pobres e em desenvolvimento, como também mantém em funcionamento o aparato das universidades do hemisfério norte, amiúde bem remunerado por tais acordos de cooperação.

Destarte, observa-se uma polissemia nos formatos de internacionalização, destacando-se “os intercâmbios institucionais, a cooperação em pesquisas e os programas de ensino, na mobilidade de docentes e estudantes, nas redes de trabalho e no estabelecimento de

estratégias, de instituições e até de campi voltados para os contextos regionais e internacionais” (Pinto & Larrechea, 2018, p. 722).

No dizer de Rumbley (2015), um processo de “internacionalização inteligente” exige o desenvolvimento de uma aliança ponderada entre as comunidades de pesquisa, profissionais e políticos. A autora assevera que os protagonistas das agendas de internacionalização devem ter amplo acesso à informação, ideias e oportunidades de formação profissional que aumentarão a sua capacidade de navegar no complexo e volátil ambiente do ensino superior. Nesse contexto, apresentamos neste capítulo a experiência de internacionalização realizada no âmbito de um acordo de cooperação para a implementação do curso de pós-graduação (especialização) realizado nos anos 2018-2020, na modalidade a distância, entre a Universidade Aberta (UAb), de Portugal, e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Brasil. Com uma proposta de internacionalização inteligente, no dizer de Rumbley (2015), o processo de internacionalização resultou em uma coordenação ponderada entre ambas as instituições, com intensa interação de uma equipe interinstitucional de professores e tutores luso-brasileiros. A opção por uma implementação conjunta resultou em desafios de ordem cultural e pedagógica, vencidos paulatinamente no transcorrer do processo.

Assim, o objetivo deste capítulo é descrever a experiência luso-brasileira na implementação de um curso de pós-graduação (especialização) a distância, analisando suas contribuições no contexto do ensino superior a distância, bem como na formação continuada dos egressos e no estabelecimento de uma rede de pesquisa internacional, apontando possíveis caminhos para outras instituições interessadas em implementar a internacionalização.

Metodologia da investigação

O estudo configura-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem mista, isto é, qualitativa e quantitativa. Trata-se de um relato da experiência, norteado pelos pressupostos de Mussi, Flores & Almeida (2021) e implementado por meio da técnica da pesquisa documental (Marconi & Lakatos, 2022), com inspiração netnográfica (Corrêa & Rozados, 2017). O *locus* da experiência foram as 02 (duas) turmas finalizadas do curso de pós-graduação (especialização) em Tecnologias e Educação Aberta e Digital, na modalidade a distância, realizadas entre 2018 e 2020, no âmbito do Acordo de Cooperação Internacional entre a UAb e a UFRB.

A Universidade Aberta (UAb) constitui-se uma instituição pública de ensino superior a distância em Portugal. Fundada em 1988, destaca-se pela sua expertise na educação a distância com a oferta de variado leque de cursos, desde a graduação até o doutoramento, alcançando diversos países da lusofonia com seus programas. A Universidade Federal do Recôncavo

da Bahia (UFRB), criada em 2005, trata-se de uma instituição pública de ensino superior sediada na cidade de Cruz das Almas, Estado da Bahia, Brasil. Em 2013, foi credenciada pelo Ministério da Educação para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância, iniciados em 2015 com o ingresso no Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Em 2017, a UFRB e a UAb firmaram um Acordo de Cooperação Internacional para a realização conjunta de um curso de especialização, considerando a busca de melhorias na gestão acadêmica e pedagógica na implementação dos cursos ofertados a distância pela UFRB. O curso proposto apresentava os seguintes objetivos: I) desenvolver competências fundamentais para a concepção, desenvolvimento, avaliação e análise de ferramentas digitais e conteúdos de áudios, vídeo e multimídia; II) identificar e descrever diferentes quadros de referência e cenários de utilização de ambientes educativos emergentes online, promovendo o uso das tecnologias digitais; e III) conceber, desenhar e desenvolver um projeto com recurso a diferentes tecnologias e plataformas digitais (UFRB, 2017).

O público-alvo dos cursos foram os docentes da Educação Básica e demais profissionais interessados pela temática, sendo que as turmas ofertadas em Polos de Educação a Distância localizados no Estado da Bahia, Brasil, entre 2018 e 2020 e finalizando com o total de 223 estudantes concluintes.

Em 2022, a Superintendência de Educação Aberta e a Distância (SEAD) da UFRB implementou uma pesquisa de avaliação de efetividade da formação (Gomes, Espíndola & Andrade, 2020), que contou com a participação de 76 (34,1%) do total de egressos, cujas informações agregadas nos bancos de dados subsidiaram a análise deste relato de experiência.

No tocante às considerações éticas, mesmo constituindo-se em pesquisa documental nos bancos de dados digitais, sem contato direto com os participantes, o estudo considerou a legislação vigente e os princípios internacionais que norteiam a ética da pesquisa científica, a saber, o respeito à pessoa, a beneficência e a justiça.

Inovação pedagógica: avaliação da efetividade

Para avaliarmos a efetividade do processo de internacionalização entre a UAb e UFRB, dividiremos em três seções que apresentam os resultados obtidos e que se inter-relacionam entre si, ou seja, a elaboração e a implementação do modelo pedagógico da UFRB, a avaliação da efetividade da formação realizada por meio do curso de especialização e, não menos importante, a rede de pesquisa e produção bibliográfica que emergiu no transcórre do processo.

a) Modelo Pedagógico UFRB para uma educação digital

Embora já ofertasse programas na educação a distância desde 2014 e tivesse avançado no

desenvolvimento de soluções inovadoras com o suporte das tecnologias digitais, a UFRB não possuía um modelo pedagógico definido para a educação a distância, razão pela qual uma das primeiras ações do Acordo de Cooperação Internacional debruçou-se sobre a sua elaboração.

A equipe formada pelos especialistas em educação a distância da UFRB e da UAb elaborou a proposta materializada no *e-book* intitulado *Modelo Pedagógico Virtual UFRB: por uma educação aberta e digital* (Cardoso et al., 2018), constituindo-se “um quadro geral de referências para as atividades desenvolvidas no âmbito da educação aberta e digital da UFRB” (p. 15). Longe de ser algo dogmático, o modelo pedagógico proposto fundamentou-se na flexibilidade, na criatividade, no comprometimento e, sobretudo, num convite à sua contínua renovação.

A validação do modelo pedagógico virtual ocorreu no transcorrer da implementação da primeira turma do curso de pós-graduação (especialização) em Tecnologias e Educação Aberta e Digital e a análise crítica dos resultados revelou a assertividade da proposta. Mesmo reconhecendo que o modelo pedagógico virtual UFRB não se aplica a todos os contextos, “fornece relevantes *insights* para instituições que desejam implementar uma educação a distância digital, com seriedade, responsabilidade e, sobretudo, concatenada com o contexto da sociedade digital em que estamos inseridos”, apontam Santo, Cardoso & Santos (2019, p. 139). Nesse sentido, a implementação do modelo pedagógico nos demais cursos a distância da UFRB oportunizou discussões com vistas a uma nova edição a fim de suprir lacunas, especialmente no tocante à inclusão de pessoas com deficiências, conforme apresentado nos estudos de Nascimento (2020).

As atividades de transferência e inovação são incipientes no âmbito dos processos de internacionalização, como esclarecem Santos & Almeida Filho (2012), impulsionando “novas interações produtivas entre professores, investigadores [...]” (p. 158), com inegáveis contribuições a todos. Deveras, a transferência de tecnologia na concepção e implementação exitosa do modelo pedagógico virtual UFRB foi a primeira das inovações resultantes do Acordo Internacional UAb/UFRB, visto que são poucas as universidades brasileiras que possuem um modelo formalizado para a educação a distância digital.

b) Formação na pós-graduação (especialização)

O objeto derradeiro do Acordo Internacional entre a UAb e a UFRB foi a oferta do curso de pós-graduação (especialização) em Tecnologias e Educação Aberta e Digital, na modalidade a distância, destinado prioritariamente a professores da educação básica e superior, bem como aqueles atuantes em ambientes formativos não escolares.

A matriz curricular do curso contemplava amplo leque de componentes capazes de

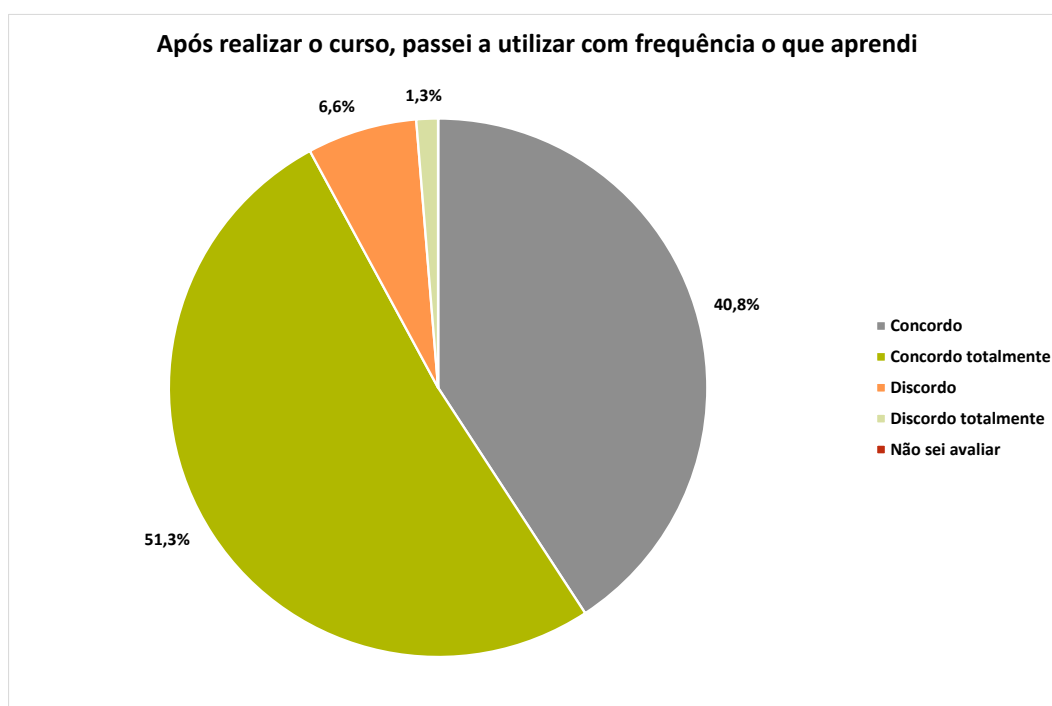
proporcionar a reflexão teórico-prática, finalizando com a elaboração de uma proposta de Objeto de Aprendizagem Digital (OAD) ou de um artigo científico (UFRB, 2017).

Ressaltamos que os componentes da matriz curricular foram ministrados por professores e equipe tutorial oriundos tanto da UAb quanto da UFRB, proporcionando aos estudantes elevado nível de riqueza nas discussões previstas nos conteúdos. Tratou-se de um modelo inovador que valorizou aquilo que ambas as instituições eram capazes de aportar, considerando-se sua respectiva expertise, em contraponto a uma mera transferência verticalizada de tecnologias de um país desenvolvido para outro em desenvolvimento.

Para a avaliação da efetividade da formação, buscamos os resultados dos dados agregados nos bancos de dados da SEAD, que contemplou a aplicação da escala de efetividade proposta por Gomes, Espíndola & Andrade (2020) e realizada em 2022, ou seja, 18 meses após a conclusão da última turma.

Com 76 (34,1%) de egressos respondentes, observamos no Gráfico 1 que o total de 92,1% concordaram com afirmação que após a realização do curso passaram a utilizar com frequência o aprendido, não obstante o tempo decorrido da finalização do curso. Corroborando com isso, um dos participantes declarou que “a experiência no curso foi ‘um divisor de águas’. Inclusive, mesmo já havendo algum tempo da conclusão do mesmo (sic), sempre revisito os materiais de aulas que salvei em diretório próprio” (Participante A).

Gráfico 1. Aplicação do aprendido

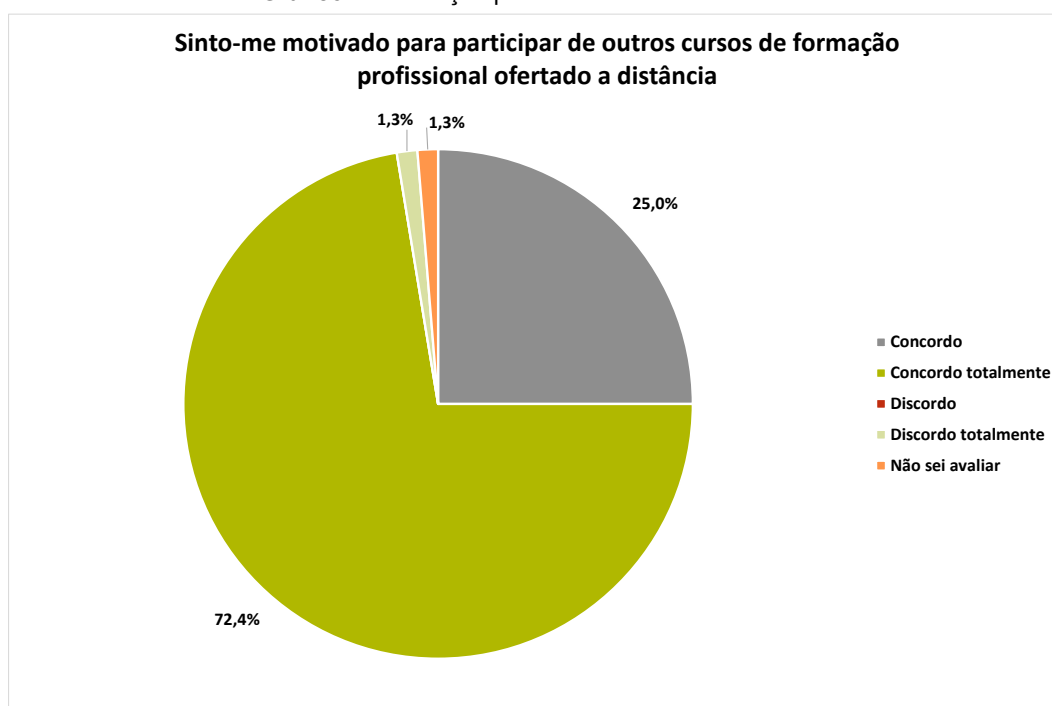


Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Adicionalmente, os conteúdos abordados no curso contribuíram efetivamente para a melhoria de suas competências digitais, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no dia a dia, como evidencia-se pela narrativa de outro participante ao declarar que,

Foi muito importante para mim ter tido essa formação, pois trabalho como mediadora no Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (Emitec); percebo agora a importância de utilizar as tecnologias em sala de aula de forma proveitosa. Também é necessário ensinar aos estudantes os riscos do mau uso das redes, como cair em *fake news*, vírus, golpes em geral. O que aprendi no curso serve para mim, para meus alunos, minha família, amigos, para todos! (Participante B).

Gráfico 2. Motivação para outros cursos a distância



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

O Gráfico 2 apresenta-nos dados significativos que relacionam-se com a experiência dos estudantes e sua predisposição para realizar outro percurso formativo a distância. Observamos que 97,4% dos participantes sentem-se motivados a participar de outros cursos de formação profissional na modalidade a distância. Tais predisposições positivas também são expressas nas narrativas registradas pelos egressos respondentes. Por exemplo, o participante C declarou: “Excelente experiência acadêmica. Muito útil durante a pandemia. Muito útil pra (sic) vida. Obrigado à UAB PT e a UFRB” (Participante C). Também significativa foi a narrativa registrada por outro participante ao afirmar que,

Graças ao curso de Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital, eu consegui desenvolver um projeto de pesquisa junto à Universidade Federal de Sergipe,

onde consegui cursar um mestrado em Educação, e agora estou cursando o doutorado em educação, dando ênfase à formação de professores para o uso das tecnologias digitais. (Participante B)

Indubitavelmente, o curso de pós-graduação (especialização) ministrado no âmbito do Acordo de Cooperação Internacional alcançou seus objetivos propostos, tendo a efetividade da formação comprovada pelos egressos do curso.

Deveras, fabricar a inovação no espaço superior de países com distintas culturas acadêmicas, como Portugal e Brasil, não é algo simples de ser realizado. Todavia, a abertura para o diálogo, levando em conta as especificidades dos contextos acadêmicos e culturais, constituiu-se em uma estratégia assertiva implementada. Ao comentar tal experiência, os autores Moreira et al. (2020) afirmam que o exercício de alinhamento dos modelos pedagógicos bem definidos tornou possível o diálogo e a experimentação entre as duas instituições de ensino superior, de países diferentes, com distintas experiências no campo da educação a distância.

Se por um lado não se observou prepotência ou arrogância acadêmica, por outro lado tampouco ocorreu uma subserviência ao outro. Longe disso, as equipes de docentes e tutores portugueses e brasileiros esforçaram-se em constituir uma única equipe polidocente, no dizer de Mill (2012), respeitando-se mutuamente e reconhecendo a multiculturalidade do mundo, como nos ensinou Hooks (2017).

c) Rede de pesquisa

Contribuições indiretas e pouco exploradas dos processos de internacionalização no ensino superior costumam ser as interações entre professores e pesquisadores (Santos & Almeida Filho, 2012). Mesmo diante da polissemia do conceito de redes, consideramos os apontamentos de Santos et al. (2019) “[...] ao falarmos de rede na sociedade contemporânea, referimo-nos a uma sociedade interconectada por rede mundial aberta às múltiplas conexões” (p. 336), ou seja, “[...] com bases na unicidade da técnica, a convergência dos momentos e do conhecimento do planeta, a serviço de outros fundamentos sociais e políticos” (p. 335).

Nesse sentido, o Acordo de Cooperação Internacional oportunizou a formação de profícuas redes digitais entre os pesquisadores da UAb e da UFRB, resultando na implementação de projetos de pesquisas conjuntos entre 2018-2021, com publicação de artigos em periódicos científicos indexados (04); livros organizados (04); capítulos de livros (04) e anais de eventos na área de tecnologias digitais e/ou educação a distância (08).

A sinergia entre os pesquisadores tornou possível a operacionalização do projeto de pesquisa intitulado *Avaliação da fluência e competências digitais dos educadores: um estudo no Brasil para formação de professores em uma sociedade digital*, que contribuiu para o mapeamento das competências digitais dos professores da UFRB, subsidiando adicionalmente a

implementação do programa de formação continuada docente para as tecnologias digitais, no início da pandemia da Covid-19, conforme descrito por Santo & Santos (2021).

Assim, percebemos que os docentes não se limitaram tão somente a implementar os cursos previstos no Acordo de Cooperação Internacional, mas construíram uma sólida rede de pesquisa e cooperação com resultados exitosos que continuam a dar frutos, mesmo após a finalização dos cursos ofertados previstos no plano de trabalho.

(In)Conclusões: contributos à internacionalização universitária

Os programas de ensino e as redes de cooperação em pesquisa constituem-se em possíveis formatos para internacionalização no ensino superior. Nesse sentido, este capítulo analisou a experiência luso-brasileira de internacionalização na implementação de um curso de pós-graduação (especialização) a distância, bem como as redes que se estabeleceram e resultaram em uma internacionalização inteligente, com uma coordenação ponderada entre as instituições.

O relato de experiência do Acordo de Cooperação Internacional entre a Universidade Aberta (UAb) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) aporta categorias que podem contribuir para o êxito em programas inovadores de internacionalização universitária, ou seja, a operacionalização conjunta de programas formativos com a transferência de tecnologia e elevado nível de respeito às especificidades e à expertise de cada instituição, além da ativação de redes de pesquisas colaborativas conjuntas.

A experiência protagonizada pela UAb e pela UFRB demonstrou quão desafiadora pode ser a implementação de programas formativos conjuntos, especialmente diante das diferenças culturais inerentes. Entretanto, a possibilidade do diálogo aberto entre as equipes e o alinhamento entre as coordenações e análises críticas conjuntas poderão ser de grande valia ao lidar com as questões conflituosas do dia a dia que tendem a desestabilizar as relações.

A convergência dos modelos pedagógicos para a educação a distância, de ambas as universidades, constituiu-se em um dos fatores contributivos para o êxito do programa formativo implementado, mesmo considerando-se as especificidades de cada instituição envolvida, bem como sua cultura pedagógica e a experiência prévia na implementação de cursos na modalidade a distância.

De fato, o alinhamento dos modelos pedagógicos, com seus princípios educativos e práticas norteadoras, possibilitou que a equipe docente pudesse atuar em contextos tão diversos do fazer pedagógico *online* a que estavam habitualmente acostumados. Deveras, outro contributo da experiência de internacionalização, entre UAb e UFRB, reside na necessidade de alinhamentos entre os modelos pedagógicos institucionais, especialmente diante de

projetos formativos internacionais.

O formato de docência implementado contemplou equipe docente e tutorial de ambas as instituições, ministrando componentes curriculares em suas respectivas expertises no transcorrer do curso, constitui-se em contribuição adicional, especialmente ao se planejar projetos formativos por meio de acordos internacionais que contemplem a efetiva participação das instituições convenientes. No caso do acordo entre UAb e UFRB, a equipe polidocente de ambas as instituições foi capaz de redirecionar as suas práticas docentes, em um exercício de ação-reflexão-ação, que possibilitou aos estudantes um processo formativo com a efetiva conjugação de esforços, resultando no melhor que ambas as universidades eram capazes de proporcionar naquele contexto educativo.

Certamente, não restam dúvidas que para a sustentabilidade do projeto formativo toda a equipe envolvida necessita constantemente refletir sobre suas ações educativas, numa perspectiva decolonial, com respeito mútuo às suas respectivas culturas e expertises. Ademais, é imperioso que em tais projetos de internacionalização sejam descartados quaisquer resíduos preconceituosos resultantes da contraposição entre país colonizador e colonizado ou país desenvolvido e pobre/em desenvolvimento.

A ativação de redes de pesquisas constitui-se em outra contribuição que a internacionalização pode imprimir à medida que projetos e produções científicas conjuntas sejam sistematicamente realizadas e estruturadas. O relato de experiência demonstrou quão profícua pode ser a estruturação paulatina de tais redes que beneficiam a todos, à guisa de um modelo de internacionalização inteligente.

Agradecimento

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

Cardoso, A. de L., Santos, A. G. dos, Santo, E. do E., & Moreira, J. A. (2018). Modelo Pedagógico Virtual UFRB: Por uma Educação Aberta e Digital. Recuperado de https://www2.ufrb.edu.br/ead/images/Modelo_Pedagogico.pdf

Corrêa, M. D. V., & Rozados, H. B. F. (2017). A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência Da Informação*, 22(49), 1-18. Recuperado de 10.5007/1518-2924.2017v22n49p1

Wit, H. de. (2019). Internationalization in Higher Education, a Critical Review. *SFU Educational Review*, 12(3), 9-17. Recuperado de 10.21810/sfuer.v12i3.1036

- Gomes, D. E., Espíndola, M. B. de, Cruz, R. M. & Andrade, D. F. de. (2020). Efetividade da formação profissional ofertada na educação a distância: validação teórica de um instrumento. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 762-783. Recuperado de 10.1590/s0104-40362019002701667
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. (2nd ed.). Martins Fontes.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2022). *Fundamentos da metodologia científica* (9th ed.). São Paulo: Atlas.
- Mill, D. (2012). *Docência virtual: uma visão crítica*. Papirus Editora.
- Moreira, J. A., Santo, E. E., Santos, A. G. & Cardoso, A. L. (2020). Fabricar a inovação na educação superior a distância: diálogos e exercícios entre Portugal e Brasil para a construção de um modelo pedagógico virtual. In Mil, D., Veloso, B., Santiago, G., & Santos, M. (Orgs.). *Escritos sobre educação a distância: perspectivas e dimensões teórico-práticas*. Artesanato Educacional.
- Mussi, R. F. de F., Flores, F. F., & Almeida, C. B. de. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, 17(48), 1-18. Recuperado de 10.22481/praxisedu.v17i48.9010
- Nascimento, A. R. S. (2020). *Uma análise do modelo pedagógico virtual da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: a questão da acessibilidade para estudantes surdos*. [Dissertação em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia]. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/>
- Pinto, M. M., & Larrechea, E. M. (2018). Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 23(3), 718-735. Recuperado de 10.1590/s1414-40772018000300009
- Rumbley, L. E. (2015). "Intelligent Internationalization": a 21st Century Imperative. *International Higher Education*, 80, 16-17. Recuperado de <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/download/6146/5384>
- Santo, E. do E., Cardoso, A. de L., & Santos, A. G. dos. (2019). Educação Aberta e Digital: Princípios Educativos do Modelo Pedagógico Virtual UFRB. *Revista EducaOnline*, 13(1), 122-142. Recuperado de <https://revistaeducaonline.eba.ufrj.br/edições-anteriores/2019-1/>
- Santo, E. do E., & Santos, A. G. dos. (2021). Formação docente em tempos de pandemia da COVID-19: um relato do Recôncavo da Bahia. *EmRede – Revista De Educação a Distância*, 8(1). Recuperado de 10.53628/emrede.v8.1.731

Santos, F. S., & Almeida Filho, N. (2012). *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Imprensa da Universidade de Coimbra, Editora UnB. Recuperado de <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/11941/5/>

Santos, A. G., Santo, E. do E., & Lima, A. C. de. (2019). Redes de Cooperação e Internacionalização: um Relato de Experiência da SEAD/UFRB. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, 6(2), 334-348. Recuperado de <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/480>

Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e intercâmbio (Ciências Sociais – Relações Internacionais)*. Appris.

UFRB. (2017). *Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Tecnologias e Educação Aberta e Digital*. Recuperado de <https://www2.ufrb.edu.br/ead/images/>

A Prática Colaborativa para a Internacionalização dos Saberes

Collaborative Practice for the Internationalization of Knowledge

Edgar da Silva Gomes

Núcleo de Estudos de História Social da Cidade (NEHSC da PUC-SP)

dredgargomes10@gmail.com

ORCID: [0000-0003-4230-2085](https://orcid.org/0000-0003-4230-2085)

Andrea Borelli

Universidade Cruzeiro do Sul

andrea.borelli1@gmail.com

ORCID: [0000-0003](https://orcid.org/0000-0003)

Marcos Andrei Ota

Universidade Cidade de São Paulo

ota.marcos@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1411-3439](https://orcid.org/0000-0003-1411-3439)

Resumo

Esta comunicação apresenta nossa prática docente na busca de superar a forma tradicional de ensino/aprendizagem, ultrapassando a barreira de um saber articulado apenas com a realidade vivenciada pelos nossos alunos em um curto-circuito local, levando-os a experienciar, através das novas ferramentas de ensino, outras realidades, em contextos políticos, sociais e econômicos diversos que agregam valor aos saberes desses estudantes. Para atingir nosso objetivo formativo enquanto educadores, procuramos apresentar a realidade do aluno e para o aluno de forma amplificada, para que ele constitua *seu saber* de forma crítica, estabelecendo estratégias colaborativas em diferentes ambientes/espços de aprendizagem, intensificando diálogos interinstitucionais e internacionais, fortalecendo a vivência acadêmica do discente e oportunizando momentos ricos na jornada estudantil para além dos muros da academia.

Palavras-chave: Internacionalização dos Saberes, Novas Tecnologias, Ferramentas de Ensino-Aprendizagem, Prática Docente, Ensino Híbrido.

Abstract

This communication presents our teaching practice aimed at overcoming the traditional form of teaching/learning, transcending the barrier of knowledge confined solely to the reality experienced by our students within a local short-circuit. We lead them to experience, through new teaching tools, other realities in diverse political, social, and economic contexts that enhance the value of these students' knowledge. To achieve our formative objective as educators, we seek to present the student's reality in an amplified manner, both about and for the student, enabling them to construct their knowledge critically. This involves establishing collaborative strategies within different learning environments/spaces, fostering interinsti-

tutional and international dialogues, strengthening the student's academic experience, and providing enriching moments in their educational journey beyond the confines of the academic walls.

Keywords: *Internationalization of Knowledge, New Technologies, Teaching-Learning Tools, Teaching Practice, Hybrid Learning.*

[...] o saber perpassa barreiras e atinge mais pessoas que podem ser chamadas de cabeças pensantes, pois elas estarão articulando saberes antes não atingidos por um pré-conceito em que se tem que deixar ou facilitar tudo para o aluno, fazendo ele somente um seguidor de ideias, que na realidade não é isso que se deseja do discente quando ele entre na escola. Supõe-se que o mundo do saber deva ser desvendado de forma gradativa e instigante, fazendo o aluno se superar e com a mediação do professor evoluir e obter conhecimentos complexos realizando pesquisas e elaborando hipóteses que, no fim das contas, implique na concretização dos objetivos que comumente permeiam toda a prática relativa à educação formal (Velho et al., 2017, p. 18338).

Partindo dessa premissa, o saber formal que buscamos transmitir na nossa prática docente é um saber articulado com a realidade vivenciada pelos nossos alunos. Esse conhecimento formal, deve ultrapassar os muros da academia e ir ao encontro da realidade do contexto político, social e econômico dos estudantes que atendemos. Mas, para atingir nosso objetivo formativo enquanto educadores, procuramos apresentar a realidade do aluno e para o aluno de forma amplificada, para que ele constitua *seu saber* de forma crítica e que não seja manipulado por regras e manuais restritivos, muitas vezes elaborado de forma impositiva pelas instituições reguladoras da educação formal do país. Por isso, para além das formalidades impostas pelas amarras da educação formal, estabelecer estratégias colaborativas em diferentes espaços de aprendizagem e intensificar diálogos interinstitucionais e internacionais, consolidam iniciativas que fortalecem a vivência acadêmica e profissional, oportunizando momentos ricos na jornada estudantil.

Para Almeida (2020), a questão da internacionalização das instituições de ensino superior em nível mundial é segundo De Wit et al. (2015), “cada vez mais um processo intencional e não apenas uma experiência passiva” Para o autor, há ainda expectativas em torno da “universidade internacionalizada”, de sua contribuição para o processo de mundialização no século 21 e de sua capacidade de competição além-fronteiras pelas melhores mentes, recursos financeiros e tecnologias inovadoras (Almeida, 2020, p. 9).

A troca de saberes com as comunidades acadêmicas nacional e estrangeiras através das práticas docentes nos últimos anos, ultrapassou os formalismos convencionais dos convênios

acadêmicos. O que se observa em sua maioria são trocas de experiências educativas como, por exemplo, pesquisas e publicações acadêmicas em livros e revistas internacionais, eventos, aulas e oficinas com/para instituições estrangeiras.

A busca de outras realidades acadêmicas e sociais, muitas vezes, por mais que o mundo da informação esteja acessível na palma das mãos dos estudantes do século XXI, esta informação nem sempre conduz a uma formação crítica desejada pelo educador e pela comunidade para seus alunos, esta informação não pode ser comparada a um conhecimento que avance para além do senso comum e produza saberes. Nesse sentido, a busca pela formação *de qualidade* não pode, e nunca pode prescindir da busca pela aproximação dos *mundos acadêmicos*, das escolas teórico-práticas, das vivências, das múltiplas realidades docentes e discentes que podem quebrar barreiras, fronteiras e pré-conceitos para agregar saberes e construir conhecimentos que possam conduzir nossos alunos a um ambiente crítico sem criticismo, mais aberto ao outro, com uma visão colaborativa e co-criativa para um mundo mais integrado e cientificamente mais preparado para enfrentar as adversidades com construção de redes formativas internacionais.

Durante os anos 2000, estes processos aconteciam, principalmente, por meio de visitas institucionais, publicações e palestras que aconteciam com grandes intervalos devido aos custos de deslocamento e hospedagem.

A utilização de vídeo conferência iniciou-se já na década de 1990 com um programa chamado CU-SeeMe, criado na Universidade de Cornell, mas seu uso era restrito. O surgimento do ZOOM, um dos *softwares* mais conhecidos do mercado, em 2011, não mudou este quadro. Contatos entre pesquisadores, instituições e núcleos continuaram esporádicos e, muitas vezes, reservados a alunos de pós-graduação, portanto, com alcance limitado.

Os primeiros meses de 2020 trouxeram a pandemia causada pelo vírus SARS-Cov-2 (que desenvolve a doença conhecida como Covid-19) e mudanças nos hábitos que acompanharam a humanidade: o uso de máscaras, o álcool em gel e as possibilidades trazidas pelos eventos online, quando desenvolvidos com critério e cuidado.

Eventos online viabilizaram encontros e conexões durante o período de isolamento social e mais do que isso, permitiram aos pesquisadores perceber a potencialidade destes momentos para a circulação de ideias entre grupos de alunos de graduação e, ainda que de forma incipiente, e permitiu perceber como utilizar este espaço como locus de formação.

Entretanto, é necessário atentar-se para alguns pontos quando enveredamos por este caminho, que seduz por reunir infinitas possibilidades em infinitas combinações. Afinal, pode-se reunir um pesquisador polonês e um brasileiro para falar sobre escravidão colonial no Brasil ou um pesquisador espanhol e um brasileiro para discutir o impacto do 11/9 sobre os

refugiados no mundo contemporâneos.

Diante desse assunto, é inegável a percepção de que o acesso a internet no Brasil vem crescendo de forma exponencial e os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, mostram essa evolução.

Em 2019, 74% da população brasileira tinha este acesso e, isso aumentou para 81% em 2020. A mesma pesquisa mostrou que na classe C, a proporção de domicílios com internet subiu de 80%, em 2019, para 91%. Nas chamadas classes D/E, o índice saltou de 50% para 64%.

As estatísticas escondem, além dos 33,9 milhões de pessoas que estão desconectadas, o que a consultoria PwC Brasil, em 2022, identificou como parcialmente conectados ou sub-conectados e que representa 86,6 milhões de pessoas. Estas pessoas têm acesso irregular à internet e pertencem às camadas menos escolarizadas da sociedade.

Já os totalmente conectados reúnem os indivíduos com acesso regular, de boa qualidade e, também, os indivíduos mais escolarizados. Tal fato, justifica pelo crescimento exponencial do ensino híbrido e novas metodologias de ensino que surgiram nos últimos anos para personalizar o perfil de estudantes que buscam maior comodidade/flexibilidade, economia, gestão do tempo, qualidade de vida e horários flexíveis. Segundo os dados da ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior) e Educa Insights, em 2021 o crescimento foi de 39%.

A reflexão que cabe é que houve uma aceleração nas dinâmicas de ensinar e aprender em diferentes espaços, impulsionadas por iniciativas e investimentos de tecnologias digitais, e com isso, as práticas colaborativas para internacionalização encontram terreno fértil para conectar instituições, professores e alunos a um repertório rico de temáticas e competências a serem desbravadas.

Por outro lado, as políticas de internacionalização, por exemplo, devem evitar zonas de privilégio, pois os resultados deste tipo de ação geram prejuízos a longo prazo. Um bom exemplo é a política de financiamento implementada pelo governo japonês na década de 90, que centrava seus investimentos na área da tecnologia e, prejudicou significativamente a produção intelectual de outras áreas, em especial as ciências humanas e sociais. Em 2018, o Japão reconheceu a necessidade de educar indivíduos que possam produzir conhecimento com perspectivas históricas, internacionais e geopolíticas.

A pandemia do Covid-19 tornou evidente que as ciências são condicionadas por estruturas políticas, sociais e econômicas e uma forma de romper com elas é, exatamente, a construção de conhecimento crítico, que em muitas vezes, pode ser exercitadas por iniciativas de internacionalização para subsidiar as competências almejadas nos estudantes a ter um olhar

multifacetado, não apenas pela distinção cultural, mas também pela oportunidade de ampliar o seu papel na sociedade.

Para contribuir com esta visão de educação internacionalizada, apresentaremos a seguir o relato de algumas iniciativas, seja na concepção de novas metodologias de cursos, estratégias na coordenação de cursos e/ou núcleos acadêmicos, a fim de demonstrar possibilidades de intensificar práticas colaborativas para a internacionalização.

Nossa experiência em relação à internacionalização dos saberes, como dito acima, apresentava uma realidade onde o acesso ficava restrito à poucos privilegiados, em geral, ocupada por estudantes de pós-graduação. Esta condição/tradição está sendo rompida pelas circunstâncias vividas nos dois últimos em que a inclusão de alunos de graduação, em eventos cada vez mais frequentes e possíveis devido ao aprimoramento das plataformas que foram disponibilizadas, inclusive de forma gratuita, para que mais pessoas/estudantes consigam se conectar, possibilitando a construção de pontes, nacionais e internacionais, para trocas de experiências, de forma colaborativa, nesse cenário caótico de pandemia. Segundo dados do Instituto Ayrton Senna.

A pandemia pelo novo coronavírus provocou um cenário inédito de isolamento social, com rápida transição para o ensino remoto e um impacto enorme no aspecto emocional de milhões de estudantes, educadores e famílias, além de expor, mais uma vez e com ênfase, fragilidades históricas dos sistemas educacionais – sempre suscetíveis a situações de crises ou fatores que afetam diretamente o cumprimento do ano letivo e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes (...).

O momento atual indica uma ampliação da já enorme desigualdade no desempenho educacional por todo o país, o que adiciona desafios ao relevante papel da escola na busca por garantir a aprendizagem de qualidade a todos, com equidade (Instituto Ayrton Senna, acesso 07 de junho de 2022).

Essa citação nos traz a realidade brasileira, mas nos aponta que estamos conectados a experiências similares enfrentadas por colegas, que o mundo globalizado, nos apresenta forças e fragilidades que são mais comuns do que poderíamos imaginar há poucos anos. A busca pelo engajamento de nossos estudantes em atividades educativas se deu de forma especial com ações de internacionalização, pois percebemos que nossas angústias encontravam, muitas vezes, sua face do outro lado do Atlântico. Podemos citar dois exemplos práticos, na tentativa de busca de cooperação internacional para engajar nossos alunos e mitigar fragilidades de aprendizado com a pandemia.

Estas ações foram organizadas, considerando nossa experiência, primeiro em âmbito nacional

e como forma de dinamizar as atividades de grupos de cursos ou de cursos específicos¹ e que pretendia trazer pesquisadores de temas específicos para aprofundar as discussões realizadas nos cursos de graduação.

As primeiras atividades em 2020 foram um sucesso, tanto do ponto de vista técnico quanto da receptividade da proposta. O objetivo final era conhecer o trabalho de um especialista da área e aprofundar os laços entre os alunos de diferentes localidades.

Como estratégia e de forma internacionalizada, os alunos das áreas de ciências humanas puderam dialogar com pesquisadores chilenos das Universidad O'Higgins e Universidad San Sebastián sobre questões como o papel da igreja católica na ditadura militar chilena e aspectos de arte religiosa no Chile².

A atividade foi muito bem avaliada pelos participantes dos cursos envolvidos, chegando a alguns casos a 70% de avaliações positivas³, o que incentivou a ampliação das ações neste sentido.

A diversidade de temas de pesquisa, de abordagens e de experiências concretas foi o ponto que mais atraiu os alunos e levou a sistematização de um projeto de ação que se estendeu durante o ano de 2021.

Pode-se citar, como evento, a atividade “Moçambique: tecendo novas possibilidades de ser e estar no mundo”, que discutiu uma experiência de pesquisa sobre o tema da religiosidade naquele país.

A atividade obteve 77,5 % de aprovação⁴ junto aos alunos consultado e, este encantamento, pôde ser observado nas falas espontâneas que foram recolhidas no processo de avaliação:

Estas apresentações são ótimas, porque nos apresentam como são os outros países em relação ao nosso. (Aluno 1)

Para mim que também sou teólogo e estou me graduando em História estes eventos me ajudam muito, acho que deve ter outros. Parabéns! (Aluno 2)

Enriqueci meus conhecimentos. Grata. (Aluno 3)

¹ Destacamos a atividade mensal realizada para os alunos dos cursos de graduação de Ciência Política, Ciências Sociais, História e Teologia da Cruzeiro do Sul Virtual e organizada pela Profa. Dra. Andrea Borelli e pelo Prof. Dr. Edgar da Silva Gomes, a partir de agosto de 2020.

² Palestra O papel histórico da Igreja Católica na ditadura civil-militar no Chile. 1973-1989 proferida pelo Prof. Dr. Marcial Sánchez Gaete da Universidad de O'Higgins em 29 de outubro de 2020 e a palestra Manifestações artísticas nas novas igrejas católicas do Chile. 1925-1960 Profa. Dra. Maria Jose Navasal Universidad San Sebastián em 25 de novembro de 2020.

³ Os dados foram obtidos através de pesquisas de avaliação semestral feitas com os discentes dos cursos de Ciência Política, Ciências Sociais, História e Teologia.

⁴ Os dados foram obtidos através de pesquisas de avaliação semestral feitas com os discentes dos cursos de Ciência Política, Ciências Sociais, História e Teologia.

Outro momento importante de troca de experiências se deu em abril de 2021 com as oficinas Brasil-Polônia: o uso das tecnologias no ensino-aprendizagem,⁵ que engajou docentes e discentes das licenciaturas das instituições envolvidas nesse projeto e que deverá produzir novas ações formativas nesse mesmo sentido e com o intuito de troca de experiências transatlânticas.

Figura 1. Material de Divulgação da Oficina

Oficina Brasil – Polônia: O uso das Tecnologias no Ensino e Aprendizagem
CRUZEIRO DO SUL VIRTUAL – NÚCLEO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PREAD

26 ABRIL

ABERTURA
8:30 (Brasília)
13:30 (Polônia)
<https://bit.ly/3aanQnK>

Prof. Dr. Carlos Fernando de Araújo Junior
Diretor e Pró-Reitor de Educação à Distância do Grupo Cruzeiro do Sul

Prof. Dr. Edgar da Silva Gomes
Núcleo de Internacionalização - PREAD
Universidade Cruzeiro do Sul (Brasil)

MEDIADOR
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins
Cruzeiro do Sul Virtual - PREAD

PALESTRANTES
Prof.ª Dr.ª Ágata Natalia Bloch
Universidade de Varsóvia
Doutora em História pela Academia Polonesa de Ciências

Prof.ª Dr.ª Alcione Nawroski
Universidade de Varsóvia
Doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina

OFICINA POLÔNIA
O Uso das Tecnologias no Ensino e Aprendizagem
<https://bit.ly/3aanQnK>

27 ABRIL

MEDIADOR
Prof.ª Dr.ª Ágata Natalia Bloch
Universidade de Varsóvia

PALESTRANTES
Prof.ª Dr.ª Andrea Borelli
Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP
Cruzeiro do Sul Virtual - PREAD

Prof.ª Dr.ª Carmen Lucia Tozzi Mendonça Conti
Doutora em Educação Escolar pela UNESP - Franca
Cruzeiro do Sul Virtual - PREAD

OFICINA BRASIL
8:30 (Brasília)
13:30 (Polônia)
O Uso das Tecnologias no Ensino e Aprendizagem
<https://bit.ly/3qaYBpg>

Cruzeiro do Sul Virtual
Educação a distância

Fonte: Dos autores.

⁵ Organizado pelo Núcleo de Internacionalização da Cruzeiro do Sul Virtual, este foi um momento importante de aprendizado docente/discente ministrado pelas docentes Andrea Borelli e Carmen Conte (Brasil) e pelas docentes Ágata Bloch e Alcione Nawroski (Polônia).

As experiências realizadas abriram a possibilidade da realização de atividades docentes compartilhadas e voltadas para grupos mais específicos e a temáticas mais verticalizadas. A primeira experiência neste sentido, aconteceu em novembro de 2020 quando realizamos uma aula remota para estudantes poloneses do Departamento de Estudos Brasileiros da Universidade de Varsóvia⁶, como parte das atividades do Departamento de Estudos Brasileiros do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos.

Figura 2. Captura da Página de Facebook do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos



Fonte: Dos autores.

O passo seguinte foi a proposição de cursos de curta duração que procuravam reunir a expertise de profissionais de vários países sobre uma mesma temática.

Os cursos de curta duração foram inseridos em nosso calendário de internacionalização dos saberes no segundo semestre de 2021, sendo ofertados de forma gratuita para toda a comunidade acadêmica brasileira e estrangeira envolvida no projeto, além do público externo. Dessa maneira, a universidade atende sua vocação para as atividades de extensão comunitária; ampliando a inserção do conhecimento crítico em um momento delicado vivido pela sociedade global. As áreas do conhecimento que foram privilegiadas nessa oferta envolveram pesquisadores e alunos das Ciências Humanas e Sociais, Saúde e Bem-Estar, Ciências Jurídicas e Gestão e Negócios.

Nesses cursos tivemos o envolvimento de colegas brasileiros e estrangeiros que atuam em

⁶ Link Youtube da aula ministrada para alunos da Universidade Cruzeiro do Sul e alunos da Universidade de Varsóvia no Ciclo de Palestras em Estudos Brasileiros, organizado pelo Departamento de Estudos Brasileiros do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia: <https://www.youtube.com/watch?v=q2QjQx2jpvI>, Estado e Igreja no Brasil transição Império República | Dr. Edgar da Silva Gomes.

países como, por exemplo: Argentina, Brasil, Chile, Espanha, França, Holanda, Portugal e Suíça. Os docentes e estudantes envolvidos nesta ação pertencem a um rol de importantes instituições de ensino e pesquisa, sendo as brasileiras: Universidade Cruzeiro do Sul, Cruzeiro do Sul Virtual, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Federal de São Paulo; as estrangeiras: Universidad de La Serena, Universidad de La Plata (Argentina), Universidad O'Higgins, Universidad San Sebastián (Chile), Universidad Salamanca (Espanha), Universidade do Minho e Universidade de Coimbra (Portugal), Maastricht University (Holanda), University Zurich (Suíça), além de institutos de apoio à pesquisa como: Observatório Política y Defensa Chile (Chile), Academia Brasileira Direito do Estado (Brasil), Instituto Nacional de Pesquisa e Educação Anísio Teixeira (INEP-Brasil).

Deve-se destacar que as atividades também procuram contribuir para a formação docente através de atividades que permitam conhecer e discutir outras possibilidades de atuação e formas de pensar a prática docente. Pode-se citar, por exemplo, a interlocução com a Arizona State University, que trouxe a discussão sobre metodologias e práticas de aprendizagem emergentes e novas formas de atuação docente no contexto da pandemia de SARS-Cov-2. Em suma, podemos observar até aqui, que as práticas colaborativas para internacionalização dos saberes não se estendem apenas às iniciativas com os alunos de mesmo curso, é possível promover diálogos hiperconectados às áreas do conhecimento. Ademais, oportunizar práticas formativas docentes podem enriquecer o repertório didático-pedagógico para acompanhar de perto a geração atual dos estudantes, reunindo competências digitais docentes que darão suporte para elevar a qualidade das aulas, uma vez que a experiência de aprendizagem ultrapassa a sala de aula física e permite combinar outros espaços onde aprendizagem ocorre seja pela sincronicidade ou pela assincronicidade.

Partilhando outras práticas com a internacionalização

Nesta seção, reunimos algumas outras práticas que podem inspirar outras iniciativas institucionais que almejam desenvolver projetos de internacionalização em seus programas, e/ou cursos.

A seguir, partilhamos cinco formas de iniciar práticas de colaboração para internacionalização dos saberes:

1. **Trilhas de Aprendizagem e cursos livres (*Nanodegrees*)** – uma forma interessante de ampliar as competências acadêmicas e profissionais é a criação de trilhas de aprendizagem e a disponibilização de cursos complementares ao currículo com intuito

de personalizar os interesses dos estudantes na escolha da carreira e competências (*hard* ou *soft skills*) almejadas. Assim, ao intensificar a produção de cursos com docentes de diferentes países tem-se aqui a oportunidade de contribuir para o campo de atuação de forma global e multicultural.

2. **Revistas Científicas (Temáticas dialogadas e dossiês)** – a Figura 3 representa uma estratégia de reunir temáticas que possam trazer à tona contribuições científicas em sinergia às realidades dos países. Com isso, pode-se partilhar práticas pedagógicas no ensino superior, envolvendo o contexto Brasil e Finlândia como o exemplo da edição, abrindo diálogo para repensar as formas de engajamento do estudante e possíveis metodologias aplicáveis ao contexto educacional.

Figura 3. Edições da Revista Pluri



Fonte: <https://revistapluri.cruzeirodosulvirtual.com.br/>

3. **Cursos híbridos e disciplinas on-line** – instituições que possuem um repertório de produtos educacionais e metodologias de cursos podem recorrer às estratégias de criar programas que contemplem a participação de docentes de diferentes países e/ou que tenham protocolos de cooperação acadêmica, seja para a participação especial ou para produzir, de forma autoral disciplinas on-line. Por exemplo, em disciplinas on-line de cursos de pós-graduação, o aluno pode ter uma disciplina com professores portugueses com experiências profissionais riquíssimas, trazendo à tona, conceitos de trabalhabilidade e carreira. Em cursos de tecnologia, pode-se conectar com especialistas globais, além de criar metodologias como a Bootcamp bastante procurada por estudantes que buscam cursos que unem o conhecimento teórico de maneira conjunta com a prática.

4. **Seminários em cursos de pós-graduação** – Instituições que ofertam cursos de especialização (MBA, por exemplo) podem acrescentar, em suas matrizes curriculares, seminários que contemplem a participação síncrona ou assíncrona de profissionais de diferentes países ou protocolos acadêmicos. Em nosso caso, desenvolvemos vários seminários ou *lives* com docentes portugueses e americanos para discutir temáticas em sinergia com o programa do curso e com o mercado de trabalho. Observa-se que iniciativas com essas ultrapassam os limites da sala de aula tradicional e elevam o conhecimento do estudante para refletir sobre vários aspectos que o cercam e são do seu interesse acadêmico e profissional.
5. **Intercâmbio de conteúdo didático** – com o avanço das tecnologias educacionais e uma nova geração de ambientes virtuais, muitas instituições passaram a produzir material didático para atender as metodologias de cursos ofertados, principalmente na modalidade híbrida ou a distância. Nesse sentido, torna-se possível realizar o intercâmbio de material didático (e-books, vídeo aulas, objetos de aprendizagem entre outros) a partir de uma curadoria que ofereça ao estudante um aprofundamento do seu conhecimento através de uma experiência de aprendizagem ampliada ao cenário nacional.

Considerações finais

O prisma da internacionalização reúne práticas oportunas para o cenário atual da educação do ensino superior, não apenas pela ampliação dos espaços de aprendizagem que foram acelerados durante o período pandêmico, mas também por todo o avanço tecnológico que acabou impulsionando as comunidades de práticas docentes a buscarem alternativas de ensino e adaptarem suas competências digitais para atender as dinâmicas de interação apresentadas pelas instituições.

Ademais, os estudantes que têm a oportunidade de vivenciar experiências com projetos de internacionalização acabam ampliando a discussão acerca de fatores políticos, econômicos e sociais.

Em uma conferência sobre a internacionalização nas universidades, Samoilóvich (1999, p.25) reitera que: “a cooperação internacional deve ser uma dimensão importante na estratégia global da universidade. Por isso, é necessário que as universidades definam claramente suas prioridades no âmbito da atividade internacional, com vistas a aproveitar ao máximo os recursos disponíveis.”

Por fim, o relato das iniciativas partilhadas teve como foco suscitar e contribuir com projetos que visam intensificar práticas colaborativas para internacionalização dos saberes. Espera-

-se ainda que as demais práticas possam servir de inspiração para as instituições de ensino impulsionarem projetos exitosos.

Referências

- Almeida, J. (2020). Internacionalização da educação/ensino superior. *Sociologias*, 22, 9-19.
- Araújo, A. C., & Fernandes, L. (2021). Internacionalização e pós-graduação: a política de editais da Capes (2005-2018). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 26, 587-605.
- Costa, R. P., & Canen, A. G. (2021). Internationalization of Higher Education Institutions: perceptions of scholars. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30, 94-115.
- Instituto Ayrton Senna. *Gestão para aprendizagem: Um guia para políticas educacionais e práticas pedagógicas eficientes*. Recuperado de <https://bit.ly.co/E74M>
- Neves, C. E. B., & Barbosa, M. L. de O. (2020). Internationalization of higher education in Brazil: advances, obstacles, and challenges. *Sociologias*, 22, 144-175.
- Macedo, M. do S. A. N. (2022). Internacionalização do ensino superior e cooperação educacional: o caso do pec-g na voz dos estudantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 27, 305-325.
- Teixeira, L. I. et al. (2021). Internacionalizar para quê? As razões de instituições públicas de ensino superior no Ceará. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 26, 800-821.
- Samoilóvich, D. (1999). *Novos Cenários da Cooperação Internacional*. Conferência proferida no Encontro sobre a Cooperação entre a Europa e América Latina. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Velho, C. O. et. al. (2017). *Os docentes e os possíveis espaços de troca de saberes em ambiente escolar*. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação (SIRSSE) e VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente (SIPED Cátedra Unesco).

A Wikipédia como uma estratégia didática para a promoção da internacionalização e interculturalidade no Ensino Superior

Wikipedia as a didactic strategy for promoting internationalization and interculturality in Higher Education

Andressa Algayer da Silva Moretti

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

andressa.algayers@gmail.com

ORCID: [0000-0002-9616-0601](https://orcid.org/0000-0002-9616-0601)

Aguinaldo Robinson de Souza

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

aguinaldo.robinson@unesp.br

ORCID: [0000-0003-2373-267X](https://orcid.org/0000-0003-2373-267X)

Resumo

O processo de internacionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES) tem se tornado objeto de estudo e pesquisas, principalmente nos últimos anos. Este estudo tem como objetivo apresentar a Wikipédia como estratégia didática e colaborativa de trabalho, no mesmo idioma e de forma internacional, em que o idioma é comum e os conhecimentos são partilhados em uma perspectiva colaborativa e interativa, facilitando a internacionalização pedagógica dos processos. Assim, partiu-se da análise do verbete “galo do tempo”, tendo como objeto de estudo o histórico de alterações do conteúdo publicado na página da Wikipédia. Entende-se que o processo de internacionalização se apresenta com suas diversas nuances e compreender a Wikipédia como um espaço propício para práticas de internacionalização pode contribuir para a interculturalidade do idioma, bem como a divulgação científica global e a busca das soluções de problemas que envolvam toda a humanidade.

Palavras chave: Wikipédia, Internacionalização, Interculturalidade.

Abstract

The process of internationalization in Higher Education Institutions has become a subject of study and research, especially in recent years. This study aims to present Wikipedia as a didactic and collaborative strategy for work, in the same language and in an international context, where the language is common and knowledge is shared from a collaborative and interactive perspective, facilitating the pedagogical internationalization of processes. Thus, the analysis started with the study of the “galo do tempo” article, focusing on the historical changes made to the content published on the Wikipedia page. It is understood that the process of internationalization presents itself with its various nuances, and understanding Wikipedia as a suitable space for internationalization practices can contribute to the interculturality of

language, as well as global scientific dissemination and the search for solutions to problems that involve all of humanity.

Keywords: *Wikipedia, internationalization, interculturality.*

Introdução

As tecnologias digitais, denominadas Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), têm proporcionado mudanças significativas nas estruturas sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais. Tais transformações conceberam uma sociedade hiperconectada que interage e responde a essas tecnologias, principalmente no que concerne ao acesso, ao consumo e à criação de informações nos ambientes digitais.

Essas mudanças decorrem em especial do surgimento da *world wide web*, particularmente com a *web 2.0*, que passou a oferecer ao usuário a possibilidade de interagir com a internet por meio de ferramentas digitais que propiciaram a comunicação virtual e a produção de conhecimento *on-line* e de forma coletiva. Outros fatores resultantes de uma sociedade hiperconectada e que perpassam pelo movimento da globalização são a internacionalização e a interculturalidade em que pessoas de diferentes países se relacionam, trocam experiências e dialogam com o intuito do saber, do aprender e da construção de um conhecimento prático que colabore com questões globais de diversas áreas do conhecimento (Andrelo; Cabral, 2017; Knight, 2008)

Em um mundo globalizado, interconectado e interdependente, na educação faz-se necessária uma pedagogia transformadora que capacite os estudantes a solucionarem os desafios persistentes que envolvem toda a humanidade com o intuito de contribuir para a transformação social de uma forma inovadora. Com uma interconectividade cada vez maior, o uso da TIC e de redes sociais, as possibilidades para respostas de colaboração, cooperação, aprendizagem compartilhada e coletiva têm se expandido (UNESCO, 2015).

Um exemplo de Espaço Educacional Aberto (REA) que tem sido estudado com essa finalidade é a Wikipédia, devido ao seu *modus operandi* estar relacionado ao conceito de *software Wiki*. Considerando sua potencialidade para o campo da educação para exercer práticas colaborativas que contribuam ao desenvolvimento de competências e habilidades para consumir, criar e tornar público o conhecimento, bem como o conhecimento científico nesta era digital, docentes de diversos países, como Estados Unidos, Portugal, Espanha, Brasil, entre outros, têm estudado o uso da Wikipédia como um REA aplicado, principalmente, ao Ensino Superior (Knight & Pryke, 2012; Liadós et al., 2013; Pestana; Cardoso, 2020; Costa, 2021; Petiska & Moldan 2021).

Nesse sentido, apresentamos a Wikipédia como uma estratégia didática e colaborativa de

trabalho, no mesmo idioma e, de forma internacional, em relação ao conhecimento científico no Ensino Superior. Em outras palavras, apresentamos a Wikipédia como mecanismo de conteúdos internacionais em que o idioma é comum e os conhecimentos são partilhados em uma perspectiva colaborativa e interativa, facilitando a internacionalização pedagógica dos processos.

Assim, iniciamos este estudo com uma breve contextualização sobre o processo de internacionalização nas universidades, bem como suas nuances. Na sequência, apresentamos a Wikipédia como uma estratégia didática e colaborativa de trabalho de modo a contribuir para a internacionalização pedagógica dos processos e, por fim, as considerações finais.

O Processo de Internacionalização e o Diálogo Intercultural

Ao descrever sobre a importância da internacionalização, Knight (2008, p. 2) destaca que “o mundo do ensino superior está sofrendo mudanças fundamentais, as internacionalizações são um dos principais impulsionadores e formadores desta transformação”. Para a autora, o processo de internacionalização deveria ser descrito em termos de promover a cooperação e a solidariedade entre as nações, de forma a melhorar a qualidade e a relevância do Ensino Superior ou ainda de forma a contribuir para o avanço das pesquisas internacionais no que diz respeito a problemas universais.

O uso do termo “processo” antes do termo “internacionalização” é deliberadamente utilizado para imprimir a ideia de um esforço contínuo, bem como uma qualidade evolutiva no próprio conceito que é apresentado em função da tríade dos termos – internacional, intercultural e global, uma vez que, quando utilizados em conjunto e de forma complementar, representam a amplitude do termo “internacionalização” (Knight, 2008).

Sobre a tríade, Knight (2008) explica que o termo “internacional” é utilizado para representar as relações entre as nações, culturas e países; no entanto, a internacionalização também é sobre relacionar a diversidade de culturas que existe entre países, comunidades, instituições, sala de aula, por isso o termo “intercultural”. Por fim, o termo “global” é considerado para representar o sentido universal, o mundo todo.

O termo “intercultural” tem significado complexo, porém relevante para se compreender o processo de internacionalização. No livro *Educational Approaches to Internationalization through Intercultural Dialogue*, as autoras Castro, Lundgren & Woodin (2020) mencionam que o termo *intercultural* aplicado como conceito passou a significar uma série de coisas, dependendo da posição e do contexto a partir do qual se discute, justificando toda a sua complexidade.

Nesse sentido, as referidas autoras desenvolveram um estudo com o intuito de unir o conceito de internacionalização com o que deveria ser, segundo elas, uma das suas principais dimensões, mas que é muitas vezes negligenciada: o diálogo intercultural. Assim, Castro, Lundgren & Woodin (2020) descrevem que, enquanto para alguns, intercultural é visto e utilizado como sinônimo de internacional, para muitos passou a significar engajamento com a diferença, seja essa diferença linguística, étnica ou nacional, por exemplo.

Além disso, o uso do termo *diálogo* antes de intercultural compreende a ideia de entendimento mútuo, um elemento de reciprocidade e pode ter o efeito de fazer mudanças. Segundo a Unesco (2017), o termo diálogo intercultural foi entendido como necessário para a coesão social e a paz; e, como uma atividade que, em si mesma, é central para alcançar objetivos a esta coesão e paz social, sendo, portanto, um dos focos de seus trabalhos.

Castro, Lundgren & Woodin (2020, p. 10) mencionam que o diálogo intercultural permite “desenvolver entendimentos compartilhados com outros culturalmente ‘diferentes’”. Assume ‘diferença’ e também visa encontrar consenso entre indivíduos e grupos, em vez de simplesmente aceitar a diferença”. Essa práxis pode ser entendida como uma prática colaborativa e interativa, em que o consenso entre indivíduos possibilita a construção do conhecimento científico, além do desenvolvimento de competências e habilidades individuais e coletivas.

Morosini (2019) enfatiza que a internacionalização da educação superior é um processo que visa integrar uma dimensão internacional e intercultural, sustentadas por redes colaborativas que valorizem múltiplas culturas, diferenças, locais e tempos, fortalecendo a capacidade científica nacional, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável.

Santos & Almeida Filho (2012) consideram a internacionalização como a “quarta missão” das Instituições de Ensino Superior, de modo a compor e a contribuir com o que anteriormente era denominado de tripé das missões – ensino, pesquisa e extensão. Assim, ultrapassando barreiras universitárias, a internacionalização favorece o desenvolvimento do conhecimento universal por meio do que os autores descrevem como a construção de um “Espaço Integrado do Conhecimento”, seja em nível nacional, supranacional ou comunitário.

No tripé das missões universitárias, a internacionalização encontra um espaço promissor de desenvolvimento no campo da extensão, por ainda ser pouco explorado, pois “responde ao seu compromisso com a sociedade através de práticas de extensão, da prestação de serviços especializados, da transferência de tecnologia, do empreendedorismo, da inovação e da cultura” (Santos & Almeida Filho, 2012, p. 22).

No documento da Unesco (2015, p. 8), intitulado *Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*, o processo da internacionalização permeia pela urgência

de uma educação que “[...] contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e emergentes que ameaçam o planeta e, ao mesmo tempo, ajude a aproveitar com sabedoria as oportunidades que essa educação oferece”. Por isso, na sociedade contemporânea, a internacionalização é considerada um campo interdisciplinar e com múltiplos olhares, que ocorre em diferentes contextos para a promoção do desenvolvimento humano e social em um sentido global (Morosini, 2019), apresentando-se com diversas nuances.

Internacionalização e suas Nuances

As discussões a respeito da temática da internacionalização da educação superior normalmente envolvem um conjunto de características e conceitos que apresentam certas variações, guiadas por políticas e práticas em nível nacional e institucional e são influenciados por períodos e contextos. Entretanto, comumente se tem que a prática da internacionalização em uma IES é um processo relacionado à mobilidade, ou seja, a um deslocamento físico de acadêmicos, docentes, pesquisadores, gestores e técnicos de uma instituição de origem para outra estrangeira.

De acordo com Morosini (2019, p. 18), essa percepção ou conceituação de internacionalização é denominada “internacionalização *crossborder* ou transfronteiriça”, sendo definida como “a que ocorre por mobilidade, seja *out* (saída de pessoas) ou *in* (receber pessoas). Consiste em todas as formas de educação superior realizadas, presencialmente, além das fronteiras do país.”. Entretanto, configura-se apenas como uma das formas de se promover a internacionalização entre as IES, apontada por Morosini (2019) como insuficiente para internacionalizar por completo uma universidade.

A autora, apoiada em pesquisadores como Hudzik (2011), Leask (2015) e Beelen e Jones (2015), elucida e nos recorda sobre outras formas de se promover a internacionalização da educação superior e destaca: a internacionalização integral; a internacionalização do currículo e a internacionalização em casa. Assim, para melhor compreensão sobre essas formas de internacionalização, torna-se necessário apresentar suas definições.

De acordo com Hudzik (2011, p. 6), a internacionalização integral, no inglês denominada *comprehensive internationalization*, é definida como:

[...] um compromisso, confirmado pela ação, de infundir internacional e perspectivas comparativas em todo o ensino, pesquisa e missões de serviço do ensino superior. Ele molda *ethos* e valores institucionais e atinge todo o empreendimento de ensino superior. É fundamental que seja abraçado pela liderança institucional, governança, corpo docente, alunos e todas as unidades de atendimento e apoio acadêmico. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável.

Ao utilizar o termo “imperativo institucional”, Hudzik (2011) salienta praticamente uma obrigatoriedade, um compromisso por parte da IES em assumir o processo de institucionalização em todas as áreas e hierarquias que compõem uma universidade.

A internacionalização do currículo, ou *curriculum internationalization* na língua inglesa, considerada por Morosini (2019) uma das mais recentes, é conceituada por Leask (2015, p. 9) em termos do processo de aprendizagem como componente do ensino de um currículo tanto formal quanto informal, sendo definido como “[...] a incorporação de conhecimentos internacionais, dimensões interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo bem como os resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo”.

Sobre isso, a referida autora alerta ser útil distinguir entre o processo de internacionalização do currículo e seu produto, um currículo internacionalizado, ou seja, o meio e o fim, pois se apresenta como uma fonte permanente de confusão, evidenciada, por exemplo, por declarações que afirmam que programas de mobilidade proporcionam a internacionalização do currículo. Assim, outra definição é apontada por Leask (2015, p. 10):

Um currículo internacionalizado envolverá os alunos com pesquisa internacionalmente informada e diversidade cultural e linguística e propositalmente desenvolver suas perspectivas internacionais e interculturais como profissionais e cidadãos globais.

Para Leask (2015), essas definições reúnem claramente o internacional com o intercultural no currículo formal e os serviços de apoio e atividades estudantis fornecidos pela universidade, às vezes referido como currículo informal. Eles deixam claro que a internacionalização do currículo é muito mais do que conteúdo e, dentro do currículo formal, o conteúdo que está incluído será abastecido por pesquisas que cruzam fronteiras nacionais e culturais. Indo ao encontro dessas ideias, Morosini (2019) descreve que o modelo de internacionalização do currículo abarca a internacionalização transfronteiriça e a internacionalização em casa.

Assim, a próxima definição se refere ao modelo de internacionalização em casa, em que Beelen e Jones (2015, p. 69), em uma ampla discussão, descrevem como “a integração proposital das dimensões internacional e intercultural nos currículos formal e informal para todos os estudantes que estão em ambientes de aprendizado doméstico”.

É importante ressaltar que esse tema é amplo e vem sendo discutido por pesquisadores ao redor do mundo, os quais, assim como este estudo, vislumbram por uma educação de cunho universal e colaborativo no que concerne à construção do conhecimento científico com a finalidade de contribuir com a solução de problemas que envolvam toda a humanidade, como os apontado pela Unesco (2015, p. 11): “conflitos, pobreza, mudança climática, insegurança energética, desigualdade na distribuição populacional, e todas as formas de desigualdade e

injustiça que ressaltam a necessidade de cooperação e colaboração entre os países”.

Neste tópico, retratou-se uma noção das nuances da internacionalização para que o leitor se situe sobre a temática, além das possibilidades de se promover a internacionalização em uma universidade. Assim, pensando na potencialidade de um espaço aberto e colaborativo para trocas e construção de conhecimento, no próximo tópico será apresentada a Wikipédia como uma sugestão de estratégia didática, colaborativa e interativa de trabalho de modo a contribuir para a internacionalização pedagógica dos processos.

Práticas de Internacionalização na Wikipédia: um exemplo

Jimmy Wales e colaboradores, ao integrarem o conceito *wiki* de *software* colaborativo à criação da enciclopédia *online*, fundado em 2001, a Wikipédia, permitiram que as pessoas tivessem acesso ao conhecimento, disponível em diversos idiomas, devido às atualizações dos conteúdos que ocorrem constantemente por grupos de voluntários no mundo todo.

No que concerne à Wikipédia na língua portuguesa, esta foi a terceira edição a ser criada e teve suas atividades iniciadas no ano de 2001. Após cinco anos de atividades, já havia alcançado a marca de cem mil artigos publicados e, em março de 2022, a Wikipédia lusófona chegou ao montante de 1.086.820 artigos, ocupando a 18.^a posição em número de artigos publicados.¹

A Wikipédia na língua portuguesa é composta pelos falantes dos diversos países e territórios lusófonos como a Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, podendo os artigos conterem pequenas variações linguísticas. Desde o ano de 2009, a Wikipédia lusófona privilegia o uso das regras ortográficas resultantes do Acordo Ortográfico de 1990, firmado pelos vários países que têm o português como língua oficial.³

Entretanto, há controvérsias em relação à divisão da Wikipédia entre as variantes da língua portuguesa. Em 2005, houve uma proposta para dividir a Wikipédia lusófona e a do português brasileiro, todavia, por meio de uma votação pela comunidade ligada à Wikimedia, a proposta não foi aceita. Em 2009, novamente houve outra tentativa de separação para a criação de uma Wikipédia na versão em português europeu, porém, também foi recusada. Sobre essa questão, considera-se que a divisão da Wikipédia entre as variantes da língua portuguesa pode contribuir para a dissolução de um ambiente educacional aberto, dificultando práticas de internacionalização e interculturalidade na construção do conhecimento científico.³

¹ Wikipédia em português: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia_em_portugu%C3%AAs. Acesso: 18 mar. 2022.

Assim, com o intuito de demonstrar a Wikipédia como estratégia didática e colaborativa de trabalho, no mesmo idioma e de forma internacional, será apresentado um exemplo prático de construção do conhecimento dentro desse ambiente aberto de ensino e aprendizado. Dessa maneira, elegeu-se o verbete denominado *Galo do tempo*², criado no dia 30 de abril de 2021, pela usuária *Rmagri02*, que, em sua primeira versão na Wikipédia, escreveu:

Rmagri02: O Galo do tempo, também conhecido como galinho do tempo, é um bibelô de origem portuguesa que, antigamente, era muito utilizado para prever o tempo: em dias úmidos ou chuvosos, o galinho ficava rosa, em dias quentes, tonava-se azul. Isso era possível, devido que o galinho possui em sua composição o $\text{CoCl}_2 \cdot 6\text{H}_2\text{O}$ (cloreto de cobalto hexahidratado): quando esta molécula possui suas seis moléculas de hidratação, o composto é rosa, e quando a molécula está desidratada, fica azul.

O *galinho do tempo* ou *galinho português* é utilizado para a percepção da umidade e temperatura do ambiente e devido a suas características de alteração de cor por meio do composto cloreto de cobalto hexahidratado, pode ser considerado um recurso pedagógico de ensino em disciplinas como a Química, a Geografia e outras.

Ao acessar a aba do recurso “Ver históricos” na Wikipédia, temos acesso a todas as alterações realizadas na página do verbete *Galo do tempo*, como conteúdo, data, horário e usuário. Assim, ao analisar a lista de históricos, nota-se que houve, desde a criação recente do verbete, nove contribuições de usuários de diferentes países como o Brasil, Portugal, Estados Unidos, entre outros. As Figuras 1 e 2 demonstram o perfil de dois colaboradores da Wikipédia, um de Portugal e outro do Brasil, respectivamente, comprovando que o espaço tem sido utilizado por pessoas de diferentes países e, portanto, pode ser considerado uma prática de internacionalização dos conteúdos.

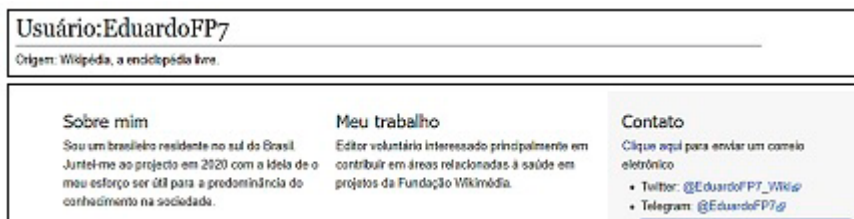
Figura 1. Colaborador da Wikipédia de origem lusófona



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Usu%C3%A1rio:Joseolgon>

² Galo do tempo: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

Figura 2. Colaborador da Wikipédia de origem brasileira



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Usu%C3%A1rio:EduardoFP7>

Na página da Wikipédia, ao utilizar o recurso “Comparar as versões selecionadas”, nota-se que as alterações propostas entre os usuários permearam por pequenas correções, como a sugestão de mudança na letra maiúscula de “O Galo do tempo” escrito por *Rmagri02*, para letra minúscula em “O galo do tempo”, por *Paz e concórdia*; além da inclusão da categoria do verbete como “objeto” pelo usuário *Joseolgon*. Já o usuário *EduardoFP7* alterou o nome da imagem do galo do tempo de `[[File:Galinho.jpg|thumb]]` para `[[Imagem:Galinho.jpg|thumb|Galo do tempo]]`, alertou para que seja verificada a referência utilizada para escrever o artigo e classificou a página como {Esboço-objeto}, indicando que é um artigo que ainda não está completo (apenas iniciado) ou tem pouquíssima informação.

Assim, *Rmagri02* alterou o texto descrito inicialmente por ela inserindo um *hiperlink* em relação à lenda do Galo de Barcelos: “[...] de origem portuguesa, devido à lenda do [https://www.portugal-the-simple-life.com/post/galo-de-barcelos Galo de Barcelos] e, no Brasil, se tornou muito conhecido pela sua capacidade de prever o tempo”, e também contribuiu, por meio do conhecimento científico na Wikipédia, com o seguinte parágrafo:

Rmagri02: Magri (2021) realizou a análise térmica do sal hexahidratado pelas técnicas TGA-DTA (Termogravimetria – Análise Térmica Diferencial) e DSC (Calorimetria Exploratória Diferencial) para compreender as propriedades físico-químicas e térmicas do composto, a fim de determinar se o galo é confiável para prever o tempo. As análises mostraram que acima da temperatura ambiente o composto já muda da sua cor rosa para azul, devido que perde moléculas de água por evaporação durante o aquecimento [...].

A usuária acrescentou dados da própria pesquisa, podendo ser confirmada por meio da inclusão da referência “Magri, Raquel (3 de agosto de 2021). «Microaprendizagem como uma ferramenta de divulgação científica: estudo termoanalítico do galo do tempo». Consultado em 17 de agosto de 2021”, disponível no repositório da Universidade Estadual Paulista (Unesp), do Brasil pelo *link*: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214008>.

Outra referência acrescentada por *Rmagri02* foi “Magri, Raquel; Gaglieri, Caroline; Alarcon, Rafael; Souza, Aguinaldo; Bannach, Gilbert (2021). «MICROLEARNING AS A TOOL FOR SCIENTIFIC DISSEMINATION: THERMAL ANALYSIS OF THE PORTUGUESE GOOD

LUCK ROOSTER». Química Nova. ISSN 1678-7064. doi:10.21577/0100-4042.20170836. Consultado em 25 de novembro de 2021”, disponível no repositório da revista *Química Nova* pelo site <http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20170836>. A Figura 3, demonstra um recorte do histórico de alterações na referida página.

Figura 3. Histórico de alterações por Rmagri02

<pre>Magri (2021) realizou a [[análise térmica]] do sal hexahidratado pelas técnicas TG-DTA ([[Termogravimetria]] - Análise Térmica Diferencial) e DSC ([[Varredura diferencial de calorimetria Calorimetria Exploratória Diferencial]]) para compreender as propriedades físico-químicas e térmicas do composto, a fim de determinar se o galo é confiável para prever o tempo. As análises mostraram acima da temperatura ambiente o composto já muda da sua cor rosa para azul, devido que perde moléculas de água por evaporação durante o aquecimento. Isso significa que o galo será rosa não apenas em dias chuvosos, mas também nos dias que a unidade relativa do ar estiver alta e com temperaturas amenas, pois o cloreto de cobalto terá suas seis moléculas de água. Além disso, o galo será azul nos dias que apresentarem altas temperaturas e baixa unidade do ar, pois estes fatores farão com que algumas moléculas de água evaporem.<ref>{{Citar periódico url=https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214008 título=Microaprendizagem como uma ferramenta de divulgação científica: estudo termoanalítico do galo do tempo data=2021-08-03 accessodata=2021-08-17 ultimo=Magri primeiro=Raquel}}</ref></pre>	<pre>Magri (2021) realizou a [[análise térmica]] do sal hexahidratado pelas técnicas TG-DTA ([[Termogravimetria]] - Análise Térmica Diferencial) e DSC ([[Varredura diferencial de calorimetria Calorimetria Exploratória Diferencial]]) para compreender as propriedades físico-químicas e térmicas do composto, a fim de determinar se o galo é confiável para prever o tempo. As análises mostraram acima da temperatura ambiente o composto já muda da sua cor rosa para azul, devido que perde moléculas de água por evaporação durante o aquecimento. Isso significa que o galo será rosa não apenas em dias chuvosos, mas também nos dias que a unidade relativa do ar estiver alta e com temperaturas amenas, pois o cloreto de cobalto terá suas seis moléculas de água. Além disso, o galo será azul nos dias que apresentarem altas temperaturas e baixa unidade do ar, pois estes fatores farão com que algumas moléculas de água evaporem.<ref>{{Citar periódico url=https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214008 título=Microaprendizagem como uma ferramenta de divulgação científica: estudo termoanalítico do galo do tempo data=2021-08-03 accessodata=2021-08-17 ultimo=Magri primeiro=Raquel}}</ref> + <ref>{{Citar periódico url=http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20170836 título=MICROLEARNING AS A TOOL FOR SCIENTIFIC DISSEMINATION: THERMAL ANALYSIS OF THE PORTUGUESE GOOD LUCK ROOSTER data=2021 accessodata=2021-11-25 jornal=Química Nova ultimo=Magri primeiro=Raquel ultimo2=Gaglieri primeiro2=Caroline doi=10.21577/0100-4042.20170836 issn=1678-7064 ultimo3=Alarcon primeiro3=Rafael ultimo4=Souza primeiro4=Aguinaldo ultimo5=Bannach primeiro5=Gilbert}}</ref></pre>
---	---

Fonte: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Galo_do_tempo&diff=prev&oldid=62487113

Outra alteração realizada por Rmagri02 foi a mudança dos termos “Análise Térmica”, “Termogravimetria” e “Calorimetria Exploratória Diferencial” como *hiperlink*. Esse recurso facilita o acesso do conhecimento ao leitor, pois conecta a página em questão com a página que contém sua definição.

O usuário 79a corrigiu o texto escrito inicialmente por Rmagri02 acrescentando: “é um [[Bibelot|bibelô]] de origem portuguesa que, antigamente, era muito utilizado para prever o tempo”. E, por fim, o usuário CommonsDelinker, página escrita por Orgullomoore, Siebrand e Bryan, um serviço oferecido a wikis locais pelos administradores do *Wikimedia Commons* retirou a imagem do galo do tempo por ter sido apagado no *Commons* por Fitindia. O *Commons* é considerado um espaço que contém várias licenças públicas que permitem a distribuição gratuita de uma obra protegida por direitos autorais.

Assim, diante do exemplo descrito, entende-se que a Wikipédia tem grande potencial para ser considerada e investigada como uma estratégia didática, colaborativa de trabalho de conteúdos em que o idioma é comum e os conhecimentos são compartilhados e construídos em uma perspectiva colaborativa e interativa, facilitando, portanto, a internacionalização pedagógica dos processos.

Considerações Finais

Corroboramos com Silva e Xavier (2021), que dizem que internacionalizar deveria ser entendido como um processo de construção transformador da cultura de uma instituição. Entretanto, observam-se na prática das instituições educacionais ações individuais e desarticuladas, conduzindo a grandes equívocos sobre a natureza desse processo. Internacionalizar uma instituição, portanto, torna-se um processo colaborativo que necessita do envolvimento de toda a comunidade e das hierarquias de uma universidade.

Compreender a Wikipédia, um REA e colaborativo, como uma estratégia pedagógica para promover a internacionalização e a interculturalidade nas universidades usando as TIC, pode ser uma práxis inovadora para oportunizar ao estudante o desenvolvimento de competências e habilidades por meio de uma aprendizagem colaborativa e o contato com o mesmo idioma, observando suas variações linguísticas, além de outros idiomas. Além disso, pode contribuir para a divulgação do conhecimento científico para além dos muros das instituições de ensino de uma maneira em que todos, ainda que em um país diferente, tenham o acesso à informação de qualidade.

Por fim, entende-se sobre a importância da compreensão por toda a comunidade acadêmica das diversas formas de se promover o processo de internacionalização em uma IES de acordo com suas características e suas nuances pois, por meio dessa compreensão, será possível criar a ponte entre os conhecimentos científicos nacionais e internacionais, tendo como base o próprio processo de internacionalização e o diálogo intercultural, facilitando a busca das soluções de problemas que envolvam toda a humanidade, como os apontados pela Unesco.

Referências

- Andrelo, R., & Cabral, R. (2017). Internacionalização e interculturalidade: alianças para o ensino transformador. In Santos, C. M. R. G., & Ferrari, M. A. (Eds.). *Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação*. Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In Curaj, A., Pricopie, L. M., & Scott, J. S. (Eds.). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*. Dordrecht: Springer.
- Castro, P., Lundgren, U., & Woodin, J. (2020). Intercultural dialogue: Educational Approches. In Lundgren, U., Castro, P., & Woodin, J. (Eds.). *Educational Approches to Internacionalization through Intercultural Dialogue*. Ed: Taylor & Francis.
- Costa, P. R. (2021). *A Wikipédia como veículo de conhecimento nos países de língua portuguesa*. Communitas Think Tank – Ideias.

- Hudzik, J. K. (2011). *Internationalization Comprehensive*. NAFSA.
- Knight, J. (2008). *Internationalization: key concepts and elements*. Internationalization of European Higher Education and Research: an EUA/ACA Handbook. Berlin: Raabe Academic Publishers.
- Knight, C., & Pryke, S. (2012). Wikipédia and the University, a case study. *Teaching in Higher Education*, 17(6), 649-659.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Liadós, J., et al. (2013). An Empirical Study on Faculty Perceptions and Teaching Practices of Wikipedia. In *Conference -12th European Conference on e-Learning (ECEL)*.
- Morosini, M., & Dellacorte, M. (2019). Internacionalização da Educação Superior. In: Morosini, M. (Ed.). *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – Ebes*. Porto Alegre: EdiPUCRS.
- Pestana, F., & Cardoso, T. A. (2020). Wikipédia como prática e recurso educacional aberto na formação docente. *Revista Tempos e Espaço em Educação*, 13(32), 1-16.
- Petiska, E., & Moldan, B. (2021). Indicator of quality for environmental articles on Wikipedia at the higher education level. *Journal of Information Science*, 47, 269-280.
- Santos, F. S., & Almeida Filho, N. (2012). *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Silva, K. A., & Xavier, R. P. (2021). Um panorama da internacionalização da educação superior na área do ensino de línguas adicionais e da pesquisa no Brasil. *Forum linguistic*, 18(1), 5585-5595.
- UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Sustainable Development Goal 4 and its Targets*. 2017. Recuperado de <https://en.unesco.org/node/265600>

Formação e Educação Superior: vivenciando a cultura inclusiva em contexto de internacionalização

Training and Higher Education: experiencing inclusive culture in an internationalization context

Ana Virginia Lima
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
ana.virginia@unesp.br
ORCID: [0000-0002-7323-5965](https://orcid.org/0000-0002-7323-5965)

Jeong Cir Deborah Zadusk
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
deborah_zaduski@hotmail.com
ORCID: [0000-0001-8191-6683](https://orcid.org/0000-0001-8191-6683)

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)
elisa.tomoe@unesp.br
ORCID: [0000-0003-1138-8541](https://orcid.org/0000-0003-1138-8541)

Klaus Schlünzen Junior
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
klaus.junior@unesp.br
ORCID: [0000-0002-5623-6093](https://orcid.org/0000-0002-5623-6093)

Resumo

A Educação Inclusiva defende que todos os estudantes têm direito de estarem juntos, participando e aprendendo. Diante disso, este capítulo apresentará considerações sobre a colaboração internacional instituída entre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e o Santa Fe College. O estudo aqui apresentado objetiva, dentre outros aspectos, analisar a formação online internacional e intercultural, ofertada para professores do Santa Fe College, e os seus impactos na constituição de uma cultura de Educação Inclusiva nesse contexto. A formação, ao considerar os preceitos da inclusão e ao utilizar a abordagem CCS, juntamente com os estilos de uso do virtual, se configura como uma possibilidade para realizar processos formativos em serviço e para possibilitar a modificação de concepções e de práticas que promovam a cultura inclusiva no âmbito das instituições de Educação Superior.

Palavras-chave: Formação; Educação Superior; Cultura Inclusiva; Educação Inclusiva.

Abstract

Inclusive Education defends that all students have the right to be together, participating and learning. Therefore, this chapter will present considerations about the international collaboration between São Paulo State University (UNESP) and Santa Fe College. This study aims, among other aspects, to analyze the international and intercultural online training offered

to teachers at Santa Fe College, and its impacts on the constitution of an Inclusive Education culture in this context. The training, when considering the precepts of inclusion and using the Constructionist, Contextualized and Significant Approach, together with the guidance of the styles of use of virtual learning spaces, is configured as a possibility to carry out training processes in service and to enable the modification of concepts and practices that promote an inclusive culture within higher education institutions.

Keywords: *Training; Higher Education; Inclusive Culture; Inclusive Education.*

Introdução

A Educação Inclusiva refere-se à rejeição de qualquer forma de exclusão. Rodrigues (2006) evidencia que a exclusão se constituiu, ao longo dos anos, como uma das ameaças mais severas para o desenvolvimento das sociedades e, essa concepção, possibilitou a formulação e a implementação de ações que buscassem a sua erradicação, tanto no âmbito educacional quanto nos âmbitos social, cultural, econômico e político. Desse modo, compreende-se que a inclusão se configura como uma dimensão que assegura a todos o acesso e a participação aos níveis e serviços, bem como aos direitos que perpassam a vida social. Nessa perspectiva, todas as pessoas têm direito de se relacionarem e interagirem com todos os grupos sociais, sem discriminação e distanciando-se de práticas segregadoras.

Ao considerar os sentidos da inclusão, a Educação Inclusiva se constitui como uma ação pedagógica, social, política e cultural que defende que todos os estudantes têm direito de estarem juntos, participando, interagindo e aprendendo. Conforme Rodrigues (2006), a Educação Inclusiva contesta as bases em que as práticas tradicionais de ensino foram desenvolvidas e declara a necessidade de se reformularem as atividades educativas considerando as bases que rejeitem a exclusão e que promovam uma educação de qualidade para todos. De acordo com o autor, as instituições de ensino que atuam na perspectiva da Educação Inclusiva devem desenvolver práticas, culturas e políticas que valorizem a contribuição de cada educando para a formação do conhecimento construído e compartilhado (Rodrigues, 2006). Considerando essas perspectivas, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), buscam, no objetivo 4, assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, de modo a promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Diante desse cenário, este capítulo apresentará considerações sobre a colaboração internacional instituída entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Presidente Prudente, situado no estado de São Paulo, no Brasil, e o Santa Fe College, localizado em Gainesville, situado no estado da Flórida, nos Estados Unidos da América (EUA).

O contato inicial entre as instituições de Educação Superior ocorreu por intermédio do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão” (API), que atua no âmbito do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), localizado na UNESP de Presidente Prudente. As ações desenvolvidas no CPIDES e as formações online, realizadas sob orientação dos coordenadores do Grupo de Pesquisa, chamaram a atenção da equipe do Santa Fe College por identificar que as ações são alicerçadas na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS)¹ (Schlünzen, 2015) e no Estar Junto Virtual (EJV)² (Valente, 2002), bem como nos preceitos que envolvem a Educação Inclusiva. O Santa Fe College, por sua vez, destacou a resistência e, até mesmo, a falta de conhecimento de alguns docentes para aplicarem os preceitos da inclusão em suas práticas pedagógicas. Por isso, definiu-se que duas pesquisadoras do Grupo de Pesquisa API trabalhariam com os Designers Instrucionais do Santa Fe College para planejar, elaborar e construir, colaborativamente, uma proposta formativa alicerçada nas concepções que envolvem a Educação Inclusiva. A parceria estabelecida entre as instituições possibilitou o planejamento, a construção e a realização do Certificate for Accessible and Inclusive Practices (CAIP), uma proposta formativa online que terá as suas concepções apresentadas a seguir.

Metodologia da investigação realizada

O estudo aqui apresentado objetiva, dentre outros aspectos, analisar a formação online internacional e intercultural, pautada na abordagem CCS, ofertada para professores do Santa Fe College e os seus impactos na constituição de uma cultura de Educação Inclusiva nesse contexto. Para isso, o delineamento metodológico da pesquisa foi norteado pela abordagem quanti qualitativa³, por considerarmos os dados obtidos no planejamento, na construção e no

¹ A abordagem CCS, idealizada por Schlünzen (2015), é construcionista porque utiliza estratégias pedagógicas e tecnológicas que permitem a construção do conhecimento a partir de objetos palpáveis desenvolvidos pelos próprios estudantes. As ações desenvolvidas são contextualizadas porque emergem do contexto dos estudantes. Durante esse processo, que envolve a participação, colaboração, reflexão e desenvolvimento do que está sendo proposto, professores e estudantes sistematizam os conceitos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, atribuindo, assim, significado ao conhecimento construído, que está relacionado ao contexto em que estão inseridos.

² O Estar Junto Virtual (EJV) é uma abordagem que pode ser desenvolvida na Educação a Distância (EaD). Em uma perspectiva de EJV, a construção do conhecimento é mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e há um assessoramento contínuo desse processo por um tutor on-line ou mediador, que atua no acompanhamento da produção e da comunicação entre os estudantes. Nesse sentido, são criadas condições de “estar junto” e o tutor ou o mediador vivenciam as situações de aprendizagem junto com os estudantes, auxiliando-os a resolver problemas (Valente, 2002).

³ Em relação à abordagem quanti qualitativa, Gatti (2002) considera que a quantidade e a qualidade não estão dissociadas nas pesquisas, uma vez que de um lado a quantidade se configura como um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e, de outro lado, precisa ser interpretado qualitativamente, pois sem relação a algum referencial a quantidade não tem significação em si.

desenvolvimento da formação, que envolvem: os encontros realizados para a estruturação do curso; os documentos, as atividades e os materiais construídos; as ações desenvolvidas pelos participantes no decorrer da formação; as respostas e os dados estatísticos obtidos por meio dos questionários aplicados no início e no término do curso.

A abordagem CCS (Schlünzen, 2015) orientou a estruturação e o desenvolvimento da formação, uma vez que a proposta pressupõe a construção do conhecimento a partir da valorização do contexto dos aprendizes, bem como das habilidades e das potencialidades de cada um, a fim de possibilitar que o conhecimento seja significativo e que propicie mudanças atitudinais, que no caso deste estudo refere-se à construção e/ou ao fortalecimento da cultura de Educação Inclusiva no âmbito de uma instituição de Educação Superior.

Ao considerarmos a distância espacial das pesquisadoras da Unesp e dos colaboradores do Santa Fe College, a estruturação e o desenvolvimento da formação ocorreram de maneira online. Desse modo, para além da abordagem CCS, a elaboração das estratégias didático-pedagógicas e das atividades do CAIP também consideraram os estilos de uso do virtual, propostos por Barros (2009, 2013, 2017, 2018, 2020), uma vez que possibilitam a identificação de diferentes perfis na forma de aprender nos espaços online. Com isso, os usuários podem ser incentivados por meio de estratégias didático-pedagógicas, atividades personalizadas e percursos formativos que considerem as suas especificidades e preferências relacionadas à aprendizagem. O processo formativo, desenvolvido no estudo aqui apresentado, fez uso dos pressupostos que envolvem a teoria, desenvolvendo atividades personalizadas e com diferentes interfaces, a fim de proporcionar a aprendizagem significativa dos participantes. Vale ressaltar que tanto a Teoria dos Estilos de Uso do Virtual, quanto a abordagem CCS, estão em consonância com os pressupostos que envolvem Educação Inclusiva, uma vez que as concepções atuam na valorização das diferenças e na promoção de práticas que buscam a participação e o sucesso de todos os estudantes.

Para adentrarmos no percurso metodológico do estudo em si, cabe destacar, inicialmente, que a pesquisa foi realizada mediante autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Brasil e do Institutional Review Board (IRB) do Santa Fe College. A primeira etapa, que envolve a estruturação da formação, iniciou-se em junho de 2017 e encerrou-se em abril de 2019, culminando no início do CAIP. O planejamento e a construção do processo formativo ocorreram mediante o uso de ferramentas tecnológicas síncronas e assíncronas, como o *software* Zoom, por meio do qual as reuniões eram realizadas, o Google Drive, o Google Docs e a plataforma Canvas, Learning Management System (LMS) utilizado pelo Santa Fe College.

A etapa da estruturação envolveu o diálogo, a partilha, a construção de conhecimentos e o

apoio mútuo, não em termos de que todos desenvolveram as mesmas ações, mas em termos de cada membro da equipe compreendia a participação e atuação um do outro, assim como pressupõe Mizukami (2003). Ao contar com a participação de pesquisadoras do Brasil e com a equipe dos EUA, a interculturalidade também se fez presente nessa etapa e em todos os aspectos que envolveram a pesquisa, uma vez que, conforme Candau (2008), a perspectiva intercultural busca promover “uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais [...] e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (Candau, 2008, p. 52). Em consonância com a interculturalidade, situam-se os princípios que envolvem a Educação Inclusiva, que além de se constituírem como temáticas da formação, nortearam, também, a etapa da estruturação a partir da valorização das diferenças, habilidades e potencialidades de cada membro da equipe.

As ações vivenciadas na etapa da estruturação possibilitaram a construção do CAIP que, como já evidenciado, ocorreu no período de maio a junho de 2019. O curso apresentava como objetivos: definir conceitos relacionados à Educação Inclusiva; articular os princípios da Educação Inclusiva e do Desenho Universal; avaliar a acessibilidade de materiais; aplicar os princípios da Educação Inclusiva e do Desenho Universal aos materiais e às práticas de ensino; defender efetivamente o uso do Desenho Universal para administradores, colegas e estudantes. Diante dos objetivos, as atividades e as ações propostas dividiam o curso em quatro módulos:

Quadro 1. Módulos do CAIP

Módulo	Temática abordada
Módulo 1	Unconscious Bias
Módulo 2	Universal Design
Módulo 3	Accessible Multimedia
Módulo 4	Advocacy

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Além das atividades e das práticas didático-pedagógicas que constituíam cada módulo, os participantes também tinham a possibilidade de realizar atividades extras no tópico Above and beyond, que permitiam a reflexão e o aprofundamento das temáticas da formação, assim como evidenciado na Figura 1.

Figura 1. Atividades *Above and Beyond*



Above and Beyond

Above and Beyond Assignments



Above and Beyond assignments invite participants to apply the things they are learning in each module at a higher level. These assignments are not required for earning the course certificate, but those participants who complete three or more **Above and Beyond** assignments will receive a special designation on their certificate and badge for their instructor page.

Fonte: Lima (2021).

A segunda etapa da pesquisa relacionou-se ao desenvolvimento do CAIP, que contou com a participação de 27 profissionais que atuam no Santa Fe College. Nesse momento, utilizamos como instrumento para a seleção e para a análise dos dados as ações desenvolvidas pelos participantes no âmbito da formação e as respostas obtidas em dois questionários, que foram disponibilizados no início e no término da formação. As questões ofertadas buscavam compreender as concepções dos participantes em relação ao desenvolvimento de práticas inclusivas, ao Desenho Universal, à acessibilidade, à participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto educacional, ao uso das TDIC, às práticas desenvolvidas pela instituição, dentre outros aspectos.

A terceira etapa da pesquisa envolve a análise do questionário respondido ao término da formação, que possuía algumas questões do primeiro questionário, a fim de verificar as concepções dos participantes no início e no final da formação, questões relacionadas aos módulos do CAIP e espaços para sugerir melhorias na formação. Além desses aspectos, o questionário buscou identificar se os participantes já tinham realizado ou se realizaram mudanças em suas práticas em decorrência da formação desenvolvida, e se indicariam o CAIP para amigos ou colegas de trabalho. Além do questionário final, as concepções dos participantes em relação aos impactos da formação, evidenciadas durante o desenvolvimento do curso, também foram consideradas. Diante das ações que envolveram o delineamento metodológico, destacamos, a seguir, os resultados evidenciados na formação, no que se refere à constituição de uma cultura de Educação Inclusiva no âmbito da Educação Superior.

Desenvolvimento da formação e constituição de práticas inclusivas em contextos internacionais

Ao considerarmos a temática da formação, que envolve os fundamentos da Educação Inclusiva, foi necessário que a cultura inclusiva estivesse impregnada na equipe que planejou, estruturou e executou o curso. Os Designers Instrucionais do Santa Fe College, por atuarem na construção e no desenvolvimento de formações online e por orientarem os professores que atuam nesse cenário, apresentavam um vasto conhecimento sobre a estruturação de propostas formativas, bem como sobre os recursos do Canvas. Para além desses aspectos, os designers tinham consciência das práticas desenvolvidas pelo Santa Fe College, no que se refere à inclusão educacional dos estudantes com deficiência. As pesquisadoras da Unesp, por serem membros do Grupo de Pesquisa API e por desenvolverem estudos na área da Educação Inclusiva, apresentavam conhecimentos sobre essa perspectiva, bem como sobre os preceitos que envolvem a utilização da abordagem CCS. Assim como pressupõe a abordagem intercultural (Coppete, 2012; Candau, 2008) a estruturação e o desenvolvimento da formação, que ocorreram com membros de culturas diferentes, possibilitam o compartilhamento de conhecimentos, a construção colaborativa de práticas e, principalmente, o diálogo, a partilha e o apoio mútuo entre a equipe.

A presença da interculturalidade e da perspectiva da Educação Inclusiva possibilitaram que o curso fosse concebido para todos. Assim, a diversificação das atividades e dos materiais que compõem a formação possibilitou que os participantes identificassem as melhores maneiras que constituem o seu processo de aprendizagem. Essa ação propiciou, também, a reflexão sobre o uso de diferentes recursos, que podem contemplar as preferências dos estudantes, valorizar as diferenças e considerar os caminhos que cada um trilha no seu processo de aprendizagem.

Para identificar as práticas realizadas pelos participantes e as que estão em consonância com os fundamentos da Educação Inclusiva, retomamos as atividades e as interações desenvolvidas no decorrer da formação. Consideramos, também, algumas respostas obtidas nos questionários aplicados no início e no término do CAIP, que revelaram mudanças nas concepções dos participantes em relação às práticas que desenvolvem. Ao considerarmos e utilizarmos a abordagem CCS, evidencia-se que o professor é capaz de construir e de reconstruir a sua própria prática por meio da reflexão, por isso, há a necessidade de se formar um professor reflexivo e investigador, que revê a todo momento a sua prática pedagógica objetivando favorecer a aprendizagem dos seus estudantes (Schlünzen, 2015; Schlünzen & Santos, 2016).

Para além da reflexão, as estratégias didático-pedagógicas do CAIP ofereceram subsídios

para que os participantes pudessem atuar na construção e na reconstrução de suas práticas. O Módulo 1 – Viés Inconsciente viabilizou que os participantes identificassem os vieses, os estigmas ou até mesmo os preconceitos relacionados aos estudantes com deficiência, uma vez que, para modificar e reconstruir práticas, é necessário realizar uma autorreflexão sobre as ações que podem impossibilitar o processo de inclusão educacional. Além de analisarem as suas próprias concepções, o fórum de discussão Unconscious Bias Discussion permitiu que os participantes refletissem sobre os vieses que os estudantes sem deficiência têm em relação aos que possuem algum tipo de deficiência e, por isso, compartilharam práticas que podem ser desenvolvidas nas aulas ou nos cursos a fim de minimizar essas concepções: promover espaços de diálogo para que os estudantes possam se conhecer e colaborar uns com os outros; valorizar as habilidades e as participações dos estudantes; possibilitar discussões relacionadas ao reconhecimento e a valorização das diferenças de cada um; e, principalmente, atuar na constituição de uma cultura de acolhimento e de inclusão no espaço das salas de aula, presenciais ou online.

Destaca-se, também, o fórum de discussão Universal Design Discussion e a Universal Design Activity, em que os participantes descreveram uma cena, um vídeo ou um objeto, escolhidos por eles, considerando os pressupostos que envolvem a Audiodescrição. Evidenciou-se nas atividades e nas postagens compartilhadas que a ação de descrever objetos, materiais, imagens, dentre outros recursos utilizados em suas aulas pode beneficiar não somente os estudantes com deficiência, mas sim todos os estudantes. Ao realizarem as propostas, os participantes mencionaram que perceberam mais detalhes no objeto descrito, ação essa que pode favorecer a sua compreensão dos estudantes. Considerando as estratégias didático-pedagógicas que envolviam o uso de diferentes tecnologias, como a inserção de audiodescrição ou de legendas em vídeos, por exemplo, identificamos que as atividades propostas no curso estão em consonância com as contribuições de Schlünzen e Santos (2016), que destacam que os processos formativos devem possibilitar aos professores a apropriação e a utilização das tecnologias, a fim de favorecer a descoberta de formas criativas de empregá-las, de experimentar novas práticas e de mudar a maneira de se relacionar com o conhecimento.

Ao analisarmos as ações compartilhadas e vivenciadas no decorrer do CAIP, identificamos mudanças nas concepções e nas percepções dos participantes em relação à constituição da Educação Inclusiva, que possibilitaram a revisão e a reconstrução de práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. O fórum de discussão You're biggest takeaways viabilizou que os participantes refletissem sobre as mudanças que realizaram em suas práticas e materiais, em decorrência dos aprendizados compartilhados e construídos durante a formação. Mediante

a proposta do fórum de discussão, destacamos as postagens compartilhadas por alguns participantes e que refletem as mudanças que serão feitas em suas estratégias didático-pedagógicas e as suas percepções sobre a formação.

I really enjoyed the videos that were included in this course. It really helped me gain a deeper understanding of various disabilities. I've been doing a fairly good job making my online courses accessible, but I can absolutely make improvements. My in-person and hybrid courses could use revisions as well. I am still processing a lot of what I've learned, but I do intend to help change some of my colleagues' views about accessibility (Participante N.H.).

I have to admit that this course wasn't quite like I expected. I've done a lot of training on accessibility, and it's usually a lot of rules for accessible content. I really liked the broader, holistic view that put things into context more. I am going to try to create more videos and activities to complement my written lessons. Many of my students seem to either not read the lessons or not really understand some of the concepts, so perhaps by engaging them with alternate methods they will learn more. I'll also be reflecting on how I can encourage more dialogue and communication with students (Participante D.M.).

As postagens mencionadas revelam que os materiais utilizados nas aulas e nos cursos serão revistos, a fim de contemplar os preceitos do Desenho Universal, que pressupõe o acesso e a participação de todos. A Participante D.M. enfatiza que apreciou a concepção da formação, uma vez que apresenta atividades contextualizadas e que se diferem de outros cursos que ela já realizou na área, em que eram apresentados apenas os conteúdos e as regras a serem seguidas para a implementação de recursos acessíveis. Destaca-se, também, a construção de outros materiais de modo a contemplar as preferências dos estudantes para aprender e o desejo de compartilhar as vivências da formação com os seus pares.

Identificou-se, a partir das postagens, que os participantes se sentiam mais confiantes e engajados para reverem e para reconstruírem as suas práticas e os seus materiais. Alguns trechos, como os da Participante L.C., demonstram que o processo de reflexão, revisão e reconstrução das ações pedagógicas já estavam ocorrendo, pois, a partir da formação, a professora identificou alguns erros nas legendas dos vídeos que utiliza em suas aulas e demonstrou preocupação com os estudantes que têm o Inglês como segunda língua, uma vez que os conteúdos apresentados nas legendas estavam confusos.

As I have been taking this course, I have been paying more attention to the videos I use in my class. It is amazing how many errors there are in many closed captioned videos. I decided in the past few weeks to point out those errors in my class as they were happening. It became almost embarrassing. There were so many. Having many students in my class

who for instance, have English as a second language, I can only imagine how confusing some of these videos must be. I also wanted to thank you for pointing out the “invisible” challenges students have. We have to stay 100% aware of all students and be pro-active in reaching out to them to provide an accessible experience (Participante L.C.).

Apesar de enfatizarmos e compreendermos que a Educação Inclusiva se refere à participação e à atuação de todos os estudantes nos processos educativos, os dados identificados são extremamente importantes, uma vez que, como já mencionado, alguns professores preferiam excluir materiais ou práticas que não consideravam acessíveis. A partir dos dados analisados, evidenciou-se que essa ação foi ressignificada, uma vez que o olhar dos participantes em relação aos estudantes com deficiência foi modificado.

Considerações Finais

A Educação Inclusiva pressupõe a constituição de uma nova proposta de cultura educacional, que envolve a construção e o desenvolvimento de práticas que considerem as especificidades de todos os estudantes. O processo de reflexão sobre si mesmo e sobre as práticas que desenvolve não ocorre de um dia para o outro, é necessário tempo para aceitar as mudanças e para reconhecer que as aulas, as atividades, os materiais e as formas de avaliar devem ser revistos considerando a diversidade de aprendizes. Em alguns momentos desse processo, alguns professores sentem-se sozinhos e, por não encontrarem apoio para desenvolver as suas práticas, acabam por desanimar e continuam reproduzindo as velhas práticas de sempre para estudantes tão plurais e singulares.

As instituições de Educação Superior, para além de serem espaços de difusão e de construção dos saberes científicos, devem se constituir como ambientes de aprendizagem para todos, em que as habilidades, potencialidades, diferenças e singularidades dos sujeitos sejam reconhecidas e valorizadas. Para que a inclusão e, conseqüentemente, a cultura inclusiva sejam vivenciadas há a necessidade de se impregnar os fundamentos que envolvem essas perspectivas nos docentes e nas instituições de Educação Superior como um todo e, uma das possibilidades para isso, é a constituição de processos formativos que considerem esses aspectos.

O CAIP, por ser constituído em um contexto internacional, intercultural e inclusivo, se configura como uma possibilidade para se realizar formações em serviço e para possibilitar a modificação de concepções e de práticas que impedem a constituição da cultura inclusiva no âmbito das instituições de Educação Superior. Para isso, é preciso que as instituições tenham a Educação Inclusiva impregnada em seus colaboradores, estudantes e comunidade acadêmica. Em contextos internacionais, assim como vivenciado nesta pesquisa, é

necessário, também, que o respeito mútuo, a valorização das diferenças, das culturas e das potencialidades de cada participante seja valorizada, para que todos se sintam pertencentes e atuantes no processo de mudança do cenário educacional.

Referências

- Barros, D. M. V. (2020). Didática e estilos de uso do virtual para a educação a distância. *Revista Diálogo Educacional*, 20(64), 123-142. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26164>
- Barros, D. M. V. (2018, September). Estratégias de personalização da aprendizagem. *IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista de Formação de Formadores – UNESP. Águas de Lindóia, Brazil.*
- Barros, D. M. V. (2018). Metodologia em Ead: Estilos de uso do espaço virtual como perspectiva pedagógica para o design. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação*, 10(2), 116-141. Recuperado de <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2618>
- Barros, D. M. V. (2010). Estilos de uso do espaço virtual: Novas perspectivas para os ambientes de aprendizagem online. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(3), 103-127. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/916/1621>
- Barros, D. M. V. (2009). Estilos de uso do espaço virtual: Como se aprende e se ensina no virtual?. *Revista Inter Ação*, 34(1), 51-74. Recuperado de <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/6542/4803>
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45-56. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>
- Coppete, M. C. (2012). *Educação intercultural e sensibilidade: Possibilidades para a docência*. (Doctoral dissertation, Universidade Federal de Santa Catarina). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100793>
- Mizukami, M. G. N. (2003). A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In Barbosa, R. L. L. (Ed.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (pp. 201-232). São Paulo, Brazil: Editora Unesp.
- Rodriguez, D. (Ed.). (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Brazil: Summus.
- Schlünzen, E. T. (2015). *Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: Formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*. [Doctoral dissertation, Universidade Estadual Paulista]. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234677>

Schlünzen, E. T. M., & Santos, D. A. N. (2016). *Práticas pedagógicas do professor: Abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação inclusiva*. Curitiba, Brazil: Appris.

Valente, J. A. (2002). A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e da comunicação: repensando conceitos. In Joly, M. C. *Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem* (pp. 15-37). São Paulo, Brazil: Casa do Psicólogo Editora.

O Grupo Horizonte-UFSCar e suas Ações de Internacionalização para Pesquisa, Formação e Disseminação Científica: uma experiência salutar

The Horizonte-UFSCar Group and its Internationalization Actions for Research, Training and Scientific Dissemination: a constructive experience

Braian Veloso
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
braian.veloso@ufla.br
ORCID: [0000-0002-9459-5740](https://orcid.org/0000-0002-9459-5740)

Daniel Mill
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
mill@ufscar.br
ORCID: [0000-0002-8336-3645](https://orcid.org/0000-0002-8336-3645)

Glauber Santiago
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
glauber@ufscar.br
ORCID: [0000-0002-5304-7406](https://orcid.org/0000-0002-5304-7406)

Resumo

A internacionalização em âmbito acadêmico e educacional é, sem dúvida, elemento estratégico de elevada importância ante a globalização. Tendo isso em vista, o objetivo deste texto é apresentar as principais ações do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens da Universidade Federal de São Carlos (Grupo Horizonte-UFSCar). Por meio da discussão proposta, apresentamos as atividades: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias (CIET:EnPET), evento bienal que reúne pesquisadores, apresentação de trabalhos, mesas-redondas e oficinas com participantes brasileiros e estrangeiros; Curso de Especialização em Educação e Tecnologias (EduTec) o qual, primando pela flexibilidade pedagógica, conta com componentes curriculares elaborados e ofertados por professores também estrangeiros; e outras atividades como produção e divulgação científica, mobilidade acadêmica, produção de recursos e tecnologias educacionais que convergem para o entendimento da internacionalização discutida no texto.

Palavras-chave: Grupo Horizonte; Internacionalização; Educação e Tecnologias; UFSCar.

Abstract

Internationalization in the academic and educational sphere is undoubtedly a strategic element of great importance in the face of globalization. With that in mind, the objective of this text is to present the main actions of the Group of Studies and Research on Innovation in Education, Technologies and Languages of the Federal University of São Carlos (Horizonte-UFSCar Group). Through the proposed discussion, we present the activities: International Congress

on Education and Technologies and Meeting of Researchers in Education and Technologies (CIET:EnPET), biennial event that brings together researchers, presentation of works, round tables and workshops with Brazilian and foreign participants; Specialization Course in Education and Technologies (EduTec) which, striving for pedagogical flexibility, has curricular components prepared and offered by foreign professors; and other activities such as scientific production and dissemination, academic mobility, production of resources and educational technologies that converge to the understanding of internationalization discussed in the text.

Keywords: Horizonte Group; Internationalization; Education and Technologies; UFSCar.

Introdução

Em face dos cenários marcados pela globalização, a internacionalização mostra-se estratégica em âmbito acadêmico e educacional – especialmente em nível superior. A produção e a disseminação de conhecimentos (nomeadamente o conhecimento científico) normalmente estão entre as ações fundamentais que influem diretamente nas dinâmicas e nas relações econômicas e sociais entre os países. Todavia, ainda que internacionalizar a educação e a ciência seja algo de elevada importância ante a globalização, existem desigualdades nas formas de articulação e posicionamento a depender das regiões e interesses globais. Enquanto alguns países mostram-se mais ativos, atraindo estudantes e pesquisadores de vários lugares e levando a cabo diversas ações de projeção acadêmica internacional, outros se restringem a posições mais passivas, limitando-se a, por exemplo ou quando muito, a enviar sobretudo de estudantes para atividades no exterior. As disparidades estão claramente relacionadas a aspectos de investimento em políticas públicas de Estado, condições econômicas e geográficas, elementos culturais, dentre outros. Questões que indicam o posicionamento de um país em relação à produção e à disseminação do conhecimento científico.

Diante desse cenário, ações de internacionalização se apresentam como imprescindíveis para o Brasil, para a sua produção e disseminação de conhecimentos acadêmico-científicos. Para além do envio de pesquisadores com vistas à formação qualificada em instituições estrangeiras, destacam-se ações de intercâmbios, articulações e parcerias que, em meio às trocas estabelecidas, constituem-se como profícuas para todos os envolvidos. Cita-se, nesse sentido, o caso do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens, da Universidade Federal de São Carlos (Grupo Horizonte-UFSCar). Entre as ações empreendidas, salientamos aquelas voltadas à internacionalização, que incluem a realização de eventos científicos internacionais, reunindo pesquisadores brasileiros e estrangeiros; a oferta de curso de especialização, com matriz curricular enriquecida com oferta de componentes elaborados por professores de outros países; o estímulo à mobilidade

acadêmica de estudantes e pesquisadores para formação por intercâmbios acadêmico-científicos; dentre outras atividades.

O objetivo deste capítulo é, portanto, apresentar algumas das principais ações do Grupo Horizonte no que concerne à internacionalização em âmbito educacional e acadêmico. Para organizarmos a discussão, iniciamos com um debate mais teórico para definir o conceito do qual partimos. Em seguida, apresentamos o Grupo Horizonte-UFSCar, destacando duas de suas principais frentes de trabalho relacionadas à internacionalização: a) o Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, realizado de modo articulado com o Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias (CIET:EnPET); e b) o Curso de Especialização em Educação e Tecnologias (EduTec). Depois disso, indicamos algumas outras atividades que incluem ou são influenciadas pelas parcerias e articulações internacionais. Terminamos o capítulo com algumas considerações que arrematam a discussão e sugerem desdobramentos.

Internacionalização e necessidade de posicionamento estratégico do Brasil

Começamos com uma acepção que nos permita aclarar o conceito de internacionalização do qual partimos. Conforme Altbach e Knight (2007 *citado por* Luce; Fagundes & Mediel, 2016), há de se fazer uma distinção necessária entre *globalizar* e *internacionalizar*. Esta, quando nos referimos à educação de nível superior, relaciona-se ao conjunto de práticas e políticas resultantes de indivíduos e instituições que buscam se alinhar ao ambiente acadêmico global. Por seu turno, os mesmos autores indicam que o conceito de globalização abrange, principalmente, as tendências econômicas e acadêmicas do século XXI. A noção de internacionalização em âmbito educacional circunscreve, portanto, um conjunto de práticas que visam à articulação acadêmica em um nível que extrapola os limites de um Estado-nação. Compreende tanto trocas culturais como intelectuais e econômicas. Luce, Fagundes & Mediel (2016, p. 318) afirmam que:

Sendo a internacionalização um recurso que impulsiona os sistemas e instituições de educação superior a responder às necessidades educativas do mundo globalizado, para os países em desenvolvimento, como o Brasil, investir na internacionalização da educação superior é, sem lugar a dúvidas, um processo fundamental para a sua inserção no mundo globalizado, em condições de soberania.

Em Knight, 2005 (*citado por* Lima & Maranhão, 2009) observamos que a internacionalização em âmbito educacional tem evoluído da mobilidade de pessoas para a circulação de programas e a criação de *campi* noutros países. Num contexto capitalista marcado por processos de globalização, bem como pela valorização do conhecimento como força cara à

produção de capital, não é difícil compreender a centralidade de estratégias que almejam a mobilidade acadêmica, a formação de mão de obra qualificada internacionalmente, a criação de contextos e espaços multiculturais, a presença estratégica de instituições noutros países etc. Todavia, tal como apontam Luce, Fagundes & Mediel (2016), a internacionalização não ocorre sem disparidades, uma vez que assume diferentes significados a depender das condições de cada país.

Lima & Maranhão (2009) problematizam o debate ao sinalizarem a dessemelhança que existe entre a presença ativa ou passiva na internacionalização. Existem, de um lado, países que atuam ativamente no cenário global, por meio de políticas de acolhimento, oferta de serviços educacionais no exterior, exportação de programas e *campi* noutros países etc.; por outro lado, em contextos tidos como periféricos, a internacionalização se manifesta sobretudo a partir da emissão de acadêmicos para formação em grandes centros, no intuito de obter retorno para o país de origem em que pese a possibilidade de perda da elite intelectual em face de condições de trabalho e valorização mais sedutoras no país que acolhe os acadêmicos Vuilletet, 2005 (*citado por* Lima & Maranhão, 2009). É escusado dizer que o Brasil, assim como outros membros que compõem o assim chamado Sul global, situa-se entre os agentes passivos no cenário da internacionalização. As políticas de incentivo e financiamento à mobilidade acadêmica, a título de exemplo, centram-se na emissão de indivíduos para formação, no exterior, de elite intelectual que possa, quando do retorno ao país, contribuir para o desenvolvimento socioeconômico nacional. Nesse ínterim há, porém, o mencionado risco de perda de mão de obra altamente qualificada, dadas as condições, por vezes, mais sedutoras no cenário internacional.

Posto isso, reforçamos a importância das ações de internacionalização colimando fazer frente às atuais condições materiais que perfilam o capitalismo contemporâneo, marcado pela valorização do conhecimento enquanto elemento estratégico nas dinâmicas globais. Contudo, o posicionamento tão somente passivo sujeita países como o Brasil às desigualdades de produção e distribuição intelectual em que operam as relações internacionais numa sociedade capitalista altamente globalizada. É por isso que ações que visem não apenas à emissão de acadêmicos ao exterior, mas também e, especialmente, à captação de conhecimento para uso estratégico, se destacam como esforço de valorização do conhecimento produzido e disseminado nacionalmente.

Nesse prisma, apresentamos a atuação do nosso Grupo de Pesquisa, vinculado formalmente à Universidade Federal de São Carlos e cadastrado oficialmente no Diretório de Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mas que possui caráter interinstitucional e inter(trans)disciplinar, envolvendo diferentes

profissionais, professores e pesquisadores, vinculados a diversas universidades do Brasil e do estrangeiro, todos com formação diversa uns dos outros. O Grupo Horizonte, alicerçando-se nas possibilidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), adota várias frentes de trabalho que contribuem para a internacionalização sem perder de vista a importância do retorno necessário ao desenvolvimento local. Numa articulação com outros países, com ênfase naqueles que integram o espaço da lusofonia, o referido grupo destaca-se pela parceria com professores e pesquisadores estrangeiros a fim de criar uma sinergia profícua para todos os envolvidos. Para demonstrar essas ações e iniciativas, apresentamos a seguir o Grupo Horizonte e destacamos algumas de suas principais práticas ou frentes de ação nos últimos anos.

Grupo Horizonte-UFSCar: práticas de internacionalização

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte-UFSCar), de acordo com a sua página¹ oficial (Grupo Horizonte, 2022, *online*), orienta-se pela melhoria do ensino-aprendizagem, à luz da inovação tecnológica e de linguagens. Ele foi criado em 2007 com o nome Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância (GEPEaD). Em 2012, entretanto, passou por reformulações que culminaram na atual sigla, Grupo Horizonte-UFSCar (Figura 1). No ano de 2022, o Grupo está completando, assim sendo, 15 anos de atividades, nomeadamente nas searas de pesquisa científica, formação científica e divulgação científica.

Figura 1. Página inicial do sítio eletrônico oficial do Grupo Horizonte – UFSCar.



SOBRE O GRUPO
SEJA BEM-VIND@ AO SITE DO
GRUPO HORIZONTE!

¹ Saiba mais em: www.grupohorizonte.ufscar.br

Sob coordenação dos professores-pesquisadores Daniel Mill e Glauber Santiago,

[...] o Grupo Horizonte vem realizando ações de produção, difusão e socialização de conhecimentos científicos, por meio da execução de pesquisas, organização de eventos (congressos, simpósios, *workshops* e ciclos de palestras) e formações pedagógico-científicas envolvendo a relação entre Educação, Tecnologias e Linguagens. Dentre as ações do Grupo Horizonte da UFSCar, destacam-se o congresso internacional CIET:EnPET (antes SIED:EnPED), o curso de formação flexível (EduTec) e em serviço (Mídias na Educação), as publicações científicas (Dicionário Crítico EduTec+EaD, livros diversos, artigos em periódicos nacionais e internacionais, capítulos de livros, trabalhos em congressos da área e outros), além de encontros para prática de pesquisa, formação e outras ações acadêmico-científicas (Grupo Horizonte, 2022, *online*).

A descrição supramencionada revela que o Grupo Horizonte atua em distintas frentes que incluem publicações científicas, eventos, formações, dentre outras. Os esforços dos seus membros pesquisadores convergem para a compreensão das intrincadas interrelações que se estabelecem entre a educação, de um lado, e as tecnologias digitais, de outro. Articuladamente, essas searas (educação e tecnologias) são tratadas no Grupo Horizonte em suas interseções com a área das Linguagens.

Nesse esforço de atuação em três frentes, encontra-se, com particular incidência, a Educação a Distância (EaD), que é modalidade educacional regulamentada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Sua característica basilar compreende sujeitos separados no espaço e/ou no tempo, conectados por recursos tecnológicos que medeiam e viabilizam a interação pedagógica. Não por acaso, em razão de suas especificidades imanentes, a EaD tem se mostrado aliada, no cenário global, às práticas e ações de internacionalização. Ao romper os imperativos de tempo e espaço, essa modalidade abre um caminho importante de possibilidades para a mobilidade acadêmica, a atuação no exterior, a oferta de formação articulada internacionalmente etc.

Para muito além disso, calcado no estudo e, conseqüentemente, no uso das TDIC, o Grupo Horizonte também enxerga, nas suas práticas de produção, formação e divulgação científica, as oportunidades de não apenas exportar a outros países, como também importar conhecimento que contribua para a produção e disseminação nacionais. Os eventos científicos são representantes dessa frente de ação do Horizonte, que se materializa mediante palestras, oficinas, *workshops* e outros cursos oferecidos por pesquisadores e professores brasileiros, mas também pela contribuição de cientistas de outros países, com a presença notória de Portugal e de instituições portuguesas como a Universidade Aberta (UAb). Já contribuíram com as ações do Horizonte-UFSCar diversos pesquisadores de países como

Argentina, Canadá, Chile, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, Portugal, dentre outros.

Pois bem, várias são as atividades do Grupo que convergem para o entendimento de internacionalização do qual partimos nestas páginas. Aliás, são ações que prestam sua contribuição no que toca à tentativa de superação do posicionamento passivo que o país ainda ocupa nas dinâmicas em nível global. Evidentemente, seria assaz pretensioso atribuir unicamente ao Grupo um papel de rompimento com essa lógica passiva. Em verdade, entendemos que os esforços perpetrados contribuem para trocas multilaterais e que, acreditamos, resvalam noutras discussões que abarcam a internacionalização passiva e ativa, mais especificamente porque as atividades não perdem de vista a valorização da produção e disseminação do conhecimento nacional. Seja como for, objetivando ilustrar alguns dos empreendimentos que sinalizam as atividades de internacionalização promovidas pelo Grupo Horizonte, apresentamos exemplos que compõem as seções subsequentes.

Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET) e Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias (EnPET)

O Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e o Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias (CIET:EnPET) são dois eventos articulados, realizados bienalmente e promovidos no âmbito da UFSCar, pelo Grupo Horizonte. O CIET:EnPET originou-se de um esforço conjunto entre o Grupo Horizonte e a Secretaria de Educação a Distância (SEaD-UFSCar), que há 12 anos iniciaram um movimento de *benchmark* para aprender com melhores práticas de outras instituições e/ou outros países. O anseio da ideia embrionária era compreender o estágio de desenvolvimento da Educação a Distância e da aprendizagem mediada por tecnologias digitais em outras partes do mundo e em outras instituições de ensino superior brasileiras.

A primeira edição do evento bianual ocorreu em 2012, ainda como simpósio. Agora em 2022, o CIET:EnPET se uniu, pela primeira vez, ao Congresso Internacional de Educação Superior a Distância e ao Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (CIESUD:ESUD), com o propósito de organizar um evento integrado (quatro em um) e de grandes dimensões, pretendendo demarcar o papel e lugar desses que estão entre os principais eventos da educação pública no país com foco na articulação entre a educação e as tecnologias.

Reunindo pesquisadores, professores, alunos e interessados na temática, o evento projeta a produção acadêmica nacional ao passo que se articula com outros países, para promover e disseminar o conhecimento científico no Brasil. O CIET:EnPET agrega atividades como

palestras, mesas-redondas, apresentação de trabalhos, painéis temáticos encomendados, oficinas etc., a fim de avançar no conhecimento aderente às interseções que, hodiernamente, se estabelecem entre a Educação, as Tecnologias e as Linguagens.

Conforme informações apresentadas ao público no sítio eletrônico² da edição de 2022 do evento, verifica-se que o atual CIET:EnPET|CIESUD:ESUD|2022 almejou constituir-se como (e também construir) espaços de socialização, reflexões e discussão de resultados de estudos, práticas e experiências, brasileiras e estrangeiras, relacionadas às implicações das TDIC para os processos de ensino-aprendizagem (CIET:EnPET; CIESUD:ESUD, 2022, *online*). A Figura 2 apresenta a tela inicial do evento de 2022.

Figura 2. Tela inicial do sítio eletrônico do CIET:EnPET | CIESUD:ESUD | 2022, organizado pelo Grupo Horizonte-UFSCar



Para registrar o histórico das atividades do CIET:EnPET, segue abaixo a relação de edições e temas do evento, que de certa forma revela o interesse na internacionalização. O foco na democratização do conhecimento, as redes colaborativas, a convergência de sujeitos e conhecimentos e a ressignificação da presencialidade são alguns temas já tangenciados pelo CIET:EnPET.

- 2012: São Carlos – SP | Tema: “*Reflexões pela democratização do conhecimento de qualidade | Redes colaborativas: sujeitos, saberes e tecnologias na educação a distância*”
- 2014: São Carlos – SP | Tema: “*Qualidade na Educação: convergências de sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias*”
- 2016: São Carlos – SP | Tema: “*Formação, Tecnologias e Cultura Digital*”

² Saiba mais em: www.grupohorizonte.ufscar.br/ciet-esud

- 2018: São Carlos – SP | Tema: “*Inovação em cenários em transição*”
- 2020: São Carlos – SP | Tema: “*Ressignificando a presencialidade*”
- 2022: São Paulo – SP | Tema: “*Educação Híbrida: resiliência, equidade e sustentabilidade*”

Ademais, o CIET:EnPET, em todas as suas edições, se destaca pela confluência entre modalidades. Com exceção de 2020, devido às circunstâncias impostas pelo cenário pandêmico, o evento sempre contou com uma jornada presencial, na instituição que o sedia, e outra virtual, cingida em Ambiente Virtual. A flexibilidade resultante do uso das TDIC amplia consideravelmente as possibilidades de internacionalização, na medida em que abre espaço para a participação de pesquisadores estrangeiros que não necessitam se deslocar ao Brasil – inclusive, os participantes ouvintes de outros países sempre marcaram presença no CIET:EnPET. A despeito disso, o evento sempre conta, em suas edições, com pesquisadores convidados e ouvintes, que participam também da etapa presencial.

Curso de especialização em Educação e Tecnologias – EduTec

O Curso de especialização em Educação e Tecnologias (EduTec) é, com efeito, uma das mais notáveis iniciativas do Grupo Horizonte. Para além dos conteúdos de seus componentes curriculares, que visam à capacitação de profissionais alinhados às características de uma docência permeada pela cultura digital, o EduTec se propõe inovador, haja vista a flexibilidade como característica peculiar que, apesar dos obstáculos que encontra na legislação brasileira, tem auxiliado na construção de um debate acerca de possibilidades reais de uso das TDIC que transcendam os imperativos de uma educação tradicionalista, conteudista e resistente à inovação. De acordo com Veloso e Mill (2016), o curso está alicerçado na concepção de formação híbrida, aberta, flexível e integrada. No sítio eletrônico (Figura 3), constata-se que o EduTec abarca, atualmente, as habilitações: *Design* Instrucional (Projeto e Desenho Pedagógico), Docência na Educação a Distância, Formação de Professores na Cultura Digital, Gestão da Educação a Distância, Jogos e Gamificação na Educação, Metodologias Ativas de Aprendizagem, Produção e Uso de Tecnologias para Educação, e Recursos de Mídias na Educação (EDUTECH, 2022, *online*). Com mais de 1.500 estudantes matriculados, desde 2016, o EduTec conta com um leque de 75 componentes curriculares disponíveis aos interessados, todos sob responsabilidade de 40 docentes-autores.

Figura 3. Tela inicial do sítio eletrônico do Curso de Especialização em Educação e Tecnologias (EduTec), ofertado pelo Grupo Horizonte-UFSCar



Além do mais, no Projeto Político Pedagógico do EduTec constata-se que o curso não é uma proposta tradicional, propondo-se como inovadora na medida em que está assentada na flexibilidade pedagógica (Mill & Santiago, 2021). Segundo Mill (2014; 2018), a flexibilidade na educação compreende, ao menos, três perspectivas que se complementam, quais sejam, foco nos espaços, nos tempos e na organização curricular. A flexibilidade pedagógica é, então, como que o substrato dessas três variáveis que se interconectam e, por conseguinte, se complementam (Mill, 2021). Essa concepção se materializa no EduTec, sendo que sua proposta formativa lança mão de variadas estratégias pedagógicas, modalidades, componentes curriculares etc.; que, conjugadas, abrem um leque de possibilidades para os alunos – mas também para os professores, como veremos à frente. Exemplo da flexibilidade proporcionada pelo curso diz respeito à carga horária que resulta em diferentes certificações. Cumprindo um mínimo de 400 horas, o estudante terá direito, ao fim do processo, ao certificado de especialização³, sendo que essa carga horária pode ser realizada entre 10 e 24 meses, a critério do estudante. Mas os discentes podem optar por cursar menos componentes curriculares, somando uma carga horária menor, concluindo um curso de aperfeiçoamento (200 horas) ou extensão (100 horas) (EDUTECH, 2022, *online*).

Há, pois, flexibilidade curricular, posto que os estudantes escolhem os conteúdos que farão parte de sua *trilha pedagógica*. Existem componentes obrigatórios, a depender da habilitação cursada, mas os alunos preenchem o restante da carga horária mediante os conteúdos consonantes às suas necessidades e interesses formativos. A flexibilização também está

³ Conforme experiência compartilhada por Veloso (2018), até mesmo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no EduTec é flexível.

presente no EduTec, nos tempos e nos espaços de aprendizagem. Utilizando-se, mormente, das potencialidades da EaD, o curso prima pela não simultaneidade geográfica entre os envolvidos e os encontros virtuais costumam ser de participação opcional. As atividades acontecem predominantemente por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); ou seja, a distância. A flexibilidade temporal também se constitui um imperativo, porquanto o EduTec prima pela assincronia. O curso conta, a bem dizer, com certas atividades síncronas, como os encontros virtuais (webconferências) e os encontros presenciais para avaliação e atividades pedagógicas. Durante a pandemia de Covid-19, essa configuração precisou ser reorganizada temporariamente, com isso vem sinalizando tendências de mudança permanente. O EduTec se baseia preponderantemente na possibilidade de realização de atividades, acesso aos conteúdos e estudo de modo flexível e assíncrono, ajustando-se às condições de vida dos estudantes, bem como às suas necessidades e interesses.

Como corolário dessa flexibilidade, o curso conta com ações importantes no que tange à internacionalização. Entre as diversas opções de componentes curriculares que os alunos têm à disposição, encontram-se aquelas ofertadas por professores estrangeiros (principalmente docentes portugueses). Um cenário de discussões que convergem para o âmbito da educação permeada por tecnologias e que trazem pesquisas, debates, visões etc., internacionais. A oferta de conteúdos elaborados e aplicados por pesquisadores estrangeiros só é possível, no caso do EduTec, devido à sua flexibilidade pedagógica e à cultura digital. O Grupo Horizonte, nesse sentido, beneficia-se das parcerias que estabelece com instituições de outros países e, convidando docentes de universidades como a UAb e UCoimbra, contribui para oferecer formação altamente qualificada para professores e profissionais da educação brasileiros. A EaD e suas características que viabilizam flexibilidade temporal e espacial, garantem aos docentes estrangeiros convidados as condições para que possam participar da proposta formativa do EduTec. Isso porque esses professores-pesquisadores podem se conectar com os alunos remotamente, inclusive de forma assíncrona, graças às potencialidades das TDIC que contribuem para efetivação da noção de flexibilidade pedagógica discutida acima.

Atualmente, o EduTec conta com três componentes curriculares ofertados por docentes. As ações do Grupo Horizonte materializadas na proposta do EduTec são, portanto, uma frente de internacionalização que, entre outras coisas, estabelece parcerias internacionais que enriquecem a formação de professores e profissionais da educação que atuam especificamente no Brasil. Trata-se de uma confluência entre conhecimentos nacionais e estrangeiros que se conjugam para trazer benefícios para os envolvidos, sobretudo os estudantes formados pelo curso.

Outras frentes de ação do Grupo Horizonte

Não se pode esquecer que o Grupo Horizonte é, antes de mais, um grupo de estudos e pesquisas, além de ter seu esforço centrado numa área interdisciplinar. Como tal, realiza reuniões regularmente via webconferências entre os membros, o que inclui professores-pesquisadores de outros países, assim como outras instituições brasileiras. Além de ser espaço privilegiado de organização das atividades descritas anteriormente, os encontros entre os investigadores auxiliam na articulação das pesquisas, no intercâmbio de experiências, na realização de atividades coletivas etc. Alinha-se projetos, perspectivas, discussões, estudos e outras atividades científicas coletivas dos pesquisadores às dinâmicas doutros países, rompendo com o isolamento científico contraproducente que pode resultar da restrição das investigações em nível nacional ou local. Cabe salientar que parte importante das parcerias estabelecidas advém precisamente dessas trocas feitas entre os participantes, os quais integram aquilo que, principalmente, é um grupo de pesquisa propriamente dito.

Também podemos citar a produção e divulgação científica em coautoria ou colaboração, a mobilidade acadêmica (para estudantes e professores), as formações ofertadas conjuntamente, a organização bilateral de eventos científicos etc. – que são ações científicas realizadas coletiva e internacionalmente. Estudantes e professores que fazem parte de programas de pós-graduação integrantes do Grupo Horizonte empreendem ações de mobilidade acadêmica para outros países, a fim de realizar doutorado-sanduíche e estágio pós-doutoral. As produções científicas resultantes dessas parcerias internacionais, bem como de frentes de trabalho como os materiais didáticos do EduTec, são também divulgadas em repositórios digitais mantidos e alimentados pelo Grupo, ou em projetos como a publicação de livros em coautoria ou coorganização.

Inclusive, destacamos publicações científicas de grande envergadura como o Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância (MILL, 2018), que contempla verbetes elaborados por 200 pesquisadores do Brasil e de vários outros diferentes países. Também merecem registro as participações de membros do Grupo Horizonte em comissões organizadoras de eventos internacionais de outros países, bem como em seus comitês científicos. Não menos importantes são as atividades de formação por meio de oficinas, minicursos, *lives* e *workshops* – realizados online e/ou presencialmente – pelo Grupo Horizonte-UFSCar. Essas e outras atividades e ações podem ser conferidas em detalhes pelos menus da página oficial do Grupo Horizonte, já indicada anteriormente (Figura 4).

Figura 4. Detalhes dos menus/submenus da página oficial do Grupo Horizonte da UFSCar
– www.grupohorizonte.ufscar.br



Enfim, embora nem todas as frentes de trabalho envolvam integralmente as parcerias internacionais, pode-se afirmar que todas as ações do coletivo de pesquisadores do Horizonte são, em maior ou menor grau, influenciadas pelas parcerias, pelas trocas e pelos intercâmbios estabelecidos com membros de outros países. Embora exista divisão de funções, principalmente devido à necessidade de racionalizar e otimizar o trabalho e os projetos, o Grupo prima pela perspectiva da sinergia, convergência, colaboração e dos intercâmbios de conhecimentos científicos, num processo de aprendizagem coletiva.

Acreditamos que as atividades descritas exemplificam frentes de atuação no âmbito da internacionalização. Mais do que a mobilidade acadêmica e a formação de pesquisadores no exterior, o Grupo Horizonte busca trazer profícuas experiências e intercâmbios interessantes com pesquisadores especialistas, promovendo diferenciadas ações de produção e disseminação do conhecimento também no Brasil. Articulando-se com cientistas e docentes estrangeiros, o grupo proporciona, para além de suas investigações, propostas formativas que instrumentalizam professores e profissionais da educação brasileiros. Isto posto, vale reafirmar que é em meio a esse amálgama de atividades e frentes de trabalho que o Grupo Horizonte, a partir de seus membros, realiza importantes ações de internacionalização. Todas essas atividades contribuem sobremaneira para a projeção e a qualidade do trabalho desenvolvido, indicando que o processo de internacionalização de um grupo de pesquisa mostra-se decisivo no que se refere ao seu crescimento. A ampliação dos espaços de pesquisa, formação, divulgação científica etc., influi diretamente na qualidade do que é empreendido, pois além dos resultados advindos das trocas multilaterais, a internacionalização faz com que o Grupo Horizonte cresça, conquistando relevância para além do Brasil.

Consideramos, aliás, que as ações aqui compartilhadas podem servir de inspiração ou norte para outros grupos (ou outras instituições) e seus pesquisadores. Alguns passos que julgamos importantes e que podem contribuir nesse sentido da internacionalização de um grupo de pesquisa podem ser assim arrolados:

- Constante busca por oportunidades de financiamento à pesquisa que promovam a

participação de pesquisadores do grupo em atividades científicas noutros países, como o Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE) e o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), ambos mantidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

- Estimular a participação dos pesquisadores em eventos e atividades de pesquisa no exterior, demandando financiamentos públicos, como os recursos provenientes de agências de fomento federais ou estaduais (Capes, CNPq, Fapesp e similares) para realização de estudos de pós-doutorado no exterior, auxílio para participação em eventos e reuniões técnicas em outros países etc.
- Organização de eventos internacionais para o compartilhamento das pesquisas e ações do grupo e, sobretudo, articulação e intercâmbios com cientistas e instituições estrangeiras – a visita de pesquisadores convidados em atividades do grupo no Brasil ajuda muito no reconhecimento das práticas locais em instâncias internacionais;
- Agregação de pesquisadores estrangeiros ao grupo de pesquisa, promovendo visitas técnicas e outras práticas *in loco*, no Brasil (para os pesquisadores estrangeiros) e no exterior (para pesquisadores brasileiros);
- Exploração das potencialidades da EaD e da comunicação pelas TDIC, capazes de romper com os imperativos de tempo e espaço, auxiliando na constituição de propostas formativas com colaboração internacional, bem como na participação de pesquisadores estrangeiros que podem, por exemplo, acompanhar reuniões e atividades do grupo sem necessidade de deslocamento ou coletar dados comparativos nos dois países – o que fomenta aproximações e possibilidades de coautoria em artigos ou livros, por exemplo;
- Criação e manutenção de repositórios digitais para democratizar o acesso ao conhecimento produzido, guiando-se pelos preceitos da ciência aberta.

Essas e outras perspectivas de conduta têm rendido experiências interessantes aos membros do Grupo Horizonte e afetado a qualidade das nossas ações. É nesse sentido que acreditamos que podem ser sugestões propícias e que podem ajudar pesquisadores ou grupos de pesquisa que desejem internacionalizar suas práticas, com vistas à expansão e à melhoria da qualidade do processo de pesquisa, formação e divulgação científica.

Considerações finais

Reiteramos que seria em demasia pretensioso atribuir ao Grupo Horizonte o exemplar papel de quem rompe com o posicionamento passivo do Brasil em face da internacionalização. Tampouco constitui um perfil de atuação que represente o único modelo de atuação internacionalizada em pesquisa, formação e divulgação científica. As análises quanto a isso

são intrincadas e abrangem multifacetados elementos que não devem ser ignorados. Seja como for, consideramos que as atividades do Grupo Horizonte evidenciam movimentos importantes e necessários no sentido de internacionalizar a pesquisa, a produção e a socialização de conhecimentos científicos. Aliado a isso, tem-se as contribuições diretas do Horizonte no que se refere à educação e à ciência brasileiras.

Resumindo algumas das principais ações de internacionalização que apresentamos no texto, temos: o Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e o Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias, evento bienal que reúne pesquisadores, apresentação de trabalhos, mesas-redondas, oficinas etc., com participantes brasileiros e estrangeiros; o Curso de Especialização em Educação e Tecnologias – que, primando pela flexibilidade pedagógica, conta com componentes elaboradas e ofertadas por professores-pesquisadores (inclusive portugueses), membros do Grupo; outras atividades de produção, formação e divulgação científica, de mobilidade acadêmica, de produção de recursos e tecnologias educacionais etc., que convergem para o entendimento de internacionalização ora apresentado.

O Grupo Horizonte, dessa maneira, preocupa-se com a articulação e as parcerias com outros países, podendo ser destacadas nações inseridas no espaço da lusofonia. Com efeito, outros grupos de pesquisa brasileiros também empreendem ações dessa natureza. Outrossim, análises mais abrangentes certamente darão conta de identificar atividades de internacionalização em âmbito acadêmico e educacional no Brasil, que contribuam para a produção e disseminação do conhecimento científico nacional. Registramos, então, a importância de estudos e reflexões que versem sobre a temática, quer seja para a divulgação de boas práticas, quer seja para o compartilhamento de estratégias que possam ser adotadas por outras instituições, grupos e sujeitos em prol de parcerias, intercâmbios e colaboração internacional. Em tempos de cultura digital, certamente muitas outras estratégias e boas práticas poderão ser identificadas e replicadas por outros grupos de pesquisa.

Referências

CIET:ENPET & CIESUD:ESUD (2022). *Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/ Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias e Congresso Internacional de Educação Superior a Distância/Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Recuperado de <https://www.grupohorizonte.ufscar.br/ciet-esud>

EDUTECH (2022). *Especialização em Educação e Tecnologias*. Recuperado de <http://edutech.ead.ufscar.br>

Grupo Horizonte (2022). *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens da Universidade Federal de São Carlos (Grupo Horizonte-UFSCar)*. Recuperado de <https://www.grupohorizonte.ufscar.br>

- Lima, M. C., & Maranhão, C. M. S. de A. (2009). O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 14(3), 583-610. Recuperado de 10.1590/S1414-40772009000300004
- Luce, M. B., Fagundes, Caterine V., & Mediel, Olga G. (2016). Intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. *Avaliação Internacionalização da educação superior: a dimensão: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 21(2), 317-340. Recuperado de 10.1590/S1414-40772016000200002
- Mill, D. (2018). *Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Mill, D. (2021). Sobre espaços, tempos e currículo na cultura digital: reflexões sobre flexibilidade pedagógica. In Daniel Mill, Glauber Santiago, & Braian Veloso (Eds.), *Luzes sobre a Educação na Cultura Digital: proposições sobre mídias, redes e inclusões* (pp. 161-179). São Carlos, São Paulo: SEaD-UFSCar.
- Veloso, B., & Mill, D. (2016). Especialização em Educação e Tecnologias: uma análise sobre a proposta de formação e sobre a organização do trabalho docente no curso. In Bárbara Fadel, Sílvio Carvalho Neto (Eds.), *Perspectivas do desenvolvimento* (pp. 561-571). Franca, São Paulo: Uni-FACEF. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/>
- Mill, D., & Santiago, G. (2021). Educação Flexível, Aberta e Híbrida: desafios e estratégias. *Revista Educaonline*, 1(15), 6-23.
- Veloso, B. (2018). Orientação de trabalho de conclusão de curso na educação a distância: um relato de experiência. In Sílvio Neto, Marinês Smith & Paulo de Tarso Oliveira (Eds.), *ANAIS do XIX Encontro de Pesquisadores: pesquisa científica e desenvolvimento* (pp. 1396-1404). Franca, São Paulo: Uni-FACEF. Recuperado de https://eventos.unifacef.com.br/encpesq/2018/files/ENCPESQ_E-BOOK_ANAIS.pdf

**Curso de Especialização em Gestão do Ensino Superior:
internacionalização em Educação a Distância no contexto Angolano**
*The Specialisation Course in Higher Education Management:
Internationalisation in Distance Education in the Angolan context*

João Saveia
Universidade Católica de Angola
joao.saveia@ucan.edu
ORCID: [0009-0001-2397-1841](https://orcid.org/0009-0001-2397-1841)

Ana M. Rocha
Universidade Católica de Angola
ana.rocha@ucan.edu
ORCID: [0000-0001-5331-8491](https://orcid.org/0000-0001-5331-8491)

Ken K. Ndalamba
Universidade Gregório Semedo
ndalambaken@gmail.com
ORCID: [0000-0003-3601-0799](https://orcid.org/0000-0003-3601-0799)

Samuel H. Tumbula
Universidade Católica de Angola
samuel.tumbula@ucan.edu
ORCID: [0000-0002-5820-6154](https://orcid.org/0000-0002-5820-6154)

Resumo

O Curso de Especialização em Gestão do Ensino Superior, criado na Universidade Católica de Angola – UCAN, foi financiado pela União Europeia, por meio do Programa de Apoio ao Ensino Superior em Angola – UNI.AO, e implementado em parceria com a Universidade Aberta de Portugal – UAb. Com características inovadoras no contexto angolano, o curso foi desenvolvido em formato *B-Learning*, tendo como público-alvo 200 gestores de Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas e Privadas angolanas. O modelo pedagógico utilizado na modalidade a distância foi o da própria Universidade Aberta (Pereira, 2007). O curso foi realizado em duas edições, cada uma com duração de oito meses, com a realização da parte presencial na UCAN e uma parte completamente a distância na estrutura da UAb. O grande objetivo do curso foi o de qualificar as lideranças das IES, buscando o desenvolvimento de competências de gestão desejáveis para o contexto universitário angolano. Partiu-se do princípio que para o gestor conduzir as IES, é imprescindível o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências específicas para saber gerir o atual cenário. O ajuste e a montagem do curso foram desenvolvidos durante mais de seis meses em reuniões contínuas de trabalho, envolvendo aspectos culturais, pedagógicos e administrativos próprios dos protocolos com distintos países. O curso caracterizado por sua internacionalização na estrutura, financiamento e organização, teve resultados significativos para o público gestor.

Os formandos conheceram os desafios das organizações no mundo contemporâneo e compreenderam, por meio de casos de sucesso e fracasso, as implicações para liderar e tomar decisões sobre os diversos processos de gestão das IES.

Palavras-chaves: gestão do ensino superior, internacionalização, educação a distância, ensino superior angolano.

Abstract

The purpose of this chapter is to share the experience of the Catholic University of Angola (UCAN) on the creation and management of a Blended-learning Course in Angola. The Specialisation Course in Higher Education Management (EGES), created at UCAN, was funded by the European Union, through the Support Programme for Higher Education in Angola – UNI.AO, and implemented in partnership with the Open University of Portugal (Uab) and under the oversight of the Ministry of Higher Education, Science, Technology and Innovation (MESCTI). With innovative features in the Angolan context, the course was developed in B-Learning format, targeting 200 top managers of Angolan Public and Private Higher Education Institutions (EIS).

The course, characterised by its internationalisation in structure, funding and organisation, had significant results for the EIS in Angola. Trainees learned about the challenges of the EIS organisations in the contemporary world and understood, through case studies, the implications on leading and making decisions about the various management processes of EIS from the international view but applied within the Angolan context.

Keywords: higher education management, internationalisation, distance education, Angolan higher education.

Contextualização do tema

A parceria entre UCAN e Universidade Aberta deu-se pelo protocolo institucional e as boas relações entre as duas instituições. As relações pessoais para o estabelecimento de parcerias, protocolos e processos de internacionalização são elementos essenciais para que qualquer processo de internacionalização seja de sucesso. Qualquer definição de internacionalização, independente dos autores ou área, destaca a criação de espaços transnacionais, onde as tradições de conhecimento local, cultura das regiões, informações sobre práticas podem ser protagonizadas em conjunto, não apenas como representações locais mas essencialmente pelas relações e o esforço do trabalho colaborativo.

Em África, a mobilidade estudantil não é um fenómeno novo. Com a ausência de universidades antes das independências, muitas elites africanas eram formadas nas grandes cidades,

dessa forma alguns dos estudantes africanos mais privilegiados deixavam os seus países para continuar os seus estudos no exterior (Saveia, 2015)

As ambições da UNESCO no campo da educação para o contexto Africano refletem-se, num dos objetivos da agenda 2030 referente ao desenvolvimento sustentável, que visa garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, promovendo igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior e garantindo uma alta qualificação profissional e científica. Para cumprir esse objetivo, a educação a distância é um dos elementos centrais de acesso e na viabilização de uma série de projetos e necessidades do ensino superior referente a cursos, aprendizagem ao longo da vida, atualizações, entre outros.

Um dos grandes pesquisadores da área da internacionalização, De Wit (2020), menciona que a internacionalização é nada mais, nada menos, que uma forma de melhorar a qualidade da educação, a pesquisa e a prestação de serviço à sociedade. Esta qualidade de internacionalização relacionada, conforme definido por De Wit et al. (2015), está sob pressão, e o atual clima político global (Altbach; De Wit, 2017), bem como as implicações políticas e económicas da pandemia de Covid-19 não são apoio na inversão da tendência, pelo contrário. De Wit e Leask (2019) argumentam que, alinhar a prática da internacionalização com os valores humanos, o bem comum e o bem global exige que sejam desafiadas algumas das nossas visões de longa data sobre o que é 'ser internacional' como universidade, professor, aluno, ser humano. Este requer ultrapassar os limites do nosso próprio pensamento e o dos outros, focando nas pessoas para garantir que elas desenvolvam e demonstrem o carácter humano adotado pela instituição e seus, os valores.

A partir dessa visão de sensibilização para o tema da internacionalização e suas tendências, importância e necessidades para o contexto atual, o projeto sobre a formação de gestores de ensino superior em modalidade *b-learning*, foi um trabalho inovador para despertar e integrar ao nível de gestão outras percepções e experiências no tema, facilitando assim, nas perspectivas após o curso, novos olhares e iniciativas por parte dos gestores na área da Educação a distância em suas próprias instituições. De acordo com Santos (2008), a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP é um espaço multilateral com um enorme potencial para a transnacionalização cooperativa e solidária da universidade.

Portanto, o trabalho foi realizado com base em três pressupostos: a inovação no ensino superior e suas novas tendências e necessidades; a educação a distância como apoio fundamental a esse processo; e a internacionalização para facilitar e ampliar o necessário ao contexto Angolano. Como bem argumentam Barros e Perez (2021), atualmente, a universidade do final do século XX e início do século XXI, tem que enfrentar tanto questões que se colocam

globalmente, fruto dos avanços tecnológicos e sociais que criaram uma sociedade cada vez mais sem fronteiras, como também aquelas locais.

Organização metodológica do curso

O curso teve como público-alvo, profissionais em cargos de gestão em Instituições do Ensino Superior públicas e privadas angolanas, designadamente Reitores, Vice-Reitores, Diretores Gerais, Diretores Gerais Adjuntos, Decanos, Coordenadores de Programas de Pós-Graduação, Chefes de Departamento e potenciais gestores, portadores de diploma de nível superior de todas as áreas do conhecimento, e que estivessem motivados para desenvolver a reflexão e aprimorar competências para o desempenho de atividades de gestão de topo, visando o aperfeiçoamento e melhoria da qualidade do ensino superior.

Para o período de 2021 a 2023, período correspondente ao financiamento da União Europeia, a intenção era de formar 200 profissionais, em turmas de, no máximo, 30 formandos, num total de oito turmas, em três províncias, especificamente, Luanda, Benguela e Huíla, mas incorporando gestores de IES de todas as províncias do país, que frequentaram as aulas presenciais na província mais conveniente em termos de distância.

As aulas presenciais de cada módulo ocorreram em três dias da semana, de forma intensiva, no período da manhã e parte da tarde, com intervalos para o *coffee break* ao meio da manhã e para o almoço no início da tarde. A parte a distância foi realizada com uma equipa de designer da Universidade Aberta na elaboração e organização do ambiente de aprendizagem e dos materiais enviados para o curso. A validação dos ambientes da plataforma foi realizada em reuniões de trabalho.

A equipa de coordenação do curso da Universidade Católica, constituída por quatro docentes doutorados em áreas relacionadas com os diferentes módulos do curso, fez a formação de docência em rede para a Educação a Distância pela Universidade Aberta, facilitando assim a ambiência de uso e as necessidades técnicas essenciais para selecionar e pensar atividades em contextos digitais no formato *b-learning*. Os demais docentes do curso, passaram por seminários de curta duração promovidos pela UAb.

O objetivo geral do curso, de acordo com o Decreto de Criação (Decreto Executivo n.º 108/22 de 16 de Fevereiro), foi o de capacitar os gestores das Instituições de Ensino Superior para que eles possam adotar práticas eficientes de gestão do ensino, da investigação e das atividades de extensão. De modo mais específico, o curso visou:

- a. Fortalecer as capacidades de quadros das Instituições de Ensino Superior angolanas públicas e privadas em matéria de gestão do ensino, da investigação e das atividades de extensão;

- b. Reforçar a capacidade de liderança dos Reitores, Vice-Reitores, Diretores Gerais, Diretores Gerais Adjuntos, Decanos, Vice-Decanos, Coordenadores de Programas de Pós-Graduação e outros técnicos administrativos das IES de Angola;
- c. Reforçar a capacidade das IES de Angola na implementação de cursos de pós-graduação e projetos de investigação;
- d. Estimular e promover a oferta pedagógica em *b-learning* em Angola.

Em termos de organização, o curso estava estruturado em 10 módulos, no total, sendo seis de tronco comum de frequência obrigatória por todos os participantes e um que deveria ser escolhido entre quatro opcionais, que se apresentam a seguir.

Módulos obrigatórios:

1. Fundamentos do ensino superior
2. Recursos humanos no coração do ensino superior
3. Planeamento estratégico
4. Processos de criação, avaliação e acreditação de cursos de ensino superior
5. Investigação
6. Extensão

Módulos opcionais (frequência em apenas 1)

1. Gestão e liderança de equipas
2. Redação de projetos de investigação
3. Gestão académica
4. Gestão financeira

Importa referir que na primeira edição, que decorreu de outubro de 2021 a junho de 2022, o curso estava organizado em cinco módulos obrigatórios e cinco opcionais (com a frequência de apenas um módulo). O módulo Planeamento Estratégico era opcional. Da mesma forma, o módulo Processos de criação, avaliação e acreditação de cursos de ensino superior, tinha uma outra designação: Ensino *focus*: o processo administrativo para a criação e implementação de um curso de pós-graduação. Tais mudanças decorreram do balanço feito da primeira edição do curso.

Cada módulo tinha cinco unidades de crédito, correspondendo a 75 horas letivas, divididas entre aulas presenciais, aulas a distância e trabalho autónomo. No total, o curso teve 35 unidades de crédito, que correspondem a 525 horas.

Ao longo de todos os módulos, considerações legais e regulamentares relacionadas com os conteúdos de cada módulo, foram consideradas, e na prática foram viabilizadas por meio de apresentação teórica e estudo de casos. Paralelamente, em todos os módulos foram abordadas questões éticas nas atividades relacionadas com os conteúdos em causa.

Terminada a elaboração dos módulos por parte da Equipa Técnica da UCAN e da UAb, os mesmos foram submetidos à validação da Equipa da UNI.AO, responsável pela implementação do projeto.

UNI.AO é um Programa de Apoio ao Ensino Superior, criado por meio de uma cooperação entre a União Europeia e a República de Angola, visando apoiar o desenvolvimento do ensino superior angolano. É financiado pela União Europeia e implementado pela Agência Expertise France.

Para a formação dos primeiros 200 gestores, no período de 2021 a 2023, o curso foi totalmente financiado pela União Europeia. Após o término do financiamento, o curso continuará a ser ministrado, tendo como recursos financeiros, propinas a serem definidas de acordo com as boas práticas que caracterizaram a atuação da Universidade Católica de Angola.

Relato da aplicação pedagógica

Considerando a necessidade do uso de ferramentas de *B-learning*, isto é, sessões presenciais combinadas com sessões a distância, a Universidade Católica de Angola estabeleceu uma parceria com a Universidade Aberta de Portugal, constituindo-se num consórcio para o desenvolvimento e a implementação do curso de Gestão do Ensino Superior. A UCAN surge como líder do consórcio, cabendo à UAb a atividade de consultoria relativa à organização e implementação *online* dos módulos de formação lecionados em *blended learning*.

A equipa de coordenação foi liderada por um docente da UCAN e dela fizeram parte profissionais das duas instituições parceiras. Assim, para a consecução dos objetivos, e enquanto durou o financiamento da União Europeia, adotou-se uma gestão colegial e em estreita cooperação com a equipa coordenadora do Programa de Apoio ao Ensino Superior – UNI.AO.

O ajuste e a montagem do curso foram desenvolvidos durante mais de seis meses em reuniões contínuas de trabalho, envolvendo aspectos culturais, pedagógicos e administrativos próprios de protocolos e parcerias envolvendo Instituições de distintos países e organizações internacionais.

A parceria teve como principal contribuição a organização do processo de educação a distância, ficando o líder do consórcio responsável por todas as outras ações, incluindo a ministração das sessões de formação, feita por docentes da UCAN e de outras instituições, como docentes convidados, todos com o título de doutor e com reconhecida competência nas áreas em que atuam.

A transposição dos conteúdos programáticos dos módulos para registo virtual foi da responsabilidade da UAb. Esse processo foi acompanhado e apoiado pelo líder do consórcio,

aprovando todas as opções tecnológicas e outras associadas apresentadas pelo parceiro. Ponto fundamental do consórcio foi a transmissão de conhecimento por parte da UAb, ajudando, desta forma, a UCAN, a adquirir competências para a educação a distância, que passa a ser aliada à vasta experiência que a UCAN já detém no ensino presencial. Tratou-se, por outro lado, de um apoio que permitiu levar a formação para todo o território nacional. As sessões de formação foram ministradas em formato *B-Learning*, através de um sistema combinado de sessões presenciais e sessões a distância.

Figura 1. Retratos de aulas presenciais nas instalações da UCAN.

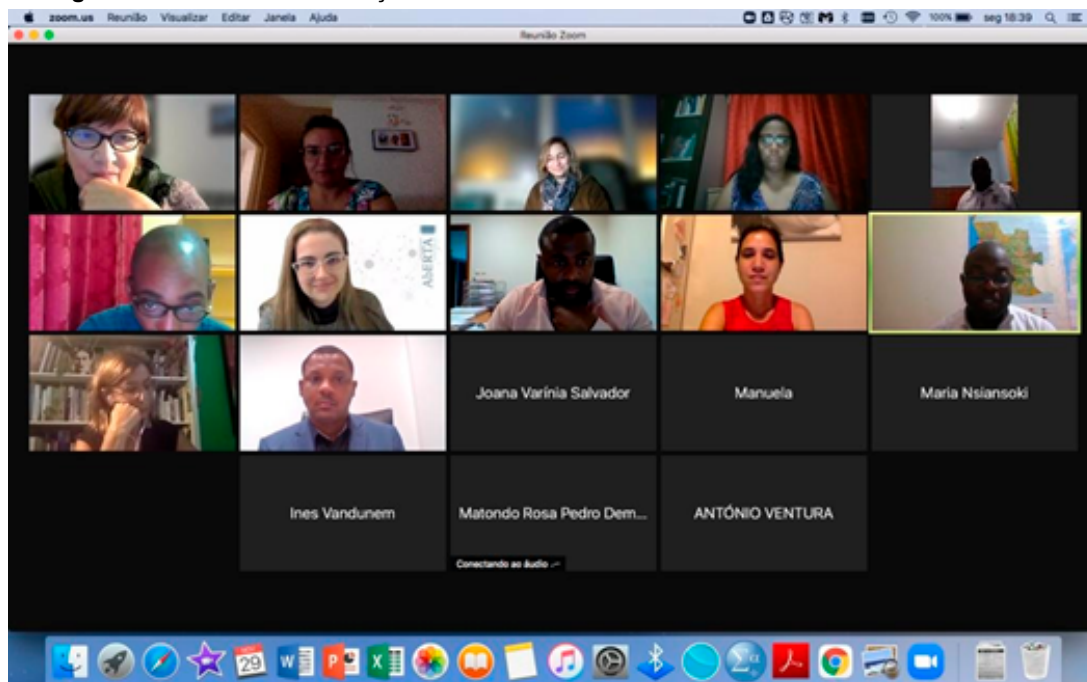


Para as sessões a distância, foram disponibilizados na Plataforma da UAb, um conjunto de materiais correspondentes aos 10 módulos curriculares selecionados para o curso. Esses materiais englobavam vídeos e conteúdos escritos diversos.

Figura 2. Espaços de lecionação da modalidade a distância



Figura 3. Sessão de ambientação dos formandos à Plataforma de Ensino a Distância da UAb.



A elaboração dos conteúdos programáticos e estratégias pedagógicas de cada módulo de formação foram apoiadas por profissionais/especialistas das respectivas áreas e teve em conta as melhores práticas internacionais em experiências congéneres. Esta mesma elaboração seguiu uma lógica de coordenação colaborativa, que permitiu reforçar as sinergias entre os módulos e a coesão e solidez do próprio curso.

Os conteúdos dos módulos passaram por um processo de validação técnica junto da Equipa de Coordenação do Programa da UCAN, bem como junto do parceiro, a UAb, para que este pudesse avaliar as possibilidades técnicas de traduzir os conteúdos produzidos em formatos e registos virtuais. Por outro lado, à UAb, com a vasta experiência em educação a distância, coube a responsabilidade de assegurar a manutenção da plataforma e a preparação dos espaços para leção a distância.

Para as sessões presenciais, como dito acima, foram formadas turmas com aproximadamente 25 a 30 formandos, sendo que uma equipa de 10 formadores assegurou as sessões presenciais e acompanhou os trabalhos individuais e/ou em grupo, em regime presencial e a distância, dando o respectivo *feedback*. Todos os docentes passaram por uma formação em docência a distância, ministrada pela UAb. Os coordenadores do curso tiveram uma formação mais intensiva, uma formação de formadores.

Inovação proposta e sua sustentabilidade

O edital emitido pela União Europeia e Expertise France, em colaboração com o Ministério do Ensino Superior, Ciência Tecnologia e Inovação (MESCTI) e a Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros (UTG-PNFQ), lançou o repto às IES angolanas para a concepção e implementação de um curso de Pós-Graduação em Gestão do Ensino Superior que procuraria qualificar intervenientes na gestão dessas mesmas instituições para que estas se tornassem mais capazes de concretizar com qualidade a sua tríplice função relacionada com o Ensino, Investigação e Extensão. Apostar em IES locais, foi uma inovação do Concurso, uma vez que projetos de tal dimensão eram sempre alocados a instituições estrangeiras.

É nessa perspectiva que a Universidade Católica de Angola se candidatou, considerando a sua aposta na gestão do ensino superior e na inovação nas modalidades de ensino. No entanto, sendo ainda limitada a formação avançada a nível nacional, e considerando a necessidade do uso de ferramentas de *B-learning*, houve necessidade de recorrer a parceria com uma instituição estrangeira para colmatar essa limitação. A UAb foi a instituição identificada.

Desta forma, a UCAN surge como instituição pioneira em cursos na modalidade *B-learning* em Angola, abraçando um desafio que só se tornou possível graças a parceria com a UAb, e que permitiu aos gestores de todo o país, experienciarem uma formação em uma modalidade diferente da tradicional, permitindo sensibilizar a comunidade académica do país, graças a repercussão que teve o curso e o interesse que despertou.

O curso apresenta uma proposta inovadora, com características que orientam não só a atuação docente, mas também o perfil dos formandos, como por exemplo:

- a. Alta prioridade em trabalhos práticos que reflitam o dia-a-dia dos formandos;
- b. Articulação entre gestão e ética, pautada no desenvolvimento de um perfil analítico e crítico que fundamenta a atuação como gestor;
- c. Articulação entre ensino, investigação e extensão;
- d. Articulação entre o ensino presencial e a educação a distância: Formato *B-Learning*.

Partiu-se do pressuposto de que a Pós-Graduação, como nível avançado da educação superior, visa formar pessoal altamente qualificado para atuar nos diversos campos do saber. É, portanto, um espaço para aprofundar o conhecimento e, nesse sentido, não pode pautar-se por atividades didáticas “descontextualizadas”. Deve estar afinada com os avanços tecnológicos educativos e apresentar-se como espaço para a produção de conhecimento e para a inovação. A utilização de tecnologias modernas e de didáticas diversificadas pode, assim, otimizar a qualidade do processo formativo e da produção do conhecimento.

Para tanto, a metodologia formativa contemplava uma dimensão teórica, por meio de exposições, estudo de materiais, e uma dimensão prática, por meio da análise de casos, relatos de experiências entre outros. Buscou-se ter um conteúdo prático, concreto, inovador e pedagógico ao mesmo tempo, tanto nas aulas presenciais, como nas aulas a distância.

Nessa perspectiva, com o Curso de Especialização em Gestão do Ensino Superior, a UCAN está certa de ter proporcionado aos gestores de topo das IES de Angola, oportunidades ímpares e espaços para a reflexão sistemática e aprofundada, o intercâmbio produtivo, de modo a assegurar o aprimoramento do saber sobre a gestão no ensino superior na modernidade, em todas as suas dimensões.

Ao final de cada módulo era feita uma avaliação de reação e no final da primeira edição do curso procedeu-se a uma avaliação de satisfação, tendo a média geral da satisfação global se situado em 17 pontos, numa escala de 0 a 20. Nesse momento terminou a segunda edição e os dados gerais ainda estão a ser tratados.

Ainda tendo como referência a primeira edição do curso, no que diz respeito à satisfação com a modalidade a distância, especificamente no que toca à navegação na página; apresentação da página; apresentação dos conteúdos; apoio técnico e adequação da comunicação assíncrona. A questão com resultados mais positivos foi o da apresentação da página ($M=17,23$) e a menor o da adequação da comunicação assíncrona ($M=16,05$). São resultados que podem ser considerados muito bons, especialmente por tratar-se de uma primeira experiência da UCAN e no país.

Entre as grandes dificuldades, destacamos as do acesso à Plataforma, quer pelo fraco domínio de alguns formandos, como por questões técnicas apresentadas pela própria plataforma, específicas das novas tecnologias de informação e comunicação. Outra grande dificuldade

foi a ambientação de alguns dos docentes à plataforma, resultando, em alguns casos, em fraca interação com os formandos. São dificuldades próprios de uma primeira experiência para a maior parte dos envolvidos.

Considerações Finais

A Universidade Católica de Angola deseja, com a implementação do Curso de Especialização em Gestão do Ensino Superior, participar ativa e empenhadamente no esforço de desenvolvimento de competências que permitam dar resposta às necessidades das Instituições de Ensino Superior angolanas.

O curso, caracterizado por sua internacionalização na estrutura, financiamento e organização, teve resultados significativos para o público gestor. Os formandos conheceram os desafios das organizações no mundo contemporâneo e compreenderam, por meio de casos de sucesso e fracasso, as implicações para liderar e tomar decisões sobre os diversos processos de gestão das IES. Outros ganhos podem ser citados:

- a) Experiência adquirida, por parte da Universidade Católica de Angola, no tocante à formação em *B-Learning*;
- b) Formação em *B-Learning* disseminada pelo país;
- c) Curso divulgado pelo país, sendo referência em matéria de gestão do ensino superior;
- d) Curso divulgado no exterior do país, com apresentação de uma comunicação na Conferência internacional alusiva às celebrações dos 60 anos do ensino superior em Moçambique e em Angola, realizada em Maputo, em junho de 2022.

Tratou-se, portanto, de um projeto inovador e pioneiro em Angola, destacando-se a articulação entre duas IES de dois países e de uma organização internacional; o ensino *B-Learning*; a sua abrangência a todo o país, graças ao modelo adotado; e, finalmente, o seu caráter de internacionalização.

Com estes elementos, pode-se concluir que o curso, não apenas responde à iniciativa da União Europeia e do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação de Angola, mas também vem dar resposta ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Católica, no tocante à formação pós-graduada, à inovação nas modalidades de ensino e a internacionalização, que aliás, deverá ser incrementada com a oferta do curso completamente a distância, podendo ser frequentado por formandos de outros países, com destaque para os países africanos de língua portuguesa.

Finalmente, tudo indica que o sucesso do curso, comprovado na reunião de balanço entre a UCAN, UAb, UNI.AO e MESCTI, motivou, em novembro de 2022, o lançamento pela União Europeia, por meio da UNI.AO, de um edital para atribuição de subvenções destinadas à criação e implementação de novos cursos de especialização e/ou apoio aos cursos existentes.

Uma parte das unidades curriculares dos cursos selecionados deverá ser ministrada na modalidade *B-learning*.

AUCAN candidatou-se para uma subvenção que permita ter a sua própria plataforma de ensino a distância, dando assim, sequência ao Curso de Especialização. Para o efeito, contará mais uma vez com a parceria da UAB, que terá como responsabilidade a prestação de serviços de consultoria para a aquisição de *software*, de equipamentos e para o desenvolvimento da plataforma de ensino a distância. Prestará também serviços de formação para gestores e técnicos, assim como de docentes para o processo de educação a distância.

Referências Bibliográficas

Altbach, P. G. & De Wit, H. (2017). The new nationalism and internationalisation of HE. *University World News*, 474.

Barros, D. & Perez, D. (2021). Desenho da proposta do curso: da internacionalização à convergência de modelos em Educação a Distância. In C. Oliveira, C. Lenuzza & Schlünzen Jr. K (Org.) *Projeto UNESP, UAb e CAPES: formação de mediadores pedagógicos digitais para a educação a distância*. DOI <https://doi.org/10.34627/1b6c-n150>

De Wit, H. (2020). O futuro da internacionalização do ensino superior em contextos globais desafiadores. *ETD – Educação Temática Digital*, 22(3), 538–545. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659471>

De Wit, H.; Hunter, F.; Howard, L. & Egron-Polak, E. (Ed.) (2015). *Internationalisation of higher education*. European Parliament, Directorate-General for Internal Policies. Brussels.

De Wit, H. & Leask, B. (2019). Towards new ways of becoming and being international. *University World News*, 561, 27 Jul.

Decreto Executivo n.º 108/22 de 16 de Fevereiro do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Diário da República: I Série, n.º 31.

Macedo, J. (2018) *Currículo e internacionalização: o contexto do ensino superior angolano e a agenda da educação da UNESCO 2030*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/59186>

Pereira, A., et al. (2007) *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.

Santos, B. (2008). A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade In B. Santos & N. Almeida Filho (Org.) *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra.

Saveia, J. (2015). *Psicologia: formação e exercício profissional em Angola*. Luanda.

UNI.AO – Programa de Apoio ao Ensino Superior (2022). *Regulamento do convite à apresentação de candidaturas para a atribuição de subvenções*. Expertise France /UNI.AO.

Diseño instruccional en contextos de Enseñanza a Distancia: reflexiones sobre los procesos de internacionalización

Instructional design in Distance Learning contexts: reflections on internationalization processes

M^a Luz Cacheiro-González
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
mlcacheiro@edu.uned.es
ORCID: [0000-0001-7865-1362](https://orcid.org/0000-0001-7865-1362)

Ernesto López-Gómez
Universidad Nacional de Educación a Distancia(UNED)
elopez@edu.uned.es
ORCID: [0000-0002-0679-5241](https://orcid.org/0000-0002-0679-5241)

Raúl González-Fernández
Universidad Nacional de Educación a Distancia(UNED)
raulgonzalez@edu.uned.es
ORCID: [0000-0001-5683-685X](https://orcid.org/0000-0001-5683-685X)

Resumen

En esta contribución se destacan diversos enfoques metodológicos que son de interés para orientar el diseño e instrucción en la enseñanza a distancia. Uno de ellos es el enfoque colaborativo, que tiene que ver con las interacciones positivas entre los diversos participantes de la comunidad de aprendizaje. Otro enfoque es el transnacional, que sucede cuando los participantes provienen de muy diversos lugares o bien se enfatiza un propósito intercultural, como pueda suceder, a modo de ejemplo, en los procesos de movilidad académica virtual. El tercero de los enfoques que aludimos es el lúdico, que busca poner en valor la relevancia de un sentido del disfrute académico, por el aprendizaje, en un marco interactivo, ameno, dinámico y lúdico, que puede incorporar elementos del juego como puntuación, colaboración, retos, etc. En definitiva, se trata de diversas perspectivas que, con el apoyo de recursos digitales (plataformas, redes sociales, realidad aumentada, etc.) pueden verse sin duda potenciadas.

Palabras Clave: diseño instruccional, enseñanza a distancia, internacionalización, enseñanza superior.

Abstract

Distance Learning makes it possible to configure ubiquitous learning scenarios with the academic participation of students from very different regions and countries, which implies an exchange that enriches academic and cultural experiences. This contribution highlights several methodological approaches that we consider key in the instructional design of distance learning: collaborative, transnational and playful, approaches that can be favored

from the possibilities of technological resources. The development of these methodological approaches has the support of digital resources: educational platforms, websites, blogs, video tutorials, social networks, virtual learning communities, etc. These digital technologies are an ally for virtual mobility. All this configures an optimal hybrid scenario for the development of the internationalization of distance learning, in which students, teachers and researchers have conceptual frameworks, methodological approaches and digital resources of special relevance both for their personal and academic development, as well as professional.

Keywords: *Instructional Design, Distance Learning Contexts, Internationalization.*

Introducción

La Enseñanza a Distancia posibilita configurar escenarios de aprendizaje ubicuo con la participación académica de estudiantes de muy distintas regiones y países, lo que supone un intercambio que enriquece las experiencias académicas y culturales. El diseño instruccional propio de los contextos de enseñanza a distancia se caracteriza por combinar pedagogía, tecnología y comunidad de aprendizaje (Chugh, Ledger & Shields, 2017), a través de modelos tecnopedagógicos referentes como el TPACK (Mishra, 2019), que integra distintos tipos de conocimiento: pedagógico, curricular, tecnológico y contextual. Esta modalidad de enseñanza-aprendizaje que caracteriza a los entornos híbridos no está exenta de desafíos. Algunos de ellos bien apuntados por Boelens, De Wever y Voet, (2017), a saber: (1) incorporar flexibilidad, (2) estimular la interacción, (3) facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y (4) fomentar un clima de aprendizaje afectivo. Desde estas coordenadas, destacamos en esta contribución varios enfoques metodológicos que consideramos clave en el diseño instruccional de la enseñanza a distancia que nos ocupa: colaborativo, transnacional y lúdico, enfoques que, en efecto, pueden verse favorecidos desde las posibilidades de los recursos tecnológicos.

El enfoque colaborativo

Así, en primer lugar se aborda el *enfoque colaborativo*. Antes de nada, cabe señalar que el diseño instruccional de Enseñanza a Distancia promueve tanto el trabajo autónomo como el colaborativo. Sobre el primero –trabajo autónomo- indicaremos que para su logro el estudiante cuenta en la plataforma de aprendizaje con materiales didácticos (guía de estudio, lecturas, etc.) y acceso a otros complementarios en distintos formatos (texto, audiovisual, etc.). Sobre el segundo, el trabajo colaborativo, este se desarrolla a través de la interacción entre los actores involucrados en el proceso, dando cauce y sentido a comunidades de aprendizaje. Estas interacciones, siguiendo a Moore (1989), pueden ser muy diversas, y se contextualizan en el marco del clásico triángulo didáctico: estudiante-contenido, estudiante-profesor y estudiante-

-estudiante. De forma operativa, colaborar exige la interacción a través de distintos espacios de comunicación: seminarios virtuales, videoconferencias, tutorías telemáticas, foros, etc (López-Gómez & Camilli, 2014). Precisamente, los foros se constituyen en la funcionalidad propia para llevar a cabo la comunicación y colaboración entre la comunidad de aprendizaje (foro general atendido por el equipo docente para la resolución de dudas generales de la asignatura, foros temáticos, foro de los estudiantes no moderado a modo de cafetería, foro de innovación para la colaboración voluntaria en los proyectos de innovación docente en marcha por parte del equipo docente, entre otras posibilidades).

El enfoque transnacional

El segundo enfoque que destacamos es el *transnacional*. Este enfoque se caracteriza por ofrecer a la comunidad educativa un intercambio “mas allá del aula virtual” a través de las posibilidades de la movilidad virtual (Ruiz-Corbella, López-Gómez & Cacheiro-González, 2021). Son varios los proyectos europeos en los que se ha aplicado este enfoque: EuroMIME en ingeniería de medios para la educación (EuroMIME) y Currículum en red (NetCu). A través del programa EuroMIME (Lacerda, Petit y Vieira, 2014) se han promovido ejes de conexión interna (consorcio) y externa (red) que han permitido un flujo académico de intercambio personal, académico y profesional a través de la movilidad híbrida (presencial y virtual) docente y discente. Por su parte, el Proyecto NetCu (Cacheiro-González, Mata & Ubachs, 2013) se ha centrado en la configuración de redes curriculares para promover la colaboración transnacional en los contextos de Enseñanza a Distancia.

Enfoque lúdico

Otro enfoque dinamizador del diseño instruccional a distancia es el *lúdico*, que se fundamenta principalmente en la diversión y el humor como estrategia para reducir la ansiedad y estimular el pensamiento crítico (Lovorn, Augustine & Dutton, 2015; Makewa, Role & Genga, 2011). Si bien esta metodología ya tiene una larga tradición en distintos niveles educativos, su presencia en el entorno Universitario parece menos visible. Una ejemplificación de este enfoque se evidencia en los primeros resultados del proyecto OLAF (Open Learning and Fun) “Aprendizaje abierto y divertido” coordinado desde la OU (UK), en el que estamos colaborando, cuyos objetivos se centran en: 1) Conocer la percepción de los estudiantes de posgrado sobre el aprendizaje online desde un enfoque lúdico, y 2) Analizar el papel de los recursos tecnológicos en el desarrollo de tareas formativas. Nuestra participación ha permitido realizar un análisis cualitativo de las respuestas abiertas del cuestionario aplicado a los estudiantes (n=97). Del análisis y discusión de los resultados se plantean distintas propuestas como: diseñar materiales acordes a este enfoque didáctico-lúdico, y promover

aprendizajes basados en el disfrute de la interacción didáctica. Estas propuestas están en la línea de Okada y Sheehy (2020) sobre el valor de la diversión en la educación a distancia para promover el éxito y la retención de los estudiantes, favoreciendo la cercanía docente-discentes en la vida académica.

Recursos digitales y competencia digital

El Desarrollo de estos enfoques metodológicos cuenta con el apoyo de los recursos digitales, siendo destacados por los estudiantes del posgrado MU EstraTIC en el estudio de caso desarrollado (Cacheiro-González, González-Fernández & López-Gómez, 2020) los siguientes: plataformas educativas, sitios web, blogs, videotutoriales, redes sociales, comunidades virtuales de aprendizaje (edmodo), creación contenidos digitales (socrative), actividades interactivas (kahoot, jcllic), infografías, gamificación, escape room o realidad aumentada. Esta tipología emergente se encuentra en la línea de los trabajos de Bower y Torrington (2020), incluyendo igualmente algunas de las destacadas en los Informes Educause (Adams et al., 2017), como son las nuevas generaciones de plataformas de aprendizaje (Cacheiro-González, Medina-R., Domínguez-Garrido & Medina-D., 2019).

Precisamente, la ubicuidad y las potencialidades de las herramientas digitales ha favorecido la integración de la internacionalización en el diseño instruccional en la Enseñanza a Distancia, a través de la movilidad virtual “dirigida a la incorporación de redes de cooperación y colaboración entre diferentes instituciones tanto relacionadas con las acciones docentes, como con la investigación y transferencia del conocimiento” (Ruiz-Corbella, López-Gómez y Cacheiro-González, 2021, p. 7). Estas prácticas de internacionalización se han reforzado y consolidado ante el marco post-covid, ofreciendo un valor añadido no solo a los estudiantes, sino que se extiende al desarrollo personal y profesional de los docentes (interacción informal, práctica lingüística, cooperación, metodologías didácticas) (Greek & Jonsmoen, 2021; Liu, Wang, & Xu, 2021; Ricardo-Barreto et al., 2022).

No podemos olvidar, por tanto, la contribución de la modalidad de Enseñanza a Distancia a la mejora de las competencias digitales del docente y discentes en un contexto de sociedades nómadas del conocimiento (*knowmad*) en las que se puede trabajar en cualquier momento y lugar, y la formación continua del profesorado debe ser sincrónica y asincrónica, formal y no-formal, presencial y virtual, autónoma y colaborativa (Valverde & Balladares, 2017). Ante este reto, desde las instituciones educativas en España se vienen aplicando las propuestas referidas a la competencia digital docente, a través del marco europeo DigCompEdu (Redecker, 2020) y más recientemente una adaptación centrada en el desempeño docente en el contexto legislativo español (GTTA-INTEF, 2022), siendo una de las propuestas a destacar un modelo

de progresión en etapas (acceso, experiencia e innovación) y niveles (A, B, C).

- Etapa de Acceso. Comprende los niveles: A1. Conocimiento. Formación inicial sobre el uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y A2. Iniciación. Formación inicial aplicada en contextos reales de forma tutelada.
- Etapa de Experiencia. Comprende los niveles: B1. Adopción. Uso convencional de los recursos digitales, y B2. Adaptación. Se aplican las tecnologías digitales en distintos contextos. Transferencia.
- Etapa de Innovación. Comprende los niveles: C1. Liderazgo. Se analizan recursos. Se promueven acciones de centro para el uso educativo de las tecnologías digitales, y C2. Transformación. Creación de nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje mediante las tecnologías digitales.

Todo ello configura un escenario híbrido óptimo para el desarrollo de la internacionalización de la enseñanza a distancia, en el que estudiantes, docentes e investigadores cuentan con marcos conceptuales, enfoques metodológicos y recursos digitales de especial relevancia tanto para su desarrollo personal y académico, como también profesional.

Referencias

- Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report: Higher Education Edition. *The New Media Consortium*. Recuperado de <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2017/2/2017horizonreporthe.pdf>
- Boelens, R., Wever, B. de, & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18.
- Cacheiro-González, M. L., Mata, P., & Ubachs, G. (2013). Networked curricula: Fostering transnational partnerships in open and distance learning. *Open Praxis*, 5(2), 179-187. Recuperado de <http://doi.org/10.5944/openpraxis.5.2.54>
- Cacheiro-González, M. L., Medina-R., A. M., Domínguez-Garrido, M. C., & Medina-D., M. C. (2019). The learning platform in distance higher education: students' perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 71-95. Recuperado de <https://doi.org/10.17718/tojde.522387>
- Cacheiro-González, M. L., González-Fernández, R., & López-Gómez, E. (2020). Experiencias, situaciones y recursos para el desarrollo de habilidades: un enfoque cualitativo con estudiantes de posgrado. *Texto livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 1-24. Recuperado de <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24900>
- Chugh, R., Ledger, S., & Shields, R. (2017). Curriculum design for distance education in the tertiary sector. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 18(2), 1-15. Recuperado de 10.17718/tojde.306552

- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2021). Transnational academic mobility in universities: The impact on a departmental and an interpersonal level. *Higher Education*, 81(3), 591-606.
- GTTA-INTEF (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Grupo de Trabajo de Tecnologías del Aprendizaje. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas de Formación del Profesorado (INTEF), Ministerio de Educación y Formación Profesional, España. Recuperado de https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- Lacerda, G., Petit, Th., & Vieira, J. (2014). Territorios académicos conectados. Athalaia.
- Liu, J., Wang, R., & Xu, S. (2021). What academic mobility configurations contribute to high performance: An fsQCA analysis of CSC-funded visiting scholars. *Scientometrics*, 126(2), 1079-1100.
- López Gómez, E., & Camilli, C. (2014). Métodos mixtos de investigación en modalidad b-learning: análisis de la comunicación asincrónica. *Historia y Comunicación Social*, 19, 403-415.
- Lovorn, M. G., Augustine, D., & Dutton, L. (2015). Humor in higher education: a research brief. *History of Education*, 7(1).
- Makewa, L. N., Role, E., & Genga, J. A. (2011). Teachers use of humor in teaching and students' rating of their effectiveness. *International Journal of Education*, 3(2), 1-17.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Okada, A., & Sheehyii, K. (2020). The value of fun in online learning: a study supported by responsible research and innovation and open data. *Revista e-Curriculum*, 18(2), 590-613.
- OLAF (Open Learning and Fun). *Project on "Open and Fun Learning"*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/blogs/rumpus/index.php/projects/olaf/>
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original published in 2017). Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/>
- Ricardo-Barreto, C., Llinas-Solano, H., Medina-Rivilla, A., Cacheiro-Gonzalez, M. L., Villegas-Mendoza, A., Lafaurie, A., & Navarro Angarita, V. (2022). Teachers' perceptions of culturally appropriate pedagogical strategies in virtual learning environments: a study in Colombia. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(1), 113-130. Recuperado de <https://doi.org/10.17718/tojde.1050372>

Ruiz-Corbella, M., López-Gómez, E., & Cacheiro-González, M. L. (2021). *Movilidad virtual en instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe (MOVESALC)*: Guía para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de Movilidad Virtual. OEI. Recuperado de <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/>

Valverde, J., & Balladares, J. (2017). Enfoque sociológico del uso del b-learning en la educación digital del docente universitario. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 23, 123-140. Recuperado de <https://doi.org/10.17163/soph.n23>

Metaverso en los entornos educativos, desde una visión de la internacionalización *Metaverses in Educational Environments: A Perspective on Internationalization*

Javier Enrique Rojas Moreno

Pos doctorando de I CEIS XX Universidad de Coimbra, Investigador en Venezuela

javier.rojas.moreno@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6550-5032](https://orcid.org/0000-0001-6550-5032)

Resumen

El presente trabajo pretende ubicarnos en la realidad actual de la aplicación del metaverso en los entornos educativos, desde una visión de la internacionalización de los conocimientos para mejorar los procesos educativos a nivel global. Abordamos el tema desde una perspectiva histórica de como se han desarrollado la interacción entre la educación y la tecnología para luego abordar el tema de las contribuciones de la pedagogía en el diseño de soluciones para la enseñanza, particularmente los estilos de aprendizaje y los estilos de uso en lo virtual. Luego concluimos con el abordaje del metaverso como entorno de aprendizaje, pero un aprendizaje sustentado en las teorías pedagógicas y su apoyo al docente como elemento fundamental del proceso y el estudiante como eje central del mismo.

Palabras clave: Metaverso, Internacionalización, Estilos de Aprendizaje, Estilos de uso en lo virtual y Enseñanza Digital.

Abstract

This paper aims to provide insight into the current reality of metaverse implementation in educational environments, with a perspective on the internationalization of knowledge to enhance global educational processes. We approach the topic from a historical standpoint, exploring the evolving interaction between education and technology. Subsequently, we delve into the contributions of pedagogy in designing teaching solutions, focusing on learning styles and virtual usage styles. Finally, we conclude by discussing the metaverse as a learning environment, emphasizing the integration of pedagogical theories to support educators as vital elements of the process and students as its central focus.

Keywords: Metaverse, Internationalization, Learning Styles, Virtual Usage Styles, Digital Teaching.

Importancia del tema

Estamos en la época donde la realidad y la ficción ya realmente pueden estar juntándose, donde el diseño de mundos virtuales paralelos puede estar siendo una realidad, donde la inteligencia artificial sustituye a la mayoría de los sistemas tradicionales, donde el internet de las cosas (IoT) viene cambiando la forma de percibir las cosas, edificios inteligentes, vehículos

no conducidos por humanos, tiendas automatizadas sin personal, sistemas expertos para detectar enfermedades, blockchain no solo para finanzas, son tan solo algunas de las aplicaciones de una nueva era en la tecnología en nuestro planeta, la internacionalización de todo este conocimiento es un reto para las comunidades actuales.

La educación no puede escapar de esto, bien sea porque requerimos todos estos medios para poder alcanzar los objetivos o porque la realidad nos impone una forma de hacer las cosas. Difícilmente luego de la Pandemia podamos ver universidades que no recurren a la enseñanza virtual, que no utilicen las grandes posibilidades que nos ofrecen estas nuevas tecnologías para avanzar en nuevos rumbos sin las limitaciones anteriores.

Nuestro tiempo nos impone nuevos retos, como es lograr que una vez por todas los docentes tengamos las posibilidades de estar a la altura de estos cambios, no solamente para conocerlos sino para poder actuar en consecuencia, la internacionalización nos permite precisamente avanzar más rápidamente en este sentido cuando podemos compartir nuestros conocimientos, pero también para lograr construir soluciones a nuestros problemas de manera conjunta, lo cual permite mayor eficiencia. En un mundo globalizado donde muchas personas pueden participar de la educación sin importar el sitio donde estén, es un reto y un desafío que debemos afrontar en estas etapas tempranas de la nueva era que hemos descrito anteriormente.

En este trabajo abordamos el metaverso desde una visión pedagógica, incluyendo en su estudio los aportes de la teoría pedagógica, en este caso ,los estilos de aprendizaje y los estilos de uso en lo virtual. Nuestro aporte trata de contribuir en el desarrollo de herramientas para abordar el metaverso de manera conjunta con nuestros “pares”, sin importar donde se encuentren y cual sea su especialidad de formación.

A continuación presentamos un cuadro comparativo, para relacionar los conceptos que vamos a tratar, desde una visión pedagógica, en el cuadro tenemos por un lado las diferentes dimensiones desde un punto del acto educativo y por el otro los conceptos relacionados en el presente trabajo (metaverso, Estilos de Aprendizaje, Estilos de uso virtual e internacionalización).

Dimensiones	Estilos de aprendizaje	Estilos de uso virtual	Internacionalización	Metaverso
Usuario	Perfil de aprendizaje	Estilo de uso en lo virtual	Usuario con diferentes entornos culturales, idiomas y niveles educativos	Se representa como un holograma y adquiere las características del usuario en su entorno virtual
Contenidos	Son los conceptos a tratar y la forma como se adquieren de mejor manera por los estudiantes	Nos habla no solo de los contenidos sino de la interacción con la herramienta tecnológica, más cerca del mundo virtual	Definiendo los contenidos que mejor se adapten a los diferentes entornos multiculturales y que se desarrollen en entornos distintos entre si	Se desarrollan en los mundos virtuales creados por los diseñadores, en ellos se pueden agregar muchas características del entorno propio o de entornos nuevos
Estrategia	Pueden abordarse de manera tal que se adapte la presentación de los contenidos dependiendo de las preferencias del participante, por ejemplo prefiere contenidos teóricos	La estrategia es la interacción con la tecnología, en este caso se profundiza la conexión entre un entorno tecnológico y el participante	Compartir el conocimiento entre pares y la difusión de los logros y resultados de manera universal	La principal estrategia es presentar un mundo muy parecido al real, teniendo presente que son creados pero tienen limitaciones y esas limitaciones
Medios	Interacción profesor estudiante. En un ambiente metaverso, esa relación se da entre los elementos que representan a los participantes es decir los hologramas	Interacción tecnología participante, se logra una dimensión superior a la anterior ya que el mediador es la herramienta tecnológica	Intercambios que pueden obtenerse mediante la utilización de metaversos en distintos países y que difieren en cultura y en ambientes físicos, así como en recursos económicos	Realidad aumentada, visión artificial y algoritmos inteligentes

Aplicación	Interacción estudiante docente	Interacción participante entorno virtual	Desarrollo de contenidos para ser utilizados en distintos ambientes y con indicadores socio-culturales distintos	Mundos virtuales
Resultados esperados	Mejorar los estilos de aprendizaje	Mejorar los diferentes estilos de uso para lograr un mejor aprovechamiento de los recursos tecnológicos	Mejorar la calidad de la educación a partir de la creación de entornos ricos en multiculturalidad, diferentes experiencias con enfoques receptivos	Proveer entornos virtuales de calidad para ayudar al estudiante en la mejora de la calidad educativa, simulando los entornos reales con la riqueza adicional de la adaptación a los objetivos y a la estrategia de enseñanza

El metaverso combina múltiples tecnologías como la realidad aumentada, el gemelo digital y el blockchain. La realidad aumentada es la tecnología de desarrollo esencial en el Metaverso, el Metaverso refleja el mundo real en el mundo virtual, por lo que utiliza conceptos de tecnología de gemelos digitales.

En relación con el potencial del metaverso para la innovación educativa, las simulaciones de laboratorio, el desarrollo de habilidades de procedimiento se encuentran entre las primeras áreas de aplicación con resultados espectaculares en términos de formación velocidad, rendimiento y retención con la instrucción apoyada por la Realidad aumentada. Gracias a la capacidad de capturar fotos panorámicas de 360 grados y vídeos esféricos volumétricos, el Metaverso puede permitir que se eduque de forma precisa y objetiva a los estudiantes sobre circunstancias y acontecimientos desconocidos en lugares remotos. La metaeducación puede permitir experiencias de aprendizaje activas, formales e informales, ricas e híbridas en campus virtuales 3D, alternativos y perpetuos, en los que los estudiantes son copropietarios de los espacios virtuales y cocreadores de planes de estudio sencillos y personalizados (Mystakidis, 2022).

Metodología de la investigación

Para abordar el tema hemos realizado un estudio histórico del mismo que relaciona la tecnología con la educación, para luego entrar en los diferentes aportes desde el punto de vista tecnológico en la producción de soluciones para los docentes y su utilización en la educación.

Hemos estado inmersos en una disyuntiva entre la tecnología y la educación, esto se ha desarrollado durante mucho tiempo y en algunos casos no ha logrado salvarse la distancia entre estos dos ámbitos, a continuación mencionaremos varias etapas que nos servirán de marco referencial para abordar el tema.

Etapa 1.- Diseño instruccional (años 1970-1980), se elaboraban los contenidos en forma algorítmica y el resultado se presentaba de manera tradicional en el aula. No existían los medios adecuados para hacerlo con la computadora.

Etapa 2.- *Software* educativo (años 1990-2000) se elaboraban contenidos para la computadora en ciertos temas que eran incorporados en los laboratorios de aula para su utilización, no existía una gran difusión de la internet y por ello se limitaban al aula de clase, generalmente quienes lo aplicaban eran especialistas en informática (tutores, docentes especialistas, etc). También comenzaba a expandirse la utilización de las herramientas informáticas como procesadores de texto, hojas de cálculo, presentaciones, pero de igual forma con tutores especialistas. El docente de aula no manejaba estas herramientas.

Etapa 3.- Objetos de aprendizaje (años 2000-2010) con el boom del internet se comienzan a desarrollar otras formas de enseñanza a través de plataformas web y se crean los Sistemas de Gestión de Aprendizajes o LMS (moodle, dokeos, etc) que podían estar de manera remota o local en las instituciones, para ello era suficiente poder manejar la interfaz web y seguir una serie de instrucciones de la misma. Se crean contenidos a través de diversos entornos, muchos de ellos elaborados por y para técnicos, pero muy pocas herramientas para pedagogos, maestros o profesores desde una visión pedagógica.

4.- Redes sociales y la aplicación de la movilidad, pero con la presencialidad en la educación como elemento principal (smartphones, 2010-2019) la mayoría de los contenidos están disponibles en internet a través de buscadores y demás herramientas de consulta (youtube, wikipedia, webs de universidades e instituciones). Seguimos con la enseñanza tradicional, pero incorporando elementos tecnológicos de apoyo a la educación.

5.- Pandemia Coronavirus (cambio de época), todo cambia a una relación fundamentalmente virtual y mediada por aplicaciones que cada vez mas amplían la utilización la inteligencia artificial (redes sociales, aplicaciones comerciales, campañas publicitarias y hasta políticas con la “segmentación” de los ciudadanos, big data). Justo ahora surge un nuevo reto tecnológico (metaverso) no por lo que dijo el presidente de Facebook sino por la realidad existente en el ámbito tecnológico. Cómo podemos desde la educación para lograr por fin andar a la misma velocidad que marcha la tecnología, como lograr que un docente pueda participar en la elaboración de mundos virtuales para la enseñanza, un estudiante de historia de Egipto que en un aula con realidad aumentada pueda recorrer las pirámides de Egipto estando en su casa o en un centro comercial o en una terraza. Esto podría ocurrir muy pronto de manera extendida. Pero nos surgen algunas interrogantes.

¿Estamos generando desde nuestras responsabilidades (docentes y tecnológicas) las herramientas necesarias para que el docente cuente con la posibilidad de apoyarse de la tecnología para lograr una educación de calidad?

Es necesario que tomemos en cuenta los aportes de la educación para la formación en entornos tecnológicos, que de una vez por todas se consideren las estrategias didácticas, metodologías de enseñanza, estilos de aprendizaje, estilos de uso del espacio virtual, en etapas más tempranas del desarrollo de los contenidos. Con el metaverso podemos estar diseñando mundos virtuales para que el estudiante acceda con la incorporación de las condiciones pedagógicas adecuadas para un ambiente rico en estrategias didácticas y acción pedagógica.

Con el virus SARS-CoV-2, la humanidad se ve privada de muchas oportunidades en su vida cotidiana. Además ha incrementado la importancia de conceptos como la educación a

distancia. Y se ha orientado hacia formas de hacerla más realista para aumentar la eficacia y el alcance de la educación. Es por ello que en los 30 años transcurridos desde la creación del metaverso, el concepto nunca ha sido tan popular. Los avances muestran que el concepto se hará aún más importante (Damar, 2021).

Las plataformas inmersivas pueden rastrear expresiones faciales, inflexiones vocales y los signos vitales, mientras que los algoritmos inteligentes utilizan estos datos para predecir el estado emocional de cada persona en tiempo real. Los anteriores indicadores tienen que ver con el perfil de la persona que aprende, mientras que los estilos de aprendizaje y estilos de uso en lo virtual tienen que ver con el perfil de aprendizaje y con su comportamiento en lo virtual. Ambos enfoques establecen una dimensión pedagógica del problema (aprendizaje), que generalmente no es tomada en cuenta por los técnicos.

Esto significa que los proveedores de plataformas que controlan el metaverso no sólo sabrán cómo actúan e interactúan físicamente sus usuarios, sino cómo reaccionan emocionalmente mientras recorren los espacios reales y virtuales, perfilando sus respuestas a niveles mucho más profundos de lo que ha sido posible en las plataformas mediáticas tradicionales. Por supuesto, el peligro no es sólo que estos parámetros personales puedan ser vigilados en tiempo real, sino que los anunciantes y otros terceros puedan utilizar estos datos invasivos para manipular los deseos y necesidades de los consumidores con más eficacia que nunca (Rosenberg, 2022).

Estamos en el mejor momento para iniciar la aplicación del metaverso en la educación, la internacionalización como forma de compartir los saberes y el inicio de los desarrollos en este fascinante mundo, nos permiten aportar e involucrarnos desde ahora en la solución de los problemas en la enseñanza con el metaverso y lograr el objetivo de que sea una educación de calidad.

Aplicación pedagógica

Hemos arribado a un momento donde el desarrollo de los mundos virtuales (metaverso) está a punto de convertirse en una realidad extendida. Y desde hace algún tiempo también se ha comenzado a estudiar como eso impactaría en la educación. Se ha descrito anteriormente como históricamente han transcurrido los avances tecnológicos en la educación. Ahora estamos convencidos de la necesidad de incorporar al mayor número de docentes en esta tecnología, por supuesto que la internacionalización es una gran oportunidad de compartir de manera extendida los conocimientos y las experiencias, claro el problema está en la preparación necesaria para poder dar respuesta a un problema tan técnico. Con la internacionalización los usuarios docentes “no expertos” en tecnología informática han aumentado, pero como

señalaba Wiley (2006), no se cuenta con herramientas suficientes para que estos docentes puedan desarrollar sus propios contenidos o reutilizar los existentes. Este trabajo tiene como objetivo contribuir al desarrollo de herramientas que permitan al docente realizar su trabajo con mayor eficacia, también esperamos que este esfuerzo proporcione a los estudiantes un ambiente propicio para el aprendizaje. El metaverso aporta una visión diferente al entorno tradicional, donde la relación maestro-alumno (persona-persona) se convierte en una relación profesor-mundo virtual y estudiante-mundo virtual (persona-metaverso).

Hemos considerado estos factores con la intención de poner en práctica diversos elementos de la teoría de la educación en el entorno del metaverso. Por ejemplo, hemos considerado incorporar los estilos de aprendizaje ya que es el que más se asocia con el perfil de los estudiantes.

Los estilos de aprendizaje se refieren a las diferencias individuales entre las personas cuando participan en un proceso de aprendizaje (Felder, 1988). El estudio de los estilos de aprendizaje se inició en los años 50, pero no fue aplicado en la educación hasta los años 70. El estilo de aprendizaje está compuesto por los elementos cognitivo, emocional y fisiológico. Y son indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben sus interacciones, reacciones y comportamientos en el ambiente de aprendizaje (Keefe, 1988). Los estilos de aprendizaje pueden cambiar y mejorar cuando los estudiantes aprenden en su propio estilo de aprendizaje (Honey & Mumford, 2000).

Felder (1988) señaló que los estilos de aprendizaje son las características personales que promueven la comprensión y el tratamiento de la información. Reid (1995) define los estilos de aprendizaje como las características personales, que a veces no se perciben conscientemente y que son utilizados por el estudiante como base para el procesamiento de la información y la comprensión.

El modelo de Kolb (1984) o modelo de aprendizaje experiencial, se basa en la idea de que las experiencias son un requisito previo para la adquisición de habilidades físicas, de la observación reflexiva, de la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Kolb identificó cuatro estilos de aprendizaje, relacionados con el ciclo de la experiencia de Lewin (1951), ellos son convergentes, divergentes, asimiladores o acomodadores.

Honey & Mumford (1982) identifican cuatro estilos de aprendizaje basados en la experiencia de Kolb, ellos aplicaron los estilos de aprendizaje para la formación de directivos en el Reino Unido.

Los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford son: activo, reflexivo, pragmático y teórico. Para determinar los estilos de aprendizaje, Honey y Mumford desarrollaron un cuestionario LSQ (Cuestionario Estilos de Aprendizaje) (2000), que contiene 80 preguntas que permiten

analizar un mayor número de variables que el test propuesto por Kolb.

Honey y Alonso (1999) retoman la experiencia de Honey y Mumford, y la devuelven al mundo académico. El cuestionario CHAEA es el resultado de la traducción y adaptación del test LSQ de Honey y Mumford para las universidades españolas. El cuestionario fue probado con 1371 estudiantes de diferentes áreas y niveles.

Rojas (2008) desarrolló un estudio para incorporar los estilos de aprendizaje en la formación e-learning. Hizo un análisis para establecer las relaciones existentes entre los objetos de aprendizaje y los estilos de aprendizaje. Para realizar este análisis utilizó los estilos de aprendizaje de Honey y Alonso (1999). El proceso de investigación propuesto es similar a la extracción de conocimientos en los sistemas expertos. El análisis del texto consiste en elegir los conceptos clave y luego presentarlos a un grupo de expertos para aclarar cuál de estos conceptos están directamente relacionados con la determinación de los estilos de aprendizaje. Estos conceptos son agrupados en indicadores. Luego, los objetos de aprendizaje son analizados a través de sus metadatos, ya que ellos proporcionan toda la información necesaria para catalogar los objetos de aprendizaje y en caso de no contener la información necesaria esta puede ser añadida creando nuevos metadatos.

La teoría clásica de los estilos de aprendizaje se estructuró a partir de referencias a escenarios presenciales y no asíncronos, por lo que era necesario adaptarla a los contextos en línea (online). Teniendo en cuenta esta información junto con la necesidad de entender cómo las personas utilizan lo virtual, se motivó la investigación y la construcción de los estilos de uso del espacio virtual. Según Barros (2020), son:

- El estilo participativo, que considera la participación como un elemento central, en el que el individuo debe tener la ambientación del uso de la red.
- El estilo de búsqueda e investigación, que tiene como elemento central la necesidad de investigar en línea, buscando información de todo tipo y formato.
- El estilo de estructuración y planificación, cuyo elemento central es la necesidad de desarrollar actividades que hagan uso de aplicaciones para desarrollar contenidos y actividades de planificación.
- El estilo concreto y de producción en lo virtual, que tiene como elemento central las acciones concretas de producción en línea y la rapidez en la realización de este proceso.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, la teoría de los estilos de uso del espacio virtual proporciona algunas pautas para entender mejor cómo se aprende y cómo se enseña en escenarios en línea.

Neal (1992) en su libro *Snow Crash*, define lo que es el metaverso: “La única diferencia es que, puesto que la Calle no existe realmente, sino que es un protocolo infográfico escrito

en papel en algún sitio, ninguna de esas cosas se construye físicamente. Son, más bien, fragmentos de *software*, puestos a disposición del público a través de la red mundial de fibra óptica. Cuando Hiro va al Metaverso y mira la Calle y ve edificios y carteles luminosos que se extienden hacia la oscuridad, desapareciendo tras la curva del horizonte, lo que en realidad contempla es la representación gráfica, las interfaces de usuario, de una miríada de programas diseñados por las grandes corporaciones.”

Según el investigador y docente de la universidad de Indiana, Castronova (2012), las principales características de los Metaversos es que son inmersivos es decir, las personas se sumergen en el mundo virtual a vivir la experiencia. Otra característica es la corporeidad (avatares), donde la representación es a través de un avatar que personaliza a quien vive la experiencia. Y otro elemento es la persistencia, quiere decir que el mismo se sigue ejecutando aun cuando tu no estés conectado. Todo esto debe ser considerado a la hora de diseñar componentes educativos adecuados.

Innovación propuesta y su sostenibilidad

Hemos encontrado algunos trabajos que han tratado del metaverso y la educación. Por ejemplo Arias (2016) expone que los metaversos han generado cambios importantes en la sociedad actual, por ende en la socialización y la educación, por lo tanto generar estrategias didácticas basadas en metaversos dinamizará los espacios educativos.

Kanematsua, Kobayashi, Barry y Fukumura (2014) después de haber aplicado un experimento con niños en la escuela, donde incorporan el metaverso, establecieron que introducir estrategias didácticas basada en metaversos dentro de ambientes educativos generaría grandes ventajas para los educadores y estudiantes, pero que las mismas como soporte didáctico ha causado muchas dudas, por la práctica de solo tomar en cuenta la tecnología dejando al lado el aspecto humano.

A la educación ha permitido mejorar la interacción social eso deduce Guix (2016). A criterio del investigador, la integración de una metodología basada en los mundos 3D es una alternativa viable para formar alumnos autónomos que les conduzca a un “aprender a aprender”, es decir, a auto-dirigir su aprendizaje, mediados por los metaversos es una visión posible para los educadores que pretenden innovar el campo educativo.

El investigador (Navarro, 2014) se refiere a los metaversos como un nuevo foco de atención para los creadores de contenidos, también describe cómo el medio de expresión para las personas, de tal manera que los usuarios son los autores y desarrolladores de su propio contenido en el cual pueden compartir e interactuar con otros beneficiarios dentro de un entorno virtual.

Los dispositivos de Realidad Extendida (RX) permiten una experiencia en el metaverso más inmersiva, realista y de mejor calidad. Los dispositivos XR pueden capturar una gran cantidad de información, desde datos biométricos de los usuarios hasta datos espaciales, incluyendo el entorno, como el espacio físico donde se encuentra transitando. Los datos biométricos (movimiento de la cabeza, seguimiento de los ojos) que no son evidentes para los usuarios, si no son protegidos ponen en riesgo los aspectos más personales de nuestra psique (Bermejo, 2022). Por lo tanto, estos dispositivos deberían tratar los datos de acuerdo con algunos principios que protejan la privacidad de los usuarios, pero también permitiendo una experiencia de aprendizaje más cercana a nuestras preferencias y expectativas. En el siguiente cuadro hacemos mención a la utilidad de los estilos de Uso de Espacio Virtual y su aplicación práctica en los mundos virtuales (metaverso).

Cuadro 1. Ejemplo práctico del metaverso en los estilos de uso en el espacio virtual

Estilo	Características	Metaverso
Estilo participativo	considera la participación como un elemento central, en el que el individuo debe tener la ambientación del uso de la red	Utilización de aplicaciones móviles con mundos virtuales o juegos Comunicarse con su profesor o tutor a través del mundo virtual Participar en equipo en un juego virtual multijugador Participación en concursos virtuales e historial de sus respuestas
Estilo de búsqueda e investigación	tiene como elemento central la necesidad de investigar en línea, buscando información de todo tipo y formato	Interactuar con un libro virtual Entrar en un mundo virtual de un vídeo de formación y él mismo llevar el control como por ejemplo detenerlo e iniciarlo
Estilo de estructuración y planificación	cuyo elemento central es la necesidad de desarrollar actividades que hagan uso de aplicaciones para desarrollar contenidos y actividades de planificación	Llevar el control del progreso del entrenamiento de un mundo virtual
Estilo concreto y de producción en lo virtual	tiene como elemento central las acciones concretas de producción en línea y la rapidez en la realización de este proceso	Microinteracciones con contenidos de mundos virtuales Rendimiento en el mundo real vs el mundo virtual Poder interactuar en el mundo virtual con las medidas fisiológicas, como por ejemplo los datos del ritmo cardíaco

Con el anterior ejemplo queremos describir brevemente algunas de las estrategias a utilizar en los mundos virtuales (metaverso) teniendo como referencia los estilos de uso en el espacio

virtual y las implicaciones metodológicas que surgen de la utilización de los mismos en el aprendizaje.

Consideraciones finales perspectivas de futuro

Hoy en día tenemos que la educación está siendo considerada como un caso de uso en el metaverso, si bien es cierto que hasta ahora solo hay una serie de propuestas, las mismas tienen una importancia capital, sobre todo porque nos permite incorporarnos desde ahora en la solución de los problemas planteados, tal cual hemos estado mencionando en este trabajo, que no es más que la incorporación de los avances pedagógicos y educativos.

Recientemente en el Mobile World Congress de 2022 en Barcelona el metaverso fue una de las novedades y como muestra de nuestro análisis mencionamos por ejemplo que una de las demostraciones del pabellón de Ericsson mira hacia el año 2026, para el que prevé lecciones inmersivas en la universidad. El escenario que plantea es el siguiente: en un aula todos los estudiantes llevan gafas de realidad extendida y la profesora, que en esos momentos viaja en un tren, puede dar la clase como si estuviera presente. Ella aparece como holograma y los alumnos también tienen de fondo la materia bajo estudio, en este caso un tipo de planta herbácea” (El País, 2022).

Igualmente se comentó en el mismo congreso que uno de los directivos de Orange también destaca que la educación es un caso de uso muy interesante para el metaverso, debido a que se “puede aprender de forma más rápida y eficiente gracias a la realidad virtual y aumentada”. Por otro lado Ortega (2022), señala que “es evidente que la formación online está viviendo una expansión enorme, pero también queda claro que, en este tema, es prematuro hablar de metaversos.” Tratando de situarnos en la paradoja de que tanto hemos avanzado realmente en el tema y cuánto tenemos que avanzar para poder alcanzar al menos lo señalado en el libro de Neal (Snow Crash).

Las posibilidades educativas son sin lugar a dudas muy atractivas. Sin embargo, es necesario mejorar las interfaces para que la interacción con los entornos de realidad virtual sea más sencilla, fluida y transparente para el usuario. Algo en lo que ya se ha avanzado con otra tecnología como la realidad aumentada.

Estamos en el momento adecuado para aportar en este tema que seguramente nos tendrá ocupados en los próximos años y que sin duda alguna la posibilidad del intercambio de información y experiencias, se logrará a través de la internacionalización. Esto se puede lograr de manera adecuada desarrollando los elementos técnicos por un lado y pedagógicos por el otro. Hemos estado trabajando mucho tiempo en actividades internacionales con los aspectos pedagógicos y toda la producción en este sentido tiene que ayudarnos a entender

una nueva forma de enseñar. Muy probablemente, estos avances nos pueden ubicar en las soluciones necesarias para utilizar de la mejor manera los avances desde el punto de vista técnico, que implica que nuestros pares (colegas docentes) puedan manejar los conceptos del metaverso a través de los diferentes intercambios (Congresos, foros, cursos, libros e intercambios virtuales). Inclusive estos mismos encuentros pueden desarrollarse desde los entornos virtuales de metaverso. Es fundamental abordar el tema sin prejuicios y sin temores, históricamente los cambios en tecnología han terminado imponiéndose muy a pesar de los rechazos a la misma. Es por ello que el llamado es a que podamos apropiarnos del metaverso y aportar entornos de aprendizaje de calidad en perfecta armonía con nuestros colegas a nivel mundial. Que cada aporte permita el avance de todos los grupos que se encuentran trabajando a nivel internacional.

Referências

- Arias, J. A. (2016). Second life un mundo metaverso para el aprendizaje. *Kairos gerencial*. Recuperado de <http://www.unicolmayor.edu.co/publicaciones2/index.php/kairos/article/view/11>
- Bejarano, P. (2022, Marzo 02). La educación desembarca en el metaverso. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/tecnologia/2022-03-02/la-educacion-desembarca-en-el-metaverso.html>
- Bermejo, C., & Hui, P. (2022). Life, the Metaverse and Everything: An Overview of Privacy, Ethics, and Governance in Metaverse. Recuperado de <https://arxiv.org/pdf/2204.01480.pdf>
- Castronova, E. (2012). *Características del metaverso*. EEUU: la universidad de indiana.
- Damar, M. (2021). Metaverse Shape of Your Life for Future: A bibliometric snapshot. *Journal of Metaverse Research Article*.
- Felder, R. M. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engr. Education*, 78(7), 674-681.
- Guix, E. (2016). Uso de aplicaciones web 3.0 en un ciclo formativo de grado. *Revista científica de opinión y divulgación*, 11(33). Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2016m3n33/dim_a2016m3n33a3.pdf
- Kanematsua, H., Kobayashib, T., Barryc, D. M., Fukumurad, Y., Dharmawansad, A., & Ogawae, N. (2014). Virtual stem class for nuclear safety education in metaverse. *Procedia Computer Science*, 35, 1255-1261. 10.1016/j.procs.2014.08.224
- Honey, P., & Alonso, C. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Honey, P., & Mumford, A. (1982). *Manual of Learning Styles*. Maidenhead.
- Keefe, J. K. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.
- Melaré, D. (2020). Didática e estilos de uso do virtual para a Educação a Distância. *Revista Diálogo Educacional*, 20(64), 123-142. Recuperado de <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.064.ds06>
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486-497. 10.3390/encyclopedia2010031
- Navarro, R. (2015). La contribución de “lo virtual” en la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 7-15. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/>
- Stephenson, N. (2008). *Snow Crash*. Ediciones Gigamesh (Vol. 3).
- Ortega, J. (2022). Educación: es pronto para el metaverso. *El Independiente*. Recuperado de <https://www.elindependiente.com/>
- Reid, J. M. (1995). Learning Styles: Issues and Answers. In J. M. Reid. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (pp. 3-34). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rojas, J., & Defude, B. (2008). Improving Learning Objects Quality with Learning Styles. In *ICALT08 The 8th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 496-497). Santander.
- Rosenberg, L. (2022, November 1). Regulation of the Metaverse: A Roadmap. In *Proceedings of the 6th International Conference on Virtual and Augmented Reality Simulations (ICVARS 2022)*, Brisbane, Australia.
- Wiley, D. A. (2002). *Instructional Use of Learning Objects, Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and taxonomy*.

Processos de internacionalização no ensino e na aprendizagem dos estudantes de ensino superior em contextos digitais

Internationalization processes in teaching and learning of higher education students in digital contexts

Daniela Melaré Vieira Barros
Universidade Aberta (UAb)
daniela.barros@uab.pt
ORCID: [0000-0002-1412-2231](https://orcid.org/0000-0002-1412-2231)

Resumo

O presente capítulo apresenta os resultados gerais da investigação realizada para verificar quais os contributos pedagógicos da internacionalização para o processo de ensino e de aprendizagem em ensino superior. Essa investigação contou com a aplicação de um inquérito ao público-alvo de docentes com experiência em processos de internacionalização e em educação digital.

Os docentes participantes foram identificados pela Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa entre os parceiros e colaboradores envolvidos nas diversas ações e eventos da Associação. Participaram da recolha de dados uma amostra experimental de 96 (noventa e seis) docentes de ensino superior.

Os resultados identificados apontam diversas estratégias didático-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem, utilizadas no ensino superior, que têm como apoio resultados, investigações, projetos e relações originárias das parcerias internacionais realizadas como uma parte da dinâmica e do sistema das instituições universitárias tanto na aplicação, como na prática pedagógica.

As principais estratégias identificadas para as aulas em contexto digital são: classes em colaboração; cursos divididos entre colegas de universidades de outros países do mesmo idioma ou não; palestras e conferências; participação em fóruns específicos dentro das disciplinas/curso; elaboração de materiais didáticos em conjunto; entre outros.

O que destacamos aqui é um outro olhar, em que o foco de atenção é a vertente da ação docente e sua aplicação nas aulas de maneira pedagógica, utilizando a internacionalização para conteúdos do ensino e aprendizagem na área e na disciplina que leciona.

Palavras chave: internacionalização em contextos digitais, ensino superior, estratégias didático pedagógicas.

Abstract

This chapter presents the overall results of the research conducted to assess the pedagogical contributions of internationalization to the teaching and learning process in higher education. This investigation involved conducting a survey among the target audience of educators with experience in internationalization processes and digital education. The participating educators were identified by the Association of Distance Education of Portuguese-speaking Countries among the partners and collaborators involved in various actions and events of the Association. A sample of 96 (ninety-six) higher education teachers took part in the data collection as part of an experimental group. The identified results point to various didactic-pedagogical strategies for teaching and learning in higher education, which are supported by outcomes, research, projects, and relationships originating from the international partnerships, forming a dynamic and institutional system within universities, both in their application and pedagogical practice. The primary strategies identified for digital context teaching include collaborative classes, courses shared among colleagues from universities in other countries of the same or different languages, lectures and conferences, participation in specific forums within disciplines/courses, joint development of educational materials, among others. What we emphasize here is a different perspective, where the focus is on the teacher's action and its pedagogical application in lessons, utilizing internationalization for teaching and learning content in the subject area they teach.

Keywords: *internationalization in digital contexts, higher education, didactic-pedagogical strategies.*

A investigação realizada para verificar quais os contributos pedagógicos da internacionalização para o processo de ensino e de aprendizagem em ensino superior contou com a aplicação de um inquérito ao público-alvo de seus docentes com experiência em processos de internacionalização e em educação digital.

Esses docentes foram identificados pela Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa entre os parceiros e colaboradores envolvidos nas diversas ações e eventos da Associação. Participaram da recolha de dados uma amostra experimental de 96 (noventa e seis) docentes de ensino superior.

Os resultados identificados que passamos a desenvolver no texto a seguir proporcionam aprofundar a internacionalização na área pedagógica compreendida aqui como as diversas estratégias didático-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem, utilizadas no ensino superior, que têm como apoio resultados, investigações, projetos e relações originárias das parcerias internacionais realizadas.

Na realidade, compreende-se a sustentabilidade da internacionalização no ensino superior não somente como iniciativas originárias dos planos estratégicos, considerados como inovação, mas sim como uma parte da dinâmica e do sistema das instituições universitárias tanto na aplicação, como na prática pedagógica.

As principais estratégias identificadas para as aulas em contexto digital são: classes em colaboração; cursos divididos entre colegas de universidades de outros países do mesmo idioma ou não; palestras e conferências; participação em fóruns específicos dentro das disciplinas/curso; elaboração de materiais didáticos em conjunto; entre outros.

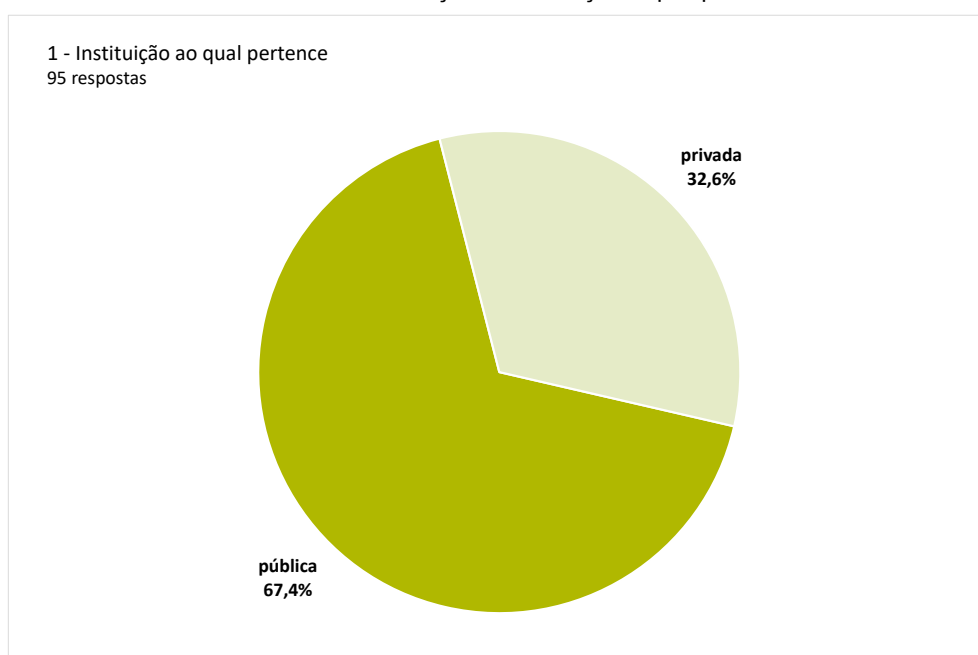
Segundo Vahhbiz (2021) as estratégias mais valorizadas como internacionalização em uma instituição destacam-se em ações de mobilidade estudantil, trocas entre faculdades e cursos, disciplinas, estratégias de parcerias em graduação com dupla titulação, programa de capacitação e programa de transferência de crédito.

O que destacamos aqui é um outro olhar, em que o foco de atenção é a vertente da ação docente e sua aplicação nas aulas de maneira pedagógica, utilizando a internacionalização para conteúdos do ensino e aprendizagem na área e na disciplina que leciona.

Sobre os resultados do inquérito destacam-se a seguir elementos para aprofundar o tema e ampliar as conexões do mesmo na área pedagógica e na docência no ensino superior.

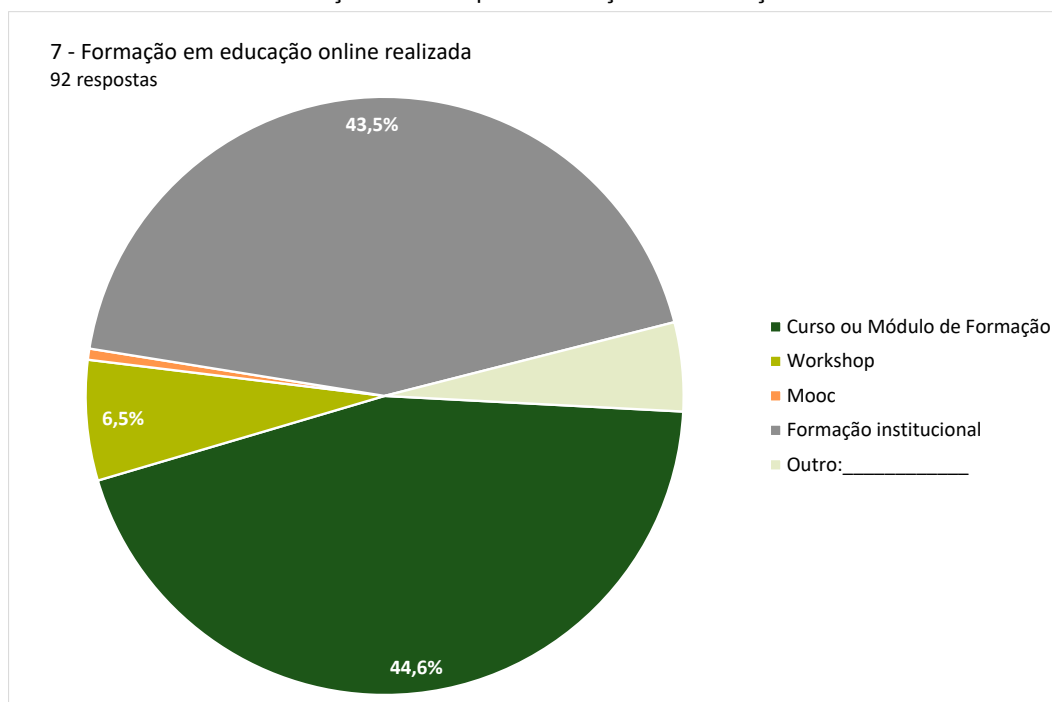
A indicação desses elementos não está direcionada para instituições presenciais ou a distância, pois não há esta divisão de formatos na intencionalidade aqui exposta, mas sim uso de ambientes virtuais ou plataformas digitais para diversas formas educacionais em ensino superior.

Gráfico 01. Classificação da instituição à qual pertence



Grande parte dos docentes pertencem a várias tipologias de instituições de ensino superior de origem pública. As denominações dos formatos variam de acordo com os países, mas o significado de instituição pública é um consenso na lusofonia. A importância dessa informação está exatamente em compreender que o trabalho e a situação aqui expostos a respeito da internacionalização estão em âmbito público, viabilizadas sob legislação, orientações e dinâmicas regulamentadas.

Gráfico 02. Identificação sobre o tipo de formação em educação online realizada



A grande importância de entender o como a internacionalização está a ser introduzida no contexto das aulas no ensino superior é identificar como e o quanto os docentes estão à vontade com as competências e habilidades para desenvolver nas aulas/classes online, de forma híbrida ou utilizando simplesmente tecnologias.

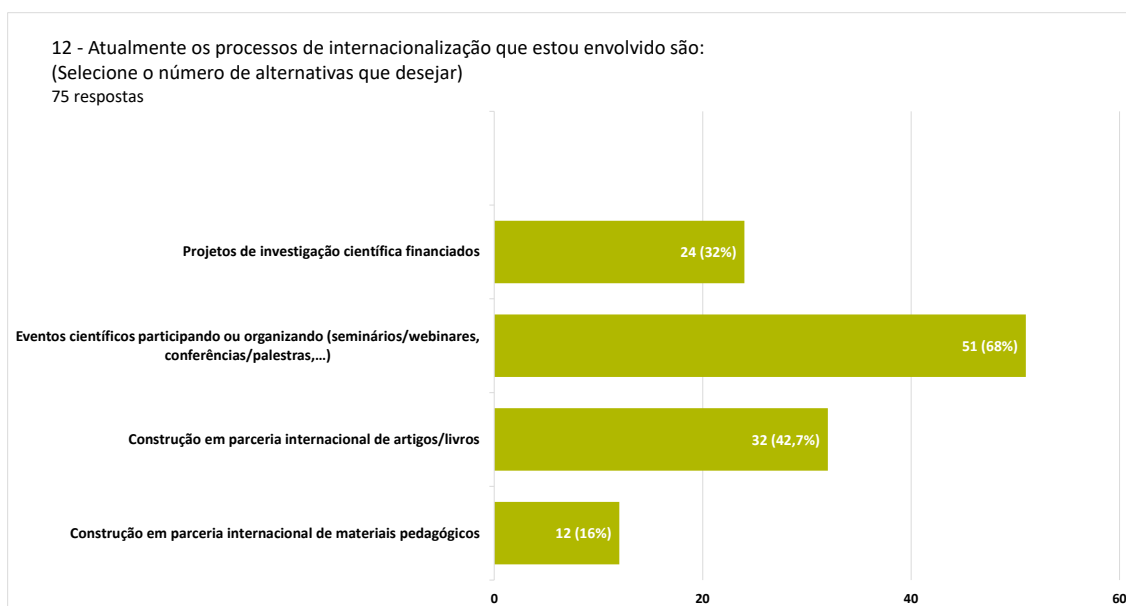
Isso facilita a compreensão de como aproximar distâncias. Para que efetivamente a internacionalização chegue aos estudantes há a necessidade de colocá-los em contato direto ou indireto com o outro contexto que está a ser utilizado como internacionalização. As tecnologias dessa forma facilitam muito as ações pedagógicas/culturais e de conhecimento também. Não significa que irão substituir as características e valências da presencialidade e vivência local, mas a partir de outras formas de gestão a experiência poderá ser realizada com outros benefícios .

A identificação sobre o número de anos como docente online caracteriza a facilidade e também a potencialidade em dinamizar formas pedagógicas de internacionalização pedagógica. O uso das dinâmicas do on-line para viabilizar estratégias inclusivas, personalizadas e inovadoras segue um ritmo de grande importância, não só pela inovação constante dos aplicativos e ferramentas, mas também pelo acesso à diversidade (Barros, 2020).

A contingência dos últimos tempos modificou e reorganizou de certa forma hábitos e estruturas de trabalho dos docentes, facilitando assim uma aproximação ao uso das tecnologias em formato assíncrono ou síncrono. O que observamos nos resultados é que 14,3% dos docentes entrevistados têm cerca de 13 anos como docente on-line, um número pequeno e inicial para um contingente amplo de ensino superior. Os demais resultados abaixo de dez anos de docência também destacam a experiência na área.

Na realidade apresenta-se um número muito pequeno de docentes mais envolvidos com a educação a distância que faz comprovar as dificuldades e as necessidades de formação contínua para o trabalho nesta área. Para a internacionalização, especificamente, representa uma dificuldade maior esse resultado da pouca experiência na docência online, sendo que o uso das tecnologias para ensino e aprendizagem a distância é decisivo para a conexão e a interação em diferentes distâncias e culturas. As estratégias institucionais devem ser de incentivo à docência online para com isso possibilitar trabalhos mais sustentáveis na área da internacionalização.

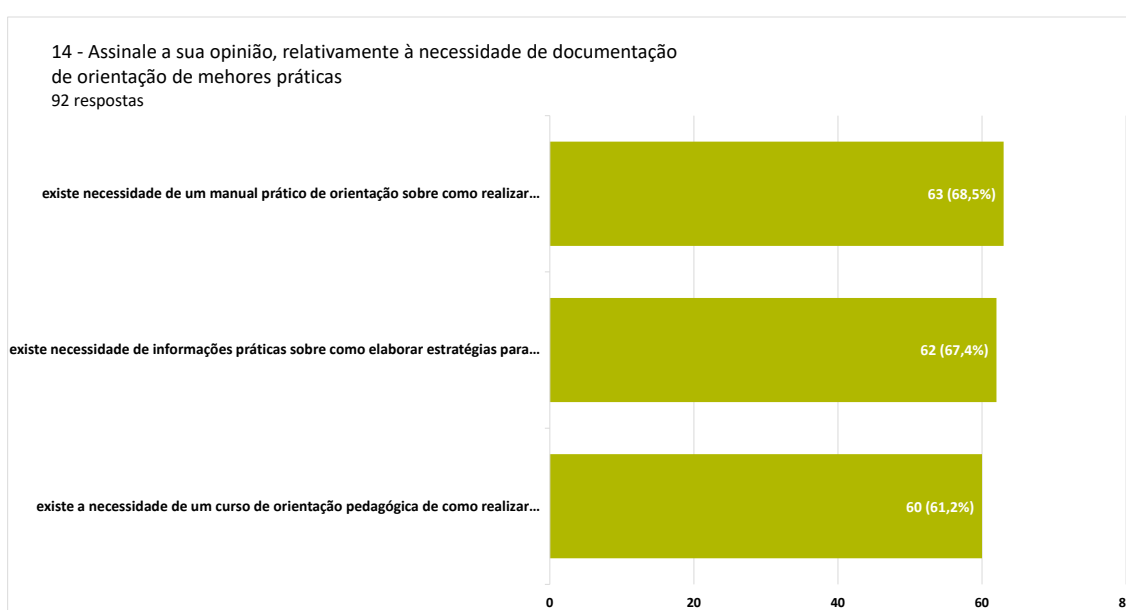
Gráfico 04. Processos de internacionalização em que o docente está envolvido.



A identificação dos processos de internacionalização e da forma como os docentes estão envolvidos é uma pergunta de diagnóstico para verificar qual a maior atuação dos docentes e experiência nessa área. Grande parte, 68%, destaca eventos científicos, participando ou organizando (seminários/webinares, conferências/palestras, entre outros). O que mais se observou no crescimento dessas relações de rede, foi um aumento de colaborações pela facilidade do online e a abrangência com que se pode integrar em eventos pessoas e contextos antes não considerados. A facilidade aqui é considerada pela quebra da distância física e o custo financeiro de deslocação e etc.

Para além da facilidade, também houve uma nova percepção e valorização do potencial das redes na gestão, organização e disseminação de conhecimentos em diversos formatos, como também, a maior credibilidade do potencial online no espaço de comunicação que facilita o aperfeiçoamento das estruturas para a realização desses eventos.

Gráfico 05. Necessidade de documentação de orientação para o trabalho da internacionalização



Sobre o aprofundar do tema com exemplos e orientações de como realizar estratégias que complementam o fazer pedagógico docente com a internacionalização, pudemos verificar que 68,5% dos docentes entrevistados/analizados/consultados necessitam de mais informação e maior orientação em como fazer e trabalhar essas questões em nível pedagógico. Isso ocorre porque processos de inovação docente precisam de fundamentos que sustentem a aplicação com as experiências realizadas, sua recriação e aperfeiçoamento. Qualquer processo de inovação necessita desse aperfeiçoamento contínuo.

A intenção do material aqui realizado é proporcionar ao leitor esclarecimentos, informações,

estratégias, casos práticos e experiências que tragam de forma clara e sustentável a qualquer contexto, formatos distintos de acordo com cada situação de internacionalização.

A qualidade e o quesito estratégico de qualquer instituição de ensino superior em nível pedagógico estão na inovação de formas, ambientes e currículos. Nos últimos tempos, essa inovação passou muito pelas plataformas virtuais e modelos de trabalho com tecnologias, *apps* ou outro tipo de uso de tecnologias mais publicitadas como facilidade e modernismo do que qualidade educativa. Juntamente com as TIC, a internacionalização passou a ser o investimento de inovação muitas vezes publicitado nas instituições.

Para compreender melhor a qualidade pedagógica desses processos de internacionalização, era necessário identificar com os docentes qual a reflexão que realizavam a partir do que conheciam do tema e das práticas que associavam como sendo internacionalização na sua função docente.

No quadro a seguir indicamos as variáveis presentes nas respostas abertas, juntamente com as análises em formato resumido e as indicações de estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas.

Quadro 01. Qualidade Pedagógica dos processos de internacionalização

Elementos indicados nas perguntas abertas	Práticas institucionais	Estratégia a ser utilizada
1. A qualidade passa pelo envolvimento, pelo conhecimento e pela metodologia de trabalho com o estudante.	Estão voltadas à mobilidade do estudante e à creditação de disciplinas em instituições de ensino superior.	O incentivo à mobilidade virtual entre instituições, cursos e estudantes.
2. A acessibilidade pedagógica e comunicacional.	Acesso a diversidade de repositórios e mecanismos de busca facilitando a informação recebida.	Ampliação de formações e acessos aos repositórios e bases de dados cientificamente validadas.
3. Planejamento de atividades conjuntas.	Trabalho em colaboração, acreditação de disciplinas e reconhecimentos institucionais que facilitem este trabalho.	Trabalho em parceria com os contatos pessoais nas colaborações em cursos, em disciplinas ou em módulos específicos entre instituições.
4. Construção em parceria internacional de materiais pedagógicos.	O trabalho aqui está vinculado a resultados de investigação científica, a projetos e seus outputs e às próprias unidades curriculares e suas especificidades na produção de materiais específicos.	Os materiais pedagógicos são um espaço de construção de grande importância para a docência do ensino superior. Normalmente, não há muitos materiais pedagógicos desenvolvidos em parcerias porque se tendência ao uso de artigos ou livros. Aqui, a proposta está focada em realizar um material que possa contribuir não somente com conteúdos a serem estudados pelos alunos, mas também com aspectos culturais dos envolvidos na produção.
5. A utilização frequente de práticas e experiências pedagógicas que efetivamente possibilitem aos estudante aprenderem em contexto de construção colaborativa do conhecimento.	A construção colaborativa do conhecimento se dá a partir de espaços em que se constrói uma relação de confiança, entre os envolvidos.	As dinâmicas de trabalho colaborativo são propostas a partir de solução de problemas, situações e experiências que exijam diversidade de percepções e constituem em si próprias espaços de crescimento entre todos.

<p>6. Fluência linguística para dentro do contexto científico das áreas.</p>	<p>A barreira dos idiomas sempre é um aspecto técnico a ser considerado é de grande importância.</p>	<p>As exigências de formação em outros idiomas fazem parte das formações iniciais e continuadas. Oferecer acesso a cursos de idiomas de forma a garantir o mínimo de habilidades para o contato com outra língua e cultura nos estudos é muito importante neste processo.</p>
<p>07. Troca de saberes culturais e capacidade de diálogo.</p>	<p>Os saberes culturais podem ser partilhados nos espaços de diálogo e interação entre estudantes e docentes.</p>	<p>Criação de espaços de interação em rede podem facilitar esta troca com uma boa orientação pedagógica neste sentido.</p>
<p>08. É necessário cada vez mais capacitar os docentes, pois muitos dos professores não conseguem usar as ferramentas de tecnologias em sala de aula.</p>	<p>O aumento de cursos nesta área tem sido exponencial nos últimos tempos, as capacitações são realizadas em vários formatos.</p>	<p>Incentivo institucional para a capacitação contínua e o oferecimento de formações que atendam a essa demanda.</p>
<p>09. A eficácia dos projetos entre as instituições consubstanciada na melhoria das competências dos professores e concomitante das aprendizagens dos estudantes. Há projetos internacionais que têm início mas não são concluídos, outros vão ao fim, mas não repercutem na vida acadêmica dos estudantes.</p>	<p>Existe uma consciência sobre a pouca transposição dos resultados científicos dos projetos em ações pedagógicas com os estudantes de graduação.</p>	<p>Capacitações docentes para ampliar modelos e ações pedagógicas a partir de experiências de internacionalização. Gestão institucional para ressaltar a importância da transferência dos conhecimentos e saberes adquiridos para os processos pedagógicos da instituição.</p>
<p>10. Um processo de internacionalização que traz vantagens para os países, instituições e professores envolvidos</p>	<p>Incentivo às práticas de internacionalização por avaliação de qualidade em nível governamental.</p>	<p>Ações coletivas de esclarecimento e incentivo à internacionalização em seus vários formatos de estudantes e docentes. Incentivo acadêmico na institucional para que haja maior adesão.</p>

<p>11. A constituição, manutenção e reforço de redes de cooperação temáticas (diálogo, coorganização de eventos, partilha de recursos em acesso aberto)</p>	<p>Apoio na organização e liderança de eventos, recursos e materiais em acesso aberto disponibilizados em repositórios e/ou bibliotecas.</p>	<p>Promoção de parcerias entre instituições de países com os mesmos idiomas para cooperações específicas. Ampliação de redes em projetos de países, com idiomas distintos.</p>
<p>12. Enriquecimento e melhoria da qualidade dos trabalhos realizados em parceria. Compartilhamento das experiências pedagógicas</p>	<p>Possibilidade de incluir de maneira colaborativa na docência de unidades curriculares professores de outras instituições de ensino superior, nacionais e internacionais.</p>	<p>Colegas de projetos realizados em colaboração podem atuar diretamente na docência em unidades curriculares como palestrantes, convidados ou realizando algum tipo de workshop ou seminário.</p>
<p>13. A produção de pesquisas e materiais que possam subsidiar discussões para nossas práticas e pesquisas</p>	<p>As orientações são regulamentadas como documentação reitoral, regulamentos, planos de expansão e etc. Veiculada sempre a avaliações da qualidade das instituições.</p>	<p>Criação de espaços de partilha para as melhores práticas pedagógicas veiculadas no processo de internacionalização. Produção de documentação orientativa e sustentável para o desenvolvimento da temática dentro da comunidade educativa.</p>

As reflexões e análises aqui delineadas com estratégias, facilitam alguns parâmetros para estruturar ou planejar linhas de ação que priorizem a internacionalização em vários âmbitos das instituições, facilitando assim uma institucionalização de forma alargada. Lembrando que a internacionalização não é somente uma ação ou várias ações específicas, mas é uma postura da instituição e uma forma de conceber e vivenciar novas tendências globais da educação.

Considerações finais

O processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advinda de interações sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças, locais e tempos, fortalecendo a capacidade científica nacional, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável, é uma definição bem ampla da internacionalização (Morosini, 2017).

O caminho para a especialização da internacionalização divide-se em vários setores dentro da instituição, como por exemplo: a estrutura da instituição e a regulamentação interna, em programas de apoio, no plano de trabalho institucional em que haja um incentivo em maior escala para ações mais internacionalizadas, tanto individuais como colaborativas.

Podemos observar uma carência muito grande dos docentes na ambiência de uso do on-line e do digital para levar a cabo ações pedagógicas mais internacionais. Além disso, pudemos verificar a falta de referências, espaços de estudo e de valorização da introdução dos benefícios e das vantagens da internacionalização em nível pedagógico. Os principais benefícios do on-line para a internacionalização estão em possibilitar com maior facilidade um outro tipo de interação, partilha, colaboração e principalmente, a possibilidade de, em maior ou menor nível, estar em local e culturas completamente diferentes.

Não se defende aqui a substituição de formatos presenciais e já classificados como internacionalização, mas ampliar outras experiências e cenários para oportunizar a quebra de paradigmas e o crescimento em escala, para que docentes e estudantes possam estar mais próximos dos processos de internacionalização.

Esta breve investigação pode nortear algumas reflexões acerca do tema que facilitam maior atenção e mobilização para inovações. Concretamente, a inovação está na ação da função docente, no exercício dedicado à construção das aulas, no planejamento com introdução de novos conteúdos com padrões ou linhas teórico-metodológicas não usuais, uso de ferramentas aplicativos e interfaces atualizadas e construção de cenários e estratégias diversificadas.

A internacionalização vista como todos os tipos de programas de estudos do ensino superior, ou conjuntos de cursos, ou serviços educacionais (incluindo os de educação a distância)

em que os alunos estão localizados em um país diferente daquele em que a instituição concedente está sediada, por si só amplia o potencial pedagógico que obtém. Tais programas podem pertencer ao sistema educacional de um estado diferente do estado em que opera, ou podem funcionar independentemente de qualquer sistema nacional (Conselho da Europa, 2002).

Referências

Barros, D. M. V. (2020). Estilos de uso do virtual: estratégias de personalização da aprendizagem. In Barreiro I. M. de F., & Barbosa, R. L. L. (Org.). *Formação de Educadores – Inovação e tradição*. São Paulo: UNESP.

Conselho da Europa (2002). *Sobre as Universidades e o ensino superior no espaço europeu do conhecimento*. Recuperado de https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-5-2002-0183_PT.html

Morosini, M. (2018). Internacionalização do currículo: a produção em organismos internacionais. *Roteiro*, Joaçaba, 43(1), 115-132. Recuperado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13090/pdf>

Engineer, V., Naik, N., Bhandari, D., Trivedi, M., Gandhi, H., & Vaghela, P. S. (2021). Best practices in Internationalization of Higher Education Institutes in India and Nepal. *Journal of Research & Method in Education*, 11(4),01-11. Recuperado de <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/>

