



X FÓRUM EAD | UNIPAMPA

ANAIS

Etapa I - Educação a distância e a Curricularização da Extensão

Etapa II - Possibilidades e desafios da carga horária a distância em cursos presenciais



X FÓRUM EAD | UNIPAMPA

ANAIS

Etapa I - Educação a distância e a Curricularização da Extensão

Etapa II - Possibilidades e desafios da carga horária a distância em cursos presenciais

Bagé, 2024.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

U58 Universidade Federal do Pampa, Brasil

Anais X Fórum Ead - Etapa I - Educação a distância e a Curricularização da Extensão ; Etapa II - Possibilidades e desafios da carga horária a distância em cursos presenciais [recurso eletrônico] /Universidade Federal do Pampa- Bagé, RS: 2024.

114 p.

Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br>

Nota: Vários autores

1. Anais. 2. Educação a distância. 3. Curricularização da extensão. 4. Extensão universitária. I.t.

CDU: 37.018.43

Universidade Federal do Pampa

Reitor: Edward Frederico Castro Pessano

Vice-reitora: Francéli Brizolla

Chefe do Núcleo de Educação a Distância: Verônica Moraes Antunes

X Fórum EaD - 2022

Etapa I - Comissão Organizadora:

Mára Lúcia Fernandes Carneiro - UFRGS/UNIREDE

Cleia Demétrio Pereir - UDESC

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco - UDESC

Henrique Rockenbach de Almeida - Unipampa

Etapa II - Comissão Organizadora

Isaphi Marlene Jardim Alvarez

Verônica Moraes Antunes

Rita de Cássia Angeieski da Silveira

Elvis Galarca Menezes Mendes

Henrique Rockenbach de Almeida

Maria Cristina Graeff Wernz

Débora Rocha da Silva

Organização dos Anais:

Verônica Moraes Antunes

Maria Cristina Graeff Wernz

Marilice Cortes

Isaphi Marlene Jardim Alvarez

Henrique Rockenbach de Almeida

Revisão

Marilice Cortes

Diagramação

Henrique Rockenbach de Almeida

SUMÁRIO

Apresentação 6

Extensão Universitária: tensões, micropoderes e curricularização 12

Universidade Aberta para pessoas idosas e ações a distância 30

Relações interculturais: Pesquisa, Extensão e Ensino em perspectiva na Educação a Distância 45

**Plataforma digital de formação continuada - PlaforEDU:
cursos MOOC e seu potencial na curricularização da Extensão 55**

Perspectivas da oferta de carga horária EaD em cursos presenciais 78

Construção do novo projeto pedagógico: o hibridismo como possibilidade de subversão 93

**Sobre a inserção de carga horária na modalidade EaD
em um curso presencial de licenciatura em Física 102**

Apresentação

Henrique Rockenbach de Almeida¹

Isaphi Marlene Jardim Alvarez²

Com a intenção de promover o debate sobre a modalidade de Educação a Distância e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem, desde 2010 a Unipampa (Universidade Federal do Pampa) organiza Fóruns temáticos junto à comunidade acadêmica da instituição.

Em sua 10ª edição, o Fórum EaD da Unipampa foi estruturado em duas etapas, visando contemplar o debate a respeito das duas temáticas que se apresentavam para a comunidade acadêmica: a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação a distância, e a inserção de carga horária a distância nos cursos presenciais.

Em 2022, a Unipampa, assim como outras Instituições de Ensino, estava organizando e implementando o retorno às atividades didáticas após o período denominado como Ensino Remoto Emergencial, decorrente da Pandemia de COVID-19. Nesse sentido, é importante ressaltar que, no período pandêmico foram organizadas adaptações metodológicas e curriculares para a manutenção das atividades de ensino e de aprendizagem a partir da utilização de recursos on-line, de forma a manter o distanciamento social recomendado como forma de prevenção e combate à pandemia.

¹ Bacharel em Design Gráfico, Programador Visual na Universidade Federal do Pampa.
henriquealmeida@unipampa.edu.br

² Professora na Universidade Federal do Pampa. isaphialvarez@unipampa.edu.br

Gusso et al, (2020, pág. 5) trazem a problemática de adequação das instituições ao ensino remoto emergencial e a similaridade entre essa modalidade adotada e a EaD:

EaD e Ensino Remoto Emergencial não são categorias dicotômicas, com fronteiras definidas. Em algumas instituições, o que tem sido feito como resposta emergencial talvez se aproxime mais do que é entendido por EaD, ao passo que, em outras instituições – onde faltam infraestrutura, recursos financeiros, materiais e humanos, suporte, formação de professores e estudantes, condições de acesso dos estudantes e professores aos recursos ou plano pedagógico emergencial adequado –, esteja sendo implementado Ensino Remoto Emergencial mal-estruturado (GUSSO *et al*, 2020).

Os autores enfatizam o aspecto da falta de infraestrutura adequada para a realização das atividades no ensino remoto emergencial, classificando-o como mal estruturado, condição que enfatiza a diferença primordial entre essa modalidade emergencial e a modalidade de educação a distância, uma vez que para a efetiva implementação da EaD há duas premissas condicionantes, organização e planejamento prévio.

Antes da pandemia, já havia a possibilidade de que cursos de graduação presenciais oferecessem atividades desenvolvidas na modalidade de Educação a Distância (EaD), tendo como limite máximo a inserção de até 40% de carga horária EaD sobre a composição total de atividades nos cursos, respeitadas as indicações nas diretrizes curriculares de cada curso (BRASIL, 2019).

Neste cenário, também apresentava-se o desafio da inserção da extensão no currículo de cursos de graduação, conforme orienta a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.

A primeira etapa do evento ocorreu em 26 de julho de 2022, de forma integrada ao Seminário Regional da Associação Universidade em Rede – UniRede, e ao 1º Fórum EaD da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. A temática desta edição foi a inserção das atividades de Extensão no currículo dos cursos de graduação.

A programação organizou-se com uma Mesa Redonda, no turno da manhã, transmitida pelos canais do Youtube da Unipampa, UDESC e UniRede, com a participação dos debatedores profa. Sandra de Deus (UFRGS), prof. Alfredo Balduino Santos (UDESC) e prof. Diogo Casanova (UAB-PT) e mediação da profa. Mára Lúcia Carneiro (UFRGS/UniRede). À tarde, foi realizado um painel via Google Meet, com a apresentação dos projetos Universidade Aberta para Pessoas Idosas (UFRGS), Plataforma PLAFOREdu (IFSul) e Aprendizagens Multiculturais (UNIPAMPA/UFRGS/UNISC), com vistas ao compartilhamento de experiências sobre projetos de extensão em cursos a distância.

A segunda etapa do fórum dedicou-se ao tema dos cursos de graduação presenciais com carga horária a distância. O evento também ocorreu de forma online via google meet, no dia 6 de Outubro de 2022. Em um primeiro momento, foi proferida uma palestra pela profa. Rita Maria Lino Tarcio (UNIFESP), e na sequência, a apresentação de relatos de experiências de cursos de graduação da Unipampa, que já haviam adotado carga horária a distância em seus currículos: Licenciatura em Física (campus Bagé), Licenciatura em Matemática (campus Itaquí), Licenciatura em Letras–Línguas Adicionais (campus Bagé).

A publicação destes anais visa expandir e aprofundar o debate realizado pelos professores e pesquisadores, que contribuíram e qualificaram a programação dos seminários. Os textos a seguir foram redigidos pelos pesquisadores: prof^a Dr^a Sandra de Deus (Professora Titular do Departamento de Comunicação da Faculdade de

Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-reitora de Extensão da UFRGS, no período de 2008 a 2020. Secretária de Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004/2008). Presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) 2012/2013. Coordenadora da Comissão Permanente de Extensão da Associação das Universidades do Grupo Montevideu (AUGM) 2016/2018); profa. Dr^a. Mára Lúcia Carneiro (Professora Titular do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atua na formação básica em Psicologia Social e suas relações com as tecnologias em diversos cursos da universidade. Representante institucional da UFRGS junto a Associação Universidade em Rede – UniRede, onde participa do Conselho de Coordenação Política como Representante da Região Sul); Dr^a Maria Cristina Wernz (Secretária Executiva na Universidade Federal do Pampa, com experiência na área de Educação, principalmente no que se refere aos seguintes temas: interculturalidade, educação–tecnologia, literatura–tecnologia, inclusão digital, formação de leitores e educação a distância); Me. Onório Isaías de Moura (Participante do grupo de pesquisa PEABIRU: educação ameríndia e interculturalidade UNISC/UFRGS. Faz parte da equipe executora do projeto de extensão; Curso de Extensão: Aprendizagens Intercultural Produção de Sentido na Educação. Atua nas seguintes áreas: Formação de Professores, Educação Ameríndia e Interculturalidade); Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro (Atua na Educação Profissional de nível técnico e tecnológico desde 1988 no IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul–rio–grandense. Participou da implantação do Núcleo de Educação a Distância do CEFET–RS, tendo atuado em diversas ações de capacitação de docentes pra EAD junto a UNIREDE, ADIFERS, MEC/SETEC. Atua como professor no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSul. É líder do Grupo de Pesquisa – TEDCOM – Tecnologias Educacionais na Conectividade e Mobilidade); Dr.

Igor Radtke Bederode (Atua como professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. É um dos líderes do Grupo TEDCOM – Tecnologias Educacionais na Conectividade e Mobilidade do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL); Dr^a Rita Maria Lino Tarcia (Professora Adjunta do Departamento de Informática em Saúde (DIS) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Coordenadora Pedagógica do Curso de Especialização em Saúde da Família da Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS/UNIFESP). É docente, orientadora e pesquisadora credenciada do Programa de Mestrado Profissional Ensino em Ciências da Saúde do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS/UNIFESP) desenvolvendo pesquisas nas linhas de Avaliação, Currículo, Docência e Formação em Saúde. É Coordenadora Pedagógica da Pró-Reitoria de Educação a Distância da Cruzeiro do Sul Educacional e Consultora Sênior nas áreas de Educação a Distância (e-Learning) e Educação Corporativa); Dr^a Patricia Pujol Goulart Carpes (Atua como professora na Universidade Federal do Pampa. Atualmente é Coordenadora de área do programa Residência Pedagógica); e Dr. Rafael Kimura (Atua como professor Adjunto na Universidade Federal do Pampa, com atuação nas seguintes linhas de pesquisa: Divulgação Científica, Ficção Científica no Ensino de Ciências, Criatividade no Ensino de Ciências, Impactos Sociais, Culturais e Educativos dos Planetários)

Referências:

BRASIL. **Lei nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Legislação Federal e Marginália, 2014.

BRASIL. **PORTARIA Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

BRASIL. **Resolução 07 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 e dá outras providências.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Battisti; LUIZ, Fernanda Bordignon; SAHÃO, Fernanda Torres; LUCA, Gabriel Gomes de; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BELTRAMELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquíria Maria. ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 41, set. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.238957>.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TENSÕES, MICROPODERES E CURRICULARIZAÇÃO

Por Sandra de Deus¹

Nós devemos antever a universidade como um lugar central para a luta revolucionária, um lugar onde podemos trabalhar para educar a consciência crítica, onde podemos ter uma pedagogia libertadora. (Bell Hooks, 2019, 79)

Resumo: A pandemia impôs a todos um período forçado de recolhimento. Entre 2018 e 2022, vivemos de incertezas e sobressaltos na educação superior brasileira. Vimos agravados quadros como a desigualdade tecnológica, e o despreparo de estudantes e docentes para viver o período virtual e de anormalidade. O financiamento da educação foi abandonado e a ciência desrespeitada. Na extensão universitária, particularmente, nos encontramos entre o “fazer virtual”, uma certa desilusão, a necessidade de presencialidade e vimos crescer a assistência. Se por um lado muitas ações foram desconectadas, algumas repensadas, outras adaptadas renasceu um debate que aprofunda a importância da extensão universitária, em todas as instituições, como forte vínculo com a sociedade e formação de cidadãos com uma visão muito realista da sua inserção social. Muitos ciclos de debates foram realizados, diálogos virtuais com extensionistas angustiados permitiram apontar alguns pontos que fazem parte dos questionamentos do momento e que, talvez, sempre estiveram presentes mas que a anormalidade, provocada pelo desgoverno e pela grave crise sanitária, aflorou o que já fazia parte dos fóruns mais restritos. Como pano de fundo destes longos dias de distanciamento estão as mudanças verificadas nos preceitos legais incluindo PNE 2014–2024 e a Resolução 07 de dezembro de 2018, a dificuldade para inovar os currículos o que exige um olhar alargado, a compreensão da extensão universitária que ainda enfrenta estranhamentos e muitas tensões provocadas pela indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Palavras chaves: Extensão; Curricularização; Micropoderes; Comunidade

¹ Jornalista, professora titular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora em Comunicação e Informação. Sdeus1957@gmail.com

Introdução:

Pensar a extensão universitária no pós pandemia é uma tarefa que exige, sobretudo, um olhar generoso e crítico sobre a relação universidade/sociedade. O debate sobre a curricularização da extensão universitária se acelera a partir do PNE 2014–2024, particularmente no previsto na Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. E na Estratégia 12.7 que assegura, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. Entre 2014 e 2018 diferentes instituições de educação superior, especialmente públicas promoveram debates e iniciaram processos com o objetivo de implementar a curricularização da extensão com base em programas e projetos em áreas de grande pertinência social.

No final do ano de 2018 a Resolução nº 7, de 18 de dezembro estabeleceu as “Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 e dá outras providências. Em seus artigos retira a demanda por projetos e programas em áreas de pertinência social conforme:

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias.

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: I – programas; II – projetos; III – cursos e oficinas; IV – eventos; V – prestação de serviços

Estava, portanto, configurado, do ponto de vista legal um cenário, que novamente, foi alterado no final de 2020, em função da pandemia. No início do ano de 2020, por conta da crise sanitária, as atividades foram suspensas em vários setores, entre estes, nas universidades, foi a extensão universitária que com vigor e rapidez se apresentou para manter vivo o fazer universitário. A caminhada não foi sem traumas, mas marcada por muitos questionamentos e dificuldades que beiravam ao assistencialismo e aumentavam a necessidade de compreender o papel formativo da extensão universitária, cujo foco é a formação do estudante, o compromisso social e o diálogo com os demais setores da sociedade não importa se do movimento social ou do chamado “setor produtivo”. Diante do cenário novo e assustador que se configurou, a inserção de créditos de extensão voltou a ser ponto de muitos encontros, conferências e reuniões de gestores da extensão.

Inserção social na desigualdade:

Como parte estruturante de tantos questionamentos, desta nova realidade estão os olhares sobre uma sociedade heterogênea e desigual, especialmente no que se refere à raça, gênero e classe. Nos últimos anos, embora o esforço das universidades, negros, pobres, indígenas e mulheres ainda aparecem na parte inferior de toda e qualquer escala que formos adotar; mulheres e homens do campo, que lutam organizadamente foram vistos como parte de movimentos radicais que devem ser criminalizados e que, portanto, devem ser silenciados, se estiverem nas universidades devem ser como coadjuvantes; os pobres, grande maioria de nosso país, continuam marginalizados no que se refere ao acesso à educação, saúde e políticas públicas efetivas e muitas vezes estão em nossas pautas como estatísticas; cresceu o número de pessoas, desamparadas de todo e qualquer programa social, tentando sobreviver nas ruas; os negros e os indígenas, povos originários, são ainda objeto de estudos e não sujeitos da história.

É importante entender que todo o projeto ou programa de extensão que desejarmos viabilizar deve ter um olhar atento para esta realidade sob pena de se distanciar dos princípios e diretrizes da extensão universitária, o que, aliás, vamos admitir que muitas vezes nem conhecemos porque ao longo dos tempos fomos confundindo prática de ensino, divulgação, assistência, prestação de serviço com extensão universitária. O que não é pesquisa e nem sala de aula vai para a conta da extensão. Não temos culpa! Fomos conduzidos a esta situação pelas exigências produtivas cobradas pelos órgãos fomentadores da educação superior.

As universidades possuem um destacado papel em sociedades como a nossa, onde impera a diversidade e que, por esta razão, temos que estar atentos para que estas instituições não se configurem em um espaço que faz crescer a desigualdade, que investe nas ações individuais sem atentar para o coletivo o que

agrava o desrespeito aos direitos humanos. Atualmente, mesmo com as políticas de ações afirmativas na educação superior, a implantação em algumas instituições da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), percebe-se que uma ampla parcela da sociedade ainda não se sente representada neste lugar como docente, não-docente ou mesmo estudante, os currículos não refletem os conhecimentos advindos destes novos sujeitos e quando tratamos, exclusivamente, da extensão universitária, é preciso compreender que os diferentes movimentos, setores ou coletivos só estarão representados, se desde o início de qualquer processo contar com espaço de diálogo, capaz de influir no planejamento da ação, interagir com o projeto, com o território. Muitas vezes entendemos que estamos fazendo uma atividade extensionista quando divulgamos em uma comunidade o resultado de nossa prática de ensino ou chamamos a comunidade para ouvir o resultado de nossa apuração. Ações meritórias, mas não extensionistas. A Resolução 07 de dezembro de 2018 também nos conduz a uma, certa, distorção porque como não oferece, de imediato, a possibilidade de ‘cruzar’ princípios e diretrizes em seu artigo 8º aponta:

As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: I – programas; II – projetos; III – cursos e oficinas; IV – eventos; V – prestação de serviços.

A leitura superficial do artigo, descolada de uma visão de universidade mais comprometida com as comunidades, pode considerar uma simples prestação de serviço como atividade de extensão, uma ação formativa que, esta sim, se faz com parcerias críticas, muito trabalho e protagonistas que não são apenas expectadores. É necessário desenvolver a inquietude dentro da extensão universitária. E, neste aspecto, significa prospectar metodologias participativas que permitam as devolutivas aos envolvidos e avaliações dos participantes. Mas é também promover a mudança nos currículos, incluindo a difícil tarefa de renunciar à “minha disciplina importante” para tornar possível a redistribuição das cargas horárias que liberam

espaços para as necessárias alterações. As mudanças propostas, contidas na curricularização da extensão, ou seja, a inserção de créditos de extensão em todos os cursos de graduação, inclusive na modalidade da Educação a Distância (EaD), exigem uma construção na base do diálogo. Não é simplesmente fazer a mudança curricular para dar conta da legislação, como incluir uma nova disciplina que trate de extensão. A proposta é curricularização da extensão e não é “disciplinarização” da extensão, maquiando a prática de ensino. É pensar currículos que representem os novos atores sociais e as mudanças ocorridas na sociedade.

Casanova (2012) aponta sete tensões que auxiliam na compreensão do que ocorre no interior das universidades contemporâneas dificultando inclusive a implementação da curricularização da extensão

a) la tensión entre tradición e innovación (y tensiones entre los sentidos políticos e ideológicos de las propuestas innovadoras);

b) la tensión entre el incremento de la demanda social por educación superior y la retracción de los apoyos financieros a la universidad;

c) el retorno resignificado de la tensión entre universidades de docencia o universidades de investigación, o tensión reproducción-creación de conocimiento:

d) la tensión entre el modelo de gestión empresarial y las concepciones y lógicas propias de la gestión académica;

e) la tensión entre el compromiso social de la universidad vinculado al saber y a la formación integral de ciudadanos, y la instrumentalización de la enseñanza universitaria hacia la “producción” de “recursos humanos” o “capital humano”;

f) las tensiones entre el saber y el gobierno, entre las universidades y los poderes gubernamentales, profundizadas por la diversificación de los modos de intervención del poder gubernamental en las decisiones de política universitaria; y g) vinculado al punto anterior, la tensión entre “la universidad funcional y la universidad sin condición”, “tensión que enfrenta el sentido mismo de la universidad” (Casanova, 2012: 35-40).

Diante de tanto tensionamento, se soma a demora (ou a falta de vontade em alguns casos), que temos para compreender com quem e para quem falamos, por quem produzidos, com quem produzimos, com quem trocamos conhecimento, que

é fruto também da estrutura de acomodamento diante de um sistema consolidado e resistente às mudanças. É bem verdade que a extensão universitária, se assenta sobre a ideia de compromisso social das universidades em relação ao seu entorno social, político e cultural, o que já gera tensão proposital ou instrumentalizada entre os atos de politizar e partidarizar. Também é verdade que este compromisso não pode ser expresso só através da extensão universitária e, permitir que as outras funções da universidade fiquem alheias aos conflitos reais da sociedade, que se refletem no interior das universidades, e que devem estar presentes desde as políticas de acesso passando pelos currículos e atingindo nas pesquisas. Tensionamento interno e externo. A disputa interna, encoberta em determinadas situações em nome de um consenso, da amizade, do corporativismo ou do medo, também, acaba sendo maléfica para o surgimento dos novos atores e consolida a manutenção de forças hegemônicas instaladas nas universidades. A cultura institucional dominante torna estas instituições assépticas, por vezes, isoladas e de costas para o seu entorno e para as exigências da nação.

Há, porém, um viés recorrente na formação universitária enquanto local de produção de conhecimento, a visão de que o único conhecimento que tem valor é aquele produzido no interior das instituições de educação superior. Aquele que pode ser ensinado e divulgado para aqueles que usamos muitas vezes como pautas. É esta distorção que afasta os estudantes da extensão onde as atividades são mais complexas e exigem um olhar para o "outro"; reduz os docentes a divulgadores das suas pesquisas. A complexidade é fruto desta presença de um "Outro" não passivo e que tem o que dizer. A resposta está na maneira que a universidade adota para enfrentar os novos desafios provenientes de sua relação com a sociedade e de sua própria constituição, muito particularmente a partir da implantação das ações afirmativas que passam a modificar a realidade dos câmpus. Para que ocorram

mudanças são necessárias trocas que fazem surgir o conhecimento fruto ora do diálogo, ora da disputa, das tensões que envolvem a universidade como parte da sociedade.

Em praticamente todas as instituições de ensino superior são estruturados programas ou ações extensionistas voltadas para o enfrentamento de desafios que incluem o apoio a projetos desenvolvidos em pequenas e distantes comunidades, setores excluídos por renda, cultura, gênero ou raça. Em atitudes não paternalistas estes diferentes grupos encontram na universidade, através da extensão universitária, uma forma de inclusão e até de empoderamento. É preciso ponderar que, ao se distanciar destes compromissos que visam contribuir para a implementação e acompanhamento de políticas públicas, a universidade se encolhe, se fecha entre suas grades invisíveis, seus micropoderes não permitindo germinar em seu interior sementes capazes de dar flores e frutos.

Importante recordar que nas décadas de 60/70 as ideias e as práticas advindas do trabalho de Paulo Freire provocaram mudanças substanciais na relação educação/sociedade. Alguns currículos foram renovados, em áreas específicas do conhecimento tais como saúde e educação, que passaram a ter maior preocupação com o atendimento contemplando políticas públicas. Foi a educação popular de Paulo Freire que fundamentou uma série de ações extensionistas que, até hoje, são marcas da extensão que fazemos levando em conta o respeito aos saberes populares, ou seja, de reconhecimento a um saber que está para além da academia. Foi Freire que nos fez pensar sobre extensão ou comunicação. Assim, a extensão universitária precisa ser compreendida como teoria e prática acadêmica e política que estimula, reconhece e valoriza a troca de conhecimentos.

Os anos de governos militares trouxeram a censura, o desrespeito e o desprestígio da ciência. Na década de 80 é importante assinalar a criação do Fórum

Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior (FORPROEX), organismo que deu um sentido mais institucionalizado para a extensão universitária. A década encerrou com os reflexos da Constituição de 88, onde encontramos o Princípio Constitucional que diz “as universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.² Assim, extensão, ensino e pesquisa constituem as três funções básicas da Universidade, as quais devem ser equivalentes e merecer igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, pois, ao contrário, estarão violando um preceito constitucional. A autonomia ainda é um debate constante, envolve visões políticas diversas e continua como uma das principais disputas no interior e no exterior das instituições.

Um aspecto que deve ser considerado, para que a relação universidade/sociedade seja o mais linear possível, é onde e como encontrar motivações docentes e discentes para atuarem em atividades que não sejam apenas dentro de salas e laboratórios – uma vez que todos estão com muita pressa de cumprir a carga horária exigida – mas que permita a ampliação destes espaços. A atuação em programas, projetos, em territórios é um passo importante para a mudança de perspectiva para a motivação. Evidente que esta atuação gera deslocamentos, financiamentos e carga horária que deve ser distribuída dentro do total de cada curso. Independente da estrutura rígida dos currículos dos cursos de graduação, a maioria das universidades brasileiras oferece inúmeras atividades de extensão – muitas destas com auxílio financeiro – que possibilitam aos estudantes realizarem aprendizados fora dos currículos do próprio curso (para além das salas e laboratórios) e que dão outro “brilho” para a formação.

² Art. 207 da Constituição Brasileira

Na década de 90, o processo de privatização da educação superior é intensificado e a extensão fica marginalizada nas universidades públicas com poucos recursos. Um período que não avançou nem na institucionalização e muito menos no financiamento. Os anos 2000, no entanto, foram de ganhos iniciais e perdas finais. Registram-se avanços que incluem o acúmulo teórico e político anterior e a valorização interna com os planos nacional de educação, ações afirmativas, a Resolução 07 de 18 de dezembro de 2018 que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na Estratégia 7³ da Meta 12⁴ do PNE 2014–2024. Porém, nos últimos anos vimos sumirem os financiamentos, retornar a perseguição e a total desconsideração para com a educação.

A partir das disposições do PNE, em 2018 o Conselho Nacional de Educação regulamentou a normativa estabelecendo as diretrizes para a extensão universitária e, colocando prazos para o cumprimento, que foram alterados em 24 de dezembro 2020 devido a pandemia, passando a definir como data para a implementação dezembro de 2021⁵. As normativas, da maneira que estão inscritas, dão margens para muitas dificuldades, incompreensões e tensionamentos que só fazem aumentar a disputa interna dos micropoderes reconhecidos no interior das instituições. Na verdade, não dá para normalizar o que não é normal! A presença numa atividade de assistência não pode se configurar como uma atuação extensionista. Extensão é ato formativo e devemos considerar os princípios destacados na Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) que são

³ Estratégia 12.7 “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (PNE 2014–2024).

⁴ “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público” (PNE 2014–2024).

⁵ PROCESSO Nº: 23001.000601/2020–60 CNE que fixa o prazo de três anos com término em 19 de dezembro de 2021.

1. a ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do País;

2. a Universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão;

3. a Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil;

4. a ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas;

5. a prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social;

6. a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania (Forproex, 2012: 21)

Toda a atividade de extensão se pauta por princípios e diretrizes constantes na Política Nacional de Extensão que são a interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, impacto na transformação do estudante, impacto e transformação social. Isto nos convoca a compreender, inicialmente, o modo como se concretiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio fundamental na constituição da especificidade de instituições de ensino superior. Partimos do pressuposto que a extensão universitária é uma atividade acadêmica que expressa sua importância na capacidade de imprimir um novo rumo à universidade brasileira, o que traz à luz contribuições significativas acerca de como as mudanças estruturais podem acontecer na sociedade.

Os desafios que nos cercam:

A prática extensionista trilha caminhos que extrapolam as suas fronteiras e tensionam o interior de cada uma das universidades, configurando o que em muitos casos, gera duas universidades: uma que permanece fechada sobre si mesma e outra que articula com a comunidade, que se movimenta, se cria e se recria todos os dias. Às vezes elas não se reconhecem, embora dentro do mesmo espaço físico. Talvez seja urgente retomar um debate muito bem delineado por Tommasino e Cano (2016), que rememoram conceitos de extensão universitária, inclusive, mostrando que a “pegada” difusionista ainda é muito forte nas universidades porque acreditamos que fazer extensão universitária seja divulgação cultural, divulgação científica e transferência de tecnologia. Tommasino e Cano (2016:08), tem uma avaliação bem pontual sobre a concepção difusionista da extensão

Dicha concepción, predominante en las diferentes universidades, ha sido sostenida e impulsada fundamentalmente por sectores de docentes universitarios, al abrigo de la relativa vaguedad o generalidad con que se define a la extensión en diferentes leyes, estatutos o resoluciones de documentos de los pro-rectorados o secretarías de extensión. En esta perspectiva no se hace hincapié en el tipo de vínculo que se genera a la hora de la interacción con los diferentes sectores de la sociedad, sino en su finalidad difusionista última.(2016:08)

É neste universo que se colocam os desafios para uma extensão universitária crítica nas universidades públicas brasileiras e nas universidades latino-americanas como um todo. Um imenso e quase intransponível desafio é a compreensão por parte de gestores universitários, governantes e até de alguns colegas docentes, de que a extensão universitária não é uma tarefa menor da universidade. Como não é um "fazer enquadrado" através do qual encontramos imediatamente o resultado, a extensão universitária se descola do discurso fácil e das estatísticas, dificultando assim a sua compreensão dentro da visão vertical da universidade. Não é informando os números de quantas pessoas foram atendidas em uma atividade de extensão que

se reconhece o impacto da atividade. Por apresentar as mazelas e as riquezas da instituição universitária, cujo capital é a geração de um conhecimento capaz de dar conta do bem viver da sociedade, a extensão universitária impede que se esconda a realidade de que só números não são suficientes para transformar a vida em determinados territórios. Como são muitas as atribuições da extensão universitária, também são muitos os "fazer" da universidade que são alocados na extensão, embora alguns não tenham nenhum atributo extensionista. Aqui reside um bom debate para separar o que é simples prestação de serviço, que as universidades por competência podem realizar, e o que é extensão universitária que implica em formação, que exige, portanto, a presença de orientadores, de outros setores da sociedade e estudantes.

Apesar de todo o acúmulo das produções sobre extensão universitária, percebemos que ainda há necessidade de maior disseminação desses debates, definições e contextualizações acerca de seu potencial e de sua efetivação como uma política para a educação, no que concerne ao incentivo e investimento para sua consecução. Dessa forma, teríamos melhores condições de compreendermos por quais mecanismos transitam os diferentes saberes e, como isso afeta a própria estrutura acadêmica das universidades, com suas relações de poder e as estratégias estabelecidas pelos diferentes atores desse processo em seu fazer cotidiano para a produção e valorização do conhecimento produzido por eles. Gadotti (2017) fez um alerta

Diante desse **retrocesso mental e civilizatório** que vivemos, precisamos cada vez mais de debates políticos na universidade. A universidade precisa urgentemente ser protagonista e não ter medo de se expor, de enfrentar as ameaças à democracia. Ao retrocesso devemos responder com a radicalização da democracia. Não será nada fácil. Reconstruir historicamente um projeto de sociedade de iguais, de baixo para cima, nunca foi fácil. E nunca será. Mas, não vejo outro caminho. Não vejo outra saída. (Gadotti, 2017. P. 15)

A sinalização aponta para a extensão, a definição de novas metodologias de ação e inserção social que visem criar mecanismos de interatividade entre o que se produz na universidade e as necessidades dos diversos segmentos da sociedade, bem como a elaboração de teorias que fundamentem os objetivos a perseguir, a definição de indicadores de aferição das ações realizadas e a criação de instrumentos para a implantação de sistemas de informação e gestão que garantam condições de perenidade das iniciativas. O Grupo de Trabalho Extensão crítica: teorias e práticas na América Latina e Caribe têm apresentado contribuições significativas para se pensar o contexto.

Porém, quando a pergunta qual é efetivamente o papel da Extensão? A complexidade aumenta porque é preciso entender claramente a missão da universidade pública brasileira na construção da sociedade, e neste contexto muito particular, o papel da extensão universitária na formação acadêmica, no crescimento de comunidades, na preservação da cultura, e inclusive na manutenção do ente público denominado universidade. A transformação está na gênese das atividades universitárias, especialmente da extensão, que carrega uma visão de mundo construída no contexto acadêmico que transforma e se transforma, reforma e se reforma constantemente. A universidade não pode deixar de ver e nem de ouvir as diferentes demandas da sociedade. Talvez seja possível dizer que a transformação é a essência da extensão. As cinco diretrizes definidas pela Política Nacional de Extensão devem ser apreciadas com clareza para se implementar a curricularização: interação dialógica, indissociabilidade, interprofissionalidade e interdisciplinaridade, impacto na formação do estudante e impacto e transformação.

A **interação dialógica** é a construção solidária consolidada a partir da disputa dos projetos, da escuta do outro que não quer dizer fazer valer uma única

fala. É troca de saberes que não é só fazer a escuta, mas apresentar a heterogeneidade dos muitos olhares.

A **indissociabilidade** tem que ser compreendida para além do preceito constitucional, mas como uma prática corrente que entende o ensino, pesquisa e extensão como estrutura formativa da universidade

A **Interdisciplinaridade** e **interprofissionalidade** implica na interação de conhecimentos, modelos diferenciados, alargamento do espaço de aula e, sem dúvida, a curricularização da extensão

O **impacto na formação do estudante** obriga a pensar na formação de sujeitos políticos preparados para contribuir com a transformação social, reconhecendo as diferenças e assegurando que

Sobre o **impacto** e **transformação** se deve perguntar de quem? para quem, qual a aceitação da produção dos coletivos, a diferença entre objetos e sujeitos de pesquisa e a possibilidade de que se possa tratar de cidadania calcada no pluralismo de ideias e não de cidadania incompleta assegurando que

A persistência em torno do eixo "transformação social" percorre diferentes territórios e encontros de extensão. Percorre com certa lentidão nos Cursos de Jornalismo onde para não baixar muito a guarda ficamos no plano do difusionismo e não da transformação. Mas para que efetivamente se cumpra, se contribua com a transformação social desejada, a universidade e no caso as escolas de jornalismo, em seu interior, devem admitir que apoiar as diversas ações de extensão que atuam junto aos diferentes movimentos sociais e culturais é compromisso institucional e parte do fazer acadêmico, ou seja, da formação dos futuros profissionais. Sem dúvidas, que na atual estruturação da universidade brasileira, a extensão universitária tem um papel central para transformá-la e oxigenar o seu interior, mantendo a universidade em

diálogo permanente com a sociedade e contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural, a redução das diferenças com a inclusão de pessoas e setores, a recuperação da dignidade de homens e mulheres marginalizados por diferentes razões, a preservação dos direitos humanos e o aperfeiçoamento democrático.

Para finalizar:

Por fim, é prudente apontar alternativas e desafios que devemos enfrentar exatamente para somar fazeres, saberes e avanços já alcançados. Resistimos aos retrocessos que nos rondaram num período recente, então, agora implementar definitivamente a curricularização é um desafio 'de primeira ordem. Como alternativa é “apertar e segurar” a mesma tecla de que o conhecimento deve ser compartilhado, todos os segmentos sociais devem ser envolvidos e que a inserção de créditos de extensão em todos os cursos de graduação significa uma reestruturação, uma reforma curricular consistente. A possibilidade de que o estudante possa desenvolver atividade de extensão dentro da carga horária do curso é a mais efetiva mudança, que oferece encanto e engajamento e contribui com a formação de profissionais para os tempos complexos.

Gadotti (2017) lembra que os desafios a serem enfrentados

no cumprimento do PNE, situam-se no campo da superação de uma visão academicista da universidade, para que ela consiga sair de seus muros, integrando, interdisciplinarmente, os saberes das comunidades. Nesse contexto, a discussão do currículo que queremos é fundamental... A curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa. (Gadotti, 2017, p.4)

Os desafios, estão na desmobilização que atingiu os professores, na falta de perspectivas, no fim de um período de ilusões, o preconceito enraizado em cada um

de nós, nos enfrentamentos no interior e no exterior da universidade, na gestão universitária, na incompreensão do papel formativo da extensão, na necessidade de recursos financeiros para garantir a presença nos projetos e programas, novos equipamentos, no acomodamento do pensar a presencialidade dentro de um novo modo de viver do mundo somado aos tensionamentos políticos impostos, inclusive, pela chegada de novos atores dispostos a garantir espaços já conquistados. No momento em que observamos mudanças significativas na sociedade brasileira, seja através da exigência por melhor qualidade de vida ou de maior participação no processo de decisão, os reflexos têm que ser sentidos no interior das instituições de educação superior, na perspectiva democrática e autônoma. É preciso esperar!

Referências:

AROCENA, Rodrigo. **Curricularización de la extensión: por qué, cuál, como?** In: AROCENA, Rodrigo e outros. Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión nº 1. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades em el Medio. Udelar. Montevideo. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto nº 6.495, DE 30 DE JUNHO DE 2008.** Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT.

_____. **Lei nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Legislação Federal e Marginália, 2014.

_____. **Resolução 07 de dezembro de 2018.**

Casanova, Hugo. **El gobierno de la Universidad en España.** La Coruña: Netbiblos, 2012

DEUS, S. F. B.; IUCCI, C. **Caminhos da integração das universidades brasileiras e latino-americanas.** Revista de Extension Universitaria E+, v. 7, p. 98-103, 2017.

_____ ; HENRIQUES, R. L. **A Universidade brasileira e sua inserção social.** In: Tommasino, H.; Castro, J. (Org.). **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe.** La Pampa: EdUNLPam, 2017, v. 01, p. 77-91.

_____. **Extensão Universitária: sua contribuição para formação acadêmica e pessoal de estudante de graduação.** In: GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; QUIMELLI, Giselle Sá. (Org.). **Princípios da Extensão Universitária: contribuições para uma discussão necessária.** Curitiba: Editora CRV, 2016, v. 1, p. 77-91.

_____. **Impacto e Transformação social: o papel da Extensão Universitária.** In: GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; QUIMELLI, Giselle Sá. (Org.). **Princípios da Extensão Universitária: contribuição para uma discussão necessária.** Curitiba: Editora CRV, 2016, v. 1, p. 93-107.

_____. **Extensão universitária e cidadania: desconstruindo para construir.** Revista E+, v. 02, p. 28-32, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017.

MANIFESTO DE CÓRDOBA, 1918.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz, pensar como feminista.** São Paulo: Elefante, 2019.

MENÉNDEZ, Gustavo et al. **Integración, docência y extensión: outra forma de ensinar y de aprender.** UNL 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ ; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra, 2008.

TOMMASINO, Humberto e CANO, Agustín. **Modelos de extensión universitária em lãs universidades latinoamericanas em El siglo XXI: tendências y controversias.** Montevideú, 2016.

UNIVERSIDADE ABERTA PARA PESSOAS IDOSAS E AÇÕES A DISTÂNCIA

Por Mára Lúcia Fernandes Carneiro¹

Resumo: Apresenta-se uma breve história da implantação da Universidade Aberta para Pessoas Idosas (UNAPI), a partir da experiência anterior da Universidade da Terceira Idade, um dos primeiros projetos de extensão nessa área no Brasil. O texto também apresenta como são realizadas as ações com os idosos, e, em particular, destaca como foram realizadas as adaptações durante o período de afastamento social devido à pandemia de Covid-19. Destaca ainda o uso das tecnologias (webconferência, redes sociais, WhatsApp) como recursos para interação e formação, bem como indica a possibilidade de integração com disciplinas de graduação, através do processo de curricularização da extensão.

Palavras chaves: extensão, idosos, tecnologias, educação a distância, curricularização.

1. Introdução:

O projeto de extensão “Universidade Aberta para Pessoas Idosas – UNAPI/UFRGS” tem como objetivo proporcionar acesso ao público idoso (acima de 60 anos, sem qualquer outra restrição) às atividades de educação continuada na universidade, estimulando as relações intergeracionais, através da atuação integrada de bolsistas de graduação como ministrantes de oficinas e workshops junto a professores da instituição.

¹ Doutora em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS) – UFRGS/IPSSCH. e-mail: mara.carneiro@ufrgs.br

Apresenta-se aqui um breve histórico desse programa e descreve-se como a educação a distância passou a fazer parte das ações realizadas, como resultado do distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19.

2. Breve histórico da UNAPI

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi uma das pioneiras no Brasil na inclusão de idosos, tendo criado o projeto “UNITI – Universidade para a Terceira Idade”, vinculado ao Instituto de Psicologia, cujo objetivo era discutir sobre o envelhecimento, através do olhar dos próprios idosos. Junto ao projeto, foi criado o Laboratório de Estudos sobre Velhice, Envelhecimento e Longevidade, tendo suas atividades iniciado no segundo semestre de 1990, ainda como curso de extensão (CASTRO, 2014, p. 266; CASTRO et al., 2013). A esse laboratório, coordenado por duas psicólogas, estavam também vinculadas pedagogas, gerontóloga e bolsistas de iniciação científica e extensão, além de estagiários do curso de Psicologia.

O objetivo era acolher pessoas com 60 anos ou mais, e as atividades envolviam encontros semanais de todos os participantes, quando eram realizadas palestras, debates, seminários e atividades propostas pela equipe técnica com vistas a “conscientização do processo de envelhecimento, a conquista e a manutenção de uma boa qualidade de vida, da independência e da autonomia” (IRIGARAY; SCHNEIDER, 2008, p. 212).

Além dos encontros semanais, os participantes se dividiam em pequenos grupos, denominados subprojetos, autogeridos pelos próprios participantes. Como exemplo de temas selecionados pelos grupos estavam:

artesanato, cinema, cultura, expressão corporal, literatura, meio ambiente e música, entre outros. Os produtos desses encontros, em geral, eram compartilhados ao final de cada ano com todos os participantes.

Irigaray e Schneider mapearam o perfil sociodemográfico das aulas naquele ano de 2008 como sendo a maioria viúva (44,7%), prevalecendo a formação em ensino superior (40,8%) e renda de seis a 10 salários mínimos (38,8 %), sendo a grande maioria (73,8 %) já aposentada. Destaca-se que o projeto estabelecia taxa de matrícula e realizava atividades em locais nem tão acessíveis a todos, como assistir filmes em cinema dos shoppings da capital.

A partir de 2018, o projeto tornou-se um programa da Pró-Reitoria de Extensão, ao mesmo tempo em que o Ministério dos Direitos Humanos solicitou a mudança do nome, adotando “idoso” no lugar de “terceira idade”, alterou-se o nome para Universidade Aberta para Pessoas Idosas (UNAPI/UFRGS). Novos objetivos foram estabelecidos, focando em atividades de educação continuada e socialização de idosos, bem como a preparação de jovens e adultos para trabalhar com pessoas com mais de 60 anos, promovendo a intergeracionalidade (Carneiro; Teixeira; Olchik, 2021).

Inicialmente o projeto se estruturou oferecendo palestras quinzenais, sobre temas variados, com público entre 60 e 160 idosos matriculados. Semanalmente também eram oferecidos cursos e oficinas, que abordavam assuntos como escrita criativa, canto, leitura, aplicativos para telefone, informática, criação de vídeos, visita a museus, entre outros. Todas as atividades eram desenvolvidas nas dependências da UFRGS, exceto algumas visitas a museus na cidade de Porto Alegre. Os responsáveis pelas atividades

A partir de 2023, quando se passou a oferecer maior número de atividades presenciais, os participantes continuaram solicitando atividades online, já que muitos não residem em Porto Alegre e gostariam de continuar vinculados ao projeto.

3. Oficinas e atividades online

Em 2020, devido à pandemia e restrições para realização de atividades presenciais, a UNAPI passou a oferecer Oficinas online, contando com a participação dos bolsistas e professores colaboradores. Essas oficinas eram realizadas através de encontros semanais, utilizando um sistema de webconferência como forma de integrar os participantes e propiciar a interação e participação de todos. Inicialmente adotou-se o sistema de webconferência da UFRGS, o MConf². No entanto, os idosos encontraram muitas dificuldades para compreender e acessar a interface daquele ambiente. Assim, após a UFRGS estabelecer contrato com o Google, decidiu-se migrar para o *Google Meet*³, o que exigiu até orientações sobre criar conta no Gmail para ter acesso. Outra dificuldade inicial era que os idosos, em sua maioria, utilizavam-se somente do celular para acessar à internet, exigindo o acompanhamento e apoio técnico para superar os obstáculos iniciais. Por esse motivo, as oficinas e encontros online sempre eram conduzidos por dois bolsistas, de forma que um ficava disponível para acompanhar e orientar o acesso, enquanto o outro ministrava o conteúdo, o que se tornou, depois de alguns encontros, dispensável.

² <https://mconf.ufrgs.br/>

³ <http://gsuite.ufrgs.br/>

Em 2020, as atividades iniciaram em junho, junto com o retorno às aulas (online) da Universidade, sendo oferecidas dez oficinas, como Autocuidado, Culinária, Desenho, Filmes e Séries, Jardinagem, Leitura e Escrita, Música, Nutrição e Trabalhos Manuais. A parceria com o Instituto de Letras permitiu também o oferecimento de formação inicial em Espanhol e, com o Centro de Estudos de Lazer e Atividade Física do Idoso (CELARI), vinculado a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, a realização de atividades físicas, através do projeto UNAPI Ativa. A Figura 2 mostra alguns dos *cards* utilizados para divulgação das oficinas nas redes sociais.

Figura 2 – Divulgação das oficinas online oferecidas em 2020/2021



Fonte: Cards publicados nas redes sociais da UNAPI.

Como forma de envolver e distrair os participantes, já que a maioria, devido à pandemia de Covid-19, estava em isolamento domiciliar, também

foram realizadas diversas palestras online, transmitidas pelo Facebook, gravadas e disponíveis atualmente no Canal do YouTube da UNAPI/UFRGS, como exemplificado na Figura 3.

Figura 3 – Divulgação de palestras e lives da UNAPI no Facebook



Figura 4 -Alguns exemplos de palestras online realizadas durante 2020



Fonte: Canal da UNAPI/UFRGS no YouTube (<https://youtu.be/q7iKRZuRj9w>)

As palestras envolviam professores e especialistas convidados, enquanto as lives eram organizadas pelos bolsistas, como mostrado na Figura 5, onde eles estão apresentando as orientações aos participantes sobre como

acessar as oficinas através do *Google Meet*. As salas virtuais eram criadas no *GsuiteUFRGS*, específicas para cada oficina, e o link era encaminhado ao grupo de *Whatsapp* dos inscritos em cada oficina, solicitando fortemente que esses endereços não fossem compartilhados ou divulgados para evitar o acesso de estranhos ao projeto. Mesmo assim, os bolsistas responsáveis utilizavam a lista de frequência para verificar a inscrição e autorizar o acesso.

Figura 5 – Exemplo de live organizada pelos bolsistas durante 2020



Fonte: Facebook da UNAPI

Em 2021 foram oferecidas mais de 70 atividades⁴. Na medida em que os bolsistas se sentiam mais tranquilos e confiantes, novos temas foram propostos, como macramê, microverdes, história da música, aromaterapia, origami etc. Em 2022 foram sendo retomadas, parcialmente, as atividades

⁴ <https://www.ufrgs.br/unapi/oficina-2021-1/> e <https://www.ufrgs.br/unapi/oficinas-2021-2/>

presenciais, mas a maioria dos participantes continuou solicitando a continuidade das atividades online, que são atualmente oferecidas em paralelo às atividades regulares. Com a possibilidade dos encontros presenciais, a atividade vinculada ao Cinema, passou a utilizar Sala Redenção⁵, que oferece sessões gratuitas de cinema, facilitando o acesso a todos os interessados. Essa atividade é sempre seguida de um debate sobre o filme apresentado, e, quando possível, acompanhada por um professor da área.

Figura 6 – Cards de divulgação de ações realizadas em parceria com espaços da PROEXT



Fonte: Facebook da UNAPI

Atividades realizadas em outros espaços da UFRGS, como o Centro Cultural⁶ e o Museu⁷, passaram a integrar a programação da UNAPI, de forma a qualificar e ampliar as possibilidades de atividades oferecidas. A possibilidade de participação de uma jornalista colaboradora tem permitido também a

⁵ <https://www.ufrgs.br/difusaocultural/salaredencaio/>

⁶ <https://www.ufrgs.br/difusaocultural/centrocultural/>

⁷ <https://www.ufrgs.br/museu/>

realização do Clube do Livro. A Figura 6 mostra algumas dessas ações e a participação dos idosos em algumas oficinas presenciais.

4. Redes sociais e participação dos idosos

Um dos projetos associados à UNAPI é o UNAPI – Tecnologias e Envelhecimento. Seu objetivo é divulgar as ações da UNAPI, através de produção de conteúdo e realização de postagens nas redes sociais (Facebook⁸ e Instagram⁹), análise das mesmas e troca de mensagens com o público. Toda e qualquer forma de contato, de uma simples curtida numa publicação a um telefone diretamente na sede da UNAPI são monitoradas (Souza e Carneiro, 2023). Para ampliar o interesse, foram criadas estratégias para aproximar os interessados nas questões da pessoa idosa e as ações do projeto UNAPI, através da produção de conteúdo e compartilhamento de publicações vinculadas ao envelhecimento saudável.

O acompanhamento das redes sociais, registrado a partir de maio de 2022, indicou que a participação havia aumentado significativamente. Segundo Souza e Carneiro (2023, p. 490) “de abril a julho/2022, obteve-se um aumento no acesso ao Instagram de cerca de 22%, com mais de 10.000 visualizações”. No mesmo período, a página do Facebook “alcançou a incrível marca de 5.493 contas alcançadas, totalizando um crescimento de 100%; 263 visitas na página (100%); 56 novas curtidas (100%)” (idem, p. 491). A partir desses levantamentos, os bolsistas se conscientizaram que a publicação sistemática e programada oferece maior alcance nos conteúdos divulgados, de

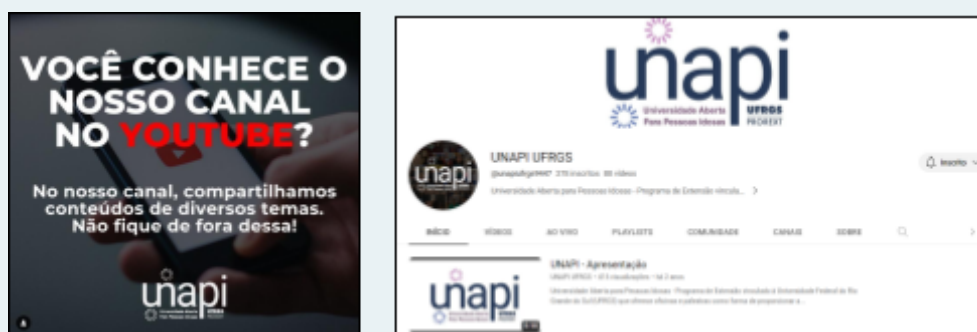
⁸ <https://m.facebook.com/projetounapiufrgs>

⁹ <https://www.instagram.com/unapi.ufrgs/>

forma que se consiga ampliar o número de seguidores e mensagens de contato pelas plataformas do Instagram e do Facebook, bem como divulgar as ações da UNAPI (Pinheiro, 2023). Nesse levantamento, inclusive, eles identificaram os horários de maior acesso (início da manhã e início da noite), programando as publicações para esses horários.

As próximas ações envolvem ampliar a participação e acesso ao site da UNAPI¹⁰, buscando oferecer melhor experiência de navegação para qualquer pessoa que o acesse. Assim como todas as nossas redes sociais, o site também é atualizado com publicações voltadas para pessoas idosas, além de oferecer uma imersão no que seria o mundo UNAPI, tendo todas as informações vitais direto na tela de entrada, como: localização, contato, quem somos e nossas aparições na mídia (Souza e Carneiro, 2023; Pinheiro, 2023). A Figura 7 mostra o card de divulgação e a tela inicial do canal do YouTube da UNAPI/UFRGS.

Figura 7 – Divulgação do canal da UNAPI no YouTube



Fonte: Canal Youtube da UNAPI

¹⁰ <https://www.ufrgs.br/unapi>

5. Site da UNAPI

Uma das ações do projeto Tecnologias e Envelhecimento foi a criação e manutenção do site da UNAPI, onde ficam registradas as ações e publicadas matérias vinculadas ao envelhecimento, produzidas pelos bolsistas. A Figura 8 mostra a tela inicial deste site, disponível em: <https://www.ufrgs.br/unapi>.

Figura 8 – Tela inicial do site da UNAPI/UFRGS



Fonte: <https://www.ufrgs.br/unapi>

6. Formação de recursos humanos em envelhecimento

Como estratégia para divulgar a UNAPI e preparar os bolsistas (atuais e futuros), é realizado anualmente o curso de extensão “Capacitação de recursos humanos em envelhecimento”. Essa formação é uma ação de extensão interdisciplinar, e tem como objetivo promover a educação

continuada de estudantes da graduação com relação a temática do envelhecimento e estimular a interprofissionalidade e a intergeracionalidade.

Oferecido de forma híbrida, com momentos de interação online e vídeos pré-gravados, o curso tem duração prevista de 15h, abordando temas como: Síndromes Geriátricas; Acessibilidade; Atividade física, quedas e envelhecimento; Atuação da Enfermagem no cuidado ao Envelhecimento; Audição e reabilitação auditiva em idosos; Envelhecimento e Tecnologias; Interprofissionalidade; Nutrição e envelhecimento e Odontologia e envelhecimento. Como atividade de encerramento (e avaliação), os participantes são desafiados a realizar uma pesquisa sobre publicações com a temática do envelhecimento e atuação junto a pessoas idosas em suas áreas de formação, elaborando um resumo, compartilhando em um fórum e discutindo sobre seus achados com os colegas. As últimas três edições desse curso envolveram mais de 150 participantes, incluindo ali a formação dos bolsistas atualmente vinculados ao projeto UNAPI.

7. Considerações finais

O projeto continua destacando a riqueza da experiência no trabalho com idosos e evidencia a potência deste convívio social que, por ocorrer no ambiente acadêmico, auxilia os jovens estudantes a se prepararem para uma sociedade onde os idosos já são maioria, enquanto a esses idosos são oferecidas oportunidades de novas aprendizagens e interação com pessoas de sua faixa etária.

Quanto à questão da curricularização da extensão, processo já em implementação na instituição, pode-se afirmar que abriu a oportunidade de alunos dos cursos de Psicologia e Fonoaudiologia (cursos dos quais fazem parte as professoras coordenadoras) realizarem estágio e atividades complementares às disciplinas de graduação. Essas experiências, principalmente realizadas no curso de Fonoaudiologia, como, por ex. estágio de observação, têm proporcionado ricas trocas entre os graduandos e os participantes da UNAPI.

Atualmente estão envolvidos nove bolsistas, das mais diversas áreas do conhecimento (Odontologia, Fonoaudiologia, Enfermagem, Psicologia e Relações Públicas), além de bolsistas de iniciação científica, vinculados aos projetos de pesquisa sobre envelhecimento.

Referências:

CASTRO, O. P. UNIVERSIDADE PARA A TERCEIRA IDADE: Laboratório de Estudos sobre Velhice, Envelhecimento e Longevidade. In: PICCININI, C. A. et al. (org.). **Curso de Psicologia da UFRGS 40 anos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

CASTRO, O. P.; SIEDLER, C.; ROCHA, É. UFRGS. **PROFESSORES EMÉRITOS: Memórias e história**. Entrevista com Odair Perugini de Castro, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/206112>. Acesso em: 08 jul. 2023.

CARNEIRO, M. L. F.; TEIXEIRA, A. R.; OLCHIK, M. R. Desafios e potencialidades do aprendizado digital de idosos. In: PIMENTEL, F. S. C.; FRANCISCO, D. J.; FERREIRA, A. R. (org.). **Jogos digitais, tecnologias e educação [recurso eletrônico]**: reflexões e propostas no contexto da covid-19. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

FERRARI, K. R. et al. UNAPI – Intergeracionalidade e envelhecimento ativo no espaço acadêmico. Salão de Extensão, 22., 2021: Porto Alegre, RS. Caderno de resumos. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/251132>. Acesso em: 08 ago. 2023.

IRIGARAY, T. Q.; SCHNEIDER, R. H. Participação de Idosas em uma Universidade da Terceira Idade: Motivos e Mudanças Ocorridas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 24, n. 2, p. 211–216, 2008.

SOUZA, L. C.; CARNEIRO, M. L. F. UNAPI ONLINE: atividades para idosos usando a internet – 3ª edição. In: MEZZARI, A.; CARDOSO, E. **Catálogo da extensão 2022**. PROEXT/UFRGS, 2023, p. 490–491.

PINHEIRO, I. A. A. UNAPI – Tecnologias e ações com idosos 2022. In: MEZZARI, A.; CARDOSO, E. **Catálogo da extensão 2022**, PROEXT/UFRGS, 2023, p. 488–489.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, através de bolsas e recursos para efetivar as ações propostas.

RELAÇÕES INTERCULTURAIS: PESQUISA, EXTENSÃO E ENSINO EM PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Por Onório Isaías de Moura¹ e Maria Cristina Graeff Wernz²

Resumo: A extensão, o ensino e a pesquisa, no escopo das relações interculturais, são abordados a partir de duas experiências desenvolvidas em espaços educativos, potencializadas pela tecnologia digital. Seguindo a concepção da educação a partir da narrativa de origem do povo Kaingang, vão sendo implementadas atividades, envolvendo em especial, as palavras dadas por intelectuais e sábios indígenas, na perspectiva da Metodologia Vãfy. A utilização da tecnologia digital permitiu a atuação de palestrantes e o acesso de participantes de diversas partes do país, ampliando o diálogo e as reflexões sobre os povos originários.

Palavras chaves: Tecnologias digitais em espaços educativos; Relações interculturais; Metodologia Vafy

1. Introdução:

O que nos move, como pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa “Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade” (UFRGS/UNISC), é a proposição de ações e reflexões que considerem o pensamento indígena, os saberes e conhecimentos originários da América (KUSCH, 2009), a escola e as

¹ Pesquisador indígena do povo Kaingang vinculado ao grupo de pesquisa PEABIRU: educação ameríndia e interculturalidade (UNISC/UFRGS), Mestre em Educação pela (UNISC). Doutorando em educação pela (UNISC). Doutorando em letras pela (UFRGS). E-mail: onoriodemoura@gmail.com.

² Secretária executiva (UNIPAMPA), pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa PEABIRU: educação ameríndia e interculturalidade (UNISC/UFRGS) . Doutora em Educação (UNISC) E-mail: mariawernz@unipampa.edu.br.

relações interculturais entre diferentes povos e coletivos, indígenas e não indígenas e, de forma especial, a aplicação da Lei nº 11645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Nesta perspectiva, estamos trazendo duas experiências que mostram a força da tecnologia digital para potencializar espaços educativos na extensão, no ensino e na pesquisa: o curso de extensão “Aprendizagens interculturais: produção de sentidos na educação” e o componente curricular “Cultura, ambiente e sociedade”, no curso de Pedagogia EaD/UAB, no qual atuamos como docentes voluntários. Tais experiências são executadas com base na Metodologia Vãfy, pensada a partir do trançado da arte indígena, carregando a narrativa de origem do povo Kaingang, na qual pulsam a reciprocidade e a complementaridade (CARDOSO, 2017; CASTIÑERA, 2017) que, no Curso e no componente curricular, são representadas por vozes indígenas e não indígenas em diálogo simétrico.

2. Metodologia

A Metodologia Vãfy tem os seus próprios caminhos de implementação. É na oposição e complementaridade da relação entre indígenas e não indígenas que vão sendo desenvolvidas ações, pesquisas, projetos, oficinas, cursos de formação e propostas educativas em espaços formais. Neste contexto, seguindo a concepção da educação a partir do mito de origem Kaingang, vão sendo implementadas atividades, envolvendo, em especial, as palavras dadas por intelectuais e sábios indígenas.

Gerada em campo sensível, a Metodologia Vãfy é uma caminhada conjunta, trilhada por indígenas e não indígenas. Constitui-se em rota alternativa, pensada a partir de orientação de investigação que procura se aproximar da perspectiva ameríndia de circulação de saberes. Sendo assim, tenciona um ambiente que se apresenta com formas de linguagem altamente especializadas e estruturas de poder estabelecidas. Seu ponto de convergência é o cruzamento de mundos, e, portanto, de culturas, de conhecimentos e de saberes (WERNZ, 2021; MOURA, 2021).

2.1 O curso de extensão “Aprendizagens interculturais: produção de sentidos na educação”

O curso de extensão Aprendizagens interculturais: produção de sentidos na educação”, uma ação extensionista da UNIPAMPA/campus Alegrete, na V Edição em 2022, teve dez encontros, com certificação de 40 horas aos participantes que responderam 75% das questões reflexivas, disponibilizadas através de formulários do *Google Drive*. Contou com o apoio das seguintes instituições: Pró-Reitoria de Extensão/UNIPAMPA, NEABI/Campus Alegrete e programa de extensão TRAMAS. Além destes, contou com o apoio da Unisc e da UERGS, da Biblioteca Pública Municipal de Alegrete, do Coletivo Multicultural de Alegrete, do COMIN, do IFFar e do SESC/Alegrete. O programa Geoparque Caçapava do Sul – Aspirante UNESCO (UNIPAMPA) participou para viabilizar parte dos bolsistas, que vieram somar com a equipe do Projeto.

Retomando um breve histórico, pautamos a proposta da III Edição do Projeto de Extensão. Planejada para ser executada em 2020, a maior parte de

atividades presenciais foi adiada para o segundo semestre, considerando a necessidade de adaptação e implantação de novas rotinas que as regras sanitárias exigiram de todos já no mês de março, em razão da pandemia da COVID-19. Tal proposta previa a participação de até 40 pessoas, pois uma das atividades seria a visita à aldeia indígena. O limite, portanto, era o de assentos de um ônibus. Em junho de 2020, já sem perspectiva do final das limitações, o grupo voltou a se reunir. Observando uma grande movimentação de intelectuais indígenas nas redes sociais, no mundo virtual, nos questionamos se seria este momento tão terrível da humanidade, o momento especial para que renascêssemos como projeto de extensão. Inspirados pela movimentação por parte dos intelectuais indígenas, que ocupavam espaços virtuais (FRANCO; DI FELICE; PEREIRA, 2020), e já antevendo algumas possibilidades, nos reinventamos. Inicialmente, realizado com base em acordo de cooperação com a UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) e com a UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul), passou a contar, a partir de 2020, com o apoio especial do Programa TRAMAS, que viabilizou a transmissão no Canal do Youtube. Sem limite de tempo/espaço, pela potência da tecnologia digital, avançamos.

2.2 O componente curricular “Ambiente, Cultura e Sociedade”

A atuação como docentes-pesquisadores no componente curricular “Cultura, Ambiente e Sociedade”, no curso de Pedagogia EaD/UAB UNIPAMPA, em 2021/2022, permitiu que, a partir da utilização da Metodologia Vãfy, adentrássemos em outro espaço educativo: a academia e a formação de professores. A utilização do AVA Moodle da UNIPAMPA, em ações educativas

assíncronas, e a possibilidade de usufruir da sala *Meet* (*Google*) para encontros síncronos e rodas de conversa, deram o ritmo das aprendizagens interculturais do referido componente curricular. Ao final do semestre, a proposta de uma ação extensionista, associada à ação de ensino e pesquisa, permitiu que os discentes convidassem suas comunidades para participar da roda de conversa, ampliando o diálogo universidade–sociedade.

3. Resultados e Discussão

As lutas e iniciativas dos povos indígenas nas últimas décadas têm chamado a universidade à reflexão: qual o espaço para a colaboração intercultural nas universidades “convencionais”? Tais universidades são, segundo o professor e pesquisador Daniel Mato (2008), universidades ou outro tipo de instituições de educação superior (IES) que não foram criadas especialmente para responder – total ou parcialmente – a propostas e demandas dos povos indígenas.

Nas últimas três décadas, as lutas e iniciativas dos povos indígenas levaram à implementação de diversos tipos de programas especiais de quotas, bolsas e/ou apoio acadêmico e psicossocial, em universidades “convencionais”. Tais programas trazem experiências que vão do “diálogo de saberes” à “modalidades sustentáveis de colaboração intercultural”. O confrontar-se com o oposto coloca em pauta as limitações e consequências da crença da existência de um saber pretendidamente universal e outro de validade apenas local, restrito a uma cultura. O oposto carrega, em si, uma circularidade. Trata-se da alma humana em sua essencialidade. Nessa perspectiva, inspira a

crescente importância de intercâmbios entre atores sociais com diferentes maneiras de ver o mundo, de produzir conhecimento. A colaboração intercultural, tendo como referência o outro, torna-se, portanto, não só viável, mas desejável no contexto social e acadêmico (MATO, 2008).

O projeto “Aprendizagens interculturais: produção de sentidos na educação”, na III Edição³ – a primeira da série a utilizar a tecnologia digital como apoio – foi concluída no final do mês de dezembro de 2020. Sobre ele, muito teria a ser dito. Como uma circularidade, em espiral, este é um ponto que alarga nosso campo de atuação, nos provoca profundas reflexões e nos desafia a experimentar novas possibilidades. Tratamos da possibilidade que tivemos, em especial pelo modelo virtual, de atender 476 inscritos, ampliando o alcance das vozes interculturais. Registramos participantes de diversos estados brasileiros e também da América Latina. Sofremos pela impossibilidade do abraço e da visita à aldeia, mas buscamos outras compreensões e outros sentidos (WERNZ, 2021).

Nas edições seguintes, a roda foi sendo ampliada pela potência da tecnologia digital e pela força das palavras dadas pelos intelectuais indígenas. Em 2021⁴, tivemos 749 inscritos; em 2022, 1674⁵. Neste ponto, várias reflexões são possíveis. A presença indígena na academia pressupõe o seu protagonismo no âmbito universitário, que implica pesquisa, ensino e extensão? Quais limites e possibilidades de colaboração intercultural são

³ Playlist da III Edição:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLxoWhnFiDRPNPr-IJlvZgj0SxeXqbG52X>

⁴ Playlist da IV Edição:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLxoWhnFiDRPMEiGwlxfmgBuaeg1GWxTZe>

⁵ Playlist da V Edição:

https://www.youtube.com/playlist?list=PLxoWhnFiDRPO5rcdCXY-en_NQ4CqIYHm

encontrados e viabilizados academicamente? Como a presença da tecnologia digital pode auxiliar na ampliação do alcance das reflexões interculturais na Educação Básica, na Universidade e em outros espaços formativos, buscando efetivar o previsto na Lei 11645/2008?

4. Considerações Finais

O professor Daniel Mato (2008) nos lembra que universidades e outras instituições de educação superior, por serem espaços onde transitam bases epistemológicas, seriam de fundamental importância para educar a população, servidores públicos, estudantes e comunidade em geral para a reversão do que se pode chamar de racismo, embutido no “sentimento comum” de uma normalidade que obscurece a diversidade. Procuramos efetivar ações de extensão, de pesquisa-ação, de ensino, entre outras. Caminhamos em busca de uma ética e de uma estética adequadas. Tal busca se reflete nos movimentos que fazemos e na pequena história construída no tempo da execução das ações e da pesquisa (MENEZES; MOURA; WERNZ, 2020). Compreendemos, assim, que avançamos em alguns aspectos da relação intercultural, atravessados por interaprendizagem, a reciprocidade pulsante na colaboração intercultural. Compreendemos, ainda, que o impacto das ações, construídas na espiral dos afetos – do deixar-se afetar –, movidas pela compreensão de que a ação em (co)labor, com o apoio da tecnologia digital, fortalece as bases interculturais (MOURA; WERNZ, 2022; DORNELES; ARENHALDT, 2016).

Seria este o momento de “estar no meio do rio”, juntos, mesmo que virtualmente, com o olhar atento às possibilidades do momento? Seria este o momento de profundo recolhimento, de solidão reflexiva, compreendendo-o também como o fim do “lobo solitário” pela força de estar dentro e fora de si mesmo? O que nos une a tantas pessoas, tão distantes geograficamente e tão próximas pelo entendimento da emergência da palavra–alma? Fortalecidos pelo caminho metodológico, com base no que foi construído, e ancorados na potência da tecnologia digital, seguimos!

5. Referências

CARDOSO, D. R. **Kanhgág JykreKar – filosofia e educação kanhgág e a oralidade: uma abertura de caminhos.** (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 15 abr. 2023..

CASTIÑERA, S. D. **Don y reciprocidad: de Bartolomeu Meliá a la filosofía contemporánea.** Buenos Aires: SB, 2017

DORNELES, M. A; ARENHALDT, R. Disposições ético–estético–afetivas na pesquisa em educação. In: Malvina do Amaral Dorneles, Maria Aparecida Bergamaschi, Débora Alves Feitosa (Org.), **O Sensível e a sensibilidade na Pesquisa em Educação.** Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2016

FRANCO, T. C. ; DI FELICE, M.: PEREIRA, E. S. **O net-ativismo indígena na Amazônia, em contextos pandêmicos**. Universidade da Beira Interior, Covilhã: Revista Estudos em Comunicação, n. 31, p. 109–132, 2020 Disponível em: <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/ec/article/view/826> . Acesso em: 15 abr. 2023.

KUSCH, R. América profunda. En: Rodolfo Kusch. **Obras Completas**. Tomo II. Rosario: Fundación Ross, 2009.

MATO, D. **No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible**. Alteridades, México, 2008, v. 18, n. 35, p. 101–116. Disponível em: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/215> . Acesso em: 15 abr. 2023..

MENEZES, A. L. T., MOURA, O. I, WERNZ, M. C. G. **Encontros interculturais entre um indígena Kaingang e não indígenas: enlaces em um pensar perspectivista e sincrônico**. Tellus, 20(41), 129–146, 2020.

MOURA, O. I. **Mitologia Kaingang: a oposição e a complementaridade como um processo de educação intercultural e humanização**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Cruz do Sul, 2021

MOURA, O. I, WERNZ, M. C. G **Ressonâncias ancestrais Caminhos da (co)reflexão, da (co)atuação e da escrita em coautoria em busca de espaço para uma aprendizagem simbólica-sensível**. In: Educar en la diversidad: desafíos contemporáneos de las etnografías en el campo de la educación intercultural / Julieta Briseño-Roa ... [et al.] ; coordinación general de Mariana García Palacios ... [et al.]. – 1a ed – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2022. Disponível em: https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/02/V1_Educar-en-la-diversidad_N6-1.pdf Acessado em 14 abr, 2023.

WERNZ, M. C. G. **Cruzamento de mundos em espaços educativos: a cosmologia kanhgág e o “estar-sendo” na convivência intercultural**. (Tese de Doutorado) Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Cruz do Sul, 2021 Disponível em:

<https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3141> Acessado em 14 abr, 2023.

Agradecimentos:

Agradecemos à PROEXT/UNIPAMPA pelo apoio aos indígenas acadêmicos que atuaram como bolsistas; ao Programa TRAMAs, à UNISC, à UERGS, ao IFFar, ao COMIN, ao Programa Geoparque Caçapa Aspirante UNESCO, ao NEABI João Brás da Silva (UNIPAMPA/Alegrete), à Biblioteca Pública Municipal de Alegrete, ao Coletivo Multicultural de Alegrete e ao SESC/Alegrete.

PLATAFORMA DIGITAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA – PLAFOREDU: CURSOS MOOC E SEU POTENCIAL NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Por Luis Otoni Meireles Ribeiro¹ e Igor Radtke Bederode²

Resumo: A curricularização da extensão é uma abordagem que visa integrar atividades de extensão universitária às grades curriculares dos cursos, ampliando o engajamento dos estudantes com a comunidade e promovendo uma educação mais contextualizada e socialmente relevante. Nesse contexto, a Plataforma digital PlaforEDU pode apoiar essa integração para que as instituições de ensino públicas brasileiras aproveitem os itinerários e trilhas formativas construídos, através de cursos MOOC, disponíveis na plataforma e agreguem valor acadêmico e profissional as ações de extensão universitária. Não só pela certificação gratuita destes cursos MOOC, de instituições de ensino reconhecidas pelo MEC, como para auxiliar as instituições nas iniciativas de curricularização da extensão.

Palavras chaves: Curso Online; Curricularização da Extensão; Trilhas formativas; Itinerários Formativos; Ambientes Virtuais de Aprendizagem

1. Introdução:

A formação profissional na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve considerar as especificidades de formar cidadãos críticos capazes de lidar

¹ Docente – Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Doutor em Informática na Educação. E-mail: luis.otoni@gmail.com.

² Docente – Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Doutor em Educação. E-mail: igor.bederode@gmail.com.

com ciência e tecnologia. Com a aceleração das transformações tecnológicas, impulsionadas pelo uso generalizado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), estamos caminhando em direção a uma sociedade em rede em um cenário de desigualdades sociais e culturais globais, conforme apontado por Castells (2005).

A introdução em larga escala da automação, controle industrial e informatização em todas as etapas dos processos produtivos também afeta os ciclos de produção e distribuição. Nesse sentido, Gomez (2015) destaca que a formação profissional deve atender a novas exigências formativas, uma vez que o domínio das competências digitais deixou de ser uma opção e tornou-se requisito indispensável para o desenvolvimento de habilidades profissionais mais complexas, alinhadas com as demandas do mundo do trabalho.

No entanto, é crucial repensar os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação envolvidos nesses ciclos formativos, sejam eles da educação formal ou corporativa. Darling-Hammond e Bransford (2019) argumentam que muitos desses profissionais foram formados em ambientes digitais com baixa densidade tecnológica, conectividade limitada, laboratórios de informática rústicos e educadores com pouca vivência no uso das TDICs durante sua própria formação.

Governos de países desenvolvidos têm adotado fortes iniciativas para investigar as competências digitais necessárias aos cidadãos do século XXI (FERRARI, 2013; OCDE, 2005; ISTE, 2016, 2020). Além disso, diversos relatórios foram elaborados com o objetivo de elucidar as competências digitais essenciais para educadores em diferentes nações (REDECKER, 2017; LUCAS e MOREIRA, 2018; UNESCO, 2013).

No contexto brasileiro, os servidores públicos, incluindo os profissionais da educação, não estão alheios às transformações da sociedade. Especificamente, os profissionais da educação, que estão diretamente envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, são impactados diretamente pelo uso das tecnologias digitais, como evidenciado durante a pandemia da COVID-19.

A crise sanitária revelou a sensibilidade dos profissionais da educação às mudanças nas rotinas educacionais e a necessidade premente de formação continuada no uso das TDIC. A falta de ênfase nessa formação ao longo dos anos ficou evidente. Portanto, torna-se necessário e urgente incentivar e promover a formação continuada, uma vez que a pandemia expôs a estagnação dos métodos de ensino e aprendizagem na educação.

Neste estudo, será abordado o processo de curadoria de cursos realizada pela Plataforma Digital de Formação de Servidores (PlaforEDU), no âmbito do Plano de Formação Continuada para Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Plafor). Essa iniciativa, como política pública do governo federal, tem como objetivo aprimorar e capacitar os servidores públicos federais, em especial, na formação de competências digitais básicas para os profissionais da educação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Os itinerários formativos foram construídos utilizando-se de Cursos Massivos, Abertos e Online (MOOC) disponíveis e ofertados pelas instituições educacionais públicas brasileiras. Por serem cursos gratuitos e abertos, referenciados numa plataforma digital acessível, surge a oportunidade de

aproveitar o potencial dos cursos MOOC nas estratégias de curricularização da Extensão nas instituições de ensino.

No âmbito metodológico desta investigação, adotamos uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999), respaldada por procedimentos técnicos que caracterizam um estudo de caso (YIN, 2010). Destacamos que os autores tiveram participação ativa no projeto de pesquisa que deu origem à PlaforEDU, culminando no lançamento da plataforma em abril de 2022.

Ressalta-se que a elaboração dos itinerários formativos destinados aos profissionais da educação da Rede EPT, no contexto da PlaforEDU, resultou de discussões realizadas por um grupo de especialistas, composto por gestores da Educação a Distância de Institutos Federais. Esses gestores já estavam engajados em estudos e trabalhos voltados para o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), órgão consultivo e de assessoramento ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

A equipe de especialistas responsável pela curadoria dos cursos na Plataforma Digital de Formação de Servidores (PlaforEDU) foi composta por gestores de EaD de Institutos Federais, que possuem vasta experiência nos processos educativos dessa modalidade. Eles receberam apoio de doutorandos e mestrandos do Programa de Pós-Graduação (PPGEdu) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Esse coletivo realizou uma criteriosa seleção de Cursos Massivos, Abertos e Online (MOOC) para compor os itinerários formativos em 6 grandes categorias, abrangendo as competências digitais

necessárias para os Técnicos Administrativos em Educação (TAE) e Docentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT).

Cabe ressaltar que outros especialistas, reunidos em diferentes grupos de trabalho, também contribuíram para a construção de itinerários formativos no âmbito da PlaforEDU, abarcando temáticas como a iniciação ao serviço público, gestão e preparação para a aposentadoria. No entanto, essas temáticas não serão objeto de análise neste estudo em específico.

A estrutura deste capítulo é a seguinte: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico, que aborda os principais conceitos relacionados ao Quadro Europeu de Competências Digitais para Educadores (DigCompEdu); em seguida, detalha-se o processo de construção dos itinerários formativos para a Plataforma Digital de Formação de Servidores (PlaforEDU); por fim, nas considerações finais, realiza-se uma análise crítica dos temas abordados neste capítulo.

2. Quadro teórico

As transformações sócio educacionais impulsionadas pela inserção das tecnologias digitais nas últimas décadas têm gerado uma crescente demanda por uma educação que incorpore tais tecnologias, promova o protagonismo do estudante e o prepare para um futuro cada vez mais digital, em um mundo do trabalho que exige habilidades, capacidades e competências para compreender e desenvolver novos métodos e processos de trabalho na sociedade digital.

No âmbito internacional, esforços têm sido empreendidos para mapear as competências e aprendizagens necessárias para a utilização das tecnologias. Santos, Mattar e Pedro (2021) destacam o Projeto *DeSeCo — Definition and Selection of Competencies*, esforço iniciado em 1997 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), e o *National Educational Technology Standards (NETS)*, divulgados em 1998 pela *International Society for Technology in Education (ISTE)*.

A partir de 2005, o *Joint Research Centre (JRC)* da Comissão Europeia iniciou estudos que resultaram no relatório técnico do projeto de Competência Digital (DigComp) em 2012. O qual apresenta a construção do quadro teórico "*DigComp: a framework for developing and understanding digital competence in Europe*" (FERRARI, 2013), um reconhecimento da importância das competências digitais para o desenvolvimento em diversas esferas da sociedade e que levou o JRC a lançar, em 2013, o Quadro Europeu das Competências Digitais.

Já em 2017 foi publicado um estudo com foco específico nos profissionais da educação, intitulado "*European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*" (REDECKER, 2017). Santos, Mattar e Pedro (2021) ressaltam que a construção de frameworks aplicados às competências digitais resulta de diversas pesquisas, visando construir “[...] instrumentos de avaliação que funcionem como modelos comuns aplicáveis em diferentes países [...]” (p.313).

Conforme mencionado no DigCompEdu (REDECKER, 2017, p.19), a competência digital para os profissionais da educação engloba diferentes aspectos.

[...] é expressa pela sua capacidade para utilizar tecnologias digitais para o ensino, as interações profissionais com os colegas, aprendentes, encarregados de educação e para o seu desenvolvimento profissional individual, para o bem coletivo e inovação contínua na instituição e no ensino.

O DigCompEdu propõe uma estrutura composta por seis grandes áreas que abrangem a competência digital dos profissionais da educação. Santos, Mattar e Pedro (2021) descrevem essas áreas da seguinte forma:

- Área 1 – ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL está relacionado ao uso das tecnologias digitais pelos educadores, tanto para seu próprio desenvolvimento profissional quanto para benefício coletivo da instituição.
- Área 2 – RECURSOS DIGITAIS focaliza as competências necessárias para utilizar, criar e compartilhar recursos digitais de forma efetiva e responsável no contexto da aprendizagem.
- Área 3 – ENSINO E APRENDIZAGEM trata da gestão e implementação do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.
- Área 4 – AVALIAÇÃO refere-se ao uso de estratégias digitais para aprimorar os processos de avaliação educacional.
- Área 5 – CAPACITAÇÃO DOS APRENDENTES concentra-se no potencial das tecnologias digitais para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem centradas no aprendiz.
- Área 6 – PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOS APRENDENTES diz respeito às competências pedagógicas específicas necessárias para promover a competência digital dos estudantes.

As competências digitais relacionadas às 6 (seis) principais áreas do DigCompEdu, são detalhadas por meio de 22 (vinte e duas) competências, apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – O Quadro DigCompEdu



Fonte: LUCAS E MOREIRA (2018, p. 8).

O DigComp tem sido um grande influenciador em pesquisas sobre o desenvolvimento de competências digitais em diversos países europeus, incluindo Portugal. De acordo com Santos, Pedro e Mattar (2021), em 2017, Portugal lançou a iniciativa nacional *Portugal INCoDe.2030*, que tem como objetivo promover as competências digitais até o ano de 2030. Essa iniciativa foi baseada em um quadro de referência de competências digitais fundamentado no DigComp.

O projeto Quadro DigComp constitui uma importante referência no âmbito dos países europeus para nivelar o entendimento sobre o tema, bem como avaliar as competências dos cidadãos e, por conseguinte, elaborar políticas para desenvolvê-las. Nota-se que o Quadro propõe um conjunto de competências gerais, indicando a necessidade de que sejam adaptadas aos contextos específicos de diferentes grupos-alvo. Uma das adaptações do Quadro DigComp 2.1 foi realizada para atender uma política pública empreendida pelo Governo Português para capacitar a população para as competências digitais (LOPES, R. E. 2021, p. 6)

No cenário brasileiro, o DigCompEdu desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da plataforma PlaforEDU, como parte

integrante do Plano de Formação Continuada para Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (PLAFOR), implementado pelo Ministério da Educação (MEC). O processo de criação dos itinerários formativos direcionados aos profissionais da educação será minuciosamente explorado e descrito na seção 3 deste estudo.

3. A PlaforEDU e os itinerários formativos digitais

Em 2016, o MEC implementou o Plano de Formação Continuada para Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, conforme estabelecido pela Portaria nº15/2016. Esse plano tem como fundamentação a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, estabelecida pelo Decreto nº 5.707/2006 (PORTAL.MEC, s/d).

Com o objetivo de promover a capacitação dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), incentivar a formação contínua e o desenvolvimento de competências relacionadas aos processos educacionais, estimular a inovação e o empreendedorismo, bem como aprimorar o ensino, a pesquisa e a extensão, o MEC criou o PLAFOR (BRASIL, 2016a).

Nesta direção, para aprimorar e viabilizar as ações de capacitação do PLAFOR, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC desenvolveu a plataforma PlaforEDU (Figura 2). Essa plataforma, totalmente digital, representa um ambiente virtual moderno que contribui para

potencializar os processos de capacitação dos servidores, ao promover incentivo e apoio à formação e valorização dos profissionais da RFEPECT.

Figura 2 – Plataforma digital PlaforEDU



Fonte: <https://plaforedu.mec.gov.br/>

As unidades de ensino que fazem parte da RFEPECT (BRASIL, 2016b) desempenham um papel ativo e colaborativo na oferta de cursos na modalidade a distância. Ao longo das últimas décadas, acumulou-se uma valiosa experiência na área de Educação a Distância (EaD), resultando no desenvolvimento, disponibilização e certificação de uma ampla gama de cursos nessa modalidade, abrangendo diferentes níveis de ensino no contexto brasileiro. A participação de equipes multidisciplinares e de docentes capacitados envolvidos em iniciativas de EaD tem contribuído para o desenvolvimento da expertise necessária para aprimorar os ambientes virtuais de aprendizagem e produzir uma grande quantidade de recursos educacionais digitais.

A disseminação do acesso à internet tem desempenhado um papel fundamental na democratização da oferta de cursos online e gratuitos, por meio de diversas plataformas educacionais brasileiras, no formato MOOC. Além dessa iniciativa, há também a disponibilidade de acesso livre a repositórios digitais institucionais que oferecem recursos educacionais e produção científica nacional. Repositórios digitais como o ProEDU, o Ares UNASUS e o EduCAPES são referências na produção de conteúdo para a EaD no Brasil ao longo das últimas décadas. Também existem outras iniciativas convergentes com o compartilhamento de recursos educacionais abertos (REA), como o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), a Plataforma MEC RED e o Portal do Professor.

Com a chegada da pandemia de COVID-19, tornou-se evidente a necessidade urgente de capacitação dos profissionais da educação em todas as instituições, especialmente aqueles que não estavam envolvidos com a educação a distância (DOMINGUES; BEDERODE, 2022). Apesar disso, a capacidade de trabalhar em rede e a colaboração dos gestores de EaD da RFEPCT possibilitou a criação e compartilhamento de um repositório de referência com links para materiais e cursos online no formato MOOC.

Ao perceber o crescente movimento de colaboração entre as instituições da RFEPCT (BRASIL, 2016b), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação identificou o potencial de capacitação profissional presente na extensa variedade de cursos MOOC disponíveis na rede federal. Esses cursos online estavam alinhados com diversas demandas do Plano de Formação Continuada para Servidores da Rede

Federal de Educação Profissional e Tecnológica (PLAFOR), reforçando ainda mais sua relevância para o aprimoramento dos profissionais da área.

A estratégia adotada para a construção dos itinerários formativos envolveu a curadoria digital e avaliação de cursos em cinco etapas de aprofundamento. Com o propósito de alcançar esse objetivo, foram desenvolvidos instrumentos avaliativos que serviram como relatórios parciais de curadoria elaborados por especialistas. Esses relatórios foram baseados na adaptação do *Checklist de avaliação do Output Nr. 8 SCORE2020: MOOC Quality and it's use by different target groups* (OUTPUT 8 SCORE2020, 2016). É importante ressaltar que o projeto SCORE 2020 é financiado pela União Europeia e conta com o apoio da Comissão Europeia, DG EAC, no âmbito do programa ERASMUS – Programa da União Europeia para a educação, formação, juventude e desporto.

A fim de fornecer uma explicação clara, é definido como itinerário formativo um conjunto sequencial de cursos que contribuem para o desenvolvimento de competências relacionadas a um perfil profissional. As trilhas formativas são percursos educacionais propostos com base na sequência de cursos, com o propósito de aprimorar competências por meio da formação e capacitação profissional (BRASIL, 2016a).

A equipe de pesquisadores da PlaforEDU definiu os itinerários formativos como um encadeamento de cursos que auxiliam o desenvolvimento de competências específicas associadas a um perfil profissional. Cada itinerário é composto por trilhas temáticas, que possuem um tema específico, como “Recursos Digitais”. Essas trilhas possuem competências associadas, que foram definidas pela equipe de pesquisadores

após um processo de curadoria de cursos baseado no documento DigCompEdu (2018) e no Plano de Desenvolvimento de Pessoas do Ministério da Economia. As competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que visam auxiliar na resolução de problemas e situações cotidianas dentro do cenário educacional. Para organizar essas competências, a equipe de pesquisadores da PlaforEDU criou uma estrutura na forma de uma mandala (Figura 3).

Figura 3 – Mandala de competências

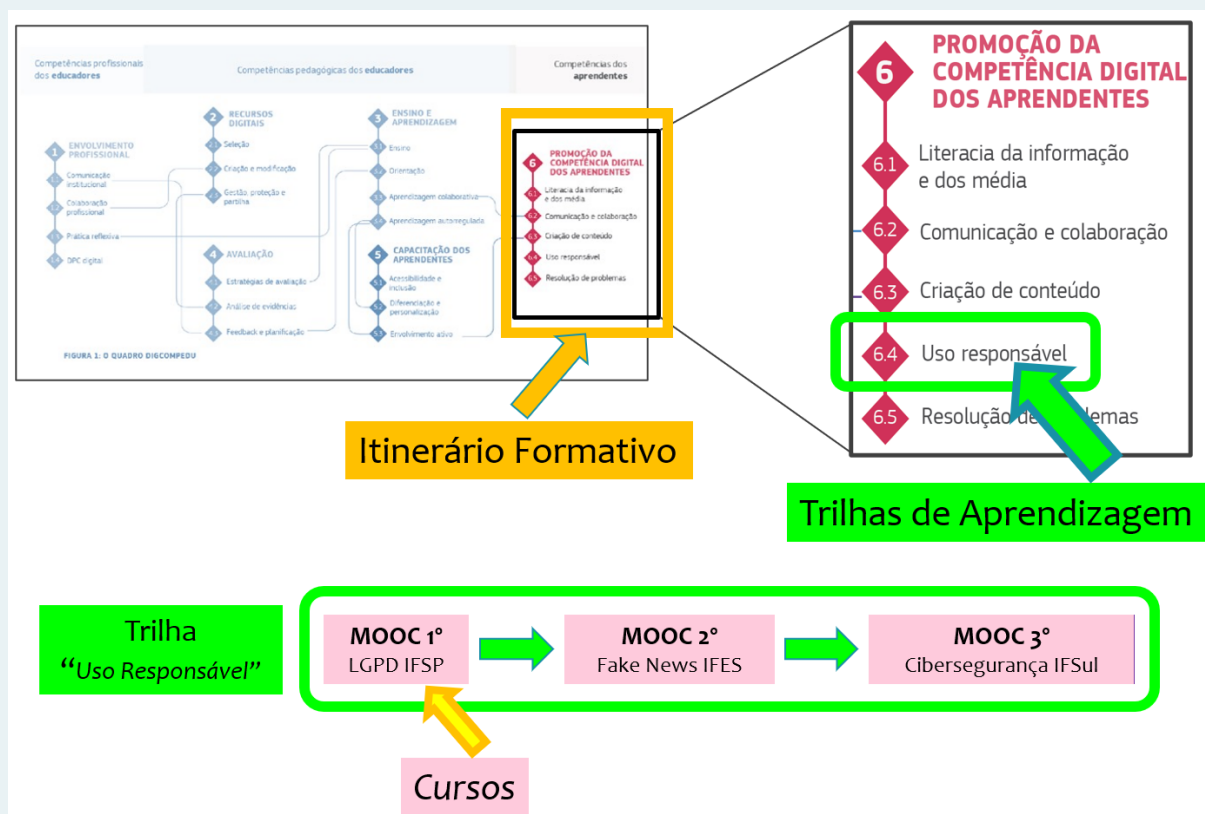


Fonte: <https://plaforedu.mec.gov.br/>

Na plataforma, as trilhas formativas foram organizadas como uma sequência de cursos, os quais podem ser acessados individualmente, dispensando a necessidade de progressão entre eles (Figura 4).

Todos os cursos disponibilizados na PlaforEDU são hospedados em ambientes virtuais de instituições de ensino superior públicas ou escolas de governo no Brasil. Vale ressaltar que todos os cursos oferecidos na plataforma são MOOCs (*Massive Open Online Courses*), termo que, em tradução livre para o português, significa cursos online abertos e gratuitos, acessíveis a toda a comunidade exclusivamente pela internet.

Figura 5 – Exemplo de live organizada pelos bolsistas durante 2020



Fonte: Equipe de pesquisadores (2022)

O trabalho de pesquisa e curadoria digital realizado pelas equipes envolvidas resultou na construção dos itinerários formativos, acompanhados pelas respectivas trilhas de aprendizagem, que correspondem às competências identificadas (OLIVEIRA et al., 2022). Para garantir a

abrangência de todas as competências contempladas na PlaforEDU, foram utilizados como referência o embasamento teórico e as competências estabelecidas no *Digital Competence Framework for Educators* (DigCompEdu) (LUCAS; MOREIRA, 2018; REDECKER, 2017), bem como na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) (BRASIL, 2019) (BRASIL, 2020).

As competências são a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para solucionar problemas e lidar com situações cotidianas profissionais. Essas competências estão associadas e agrupadas por categorias, sendo elas: Envolvimento profissional, Recursos digitais, Ensino e aprendizagem, Avaliação, Capacitação dos aprendentes, Programação da competência digital dos aprendentes, Gestão de resultados, Gestão de relacionamentos, Gestão de mudanças, Orientação a resultados, Processos de melhoria, Transversais (BRASIL, 2022).

Pode-se inferir que, mesmo com os objetivos específicos da ação empreendida pela SETEC/MEC, os Cursos Massivos, Abertos e Online (MOOC), selecionados por meio de curadoria digital realizada por pesquisadores especializados, abrangem e possuem potencial para serem utilizados por toda a rede pública de ensino, em âmbito municipal, estadual e federal, ampliando, assim, o alcance e o propósito inicial da iniciativa de capacitação contínua de profissionais da educação.

Considerando que se trata de recursos públicos destinados ao estímulo e avanço das ações, a PlaforEDU é acessível de forma gratuita a todos os cidadãos, incluindo educadores em formação inicial e profissionais da área educacional tanto no setor privado quanto no corporativo. Além disso, a Plataforma Digital de Formação de Servidores (PlaforEDU) se destaca pela sua natureza inovadora, ao disponibilizar trilhas formativas com ênfase em competências, voltadas para a capacitação de servidores e o aprimoramento da qualidade do serviço público (RIBEIRO; SILVEIRA, 2022).

4. Curricularização da Extensão – um espaço de oportunidades

A “creditação curricular”, conhecida como “curricularização da extensão” consiste na adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) visando garantir um percentual mínimo na carga horária dos cursos para as atividades de extensão, em atendimento à Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os cursos online podem desempenhar um papel significativo na curricularização da extensão nas instituições de ensino. A curricularização da extensão refere-se à incorporação de atividades extensionistas no currículo regular dos cursos, de forma a integrar teoria e prática, promover a interação com a comunidade e estimular o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes.

Os cursos online oferecem uma série de benefícios nesse processo. Primeiramente, eles permitem a flexibilidade de horários e locais de estudo, possibilitando que os estudantes participem de atividades de extensão sem interferir em sua carga horária regular. Isso facilita a conciliação entre as demandas acadêmicas e as atividades de extensão.

Além disso, os cursos online podem abordar temas relevantes para a extensão, como cidadania, responsabilidade social, sustentabilidade, empreendedorismo social, entre outros. Eles podem fornecer conteúdos teóricos, estudos de caso, ferramentas e metodologias específicas que auxiliam os estudantes a compreenderem e se engajarem em projetos de extensão.

Outro ponto importante é que os cursos online podem ampliar o alcance das atividades de extensão, permitindo que um maior número de estudantes tenha acesso a elas. Dessa forma, as instituições de ensino podem envolver mais alunos em projetos extensionistas e contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de extensão dentro da comunidade acadêmica.

Os cursos online também podem oferecer certificados de conclusão, o que valoriza a participação dos estudantes nas atividades de extensão e pode ser registrado em seus históricos acadêmicos. Isso incentiva o engajamento dos estudantes e reconhece sua contribuição para a sociedade por meio da extensão universitária.

Em especial, os cursos MOOC (*Massive Open Online Courses*) podem contribuir de diversas formas na curricularização da extensão nas instituições de ensino. Vejamos algumas especificidades:

- Acesso amplo e democrático: Os cursos MOOC são geralmente gratuitos e abertos a qualquer pessoa interessada, independentemente de sua localização geográfica ou formação acadêmica. Isso significa que os estudantes, tanto dentro quanto fora da instituição, podem participar desses cursos e ter acesso a conteúdos relacionados à extensão. Essa acessibilidade promove a inclusão e a democratização do conhecimento, permitindo que um maior número de pessoas se envolvam nas atividades de extensão.
- Variedade de temas: Os cursos MOOC abrangem uma ampla gama de áreas do conhecimento, o que possibilita a oferta de cursos específicos e alinhados aos projetos de extensão da instituição. Os temas podem abranger desde questões sociais e ambientais até habilidades técnicas e empreendedorismo social. Dessa forma, os estudantes podem escolher cursos que estejam diretamente

relacionados aos projetos de extensão nos quais desejam se engajar, permitindo uma formação mais contextualizada e relevante.

- Flexibilidade de horários e ritmo de estudo: Os cursos MOOC são caracterizados pela flexibilidade de horários e pela possibilidade de os estudantes avançarem no conteúdo em seu próprio ritmo. Isso é especialmente vantajoso para a curricularização da extensão, pois muitas vezes os projetos extensionistas demandam maior disponibilidade de tempo e horários variados. Os estudantes podem conciliar suas atividades de extensão com os cursos MOOC, adaptando sua carga horária de estudo de acordo com suas necessidades.
- Interatividade e colaboração: Os cursos MOOC frequentemente oferecem fóruns de discussão, grupos de estudo e atividades colaborativas, o que favorece a troca de experiências entre os estudantes. Essa interação promove o aprendizado coletivo, o compartilhamento de ideias e o trabalho em equipe, aspectos fundamentais na extensão universitária. Os estudantes podem compartilhar suas experiências em projetos de extensão, aprender com os colegas e ampliar sua rede de contatos.
- Reconhecimento e certificação: Embora os cursos MOOC sejam geralmente gratuitos, muitas plataformas oferecem a opção de obtenção de certificados de conclusão mediante o cumprimento dos requisitos do curso. Esses certificados podem ser utilizados como comprovantes de participação em atividades de extensão e podem ser incluídos no currículo dos estudantes. Dessa forma, os cursos MOOC fornecem um meio de documentar e validar o envolvimento dos estudantes na extensão universitária.

Em resumo, os cursos MOOC podem contribuir com a curricularização da extensão por meio de seu amplo acesso, variedade de temas, flexibilidade de

horários, interatividade e colaboração, bem como a possibilidade de obtenção de certificados de conclusão. Ao aproveitar essas especificidades, as instituições de ensino podem fortalecer a integração da extensão nos currículos acadêmicos, promovendo uma formação mais abrangente e engajada com a sociedade.

Da mesma forma, as instituições de ensino públicas brasileiras podem aproveitar os itinerários e trilhas formativas construídos e disponíveis na plataforma digital PlaforEDU, para agregar valor acadêmico e profissional às ações de extensão universitária. Não só pela certificação gratuita de instituições de ensino reconhecidas pelo MEC, como para auxiliar as instituições que ainda não possuem equipes multidisciplinares e estruturas tecnológicas para iniciativas de curricularização da extensão.

Contudo, ainda é necessário um caminho de adequação às normativas legais ligadas à curricularização da extensão, de forma que os regramentos institucionais permitam que as tecnologias digitais, cursos online e ações de educação a distância possam somar-se ao leque de ações institucionais ligadas à extensão universitária.

Referências

BRASIL. **Plafor**. Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (PLAFOR). 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/apresentacao-plafor>. Acesso em: mai. 2022.

BRASIL. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.** Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.506, de 2 de outubro de 2020.** Altera o Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10506.htm. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **PlaforEDU.** Institui a Plataforma digital de formação de servidores da RFEPCT. 2022. Disponível em: <https://plaforedu.mec.gov.br/about>. Acesso em: set. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 1999.

CABERO-ALMENARA, J.; PALACIOS-RODRÍGUEZ, A. **Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu».** Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». Edmetec, v. 9, n. 1, p. 213-234, 2020. doi:<https://doi.org/10.21071/edmetec.v9i1.12462> Disponível em: <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetec/article/view/12462/11154>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e terra, 2005.

CHURCHES, A. **Bloom's digital taxonomy**. 2010. Disponível em: <http://burtonslifelearning.pbworks.com/w/file/fetch/26327358/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf>. Acesso em: 1 set. 2022.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Penso Editora, 2019.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; NUNES, C. S. **Escala de autoavaliação de competências digitais de professores**. Procedimentos de construção e validação. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, v. 12, n. 2, p. 152-171, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16848/13609>. Acesso em: 5 set. 2022.

DOMINGUES, L. V.; BEDERODE, I. R. Curadoria de cursos MOOC para a construção de trilhas formativas voltadas para Técnicos Administrativos em Educação na PlaforEDU. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 9, n. 2, 2022. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/896>. Acesso em: 31 dez. 2022.

ERASMUS. Programa da UE para a educação, formação, juventude e desporto. Disponível em: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects>. Acesso em: 2 set. 2022.

FERRARI, A. **DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe**. European Commission. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.2788/52966>. Acesso em: 4 set. de 2022.

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Penso Editora, 2015.

ISTE, International Society for Technology in Education. **ISTE standards for students** (1st ed.). ISTE. 2016.

ISTE, International Society for Technology in Education. **ISTE Standards for Educators**. 2020. Disponível em: <https://www.iste.org/standards/for-educators>. Acesso em: 3 set. de 2022.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers college record**, v. 108, n. 6, p. 1017, 2006. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu>. Acesso em: 11 dez. 2018.

LOPES, É. R. et al. **Competências digitais de profissionais de gestão de pessoas**: estudo a partir do Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal aplicado em três Instituições Federais de Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte. 2021. Disponível em: <http://tede.fjp.mg.gov.br/handle/tede/539>. Acesso em: 2 set. de 2022.

LUCAS, M.; MOREIRA, A.. **DigCompEdu**: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA, 2018. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

OCDE, Organisation for Economic Co-operation and Development. **The definition and selection of key competences: Executive Summary**. OCDE. 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> . Acesso em: 7 set. de 2022.

OUTPUT 8 SCORE2020. **MOOC Quality and it's use by different target groups**. EADTU, Maastricht, Netherlands. 2016. Disponível em: https://www.oerknowledgecloud.org/archive/O8-MOOC_Quality_and_its_use_by_different_target_groups.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

RABELLO, C. R. L. **Tecnologias digitais e ensino superior**: uma experiência de desenvolvimento profissional docente na UFRJ. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). RJ: UFRJ, 2015. Disponível em: <http://www.poslapplicada.lettras.ufrj.br>. Acesso em: 10 dez. 2018.

REDECKER, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. In Y. Punie (Ed.), **Joint Research Centre (JRC) Science for Policy report**. Publications Office of the European Union. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.2760/159770>. Acesso em: 3 set. de 2022.

RIBEIRO, L. O. M; SILVEIRA, L. C. DigCompEdu e a plataforma digital de formação de servidores: o uso do framework teórico europeu nas competências digitais para profissionais da educação da Rede Federal EPCT. **EmRede–Revista de Educação a Distância**, v. 9, n. 2, 2022. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/893>.

Acesso em: 31 dez. 2022.

SANTOS, C.; PEDRO, N.; MATTAR, J. Uso dos Quadros de Competência Digital Digcomp e Digcompedu em Educação: Revisão de Literatura. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**. v. 14, n. 2, p. 311–327, 2021. Disponível em: <https://brajets.com/v3/index.php/brajets/article/view/779>. Acesso em: 4 set. de 2022.

SILVA, K. K. A. da; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698209940>. Acesso em: 3 set. 2022.

UNESCO, 2013. **Alfabetização midiática e informacional Currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Agradecimentos

A Plataforma Digital PlaforEDU é uma ação desenvolvida pela SETEC/MEC, os itinerários formativos Docente e TAE foram estruturados através de parceria técnico-científica com a Associação Universidade em Rede – UniRede via Acordo de Cooperação Técnica – ACT firmando com a SETEC/MEC, com o apoio de especialistas via colaboração do GT EAD do FDE/CONIF.

PERSPECTIVAS DA OFERTA DE CARGA HORÁRIA EAD EM CURSOS PRESENCIAIS

Por Rita Maria Lino Tarcia¹ e Renata Fernandes Sales²

Resumo: O presente artigo aborda a dimensão pedagógica resultante da incorporação das tecnologias de educação a distância no contexto da educação presencial. Enfatiza-se o avanço das tecnologias educacionais, especialmente durante o período desafiador da pandemia, que acelerou a adoção dessas ferramentas e trouxe à tona a importância de uma abordagem integrada entre os ambientes de ensino presencial e virtual. Nesse cenário de transformações rápidas e profundas, o planejamento das situações de aprendizagem emerge como um elemento fundamental para o sucesso da educação híbrida, exigindo uma cuidadosa seleção de estratégias e recursos que maximizem a eficácia da experiência educativa. O papel do professor é inegavelmente central nesse novo paradigma. À medida que a tecnologia assume um papel cada vez mais inovador na sala de aula, os educadores enfrentam o desafio de se adaptar e dominar as ferramentas digitais, enquanto desempenham o importante papel de facilitadores do aprendizado. Os professores tornam-se orientadores da navegação pelo vasto mundo de informações *on-line*, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de discernimento. Eles também desempenham um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizado que promova a interação, a colaboração e a construção coletiva de conhecimento, aproveitando ao máximo, as possibilidades que as tecnologias de educação a distância oferecem.

Palavras chaves: Tecnologias Educacionais; Educação Presencial; Educação a Distância.

¹ Professora e Vice-Chefe do Departamento de Informática em Saúde e Coordenadora Pedagógica do Laboratório de Empreendedorismo, Inovação e Criatividade – Universidade Federal de São Paulo. Doutorado. E-mail: rtarcia@uol.com.br/rtarcia@unifesp.br

² Professora, Coordenadora de Curso e Pós-Graduada – Faculdade Método de São Paulo e Universidade Federal de São Paulo. Tecnóloga e Especialista. E-mail: renatasales@famesp.com.br.

1. Introdução:

A pandemia trouxe um turbilhão de desafios e descobertas para a educação superior não só no Brasil, transformando radicalmente a forma como o ensino é concebido, entregue e vivenciado pelos professores e estudantes. Em meio a essa crise global de saúde, as instituições de ensino superior tiveram que se adaptar rapidamente a um cenário de incerteza, revelando uma série de reflexões e oportunidades.

Inicialmente, a transição abrupta para o ensino remoto expôs a defasagem tecnológica e a falta de infraestrutura adequada em muitas instituições. A falta de acesso à internet e aos dispositivos para todos os estudantes exacerbou as desigualdades socioeconômicas, exigindo políticas públicas e medidas criativas para garantir a continuidade das atividades acadêmicas.

As descobertas surgiram à medida que professores e estudantes se viram forçados a adotar tecnologias digitais e plataformas de aprendizagem on-line. A resistência inicial de alguns professores cedeu espaço para uma exploração mais profunda e ampla das possibilidades do ensino remoto emergencial e do uso das tecnologias de educação a distância. Isso estimulou a inovação pedagógica, com a criação de recursos multimídia, ambientes de aprendizagem interativos e novos processos avaliativos.

Os desafios não se limitaram à tecnologia. A adaptação dos conteúdos presenciais para o ambiente virtual exigiu uma revisão cuidadosa das estratégias didáticas. A necessidade de manter o engajamento dos estudantes a distância impulsionou abordagens mais participativas, colaborativas e

centradas no estudante. A avaliação também se mostrou uma questão complexa. Como avaliar, de maneira justa e precisa, o desempenho dos estudantes em um ambiente virtual? A busca por soluções viáveis revelou a importância de avaliações formativas, *feedback* constante e avaliação por competências, em detrimento de modelos tradicionais de provas presenciais.

Além disso, a pandemia enfatizou a relevância da educação a distância (EaD), levando muitas instituições a repensar suas estratégias de ensino e expandir seus programas *on-line*. A descoberta de que a EaD pode ser eficaz e acessível abriu portas para novas oportunidades de aprendizado ao longo da vida, alcançando públicos antes inexplorados.

Contudo, a crise também destacou questões estruturais mais amplas na educação superior. A falta de financiamento adequado, a precarização do trabalho docente e a desigualdade no acesso à educação foram escancaradas durante esse período desafiador.

Em síntese, a pandemia trouxe desafios inesperados e impulsionou descobertas transformadoras para a educação superior no Brasil. A resiliência das instituições, a capacidade de adaptação dos educadores e a busca por soluções inovadoras revelaram um setor disposto a enfrentar obstáculos e a abraçar mudanças em prol do aprendizado contínuo e da excelência educacional.

Algumas mudanças pelas quais a humanidade está passando já tinham sido declaradas antes da pandemia de 2020. Pierre Lévy (2000) abordou a Inteligência Coletiva, enfatizando a capacidade das pessoas de compartilhar conhecimento e criar de maneira coletiva e colaborativa, graças à

conectividade digital. Castells (1999), por sua vez, discutiu a Sociedade em Rede, na qual as interações eletrônicas moldam a cultura, a economia e a política, redefinindo estruturas sociais e de poder. Bauman (2013) previu, na modernidade líquida, a fragilidade das relações humanas e das instituições, destacando a efemeridade e a fluidez dos laços sociais. Juntos, esses pensadores destacam a influência da tecnologia na transformação das relações humanas e da sociedade.

2. Potencial da Educação a Distância – EaD

A Educação a Distância (EaD) tem se destacado como uma ferramenta poderosa na disseminação do conhecimento, ultrapassando barreiras geográficas e permitindo que estudantes de diferentes regiões do país e do mundo tenham acesso a cursos e conteúdos de qualidade. Esse alcance global amplia significativamente o acesso à educação e ajuda a democratizar o aprendizado, contribuindo para a formação de cidadãos mais informados e capacitados.

Além da disseminação de conhecimentos, a EaD oferece uma oportunidade única para a inclusão dos estudantes, eliminando muitas barreiras para o aprendizado. Pessoas com mobilidade reduzida, pais que trabalham em período integral e aqueles que enfrentam desafios econômicos podem ter acesso a cursos e qualificações que, de outra forma, seriam inatingíveis. Isso fortalece a equidade educacional e promove a diversidade na sala de aula virtual.

A EaD também se destaca pelo uso de recursos digitais inovadores, desde simulações interativas até realidade virtual, que enriquecem a experiência de aprendizado. Essas ferramentas proporcionam um ambiente dinâmico e envolvente, que pode atrair e manter a atenção dos estudantes, tornando a aprendizagem mais eficaz e atraente.

No contexto atual, em que a geração de jovens cresceu imersa na tecnologia digital, a EaD está alinhada com o perfil desses estudantes, que estão acostumados com a interatividade e a autonomia proporcionadas pelas plataformas *on-line*, pelos aplicativos e pelas redes sociais (TEIXEIRA, CECCHINI, 2020). A flexibilidade da EaD também se adapta ao ritmo de vida moderno, permitindo que os estudantes aprendam no momento e no local que lhes for mais conveniente.

Para os docentes, o planejamento e a organização na EaD são fundamentais para garantir a eficácia do ensino. A construção de cursos *on-line* envolve um cuidadoso design instrucional, selecionando os melhores recursos e estratégias pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizado (CARLINI, TARCIA, 2010). A riqueza de recursos de comunicação possibilita a interação constante entre professores e estudantes, promovendo um ambiente colaborativo de aprendizado.

Além disso, a EaD apresenta um potencial significativo para o desenvolvimento de recursos e instrumentos de avaliação diversificados. As avaliações *on-line* podem abranger desde testes tradicionais até projetos práticos, permitindo uma avaliação mais abrangente das habilidades e competências dos estudantes.

Em suma, a Educação a Distância oferece possibilidades vastas e transformadoras, desde a disseminação global de conhecimento até a inclusão, a inovação tecnológica, o alinhamento com a cultura jovem e a flexibilidade para educadores e estudantes. Se bem planejada e executada, a EaD pode se tornar um pilar essencial no futuro da educação, enriquecendo a aprendizagem e preparando as gerações futuras para os desafios do mundo contemporâneo (RICHTER, ANDERSON, 2015).

2.1 Capilaridade e Escalabilidade na EaD

Na Educação a Distância (EaD), as noções de capilaridade e escalabilidade desempenham papéis cruciais na abordagem educacional. A capilaridade refere-se à capacidade de atingir um público diversificado e distribuído, abrangendo tanto áreas urbanas quanto rurais, bem como diferentes contextos culturais e socioeconômicos. Por meio da capilaridade, a EaD pode promover a inclusão e a democratização do acesso à educação, permitindo que pessoas de diferentes origens e localidades tenham a oportunidade de aprender.

Por outro lado, a escalabilidade na EaD refere-se à capacidade de expandir a oferta educacional de forma eficiente e econômica, atingindo um grande número de estudantes. Ao adotar abordagens escaláveis, as instituições podem otimizar recursos, como materiais didáticos digitais, sistemas de gerenciamento de aprendizagem e processos de avaliação automatizados, para lidar com um aumento no número de estudantes sem necessariamente aumentar proporcionalmente os custos e recursos humanos.

Destaca-se que, ao optar pela escalabilidade, a Instituição precisa analisar sua missão, visão e compromisso com a qualidade da educação no contexto nacional (MOORE, KEARSLEY, 2013).

Embora esses conceitos possam parecer opostos, eles estão intrinsecamente conectados na EaD. A capilaridade permite que a educação alcance aqueles que, de outra forma, poderiam ser excluídos, enquanto a escalabilidade garante o alcance de público mais amplo. A interação harmoniosa entre esses dois princípios é essencial para criar um sistema de EaD eficaz, inclusivo e sustentável, capaz de atender às diversas necessidades educacionais da sociedade atual e preservar a qualidade dos processos educativos.

2.2 Critérios de Qualidade da EaD

A qualidade da Educação a Distância (EaD) é um elemento fundamental para garantir uma experiência educacional eficaz e significativa para os estudantes. Essa qualidade manifesta-se em diversos aspectos, começando pelo cuidado minucioso na construção das situações de aprendizagem. O desenvolvimento de materiais instrucionais bem estruturados, recursos multimídia envolventes e atividades interativas contribui para manter os estudantes engajados e motivados, promovendo uma compreensão aprofundada dos conhecimentos e uma maior alcance dos objetivos educacionais.

Um fator-chave na qualidade da EaD é a atuação do professor responsável pelo processo educativo. A competência do docente na área do

conhecimento é crucial para orientar os estudantes de maneira esclarecedora. A presença ativa e engajada do professor estabelece um ambiente de aprendizagem mais próximo do presencial, no qual os estudantes se sentem apoiados e estimulados a explorar e questionar.

O acompanhamento constante dos estudantes é outro pilar da qualidade na EaD. Por meio de *feedbacks*, esclarecimentos de dúvidas e participação ativa nas interações *on-line*, os professores podem monitorar o progresso dos estudantes e identificar áreas que requerem atenção adicional. Além disso, a avaliação da aprendizagem e do processo educativo desempenha um papel crucial na manutenção e no aprimoramento da qualidade. A análise criteriosa dos resultados das avaliações permite ajustes contínuos nas estratégias pedagógicas, garantindo uma melhoria contínua da experiência de ensino e aprendizado na EaD.

Em resumo, a qualidade na Educação a Distância é construída por meio do cuidado na criação de ambientes de aprendizagem envolventes, da competência e dedicação dos professores, tutores, da equipe de produção e dos profissionais que atuam em toda cadeia produtiva da EaD, do acompanhamento próximo dos estudantes e da avaliação constante do processo educativo. Quando esses elementos se combinam de maneira integrada e sistêmica, a EaD transforma-se em uma alternativa de ensino eficaz, que proporciona aos estudantes uma formação adequada, promovendo seu desenvolvimento intelectual e profissional.

3. Carga Horária EaD nos Cursos Presenciais

A integração de tecnologias de educação a distância (EaD) nos cursos presenciais tem se revelado uma estratégia eficaz para enriquecer, complementar e auxiliar os processos educativos presenciais. A possibilidade de utilizar recursos como plataformas *on-line*, videoaulas e materiais digitais agrega dinamismo às aulas, proporcionando aos estudantes oportunidades de visitar o conteúdo e aprofundar sua compreensão fora do ambiente físico da sala de aula. Essa abordagem híbrida potencializa a aprendizagem ao permitir que os estudantes interajam com diferentes formatos de materiais, favorecendo estilos de aprendizado variados e criando um ambiente de estudo mais flexível (BATES, 2016).

A oferta de uma porcentagem específica da carga horária total de uma disciplina na modalidade a distância, seja 20% ou 40%, exige um planejamento cuidadoso por parte dos docentes. A elaboração do plano de ensino é essencial para definir com clareza os momentos em que a EaD será utilizada, delineando as atividades *on-line* e presenciais de maneira coerente e equilibrada. Esse dimensionamento docente permite uma distribuição adequada dos conteúdos, de forma a otimizar o tempo de interação direta entre professores e estudantes durante os encontros presenciais (CARLINI, TARCIA, 2010).

Da mesma forma, a oferta de parte da carga horária do curso em disciplinas a distância é uma estratégia que requer um sólido Projeto Pedagógico de Curso. Esse planejamento curricular deve considerar cuidadosamente as competências a serem desenvolvidas em cada etapa do

aprendizado, garantindo um acompanhamento constante por meio de ferramentas eficientes para mensurar o progresso dos estudantes e consolidar o aprendizado. A sinergia entre a modalidade a distância e as práticas presenciais assegura a integração dos aspectos teóricos e práticos da formação, promovendo uma experiência educacional mais completa e enriquecedora.

Em síntese, a inserção da carga horária EaD nos cursos presenciais, seja por meio do uso de tecnologias para enriquecimento do conteúdo, da oferta de parte das disciplinas a distância ou da aplicação de avaliações presenciais, demanda um planejamento minucioso tanto na dimensão docente quanto na curricular. Quando bem executada, essa abordagem híbrida pode resultar em uma experiência educacional mais flexível, interativa e adaptável às demandas contemporâneas de ensino e aprendizado.

3.1 Dimensão Pedagógica do processo de tomada de decisão

No contexto da Educação a Distância (EaD), o planejamento desempenha um papel fundamental na tomada de decisões, garantindo que os processos educativos sejam cuidadosamente estruturados e direcionados para alcançar os objetivos de aprendizagem. Esses objetivos atuam como faróis orientadores, influenciando a definição do conteúdo a ser ensinado e determinando as estratégias pedagógicas mais adequadas a serem adotadas. A clareza desses objetivos não apenas molda o direcionamento do curso, mas também assegura que os resultados desejados sejam alcançados de maneira eficaz e eficiente (CARLINI, TARCIA, 2010).

A inserção da EaD no âmbito das estratégias da metodologia de ensino é um elemento importante no planejamento. A escolha de utilizar a modalidade a distância como parte integrante do processo de ensino exige uma abordagem estratégica que considere a forma como os recursos tecnológicos podem potencializar o aprendizado. A EaD não é apenas um meio de entrega de conteúdo, mas sim uma abordagem que requer planejamento específico para promover a interatividade, o engajamento e a participação ativa dos estudantes, criando um ambiente de aprendizagem rico e estimulante.

No desenvolvimento do plano de ensino, a seleção dos recursos é uma consequência direta das estratégias escolhidas. A escolha cuidadosa de materiais didáticos, atividades interativas e outras ferramentas *on-line* está intrinsecamente ligada à concepção do processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos são selecionados de maneira a otimizar a experiência dos estudantes, apoiando-os no alcance dos objetivos propostos e enriquecendo sua compreensão dos conhecimentos trabalhados.

A avaliação é uma etapa crítica do planejamento educacional e é orientada pelos objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. As estratégias avaliativas devem estar alinhadas com os resultados esperados, fornecendo informações claras sobre o progresso dos estudantes e o alcance das metas educacionais. Ao alinhar o processo avaliativo aos objetivos, o planejamento garante que a avaliação seja um instrumento significativo para

medir a compreensão e a aplicação do conhecimento, além de fornecer insights para ajustes e melhorias contínuas no processo de ensino.

Em resumo, o planejamento na EaD é uma abordagem estratégica que incorpora a tomada de decisões fundamentais. Os objetivos de aprendizagem direcionam todo o processo, influenciando a escolha de conteúdo, estratégias, recursos e abordagens avaliativas. A interseção entre esses elementos é o cerne do planejamento bem sucedido, assegurando que a EaD ofereça uma experiência educacional coesa, alinhada com as necessidades dos estudantes e os objetivos pedagógicos. Destaca-se que um planejamento bem sucedido tem maiores possibilidades de garantia de aprendizado eficiente e eficaz.

3.2 Papel do Professor no uso das tecnologias de Educação a Distância

O papel do professor na Educação a Distância (EaD) é fundamental em todas as etapas do processo educativo. No planejamento do ensino, ele desempenha um papel crucial na tomada de decisões estratégicas que desenham a experiência de aprendizagem dos estudantes. Ao definir os objetivos de ensino, escolher as estratégias pedagógicas adequadas e elaborar o plano de ensino, o professor é responsável por criar um ambiente de aprendizagem coeso e eficaz, alinhado com os objetivos educacionais.

A produção do material didático é outra dimensão central do papel do professor na EaD. Ele é responsável por selecionar ou criar os recursos instrucionais que guiarão os estudantes em sua jornada de aprendizado. Esses materiais devem ser claros, relevantes e motivadores, de forma a promover a compreensão dos conteúdos e o engajamento dos estudantes. Além disso, o

professor deve estar atento à atualização e à adaptação contínuas dos materiais, acompanhando as mudanças no campo do conhecimento e incorporando feedbacks dos estudantes para melhorar a qualidade do conteúdo.

O acompanhamento e a tutoria são aspectos relacionados com o papel do professor na EaD. Ao oferecer atendimento individualizado, esclarecer dúvidas e fornecer orientações, o professor desempenha um papel de mentor e guia para os estudantes. Essa interação regular e atenciosa contribui para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. Além disso, o professor desempenha um papel central na avaliação e na retroalimentação de todo o processo educativo. Ele projeta avaliações alinhadas aos objetivos de aprendizagem, analisa os resultados e fornece feedback construtivo aos estudantes, incentivando o desenvolvimento contínuo de suas habilidades e conhecimentos (BEHAR, 2013).

4. Considerações Finais

Em um mundo em constante evolução, o lema "Aprendendo para Mudar e Mudando para Aprender" ganha relevância cada vez maior. A educação contemporânea não se limita à mera aquisição de conhecimentos, mas sim à habilidade de adaptar-se e transformar-se diante das demandas em constante mutação. Nesse contexto, a colaboração emerge como uma força motriz essencial. Por meio da colaboração, não apenas somos expostos a perspectivas diversas mas também somos incentivados a compartilhar nossos

próprios conhecimentos e experiências, enriquecendo coletivamente nossa compreensão do mundo.

A coautoria e o compartilhamento de conhecimentos desempenham um papel significativo na construção de uma base madura para o aprendizado e a mudança. Por intermédio da coautoria, várias mentes unem-se para explorar ideias e produzir conteúdos inovadores, expandindo o alcance do conhecimento humano. Compartilhar conhecimentos e experiências transcende as fronteiras individuais, criando um ciclo virtuoso de aprendizado mútuo e crescimento coletivo. Por meio dessa troca dinâmica, o ato de ensinar e aprender torna-se uma via de mão dupla, em que cada indivíduo contribui para a evolução do todo.

A cooperação, por sua vez, impulsiona a transformação de maneira sinérgica. A união de esforços, indivíduos e comunidades possibilita o enfrentamento de desafios complexos de forma mais eficaz e eficiente. A cooperação transcende o âmbito do aprendizado individual e estende-se ao impacto positivo nas esferas social, econômica e cultural. Ao colaborar, coescrever, compartilhar e cooperar, as fronteiras entre educadores e aprendizes, especialistas e novatos tornam-se permeáveis, formando uma rede dinâmica de conhecimento e aprendizado contínuo (LÉVY, 2001). Assim, ao abraçar esses princípios, não apenas aprendemos para mudar mas também mudamos para aprender, criando um ciclo virtuoso que impulsiona a evolução constante da sociedade e do indivíduo.

Referências

ANDERSON, T., RICHTER, O. Z. **Educação a Distância construindo uma agenda de pesquisa**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.

BATES, A.W.(TONY) **Educar na era digital design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

BEHAR, P.A. (org.) **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARLINI, A.L., TARCIA, R.M.L. **20% a distância, e agora?** Orientações práticas para o uso de tecnologias de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Perason Education, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3ª ed., São Paulo: Loyola, 2000.

LÉVY, P. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Ed.34, 2001.

MOORE, M.G., KEARSLEY, G. **A educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3ªed., São Paulo: Cengage Learning, 2013.

TEIXEIRA, A, CECCHINI, C. **Aprendiz ágil: lifelong learning, subversão criativa e outros segredos para se manter relevante na Era das Máquinas Inteligentes**. Porto Alegre: Arquipélago, 2020.

CONSTRUÇÃO DO NOVO PROJETO PEDAGÓGICO: O HIBRIDISMO COMO POSSIBILIDADE DE SUBVERSÃO

Patricia Pujol Goulart Carpes¹

Nós devemos antever a universidade como um lugar central para a luta revolucionária, um lugar onde podemos trabalhar para educar a consciência crítica, onde podemos ter uma pedagogia libertadora. (Bell Hooks, 2019, 79)

Resumo: O presente texto visa socializar os principais pensamentos, planejamentos e ações tomadas pela Comissão de Curso de Matemática Licenciatura da Unipampa Campus Itaqui ao implementar as atualizações propostas pelas diretrizes curriculares dos cursos de graduação/licenciaturas no país. Em particular, as concepções pedagógicas e as formas de operacionalizá-las quanto à questão do hibridismo no Projeto Pedagógico do Curso. As principais alterações ocorreram na inserção da curricularização da extensão e a organização de alguns componentes curriculares com parte da carga horária presencial e parte virtual. As modificações buscam atender ao atual contexto social e de modo a não dilatar o tempo de integralização do curso.

Palavras chaves: Hibridismo; Licenciatura; Projeto Pedagógico de Curso;

1. Introdução:

A profissão docente no Brasil tem diferentes olhares. Para uma parcela da sociedade uma nobre profissão por entender que o ensino é um ato de amor ao próximo, e a outra parcela uma profissão desvalorizada e desprestigiada dado principalmente pelo desmonte das escolas públicas e piso salarial baixo da categoria.

¹ Professora e Coordenadora do curso de Matemática 2021/2022 da Unipampa Campus Itaqui – Universidade Federal do Pampa. Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: patriciacarpes@unipampa.edu.br.

Há implicações nessa dubiedade de percepções e uma delas é a baixa procura por cursos de licenciatura pelos jovens. O professor, tão essencial à sociedade mais igualitária e democrática, tem sua formação inicial e continuada comprometida considerando o investimento financeiro insuficiente do governo e a falta de continuidade de políticas públicas efetivas.

Em particular, o curso de Matemática da Unipampa Campus Itaqui teve sua primeira oferta no ano de 2012 e foi criado no intuito de atender a formação docente na cidade e região onde até então não havia o curso de licenciatura gratuito e presencial. A tabela 1 ilustra a evolução de matrículas no curso supracitado. Observa-se que havia uma demanda repressada que foi atendida nos primeiros anos do curso. Contudo, após o período pandêmico da COVID-19, o número de vagas ociosas (vagas não preenchidas ou evasão dos alunos) é crescente.

Tabela 1 – Evolução do número de alunos do curso de Matemática Campus Itaqui

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Nº de alunos	49	76	91	98	128	118	124	133	109	85	79

Fonte: GURI – relatório 8484. Acesso dia 14 out 2022.

Neste contexto que muitas das licenciaturas vivenciam e foram promulgadas as novas diretrizes para o Ensino Superior, a saber: a Resolução CNE/CP nº 07/2018 que dispõe de no mínimo 10% da carga horária total dos cursos para atender a curricularização da extensão, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 que trata das novas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, e a Portaria nº 2117/2019 que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de ensino à distância em cursos de graduação presencial, até o limite de 40% da carga horária total do curso.

Tais documentos oficiais e a baixa procura das licenciaturas pelos estudantes, impuseram às graduações, em particular ao curso de Matemática, repensar sua

estrutura curricular e concepções pedagógicas a fim de atender/compreender o atual contexto social. Além disso, há uma competitividade entre as universidades com oferta presencial e as com oferta virtual a qual é vista como não justa. Este olhar deve-se à fragilidade do processo de ensino e de aprendizagem, por muitas vezes identificada pelos próprios discentes desses cursos.

Em atenção às possíveis dificuldades do curso e a incorporação das diretrizes curriculares, a Comissão de Curso de Matemática buscou subverter essas demandas com um novo olhar ao hibridismo, desde as suas concepções didático-pedagógicas à grade curricular do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A ideia do hibridismo surge como um alento ao objetivo de não estender o tempo de integralização do curso, o que poderia custar uma falta de competitividade com outros cursos de Matemática da região.

Desse modo, o presente texto visa socializar os principais pensamentos, planejamentos e ações tomadas pela Comissão de Curso de Matemática Licenciatura da Unipampa Campus Itaqui, ao implementar as atualizações propostas pelas diretrizes curriculares dos cursos de graduação/licenciaturas. Em particular, as concepções pedagógicas e as formas de operacionalizá-las quanto à questão do hibridismo no PPC.

2. A construção do novo PPC: hibridismo

Uma problemática que surgiu com a curricularização da extensão, foi a possibilidade de aumentar o tempo de integralização do curso que já tinha um tamanho considerado extenso de 4,5 anos. Contudo, é uma prerrogativa da curricularização da extensão o não acréscimo de tempo/horas na carga horária total dos cursos.

Outra questão emergente ao pensar na dilatação da carga horária do curso de Matemática, é o perfil dos discentes de cursos de licenciatura, marcado pela busca por uma ascensão social e a imediata entrada no mercado de trabalho dada a insuficiência financeira da família.

Ambas as situações convergiram para o hibridismo², ao passo de ser uma possibilidade de subversão ao contexto vivenciado pelo curso e uma maior competitividade com outros cursos de Matemática da região ao reduzir o tempo de integralização. Além disso, é uma proposta de aliar ainda mais as tecnologias digitais às experiências/vivências que os licenciandos mobilizam na construção de seus conhecimentos durante a formação inicial.

Compreende-se que a utilização das tecnologias digitais em situações de ensino e aprendizagem não é uma ação que ocorre de um dia para o outro. Estudos demonstram que se trata de um movimento gradativo que ocorre em etapas até que seja possível alcançar uma ação crítica e criativa por parte do professor na integração das tecnologias digitais em sua prática (BACICH, 2018, p. 131).

Em outras palavras, o hibridismo, juntamente com as tecnologias digitais, pode favorecer de modo específico na Matemática, com a leitura e interpretação de um objeto de forma inédita/digital, na multiplicidade de representação e seu dinamismo, novos tipos de problemas, estratégias e conjecturas (BORBA, SILVA, GADANIDIS; 2015. Neste viés, o hibridismo não foi proposto apenas em componentes curriculares da área de Matemática, mas de Ensino e Educação conforme é ilustrado na tabela 2.

² O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN, HORN, STAKER; 2013, p.7)

Tabela 2: Componentes curriculares com carga horária a distância no PPC de Matemática 2023

Semestre	Nome	Carga horária à distância	Carga horária total
1º	Introdução à lógica Matemática	30h	60h
2º	Cálculo I	15h	75h
2º	Teoria elementar dos números	15h	75h
2º	Metodologia da Pesquisa Científica	45h	75h
2º	Matemática Financeira	15h	45h
3º	Cálculo II	15h	75h
3º	Psicologia da Educação	30h	60h
3º	Introdução à álgebra	15h	75h
3º	Laboratório de ensino de Matemática I	15h	45h
3º	Matemática Financeira	15h	45h
4º	Cálculo III	15h	75h
4º	Laboratório de ensino de Matemática II	15h	45h
5º	Álgebra linear I	15h	75h
5º	Cálculo IV	15h	75h
5º	Laboratório de ensino de Matemática III	15h	45h
6º	Laboratório de ensino de Matemática IV	15h	45h
6º	Informática na Educação Matemática	15h	75h
6º	Algoritmos e programação	15h	60h
7º	Cálculo numérico I	15h	75h
7º	Equações diferenciais ordinárias I	15h	75h
8º	Física geral I	15h	75h

Fonte: UNIPAMPA (2022).

A carga horária total do curso de Matemática é de 3300 horas, sendo que aproximadamente 11% é a distância. A tabela 2 ilustra a distribuição da carga horária dos componentes curriculares ditos híbridos (parte síncrono/presencial e parte assíncrono/virtual). Nenhum componente curricular recebeu carga horária completamente EaD, pois não foi identificada uma aderência de professores e discentes do curso com essa modalidade de ensino no momento.

Os componentes curriculares escolhidos para serem desenvolvidos de forma híbrida possuem as seguintes características: os docentes responsáveis têm um perfil para uso de tecnologias digitais no ensino, ementas extensas e os próprios

conteúdos/conhecimentos serem adequados para serem mobilizados de forma assíncrona.

As tecnologias digitais disponíveis, no momento, pela instituição para o desenvolvimento do hibridismo são o *Moodle* e as ferramentas da *Google* (*email, meet, classroom, jamboard, drive, ...*). As tutorias necessárias para o ensino à distância são mobilizadas por meio de tais ferramentas pelo próprio docente responsável pelo componente curricular.

Os componentes híbridos fazem uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como *Moodle* ou *Classroom*. Nestes ambientes, as interações são importantes e necessárias para que ocorra um processo de ensino e aprendizagem eficiente, isto é, não sejam vistos como espaços destinados apenas como repositórios de materiais.

Contudo, ainda há tensões quanto a organização e metodologia de ensino para a mobilização da parte assíncrona pelo docente visto que poderá sobrecarregar sua carga horária (não simplesmente aquela indicada na carga horária do componente curricular) dadas as interações pertinentes.

Cabe destacar que há no âmbito da Unipampa uma equipe multidisciplinar, instituída pela Portaria nº 1688 de 25 de novembro de 2021, responsável pela concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e recursos educacionais para a educação a distância com plano de ação e processo de trabalho registrados e documentados conforme instrumento de avaliação de cursos de graduação.

A forma de operacionalizar os componentes curriculares híbridos e presenciais na grade curricular do curso de Matemática está exemplificada na tabela

3. Observa-se que a oferta do curso é noturna. Desta forma, é possível distribuir os componentes curriculares em cinco noites (quatro períodos por noite).

Tabela 3: disposição dos componentes curriculares do 1º e 2º semestres do curso de Matemática

Componente curricular 1º sem	Carga horária a distância	Carga horária total	Componente curricular 2º sem	Carga horária a distância	Carga horária total
Introdução à lógica matemática	30	60	Cálculo I	15	75
Teoria elementar das funções	-	60	Didática	-	60
Iniciação à redação científica	-	60	Geometria plana	-	60
Trigonometria	-	60	Teoria elementar dos números	15	75
Fund. Fil. Hist. Soc. Da educação	-	60	Metodologia da pesq. científica	45	75
Extensão universitária	-	45	Matemática financeira	15	30

Fonte: UNIPAMPA (2022).

O primeiro semestre é composto por 6 componentes curriculares, sendo que uma noite é dividida com Introdução à lógica Matemática e Extensão Universitária. Há outra possibilidade de oferta destes componentes: um ser ofertado na primeira metade do semestre letivo e outro na segunda metade do semestre letivo.

O segundo semestre também possui 6 componentes curriculares e segue a mesma perspectiva anterior, isto é, Metodologia da pesquisa científica divide noite com Matemática financeira. E assim por diante nos outros semestres do curso.

Ao reduzir o tempo de integralização, não foi possível diminuir a carga horária total do curso (que passou de 3200 para 3300 horas). Contudo, a possibilidade do hibridismo (cursos de graduação presenciais são autorizados a terem até 40% da carga horária total de forma EaD) oportunizou uma reestruturação curricular e didático-pedagógica ao curso de Matemática.

3. Considerações Finais

O pensamento inicial de inserir as novas diretrizes curriculares no PPC e não estender o tempo de integralização do curso de Matemática foi crucial para acolher o hibridismo como uma forma de explorar novos horizontes, no qual oportunizou o acréscimo de 100 horas e redução do tempo de integralização do curso em um semestre letivo.

Neste contexto, o presente texto visou relatar as estratégias adotadas pelo curso para identificar suas limitações como, por exemplo, a falta de competitividade com outros cursos da região dado o seu tempo maior de integralização e buscar alternativas que promovessem uma subversão às condições atuais.

O novo PPC de Matemática, ofertado a partir de 2023/1, traz modificações significativas aos PPC anteriores. Foram, pelo menos, dois anos de discussões pontuais e que colocaram os docentes do curso em situações fora da “zona de conforto” para discutir questões como ociosidade de vagas, carga horária, educação inclusiva, tecnologias digitais no Ensino/Aprendizagem de Matemática, segunda licenciatura, o Programa de Residência Pedagógica como equivalente aos estágios, entre outras.

Por fim, destaca-se que entre todas as alterações no PPC, o hibridismo e a curricularização da extensão oportunizam uma nova cara ao curso de Matemática. Ambas as alterações tornam o/a licenciando/a ativo/a, mais crítico e autônomo no seu processo de aprendizagem, características fundamentais para o futuro Professor de Matemática na sociedade brasileira.

4. Referências:

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso das metodologias ativas. In **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre, Penso, 2018.

BORBA, M. C.; SILVA, R. S. R.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2015.

CHRISTENSEN C. M., HORN M. B., STAKER H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Fundação Lemann, 2013.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do curso de Matemática Licenciatura Campus Itaqui**. 2022. Disponível em https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/120/11/PPC_Matem%a1tica.pdf Acesso 08 mar 2023

SOBRE A INSERÇÃO DE CARGA HORÁRIA NA MODALIDADE EAD EM UM CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM FÍSICA

Por Rafael Kimura¹

Resumo: Este trabalho apresenta o histórico da inserção de uma carga horária na modalidade EaD no curso presencial de Licenciatura em Física, da Unipampa – campus Bagé. Partindo da necessidade da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, seja pelas novas diretrizes, seja pela necessidade de melhorias em seus índices de evasão, retenção e ingresso, o Núcleo Docente Estruturante e a Comissão de Curso, iniciaram uma discussão sobre a adoção de uma carga horária na modalidade EaD. As discussões ocorreram em reuniões virtuais, amparadas por consultas realizadas via *Google Forms*, sendo também ouvidas as opiniões do corpo discente regularmente matriculado na época e alguns egressos. Ao final, o novo projeto pedagógico foi aprovado com uma carga horária na modalidade de Ensino à Distância em componentes curriculares totalizando 165 horas, o que corresponde a 5,13% da carga horária total do curso. Os estudantes demonstraram dificuldades para se adaptar à nova modalidade em seu primeiro semestre de implementação, tanto do ponto de vista técnico quanto organizacional.

Palavras chaves: Licenciatura em Física; Ensino à Distância; Projeto Pedagógico de Curso.

1. Introdução:

Este trabalho apresenta o histórico da inserção de carga horária na modalidade de Ensino à Distância (EaD) no novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Física, implementado no ano de 2023 (UNIPAMPA,

¹Professor do Magistério Superior – Unipampa. Doutor. E-mail: rafaelkimura@unipampa.edu.br

2022). A renovação do PPC foi inicialmente uma demanda vinda da necessidade da curricularização da extensão (BRASIL, 2018) e das novas diretrizes curriculares para as licenciaturas (BRASIL, 2019; 2022). Diante dessa obrigatoriedade, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e a Comissão do Curso de Licenciatura em Física (CC-LF), entenderam que era o momento de implementar mudanças significativas que tornassem o curso mais moderno e apto a lidar com as dificuldades inerentes a um curso com um número tradicionalmente baixo de ingressantes e com altos índices de evasão e de retenção.

Nessa época, o mundo ainda vivia a pandemia Covid-19, que forçou a Unipampa a recorrer às Atividades de Ensino Remoto (AEREs) como mecanismo de prevenção à disseminação da doença sem que houvesse maiores prejuízos aos seus serviços prestados (PROGRAD/UNIPAMPA, 2021). Desta forma, os professores foram forçados a se adaptar, buscando se apropriar de recursos virtuais para manter a qualidade de suas aulas.

Por fim, diante da Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância em cursos de graduação presenciais, iniciou-se também uma discussão sobre a possibilidade de incluir uma carga horária EaD no curso, como uma forma de melhorar a organização pedagógica e curricular do curso de Licenciatura em Física.

No formato de um relato de experiência, todo o histórico das discussões que levaram à efetivação da inserção de uma carga horária na modalidade EaD no novo PPC será apresentado neste trabalho, iniciando pelas discussões que antecederam a adoção de uma carga horária EaD no novo PPC,

passando pela sua efetivação no texto final do projeto pedagógico e finalizando com os primeiros resultados obtidos no primeiro semestre de 2023.

2. Discussões

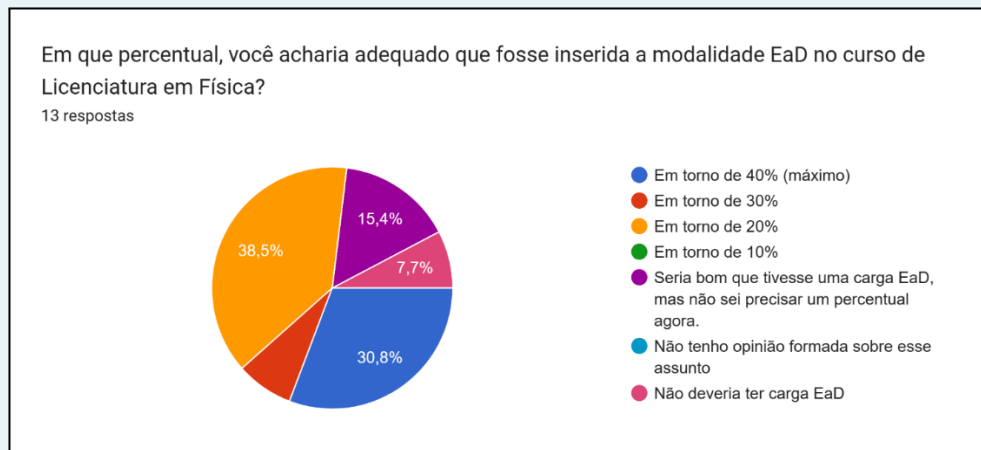
Inicialmente, para amparar as discussões das reuniões, foram feitas consultas ao corpo docente por meio de um formulário *online*. Primeiro, cabe ressaltar a alta taxa de adesão às discussões do corpo docente da Física que, na época, contava com 15 professores. Destes, 13 responderam ao questionário, além do coordenador, que exercia o papel de mediador e, sendo responsável pela criação do questionário, que não registrou as suas opiniões no mesmo. Assim, apenas um professor, não se manifestou.

Cabe ressaltar que os 15 professores citados são os professores contratados na área da Física e os que estão rotineiramente ligados ao curso, não somente ministrando aulas, mas assumindo cargos de gestão e participando dos processos decisórios concernentes às mudanças e melhorias no curso. Na Unipampa, cuja estrutura não é departamental, a Comissão de Curso inclui também professores de outras áreas, mas estes não participaram das discussões. Quanto ao NDE, dos 15 professores, na época somente um não era membro efetivo.

Os resultados das consultas prévias aos docentes do curso, são apresentados na Figura 1 e nos Quadros 1, 2 e 3. A primeira pergunta foi sobre o percentual de carga horária na modalidade EaD que o curso deveria adotar. Ainda que o número exato não tenha sido importante na época da discussão e tampouco para a efetivação dos números finais, a distribuição das respostas

mostrou como estava a predisposição dos professores em aceitar a modalidade EaD em um curso presencial.

Figura 1 – Opinião docente sobre o percentual da carga horária EaD no novo PPC.



No Quadro 1, são apresentadas as respostas dos docentes com relação aos componentes curriculares que eles acreditavam que poderiam ter essa carga horária EaD. Essa pergunta se mostrou relevante na condução da discussão, pois, conforme veremos mais adiante, a inserção da EaD foi feita seletivamente em alguns componentes a partir das percepções de alguns docentes em particular. Observa-se no quadro uma diversidade nas respostas, cujas menções estão diretamente relacionadas com as disciplinas que os professores corriqueiramente assumem.

No Quadro 2, são apresentadas as respostas dos docentes com relação às suas experiências com a modalidade AEREs adotadas durante o período pandêmico, revelando as percepções dos professores com relação às diversas metodologias aplicáveis no contexto do Ensino a Distância, e dos desafios que poderiam ser esperados, uma vez que o curso decidisse adotar uma carga horária EaD em sua matriz curricular.

Quadro 1 – Consulta aos docentes

Pergunta: Dos componentes curriculares que costuma ministrar, quais você acredita que poderiam contemplar uma carga EaD?	
ID	Resposta
A1	Físicas Gerais, Instrumentações (carga EAD para o desenvolvimento de atividades pelos discentes e orientação/mediação mais individualizada).
A2	Nenhuma.
A3	Depois do ensino no modo AERE's, tenho convicção que todas as componentes podem ter carga EAD, até os laboratórios (práticas).
A4	Fundamentos de Astronomia, Instrumentação para o Ensino de Física, Métodos Computacionais no Ensino de Física.
A5	Física Geral I e II.
A6	Físicas experimentais, na parte referente a elaboração de relatórios.
A7	Sim.
A8	Físicas Gerais, Instrumentações.
A9	História da Ciência.
A10	Todas disciplinas teóricas podem usar este recurso.

Quadro 2 – Consulta aos docentes

Pergunta: Como foi sua experiência com o ensino remoto? Acredita que tenha entrado em contato com recursos e metodologias que poderiam ser aproveitadas em um componente com carga EaD?	
ID	Resposta
B1	Sim.
B2	Experiências desafiadoras: no componente de Instrumentação para o Ensino de Física I algumas atividades foram realizadas de maneira assíncrona pelos estudantes (construção de experimentos). Porém, percebi uma falta de planejamento e produtividade nesses momentos assíncronos, ou seja, os estudantes não desenvolveram as atividades de maneira efetiva nesses momentos. Essa situação ocorreu, especificamente, com um estudante que tinha menos experiência (tempo) no contexto acadêmico.
B3	Experiências construtivas que podem ser aproveitadas no contexto EAD: possibilidade de gravação das atividades para que os estudantes tenham contato posterior, atendimento/orientação individualizado, produção de atividades audiovisuais pelos estudantes (aprendizagem ativa, ensino maker, uso das TICs pelos estudantes – aplicativos, animações, etc.).
B4	Foi válido, metodologia diferente, abordagem dos conteúdos de laboratório por meio virtual,...
B5	Sim, plenamente. Fiz todas as capacitações oferecidas e outras mais. Minha experiência foi extremamente satisfatória e tenho as pesquisas realizadas com os alunos durante esse tempo de AERE's.
B6	Acredito que aprendi mais do que consegui implementar. Com algum tempo de antecedência será possível construir bons materiais para o EaD.
B7	A experiência de ensino remoto me ensinou muitas coisas, inclusive as novas tecnologias. Mas, para elaborar material EAD acredito que precisamos ter mais formação e equipamentos para isso.
B8	Uso de simuladores para acompanhar experimentos de laboratório ou para suprir experimentos não disponíveis.
B9	Experiência ruim com as componentes experimentais. Acredito que apenas a parte referente a preparação de um relatório orientado poderia ser executada de forma não presencial.
B10	Trabalhando com projetos em grupos tive resultados significativos.
B11	A experiência foi positiva e sim, sala de aula invertida.
B12	A experiência com o ensino remoto foi construtiva. Recursos que usei nesse período poderão ser utilizados em modalidade que contemple atividades assíncronas orientadas pelo professor, sem prescindir do professor.
B13	Ótima. Estão disponíveis diversas plataformas e ferramentas virtuais que podem ser utilizadas para desenvolvimento da disciplina.

Por fim, no Quadro 3, são apresentados os comentários livres feitos pelos docentes sobre o assunto.

Quadro 3 – Consulta aos docentes

Pergunta: Comentários, observações e sugestões sobre a inserção de carga EaD no curso.	
ID	Resposta
C1	Tenho experiência em curso de licenciatura totalmente EaD na UFPel. Lá usavam Moodle e recursos de aulas síncronas, o que hoje pode ser feito no Meet. No entanto, a cultura de interação assíncrona via ferramentas do Moodle é muito importante, visto que nessa carga horária o importante é que este aluno adquira a cultura de gerenciar seu tempo de estudos e os espaços que usará para isso.
C2	Temos que ter.
C3	Coloquei 20% como sugestão, mas acredito que este não é um número rígido. Precisamos ver onde serão implementadas. Não costumo ministrar componentes como História da Ciência, mas imagino que esta possa ser um componente com carga horária EaD, por exemplo.
C4	Acho essencial por dois motivos, acredito que os alunos conseguirão acompanhar mais as aulas, ainda mais nesse momento de crise. E, o desenvolvimento de novas tecnologias educacionais. Porém, gostaria de ressaltar que precisamos de recursos da Reitoria para o desenvolvimeto desses materiais.
C5	Não vejo a necessidade de inserção de EaD. Acho que o curso deve ser 100% presencial, aliás essa é a propaganda da nossa universidade. Acho que esse "tempo extra" deve ser arranjado pelo discente e não ocupar o espaço na nossa grade curricular.
C6	Acho que poderia ser implementada de forma experimental (piloto) em um conjunto pequeno de componentes, para avaliarmos a efetividade e rendimento dos discentes e depois fazer os ajustes necessários e assim implementar em número maior de componentes.
C7	Sugiro um levantamento dos componentes que podem ter atividades EaD. Exemplos: Instrumentações, Laboratórios e TCC (esses podem levar em conta a carga horária de atividades em projetos desenvolvidas nos na universidade e em casa)
C8	Planejamento prévio dos materiais instrucionais.
C9	Considero que este recurso seja aproveitado ao máximo já que faz parte da rotina dos alunos o uso de ferramentas digitais.

As respostas foram utilizadas como referência para a condução das discussões que ocorreram nas reuniões virtuais. O tema compôs a pauta de três reuniões do NDE, que ocorreram em 2022 nos dias 18 de Fevereiro, 06 de Maio e de 01 de Julho. Todas as reuniões foram gravadas, com as devidas autorizações dos participantes e as discussões, bem como as votações e encaminhamentos, foram registrados, respectivamente, nas atas 01/2022, 03/2022 e 06/2022. O Quadro 4 apresenta um breve resumo da discussão da pauta.

Baseado nos formulários e nos debates das três reuniões, é possível classificar a opinião do corpo docente nos seguintes grupos:

- A inserção da EaD é necessária.
- A inserção da EaD pode ser testada.
- O curso deveria ser 100% presencial.

Quadro 4 – Resumo das Reuniões

Data	Resumo
18/02	A discussão ocorreu no final da reunião, já ultrapassado o teto de horário previamente estabelecido. As falas foram rápidas, porém, foi nessa reunião em que ocorreram as primeiras manifestações favoráveis à inserção de uma carga horária EaD no novo PPC. Nessa reunião, o coordenador sugeriu que fosse feito um questionário no Google Forms para que todos os docentes tivessem a oportunidade de registrar as suas opiniões.
06/05	A pauta foi novamente discutida no final da reunião. Destaca-se que foi dada como sugestão que a carga horária fosse dosada, com um primeiro semestre com uma carga horária EaD reduzida, para que os estudantes pudessem se familiarizar com o formato. Ainda, sugeriu-se que fosse feito um levantamento de quais componentes teriam a possibilidade de ter uma carga EaD e, por fim, foi dito que ao final desse levantamento, poderia-se ter um olhar mais geral, no qual se pensasse na estrutura como um todo, prevendo, além de uma distribuição da carga EaD, um planejamento racional dos horários, de tal forma que alguns dias fossem exclusivamente destinados às atividades EaD.
01/07	Houve falas em defesa e em posições contrárias à inserção da carga horária EaD. Um dos membros relatou que era favorável, porém, sentia que a instituição não oferecia o suporte necessário para uma implementação bem feita. Os componentes específicos do curso foram analisados e, para alguns, foi definida a carga horária EaD. Houve o encaminhamento não foi explicitamente votado, mas foi subentendido na aprovação da matriz curricular do novo PPC.

No primeiro grupo, tem-se os professores que acreditavam que era imperativo incluir uma carga horária EaD no curso, não só por entender que um curso de licenciatura deveria se adaptar aos novos tempos e preparar os seus estudantes para uma realidade em que impreterivelmente eles iriam se deparar, mas também por sentirem-se capazes de, como professores, oferecerem um bom serviço amparados com os recursos do Ensino à Distância. Pertencem a esse grupo, os professores que, na pesquisa ilustrada na Figura 1,

indicaram que 30% ou 40% da carga horária total do curso deveria ser EaD. As falas A3, A10, B3, B12, B13, C2, C4 e C9, dos quadros, são representativas desse grupo.

No segundo grupo, encontram-se os professores que entendiam a importância do Ensino à Distância, mas mostravam-se receosos com relação à sua adoção, entendendo que a EaD por si só não era necessariamente boa e que, para funcionar, precisava de recursos financeiros e técnicos; sem os quais era preferível que a EaD não fosse implementada. As falas B2, B7, C3, C6 e C7 são representativas desse grupo.

Por fim, o terceiro grupo, formado pelos professores que se mostravam desafetos da ideia, seja por sentirem que não conseguiriam, no exercício do professorado, aplicar as ferramentas EaD de maneira apropriada, seja por entender que, didaticamente, o Ensino à Distância é prejudicial aos estudantes. As falas A2 e C5 são representativas desse grupo, formado por dois professores, sendo o segundo um que não respondeu ao formulário, mas que se posicionou claramente na terceira reunião.

A opinião dos egressos foi ouvida em entrevistas informais conduzidas com quatro estudantes que se formaram em Física. As entrevistas abordaram diversos temas referentes ao novo PPC, sendo o tópico “EaD” abordado em todas elas, ainda que rapidamente. Todos os 4 estudantes se mostraram favoráveis à inserção, desde que fossem colocados pontualmente e que todos os componentes necessariamente tivessem uma carga horária presencial. Os estudantes que ainda se encontravam matriculados no curso também foram ouvidos, principalmente na voz de seu representante discente que era convidado a participar das reuniões do NDE, além das convocações usuais para

as reuniões da Comissão de Curso. No caso dos estudantes matriculados, não houve contestações, apenas o pedido de que houvesse um cuidado para que os estudantes pudessem acessar os materiais a partir de recursos disponíveis da própria universidade.

Além desta discussão, concernente exclusivamente aos componentes específicos do curso de Física, a EaD entrou em pauta em uma discussão sobre dois componentes compartilhados com outros cursos, no caso, Engenharia da Computação, Engenharia de Produção e Licenciatura em Matemática. Estes componentes são ministrados pelos professores da área da Física e, pelo planejamento, devem ter turmas mistas dos quatro cursos. Na ocasião, foi solicitada uma reunião pelos representantes da Engenharia de Produção, para tratar dos componentes “Fundamentos de Física A” e “Fundamentos de Física B”. Os quatro cursos que compartilham o componente compareceram à conversa. O problema enfrentado pela Engenharia de Produção era que o componente tinha 5 créditos, sendo difícil alocar disciplinas com um número ímpar de créditos à uma grade horária noturna, que comporta no máximo 4 créditos por noite. Inicialmente, eles sugeriram que o componente tivesse a carga horária reduzida; no entanto, os professores da Física rejeitaram a proposta, entendendo que as perdas pedagógicas seriam muito grandes. Após uma rodada de discussões, como resolução final, ficou decidido que os 5 créditos seriam mantidos, porém, um deles seria EaD, mantendo o número inicial de créditos ao mesmo tempo em que seria mais fácil de organizar a grade horária.

3. Resultados

3.1 PPC 2023

Ao fim de todas as discussões, o NDE acabou optando por inserir a carga horária EaD em alguns componentes, que totalizou 165 horas, correspondendo a 5,13% da carga horária total do curso. Esse percentual, bem abaixo da expectativa inicial da maioria do corpo docente, se deve inicialmente ao convencimento do grupo de que a inserção deveria acontecer de modo gradual, testando e avaliando os resultados antes que uma mudança mais profunda fosse feita. Contribuiu também para o baixo percentual, o fato de que a análise dos componentes que poderiam ter alguns créditos na modalidade EaD foi feita por pequenos grupos formados por professores que normalmente assumem cada um dos componentes. Dessa forma, a decisão de incluir uma carga horária EaD foi individualizada, pautada em alguns entusiastas da ideia.

O quadro 5 apresenta todos os componentes que possuem uma carga horária EaD.

Quadro 5 – Componentes Curriculares Obrigatórios com carga horária EaD.

Semestre	Componente Curricular	Carga Horária Total (horas-aula)	Carga Horária EaD (horas-aula)
1	Astronomia	60	15
3	Fundamentos de Física A	75	15
3	Teorias de Aprendizagem	60	15
4	Fundamentos de Física B	75	15
5	Corrente Alternada	45	15
5	Eletrônica para a Física	45	15
6	Instrumentação para o Ensino de Física II	60	15
6	Termodinâmica	75	15
8	Astrofísica	60	15
8	História da Ciência	60	15
9	Pesquisa em Ensino	60	15

Diferentemente do que alguns professores sugeriram, não há oferta EaD nos componentes com práticas laboratoriais. As Físicas Gerais, citadas

com frequência conforme pode ser visto no Quadro 1, foram reformuladas e passaram a se chamar Fundamentos de Física, contendo, portanto, um crédito (15h) na modalidade EaD, ainda que esta não tenha sido uma decisão do grupo de professores da Física, mas das coordenações dos cursos que compartilham o componente. Os professores que se opunham à inserção da carga horária EaD aceitaram que fosse feito um teste em um número reduzido de componentes, salientando que os componentes que estavam habituados a ministrar permanecessem totalmente presenciais no período de testes.

Quanto às metodologias de ensino e aprendizagem na oferta de carga horária EaD, optou-se por uma maior liberdade de atuação para os docentes que assumissem o componente. A forma de acesso aos conteúdos e materiais didáticos ficou definido como o Ambiente Virtual *Moodle* para cursos presenciais da Unipampa, mas com abertura para a utilização do *Google Sala de Aula*. Para atividades de interação síncronas ficou a recomendação de utilização do *Google Meet* e para atividades assíncronas ficaram as sugestões de utilização de vídeo aulas, fóruns de discussão e de dúvidas. Com relação às avaliações da aprendizagem, estas podem ser realizadas por diversas ferramentas no *Moodle*, tais como envio de tarefas, provas *online*, *wikis* e fóruns, mas com a recomendação de que pelo menos uma das avaliações seja necessariamente presencial.

3.2 Primeira turma

No primeiro semestre de 2023, a primeira turma do novo PPC teve o componente Astronomia com a carga horária EaD, a partir deste componente, puderam ser extraídas as primeiras impressões sobre o impacto.

Com 1, dos 4 créditos, na modalidade EaD, as atividades foram diversificadas, constando produção de vídeos, uso de simuladores do céu, listas de exercícios e mapas mentais. Além de complementar as aulas e diversificar as atividades, a EaD em Astronomia serviu também como uma forma de facilitar a inclusão de ingressantes tardios, aqueles que, depois de quase um mês do início das aulas, ingressaram no curso por processos seletivos complementares, como o ingresso por nota do Ensino Médio. Os ingressantes tardios, além de terem disponíveis os materiais para recuperar o conteúdo perdido, também tinham a possibilidade de recuperar as aulas presenciais no horário regular, enquanto os colegas realizavam atividades EaD.

As dificuldades foram maiores do que as esperadas. Primeiro, muitos estudantes tiveram problemas de caráter técnico, sendo os mais citados: não ter um computador próprio, o PC doméstico disponível não tinha um sistema operacional atualizado, o *Moodle* ou o *Google Forms* não abriam no celular ou no *notebook*, dificuldade de acesso aos recursos da universidade, como salas de informática ou empréstimo de *notebooks*. Dos cinco ingressantes que terminaram o curso, quatro relataram algum problema técnico. Apesar de ser um componente do primeiro semestre, havia ainda três alunos veteranos; estes não relataram qualquer dificuldade.

Nas discussões prévias, foi dito que a inserção da EaD deveria ser bem dosada, com poucas horas no começo, para que os estudantes se familiarizassem com o formato. De fato, os ingressantes demonstraram dificuldades de lidar com as tarefas virtuais, entregando-as ou com muito atraso ou não as realizando. As conversas dos discentes com o docente foram constantes para que o problema fosse resolvido, tendo, inclusive, algumas

aulas adicionais fora do período regular para que os estudantes fizessem as atividades com o auxílio do professor. No entanto, ficou claro pela fala dos estudantes que, além dos problemas técnicos, eles tiveram dificuldades com a organização de suas tarefas.

4. Considerações Finais

Inserido dentro de um contexto de grandes e muitas mudanças no curso (mudança de turno, extensão, nova DCN, etc.), a inserção de uma carga horária na modalidade EaD, foi feita a partir de discussões que envolveram todo o corpo docente da Física e contribuições de egressos e discentes. As opiniões estavam longe de serem unânimes e, ao final, prevaleceu a iniciativa de inserir a carga horária EaD, mas com cautela e com a promessa de constante observação para a determinação de passos futuros. Os primeiros resultados mostraram que a possibilidade de uma carga horária em EaD aumenta as possibilidades de organização da matriz curricular e expandem os recursos didáticos. No entanto, é necessário que haja uma preocupação da própria universidade em oferecer recursos técnicos que possibilitem aos estudantes cumprirem a carga horária à distância, e que os docentes trabalhem junto com os discentes em ações de familiarização e adaptação a essa nova realidade.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 19 dez. 2018. Seção 1, p. 49

BRASIL, Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 15 de abril de 2020. Seção 1, p. 46.

BRASIL, Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 30 de agosto de 2022. Altera o artigo 27 da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. Brasília, DF. 31 ago. 2022. Seção 1, p. 112.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2019. Seção 1, p. 131.

PROGRAD/UNIPAMPA. Ofício Nº 5/2021/Prograd/Unipampa. Orientações. AEREs. Semestre Letivo 2020/2. Bagé-RS: Unipampa. 15 jan. 2021.

UNIPAMPA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física. Bagé-RS: Unipampa, 2022. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/92/8/PPC_Fisica_Bage.pdf. Acesso em: 27 de jul. 2023.