

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Uma Experiência na Bahia/Brasil

Cristiane Regina Dourado Compagnoni¹
Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo²

RESUMO

Este artigo aborda a experiência docente e discente no curso de Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital ofertado pela Universidade do Recôncavo da Bahia, em parceria com a Universidade Aberta de Portugal. Ao discutir e aprofundar o debate sobre a importância dos mecanismos de acordos de cooperação internacional na educação e a relevância do uso das tecnologias igualmente na educação, expõe possibilidades de desenvolvimento de produção científica, de formação docente e de transformação institucional dentro de um cenário de internacionalização da educação. A escrita foi transversalizada por resultados obtidos a partir da revisão de literatura, da pesquisa documental e da pesquisa de campo, nas quais as narrativas representam o conhecimento da realidade a partir da subjetividade dos participantes. Nesse aspecto, a expansão do diálogo científico e tecnológico e da socialização do conhecimento foi materializada a partir de publicações oriundas dos trabalhos de conclusão do curso.

Palavras-chave: acordo de cooperação; educação a distância; internacionalização; tecnologias.

INTERNATIONAL COOPERATION AND DISTANCE EDUCATION: AN EXPERIENCE IN BAHIA / BRAZIL

ABSTRACT

This article addresses the teaching and student experience in the Specialization Course in Open and Digital Technologies and Education, offered by University of Recôncavo da Bahia, in partnership with Open University of Portugal. By discussing and deepening the debate on the importance of mechanisms for international cooperation agreements in education and the relevance of the use of technologies in Education, it exposes possibilities for the development of scientific production, teacher training and institutional transformation within a scenario of internationalization of education. The writing was transversalized by results obtained from the literature review, documentary research and field research, in which the narratives represent the knowledge of reality based on the subjectivity of the participants. In this aspect, the expansion of scientific and technological dialogue and the socialization of knowledge were materialized through publications arising from course completion work.

Keywords: cooperation agreement; distance education; internationalization; technologies.

¹ Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4258-7375>

² Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8046-3018>

INTRODUÇÃO

Este texto foi inspirado em duas reflexões. A primeira delas é sobre a importância dos acordos de cooperação internacional entre as universidades, uma vertente da internacionalização da educação superior capaz de fomentar a produção científica em conjunto, bem como a oferta de estudos e pesquisas envolvendo professores e estudantes de diversas universidades e centros de estudos de diferentes países.

A segunda é sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação, que tem sido ampliada significativamente nas últimas décadas, emergindo e ampliando, também, a oferta do ensino a distância. Isto impõe desafios aos educadores, pois as práticas utilizadas e já consagradas no ensino presencial dificilmente poderão ser completamente transferidas para os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Impõe aos pesquisadores, ainda, a necessidade de investimentos em estudos e pesquisas sobre as potencialidades, limitações e práticas educativas instituídas com a utilização das TDICs, pois a ampliação da oferta de cursos na modalidade a distância tem contribuído, significativamente, para a formação e a qualificação de estudantes que, muitas vezes, têm dificuldade de ajustar tempo e espaço para estudos presenciais com as demandas profissionais (Vasconcelos; Jesus; Santos, 2020).

Estas reflexões motivaram o desenvolvimento de uma pesquisa³ cujo objetivo foi discutir e aprofundar o debate sobre a importância dos mecanismos de acordos de cooperação internacional na educação e a relevância do uso das TDICs na educação. A partir da pesquisa de campo, registramos e analisamos a experiência docente e de estudantes com a primeira turma do Curso de Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (Cetead) ofertado pela Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB), em parceria com a Universidade Aberta de Portugal (UAb-Portugal).

Trazemos os resultados da pesquisa divididos em seis seções, incluindo esta introdução. A segunda seção destinou-se a apresentar uma fundamentação teórica sobre a Internacionalização da Educação, Cooperação Internacional e Formação do Educador. Já na terceira seção apresentamos o Cetead, dialogando sobre recursos tecnológicos na Educação e Educação a Distância (EaD). Na quarta seção expomos a metodologia e procedimentos adotados para o desenvolvimento do estudo. Na quinta seção são colocados os resultados e discussões decorrentes da pesquisa e, por fim, a sexta e última seção traz as considerações finais sobre o estudo desenvolvido, seguida das referências bibliográficas consultadas no estudo.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Como uma instituição agregadora de diferentes pontos de vista, manifestações e ações, a universidade concentra uma inegável importância como entidade de transformação nas dimensões políticas, sociais e econômicas. Neste movimento de

³ Foram tomados todos os cuidados éticos com a pesquisa previstos nas Resoluções CNS nº 466, de 2012 (Brasil, 2012), e nº 510, de 2016 (Brasil, 2016), os quais são apresentados no tópico sobre a metodologia adotada no estudo.

promoção de uma metamorfose social, a instituição também se transforma à medida que questiona, avalia e busca a excelência de suas ações, seja pela escuta dos agentes que a compõem, pelo crivo da comunidade que a abriga, pela busca de respostas às demandas de um mundo em constante processo de modernização, ou seja pela discussão e integração com outras instituições educativas. Desta maneira, a universidade propõe-se a atuar em um contexto local, internacional e intercultural diversificado.

Neste percurso de transformar e transformar-se, a universidade assume o processo de internacionalização da educação como uma vocação formativa integralizada, no qual o intercâmbio institucional, a mobilidade docente e discente e a ação formativa compartilhada consolidam-se como mecanismos de desenvolvimento pessoal, profissional, cultural, científico, institucional e social (Pimenta, 2007), pois colaboram para a discussão da identidade, institucionalidade, visibilidade, referência e sustentabilidade de todos os envolvidos (Torres, 2021). Os pesquisadores Silva, Schetinger e Neto (2018) sublinham que,

No contexto da internacionalização acadêmica, o fenômeno da globalização desafia as instituições educacionais, científicas e tecnológicas a se inserirem num ambiente de troca, transferência e utilização de novas competências e de geração de novos conhecimentos, fazendo com que as Instituições de Ensino Superior cumpram com outra atribuição legal, que é a criação e a divulgação de novos conhecimentos nos ambientes nacional e internacional (p. 343).

Nesta perspectiva, a universidade apoia-se em processos de cooperação internacional⁴, considerados pelo pesquisador Abilio Afonso Baeta Neves (presidente da Capes entre 1995 e 2002 e 2016 e 2019), instrumentos decisivos e imprescindíveis para o desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, sem os quais a criação de novos conhecimentos e de novos métodos seria prejudicada. Afinal, como afirma o pesquisador,

[...] A cooperação é, na verdade, condição intrínseca ao desenvolvimento das universidades [...] e tem sido decisiva na superação de carências históricas na formação de recursos humanos e no processo de “institutional building” no campo da educação superior e da ciência e tecnologia na América Latina [...] (Neves, 2005 *apud* Rosa, 2008, p. 6).

Assim, por meio da interação com outras instituições superiores, da troca de experiências investigativas e da realização de atividades de pesquisa em conjunto, as cooperações internacionais têm contribuído para a definição e a difusão de referências de qualidade que possam impactar, positivamente, a vida das pessoas imbricadas e beneficiadas pelo tripé da ação universitária ensino, pesquisa e extensão, bem como para a criação e o fortalecimento de organismos de pesquisa, universidades e Instituições de Ensino Superior.

⁴ De acordo com Zanesco (2013), a cooperação internacional deve ser compreendida dentro das relações estabelecidas no âmbito internacional sem ação coerciva, mas legitimadas pelos atores envolvidos. Existem três grandes grupos de teorias a partir dos quais a cooperação internacional pode ser compreendida: as teorias de ajuste, as teorias de integração e as teorias constitucionais (Taylor, 1990 *apud* Zanesco, 2013).

Sob esse prisma, mecanismos cooperativos e colaborativos⁵ foram admitidos após a Segunda Guerra Mundial como mecanismos de promoção do desenvolvimento nacional e internacional, os quais representam formas de cooperação presentes no Sistema Internacional de Cooperação para o Desenvolvimento (SICD) a partir do qual foi criada, no Brasil, a Cooperação Universitária para o Desenvolvimento – CUD.

A expansão destes mecanismos ganhou notoriedade, enquanto viés do movimento de internacionalização da educação superior desde a Declaração de Bolonha (1999), como critério de validação e desenvolvimento que pode balizar o grau de qualidade e competitividade presente nos sistemas universitários dentro de um cenário globalizado. Por estes caminhos experimentou-se uma profunda reforma universitária entre as nações signatárias da União Europeia; uma reforma marcada pela adoção de critérios estruturais, curriculares, avaliativos e gerenciais comuns, que foi redimensionada na esfera global, sendo adotada gradativamente pelas grandes nações e blocos econômicos.

Embora essas reformas caminhem de forma mais lenta na América Latina (Krawczyk, 2008), nota-se uma mudança de perspectiva e ação nas últimas décadas à medida que a integração entre as universidades do Mercado Comum do Sul (Mercosul) promoveu a produção e difusão de pesquisas dentro de um processo de regionalização de produtividade científica e de posicionamento crítico e político das nações diante dos desafios impostos pela economia globalizada.

Desta maneira, o Mercosul tem contribuído para integrar e desenvolver a educação na região mediante a promoção de programas e projetos registrados nos planos operativos do bloco (Mercosul, 2001), como pode-se verificar no Quadro 1, construído e registrado por Torres (2021) em sua tese sobre a internacionalização da educação superior nos cursos de Pós-Graduação.

Quadro 1 – Programas e projetos vigentes no âmbito da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior do Mercosul

PROGRAMA/PROJETO	OBJETIVO
Sistema de Acreditação Regional de Cursos Superiores dos Estados do Mercosul e Estados Associados (Arcu-Sul)	Dar garantia pública ao nível acadêmico e científico dos cursos da Região, definidos por critérios regionais elaborados por comissões consultivas sob a coordenação da Rede de Agências Nacionais de Acreditação.
Programa Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados (Marca) pelo Mecanismo de Acreditação de Cursos Superiores do Mercosul	Fortalecer carreiras credenciadas, promover a integração e a internacionalização do Ensino Superior na Região e cumprir o objetivo central da integração regional.
Programa Marca para a Mobilidade de Docentes do Ensino Superior	Contribuir para o fortalecimento da capacidade docente e para a cooperação institucional por meio da pesquisa científica, da inovação tecnológica e do intercâmbio institucional.

⁵ Há diferença entre colaboração internacional e cooperação internacional. A colaboração “é não equitativa e assimétrica, requerendo a existência de um responsável pelo projeto/programa e proprietário dos resultados Na cooperação há uma equidade entre os participantes (Silva, 2007, p. 8).

Programa de Associação Universitária para a Mobilidade de Docentes do Ensino Superior do Mercosul	Fomentar o intercâmbio entre docentes de cursos superiores nos países da região; promover ações conjuntas de cooperação interinstitucional; estimular a aproximação das estruturas curriculares e/ou o reconhecimento mútuo de níveis acadêmicos; propiciar o intercâmbio de experiências em metodologias de ensino e pesquisa científica nas universidades.
Programa de Intercâmbio Acadêmico de Português e Espanhol	Fomentar a associação institucional universitária para estimular o intercâmbio entre estudantes e docentes da Educação Superior de programas de ensino de português e espanhol como segundo idioma.
Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (Pasem)	Contribuir para melhoria da qualidade da educação por meio do fortalecimento da formação profissional docente na Argentina, no Brasil, no Paraguai e no Uruguai.
Projeto de Apoio da União Europeia ao Programa de Mobilidade do Mercosul na Educação Superior	Fomentar o intercâmbio de discentes entre os países do bloco.
Núcleo de Estudos e Pesquisas na Educação Superior do Mercosul	Promover a cooperação interinstitucional entre os sistemas universitários dos países do Mercosul e a produção de conhecimento sobre temas-chave do setor, visando à integração regional.
Sistema Integral de Fomento para a Qualidade dos Cursos de Pós-Graduação do Mercosul	Contribuir para a redução de assimetrias, para a formação de recursos humanos e para a melhoria da qualidade da Educação Superior na Região.
Universitários Mercosul	Consolidar e expandir o programa de mobilidade entre os membros da comunidade universitária dos quatro países.

Fonte: Torres (2021).

Na análise do quadro elaborado por Torres (2021) verifica-se uma maior prevalência de programas de mobilidade docente e discente e de acreditação institucional como critério de validação internacional. Em paralelo, observa-se a existência de projetos e programas que tangenciam a aproximação de estruturas curriculares e metodológicas de ensino e de pesquisa científica na promoção da melhoria da qualidade da Educação Superior na Região.

No âmbito brasileiro, Morosini e Nascimento (2017) asseveram que, apesar da baixa incidência de produção científica sobre a temática entre teses e dissertações defendidas no país, comparado com as produções publicadas por repositórios europeus, as relações internacionais entre instituições de Ensino Superior vêm se intensificando ao longo das últimas décadas, migrando de um *status* meramente formativo/profissional para um patamar de produção científica coletiva intensa.

Neste aspecto, Rosa (2008) apresenta a progressão dos programas de cooperação internacional em cursos na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) até o ano de 2008. De acordo com o autor, a primeira fase da cooperação acadêmica brasileira teve início em 1953, com a criação, pela equipe de Anísio Teixeira, do Programa Universitário, direcionado à oferta de bolsas de estudos no exterior para capacitação docente, enquanto a segunda fase foi consolidada com

a assinatura do primeiro grande acordo de cooperação realizado por intermédio do Programa Capes/Cofecub, em 1978.

Esta fase marcou a transmutação de um modelo de cooperação individualizado (mobilidade acadêmica) para um modelo institucionalizado, promovido pela interação de grupos de pesquisa brasileiros e grupos franceses. Este programa sustentou a segunda fase da cooperação internacional brasileira até 1994, quando outros acordos começaram a ser costurados, dando início, assim, à terceira fase desse processo. Nela foram registrados acordos, entre os quais Rosa (2008) destaca o acordo com a Alemanha (Daad) em 1994, Argentina (SECyT) 1998, Cuba (MES) 1999, Espanha (MECD-DGU) 2001 e Universidade do Texas (2001).

A nova fase inaugurou um expediente laboral diferenciado para a Capes, que passou a enfatizar ações da Pós-Graduação brasileira no campo das áreas tecnológicas; a oferta de bolsas de Graduação-Sanduiche no exterior; o fomento à vinda de pesquisadores estrangeiros; o incentivo à criação de cursos interinstitucionais de instituições brasileiras no exterior; e o apoio à consolidação de Colégios Doutoriais e aos programas de dupla titulação e de cooperação prestada em diversos níveis educacionais (Rosa, 2008).

Para o autor suprarreferido,

[...] A consolidação da ciência e tecnologia no Brasil, principalmente desenvolvida em cursos de pós-graduação, alterou significativamente a geografia da cooperação internacional da Capes. Esta consolidação demandou à área internacional da Capes uma maior interação com países do Sul, aumentando significativamente os programas de apoio e cooperação a países latino-americanos e africanos (especialmente os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP) [...] (p. 81).

Desta maneira, com a expansão das atividades, a Capes ampliou a promoção de: programas de concessão de bolsas individuais no exterior (a brasileiros) e no Brasil (a estrangeiros); programas que fomentam a criação de Colégios Doutoriais, objetivando a dupla diplomação em nível de Doutorado; programas que financiam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros; programas para o desenvolvimento de parcerias universitárias binacionais (ou consórcios universitários); programas que apoiam a atração de pesquisadores e docentes estrangeiros; programas interinstitucionais que incentivam a criação conjunta de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil e no Exterior; e programas Especiais de Incentivo à Formação Científica e de formação de professores (Rosa, 2008).

Nesta perspectiva, as parcerias universitárias bilaterais foram estimuladas e fortalecidas, primeiro, pela criação dos programas de Graduação-Sanduiche em áreas tecnológicas com os Estados Unidos, França e Alemanha em 1998; segundo, com a ampliação do conhecimento promovido pela participação dos estudantes em classes estrangeiras e pela produção acadêmica derivada das experiências.

Nesse contexto, passadas décadas, embora, para Zanesco (2013), a CUD fosse, até 2013, uma dimensão pouco conhecida entre os formuladores de políticas da área no Brasil, uma vez que a participação da universidade recebe tratamento específico incipiente no uso do mecanismo de cooperação internacional, nota-se uma evolução no número de programas de formação de docentes realizados no Brasil, como pode-se verificar no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica em 2019

PROGRAMA/PROJETO	TIPO	MODALIDADE	DURAÇÃO	NÚMERO DE VAGAS
Programa de desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica no Canadá. Capes – Edital nº 31/2019	Capacitação	Aperfeiçoamento	Oito semanas	102 vagas, distribuídas por região e pelo tipo de atuação do professor
Programa de desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica na Irlanda. Capes – Editais Edital nº 2/2019 e nº 43/2022	Capacitação	Especialização	Dez meses	30 vagas
Programa de desenvolvimento profissional de professores de Língua Inglesa nos EUA. Capes – Editais 04, 30/2019; 19/2017; 39/2013; 44/2012; 35/2011; 52/2010	Capacitação	Aperfeiçoamento em inglês.	Seis semanas	486 vagas por ano
Programa de desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores em Portugal. Capes – Edital nº 17/2012	Capacitação	Aperfeiçoamento	Seis semanas	100 vagas

Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica>.

Embora os programas descritos no Quadro 2 apresentem-se do tipo capacitação e modalidade de aperfeiçoamento, com pequena carga horária, e estejam inseridos na dimensão da mobilidade estudantil/docente dentro da esfera da internacionalização da educação superior, ao longo dos últimos anos o governo brasileiro também teceu cooperação com outros países para ofertar aperfeiçoamento para profissionais de educação que atuavam em cargos variados nas escolas.

Neste aspecto, de acordo com dados coletados por intermédio da resposta do governo brasileiro ao formulário de solicitação de informações nos últimos dez anos, em parcerias com organismos como a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e a Associação Conselho Britânico (British Council), foram disponibilizadas cinco formações para lideranças escolares mediante cursos promovidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec) para profissionais atuantes no Ensino Médio, cada um com 180 horas em 2021, e cursos de formação continuada para atualização e/ou aperfeiçoamento nas temáticas de Liderança Escolar, Internacionalização, Ensino de Ciências e suas tecnologias (Stem), Língua Inglesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – formação básica para currículos de Inglês. Além disso, foram promovidos e disseminados, até 2022, por meio de apoio técnico e institucional, materiais e prêmios, como o Prêmio Escolas Públicas Brasileiras.

Ademais dos cursos de aperfeiçoamento de curto prazo, porém, o governo brasileiro ampliou os programas de cooperação, empreendendo Programas de Licenciaturas Internacionais, e ofertou vagas de Pós-Graduação para profissionais da educação básica.

Nessa trajetória, programas especiais de incentivo à formação científica e docente foram empreendidos, como foi o caso do Curso de Tecnologias e Educação Aberta e Digital promovido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que se tornaram cada vez mais frequentes. Para Rosa (2008), o objetivo inicial dos primeiros programas de cooperação foi fomentar estágios de iniciação científica de curta duração a alunos/docentes de Graduação estrangeiros em universidades brasileiras, em especial entre alunos de instituições sediadas em Angola e Moçambique. Na continuidade, os projetos de cooperação internacional para a formação docente e diretiva foram ampliados de maneira a melhorar os sistemas educacionais.

Por estas vias, abrem-se caminhos para a expansão do movimento de internacionalização da educação, tanto no segmento da educação superior quanto da educação básica. Neste sentido, julga-se pertinente fomentar e difundir investigações que busquem discutir e aprofundar o debate sobre a importância dos mecanismos de acordos de cooperação internacional na Educação e a relevância do uso das TDICs na Educação a partir da experiência de docentes e estudantes.

O CURSO DE TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO ABERTA E DIGITAL DA UFRB

A primeira turma do Cetead foi formada em 2017, com início das aulas no primeiro semestre de 2018, e destinou-se, prioritariamente, a professores da rede pública de ensino, mas também a profissionais que necessitassem adquirir, aprofundar ou reconverter competências e conhecimentos para a concepção, desenvolvimento e avaliação de ambientes educativos emergentes e ferramentas digitais e conteúdos, áudio, vídeo e multimídia ou profissionais que apresentassem interesse nas áreas de TDICs e EaD. A Figura 1 apresenta matéria com a divulgação do curso⁶.

⁶ A matéria completa pode ser acessada no link: <https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/4961-ufrb-oferta-curso-ead-de-especializacao-com-dupla-certificacao-em-educacao-aberta-e-digital>

Figura 1 - Matéria com a divulgação do curso



EAD COM INSTITUIÇÃO PORTUGUESA

Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital com dupla certificação oferta vagas

29/11/17 11:31 · 30/11/17 08:47 | 14757

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), por meio da Superintendência de Educação Aberta e a Distância (SEAD) da e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), informa que estão abertas as [inscrições para curso de Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital em Tecnologias e Educação Aberta e Digital](#) na modalidade de Educação a Distância (EaD). Interessados têm até 10 de janeiro para se candidatar.

O curso será realizado na modalidade à distância por meio da internet, com encontros presenciais mensais para discussões, orientações e avaliações nos polos UAB no qual o estudante se vincular. Estão previstos 3 (três) encontros presenciais, sendo 2 (dois) para a realização de provas presenciais, realizadas ao término de cada um dos períodos que compõem a matriz curricular do curso e o terceiro encontro para a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Os polos e a divisão das 200 vagas disponíveis são:

Na dúvida, fale conosco!

<https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/4961-ufrb-oferta-curso-ead-de-especializacao-com-dupla-certificacao-em-educacao-aberta-e-digital>

1/4

Fonte: www.ufrb.edu.br

O Curso, ofertado na modalidade a distância, disponibilizou 200 vagas, divididas em 4 polos (Ipirá, 50 vagas; Rio Real, 50 vagas; Sapeaçu, 50 vagas; Simões Filho, 50 vagas). O curso é constituído por 8 componentes curriculares e o Trabalho de Conclusão da Especialização, com duração total de 18 meses.

O curso é ofertado pelo Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade do Recôncavo da Bahia (Cetec), que caminha numa trajetória das Tecnologias Educativas, cuja proposta buscou contemplar maior integração a docentes de outros centros, e da Internacionalização da Pós-Graduação da UFRB, por meio da UAB Portugal que auxiliou em todas as etapas desta proposta a partir da celebração de acordo de cooperação técnica interinstitucional (Cetec, 2017). No Quadro 3 são apresentados os objetivos do curso.

Quadro 3 – Objetivos do Curso de Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital da UFRB

OBJETIVOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO ABERTA E DIGITAL DA UFRB	
GERAL	ESPECÍFICOS
Espera-se que o percurso de formação do curso de Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital permita aos estudantes: – Desenvolver competências fundamentais para a concepção, desenvolvimento, avaliação e análise de ferramentas digitais e conteúdos, áudio, vídeo e multimídia. – Identificar e descrever diferentes quadros de referência e cenários de utilização de ambientes educativos emergentes <i>on-line</i>, promovendo o uso das tecnologias digitais. – Conceber, desenhar e desenvolver um projeto com recurso a diferentes tecnologias e plataformas digitais.	– Enquadrar as atuais tecnologias educativas na designada sociedade em rede e digital. – Reconhecer modelos, estilos e metodologias de ensino e aprendizagem em plataformas digitais. – Identificar e compreender as contribuições das emergentes abordagens pedagógicas baseadas na web 2.0. – Conhecer os novos desafios educacionais relacionados com os diferentes espaços, ambientes personalizados de aprendizagem e modalidades de aprendizagem. – Adquirir conhecimentos sobre tecnologias, áudio, vídeo e multimídia. Estimular para a dinamização de projetos didáticos/ educativos centrados nas tecnologias audiovisuais e multimídia. – Compreender os conceitos relacionados com jogos digitais e gamificação. – Conhecer e utilizar tecnologias móveis, recursos abertos e plataformas digitais de aprendizagem, numa ótica comunicativa e educacional. – Explorar estratégias de utilização de tecnologias móveis e recursos educacionais abertos em contexto educativo.

Fonte: Elaborado pelas autoras, tendo como base Cetec (2017).

As atividades de ensino e aprendizagem do curso funcionam em modalidade virtual, utilizando o Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O curso possui um modelo pedagógico radicado numa filosofia pedagógica humanista, socio-construtivista e colaborativa, de maneira que os cursistas são integrados numa comunidade de aprendizagem que dispõe de acesso permanente a objetos de aprendizagem (material didático, audiovisuais ou multimídia), atividades, debates e troca de experiências. Ao longo do curso, os cursistas também têm a oportunidade de experimentar de forma orientada diversas ferramentas e interfaces *web*. A coordenação das primeiras duas turmas do curso foi assegurada por um docente da UFRB, apoiado por outro docente da UAb de Portugal, que podia contar, também, com a colaboração de outros especialistas da área (Cetec, 2017).

O AVA MOODLE

O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa, fundamentado, principalmente, na pedagogia construtivista, que parte da proposta de que os estudantes podem aprender de forma autônoma, sendo ele o agente principal no seu processo de formação. Este AVA oferece uma variedade de recursos pedagógicos, a exemplo de fóruns, tarefas, *chats*, entre outros e, por meio da orientação de professores

e tutores, os estudantes podem explorar os recursos e terem sucesso nos processos de aprendizagem (Lima, 2021).

A Figura 2 apresenta benefícios do Moodle, coletados em estudo desenvolvido em 2019 pelas pesquisadoras Vasconcelos, Jesus e Santos (2020) com 30 estudantes da primeira turma do curso.

Figura 2 – Benefícios do AVA Moodle para os estudantes



Fonte: Elaborada pelas autoras por meio do Canva⁷, tendo como base Vasconcelos, Jesus e Santos (2020).

Como podemos verificar, a partir da análise desta figura, o uso do AVA Moodle é um recurso já aceito e consolidado entre os estudantes que o compreendem como mais uma ferramenta que viabiliza as interações sociais, profissionais e as produções acadêmicas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo fizemos as seguintes escolhas:

1. Optamos pela pesquisa exploratória, de base qualitativa, pela possibilidade de aprimorar hipóteses e validar instrumentos (Gil, 2002) e, também, de compreender a realidade a partir da subjetividade dos participantes (Zanatta; Costa, 2012).
2. Utilizamos a abordagem da pesquisa narrativa ancoradas em Passeggi e Souza (2017), que defendem que as narrativas propõem um novo tipo de conhecimento que emerge de uma reflexão sobre a experiência narrada. Deste modo, as narrativas dos participantes da pesquisa trouxeram potentes contribuições para o estudo.
3. A utilização da análise documental permitiu “examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos e, deles, obter as mais significativas informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos” (Junior *et al.*,

⁷ O Canva é uma plataforma *on-line* de design e comunicação visual. Disponível em: <https://www.canva.com/>

2021, p. 38). Nesta etapa foram explorados: o Projeto Político Pedagógico do Cetead, o Regimento Interno do Cetead e publicações relativas ao curso em portais da UFRB.

4. A fim de construir um arcabouço teórico para subsidiar a pesquisa, foi utilizada a revisão de literatura. Nesta etapa foram explorados artigos científicos, dissertações, teses, livros e trabalhos publicados em anais de eventos.
5. O instrumento de coleta de dados adotado foi o questionário, elaborado a partir do Google Formulários, contendo questões abertas e fechadas. Consideramos as seguintes vantagens, descritas por Neto (2004), do uso da Internet para a elaboração e aplicação de questionários: a conveniência para o participante acessar e responder o questionário de qualquer lugar e a possibilidade de obtermos respostas mais rapidamente.
6. Para a verificação das respostas aos questionários utilizamos a análise de conteúdo baseada nos pressupostos de Bardin (2011). Para tanto, realizamos uma categorização manual das respostas aos questionários, seguida da exploração do material e da construção de nuvem de palavras mais frequentes e códigos que foram reagregados em categorias.

Foram elaborados dois questionários: o primeiro aplicado a estudantes egressos da primeira turma do curso; e o segundo aplicado ao coordenador das duas primeiras turmas do curso. Neles foram descritos os seguintes cuidados éticos adotados com a pesquisa, previstos nas Resoluções CNS nº 466, de 2012, e nº 510, de 2016:

1. Os participantes têm o direito de não responder qualquer questão sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo, também, se retirar da pesquisa a qualquer momento.
2. Será considerada anuência quando os participantes responderem ao questionário/formulário.
3. Não haverá custos.
4. O nome dos participantes não será utilizado em qualquer fase da pesquisa.
5. O risco da sua participação é mínimo, consistindo numa possível quebra de anonimato, mesmo que os dados individuais sejam tratados com total sigilo, ou, ainda, de desconforto nas respostas. Por isso, ressaltamos que a sua participação é voluntária e poderá recusar-se a fazer parte ou retirar seu consentimento, ou ainda desistir de participar, a qualquer momento, sem quaisquer tipos de ônus – se assim desejar.
6. Sua participação trará como benefícios à pesquisa a possibilidade de gerar dados que favoreçam uma melhor compreensão sobre a cooperação internacional na Educação e difundir a experiência da UFRB e UAb Portugal com o curso.
7. Recomendamos que guarde uma cópia das suas respostas.
8. Os dados obtidos com a pesquisa ficarão sob a guarda das pesquisadoras por um período de cinco anos.

O contato com os participantes deu-se das seguintes formas: envio de convite por meio de *e-mail* ao professor da UFRB, que prontamente aceitou participar da pesquisa;

envio de mensagem em grupo de WhatsApp formado por estudantes egressos da primeira turma do Cetead – Polo Simões Filho. É importante salientar que o acesso ao grupo foi possível em virtude de uma das pesquisadoras envolvidas ter sido, também, estudante egressa desta turma.

Com referência a este grupo, as adesões ao instrumento de coleta de dados foram baixas por dois motivos: a saída de parte dos integrantes do grupo de aplicativo após a conclusão do curso (permaneceram 15 no grupo); e baixa visualização do convite e, consequentemente, baixa concordância com a participação (cinco responderam ao questionário).

Os questionários foram enviados, então, para o *e-mail* dos participantes e respondidos entre os dias 18 a 25 de agosto de 2023.

Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, estes foram nomeados por pedras preciosas. O professor da UFRB será identificado na próxima seção por Topázio, e os estudantes egressos serão identificados por Ágata, Ametista, Brilhante, Diamante e Rubi.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dividimos a exposição dos resultados em duas categorias. A primeira delas é referente às respostas do coordenador das primeiras turmas, alguém que idealizou e desenvolveu a experiência formativa, podendo, portanto, aferir os caminhos e descaminhos de sua construção. A segunda exposição de resultados deriva das respostas ao questionário aplicado com estudantes egressos da primeira turma do curso.

Assim, o questionário aplicado com Topázio, professor da UFRB, coordenador das duas primeiras turmas do curso, continha nove perguntas. As duas primeiras destinaram-se a coletar dados sobre a formação do participante e sobre o tempo de atuação na UFRB. As outras sete questões destinaram-se a coletar informações sobre a parceria da Universidade com a UAb de Portugal.

Topázio é doutor em educação e é docente da UFRB há seis anos.

A terceira pergunta do questionário destinou-se a investigar como surgiu a ideia de criação do curso. Topázio informou que a ideia

[...] surgiu em 2017, quando a UFRB e a UAb Portugal firmaram Acordo de Cooperação Internacional para a realização conjunta de um curso de especialização, considerando a necessidade de melhorias na gestão acadêmica e pedagógica dos cursos ofertados a distância pela UFRB [...].

Em resposta à quarta pergunta, Topázio relatou que o que motivou a parceria com a UAb Portugal para a oferta do curso foi “[...] a expertise da UAb Portugal na educação a distância, enquanto instituição 100% digital com mais de 30 anos, com cursos desde a Graduação até o Doutorado, alcançando diversos países da lusofonia com seus cursos [...]”. Podemos considerar que a possibilidade que o acordo firmado entre as duas universidades, desde a concepção desta parceria, já previa, a partir da experiência da UAb de Portugal com a Educação Aberta e Digital, a expansão do diálogo científico e tecnológico bem como a produção e socialização de conhecimentos. Desse modo, cabe sublinhar que “a internacionalização da educação superior constitui-se em

alternativa capaz de alargar o fazer investigativo, desenvolver competência técnica e experiências em ambiente pluri e multiculturais” (Souza; Silva, 2019, p. 11). Também importa registrar duas considerações sobre a inclusão digital: primeiro: a possibilidade de democratização do acesso às tecnologias, promovendo a utilização das mesmas não só para interesses individuais, mas também para interesses coletivos; e segundo: como uma forma de valorização da diversidade, na medida em que pode promover a interação entre diferentes indivíduos e grupos (Vasconcelos; Jesus; Santos, 2020).

A quinta pergunta destinou-se a conhecer o que foi positivo nesta parceria. A resposta foi [...] a elaboração e implementação do modelo pedagógico da UFRB, a avaliação da efetividade da formação realizada por meio do curso de especialização e, não menos importante, a rede de pesquisa e produção bibliográfica que emergiu no transcorrer do processo [...]. Em resposta à questão seis, Topázio relatou que não foram evidenciadas lacunas ou fragilidades nesta parceria.

Evidência das produções derivadas da rede de pesquisa constituída a partir desta parceria, pode ser encontrada em dois E-Books⁸, lançados no ano de 2021, onde foram publicados, em forma de artigos, os resultados de pesquisas selecionadas realizadas no âmbito dos Trabalhos de Conclusão de Curso da primeira turma do Cetead. O Conselho Editorial destas publicações fora composto por professores das duas universidades. As Figuras 3 e 4 apresentam a capa dos E-Books publicados.

Figuras 3 e 4 – Capas dos E-Books pub



Fonte: <https://www2.ufrb.edu.br/ead/titulos-publicados>

⁸ Os Ebooks podem ser acessados em: <https://www2.ufrb.edu.br/ead/titulos-publicados>

O Volume 1 foi organizado em quatro seções: I – Percepções das tecnologias e cenários digitais de aprendizagem; II – Gamificação e jogos digitais na educação; III – Interfaces digitais na educação e; IV – Propostas formativas enriquecidas pelas tecnologias digitais. Já o Volume 2 foi organizado em três seções: I – Gamificação e Cibercultura; II – Tutoria, Ensino em Redes e Objetos Digitais de Aprendizagem e; III – Tecnologias Educacionais e Autonomia.

A experiência em coordenar o curso, especialmente por ter na equipe professores de universidades do Brasil e de Portugal (pergunta de nº 7 do questionário), foi descrita por Topázio como [...] desafiadora, especialmente diante das diferenças culturais inerentes e concepções didáticas, por vezes conflitantes. Todavia, graças ao diálogo aberto entre as equipes, o alinhamento e análises críticas conjuntas foram valiosas diante dos conflitos [...].

Em resposta à questão 8, que se destinou a conhecer o motivo da descontinuidade da parceria, Topázio relata que:

[...] alterações na sistemática de transferências de recursos impossibilitaram a continuidade do Acordo de Cooperação, todavia os pesquisadores das duas instituições continuaram realizando investigações e publicações em conjunto, fortalecendo a rede implantada [...].

Por fim, na questão 9 foi perguntado se teria algo a mais que Topázio desejasse nos contar. Registramos, a seguir, a resposta a esta pergunta:

[...] creio que um dos fatores que contribuíram para o êxito foi a convergência dos modelos pedagógicos para a educação a distância, mesmo considerando-se as especificidades da UFRB e UAb Portugal, além da cultura pedagógica e respectiva experiência prévia na implementação de cursos a distância [...].

A partir das contribuições de Topázio é possível inferir que, a partir do acordo de cooperação internacional firmado entre a UFRB e a UAb de Portugal, houve melhorias na gestão acadêmica e pedagógica dos cursos ofertados a distância pela UFRB, evidenciados no modelo pedagógico criado pela UFRB na efetividade do Cetead e, também, nas produções oriundas desta parceria. Na sequência apresentamos o perfil dos respondentes do segundo questionário.

A maioria dos estudantes declarou-se do sexo feminino, embora a prevalência deste sexo seja pequena, o que denota o avanço do número de docentes do sexo masculino na carreira docente, até pouco tempo, quase que exclusivamente pertencente ao sexo feminino.

Como, contudo, a prevalência do nível de atuação situa-se no Ensino Médio, os resultados sobre uma maior incidência de docentes do sexo masculino coadunam com a análise do perfil do professor no Brasil, publicada no Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, escrito por Maria Regina Viveiros de Carvalho. Desta maneira, Carvalho (2018) assinala que:

[...] A maioria dos docentes, em todas as etapas, é do sexo feminino. A proporção de mulheres em relação à de homens, no entanto, é muito maior na educação infantil. No ensino fundamental predominam professoras, com uma proporção maior nos anos iniciais e um pouco menor nos anos finais. Também no ensino médio, a maioria de

professores é composta por mulheres, mas, em relação as outras etapas de ensino, a participação destas em comparação à dos homens é menor, ou seja, mais professores homens lecionam no ensino médio do que em outras etapas de ensino (p. 126).

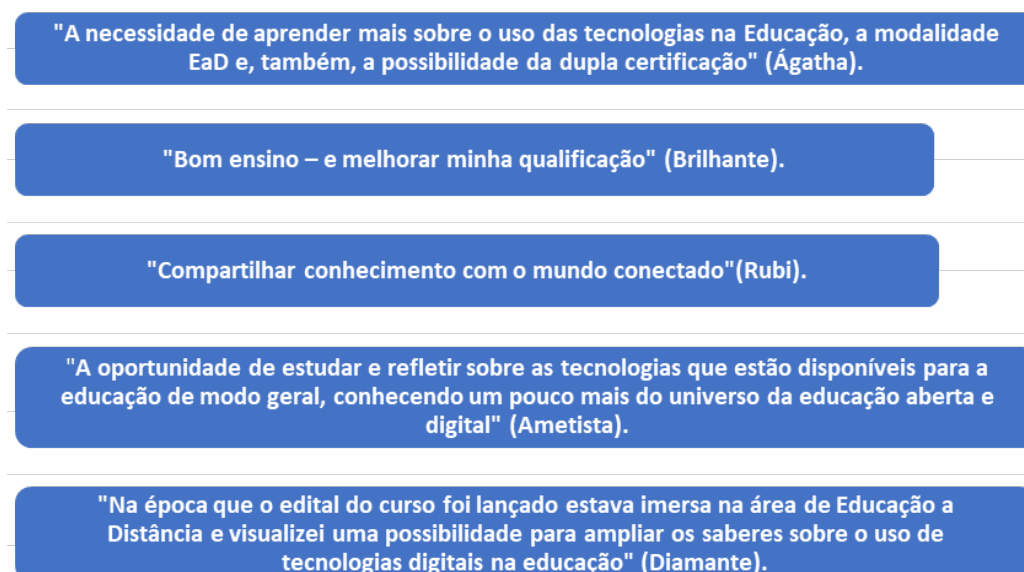
Ademais, analisando os dados referentes à faixa etária, notamos um predomínio entre aqueles que já possuem mais de 50 anos (60%). Esse dado revela-nos a maturidade e o interesse pela formação, mesmo entre educadores que já estão na reta avançada de sua carreira (mais de 11 anos de docência), o que se configura como uma promessa de ampliação da experiência e do conhecimento docente.

Quanto à dependência administrativa das escolas nas quais atuam os respondentes, verificamos um predomínio entre os docentes que atuam nas redes públicas de ensino. Os resultados podem ser explicados pela existência de planos de carreira que estas redes de ensino ofertam, proporcionando tanto avanços verticais e horizontais na carreira quanto compensações financeiras.

Depois de expormos o perfil dos respondentes, seguimos com a apresentação dos dados referentes à opinião sobre o curso promovido por meio do acordo de cooperação internacional. Desta maneira, a questão 9 teve como objetivo investigar as motivações que os estudantes tiveram para cursar a Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital pela UFRB.

As motivações externadas pelos participantes da pesquisa (descritas na Figura 6) reforçam estudos que têm confirmado o crescimento e a eficácia pedagógica da EaD, despontado como uma modalidade de ensino que vem favorecendo a democratização do saber, oportunizando a inclusão digital e social, de alcance inimaginável (Bezerra; Carvalho, 2011). Reforça também o impacto que a utilização das novas tecnologias tem proporcionado na EaD, promovendo a formação do processo de aprendizagem e de autoaprendizagem dos alunos à medida que elas diminuem a distância entre o aluno, o professor e o tutor, facilitando o processo de interatividade, que é fundamental para a formação do desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa (Costa; Moita, 2011).

Figura 6 – Respostas dos estudantes egressos à questão 9



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir das respostas ao questionário de pesquisa.

Ao opinarem sobre a relevância da parceria tecida entre a UFRB e a UAb Portugal (questão 10), os respondentes relataram o potencial que emergiu desta experiência, pois ela se configurou como “[...] uma oportunidade de dialogar com professores de outro país e adquirir conhecimentos sobre diferentes perspectivas metodológicas [...]” (Ágatha), uma vez que, “[...] a parceria contou com bons profissionais, muito qualificados [...]” (Brilhante). Consideraram eles “[...] a praticidade na oferta do curso e o valor das instituições envolvidas [...]” (Rubi); “[...] a riqueza promovida pelo acesso a professores(as) que fazem parte de um universo educacional (cultural) diferente [...]” (Ametista) e “[...] o aprofundamento do diálogo acadêmico proveniente da aproximação com uma universidade do exterior [...]” (Ametista). Neste sentido, Diamante destacou, como ponto principal, que “[...] a participação de professores de fora do Brasil como mediadores de outras possibilidades de se pensar e fazer educação foi meio que um intercâmbio de realidades e saberes [...]”.

Ao serem arguidos sobre as possíveis fragilidades do curso (questão 11), os respondentes, quase que unanimemente, declararam não identificar fragilidades. Aqueles que as identificaram, as categorizaram na burocracia das instituições para emitir o certificado de conclusão do curso e deficitária estrutura física do prédio disponibilizado para os encontros presenciais, pois este não possuía uma estrutura básica de higiene, conforto e segurança para receber mais de 40 estudantes da Bahia e de vários Estados brasileiros. Estas fragilidades, porém, não ofuscaram a relevância atribuída à formação, pois, ao contestarem a questão 12, os respondentes atribuíram à experiência “[...] um significado ímpar, onde notaram uma sinergia entre os professores da UFRB e os de Portugal, o que colaborou bastante na aprendizagem dos conteúdos” (Diamante). A experiência foi descrita como “única, que muito contribuiu para o Curso e para a qualificação” (Brilhante), ou, ainda, como “[...] uma experiência interessante, pois não tinham ideia do nível em que as instituições estão sobre a temática abordada e puderam perceber que ambas se complementam na educação, pois cada uma complementa uma lacuna na formação [...]” (Ágatha).

Rubi mencionou que,

[...] considerando a aprendizagem como um processo de troca, discussão e interação, a presença de professores/as de Universidades do Brasil e de Portugal criou um movimento de intercâmbio de realidades, de saberes e experiências outras. As realidades e movimentos de estudo/pesquisa de cada professor/a promoveram uma compreensão ampliada do uso de tecnologias nos processos formativos [...].

Sendo assim, as fragilidades foram compensadas pela coesão da proposta, pela sincronia entre os educadores e pela riqueza promovida pela troca de experiências. A questão 13 destinou-se a identificar, a partir das narrativas dos participantes, quais foram as contribuições da dupla certificação para a formação e profissionalização deles. A Figura 7 apresenta as palavras que tiveram maior representatividade nas respostas dadas.

Figura 7 – Nuvem das palavras com mais representatividade nas respostas à questão 13



Fonte: Elaborada pelas autoras por meio do WordArt⁹, tendo como fonte as respostas ao questionário.

A análise desta nuvem de palavras mostra-nos que, corroborando o que preconiza Pimenta (2007), a ação formativa compartilhada entre a UFRB e a UAb Portugal consolidou-se como mecanismo de desenvolvimento pessoal, profissional, cultural, científico, institucional e social dos estudantes, à medida que gerou novas aprendizagens e conteúdos, ampliando os horizontes dos mesmos, gerando empoderamento e, até mesmo, planos de pesquisas futuras.

Outras contribuições, menos citadas, mas não menos importantes, foram as de que a dupla certificação gerou “[...] base para aplicar o conhecimento [...]” (Ágatha); “[...] incentivo para cursar uma Pós-Graduação no exterior [...]” (Ametista); e a mudança de nível como progressão de carreira no magistério nas redes públicas de ensino onde alguns estudantes atuam.

Ao serem arguidos sobre as contribuições que os conhecimentos adquiridos no curso, direcionados ao uso das tecnologias na Educação, trouxeram para a atuação dos mesmos em sala de aula (questão 14), todos os participantes responderam positivamente à pergunta e Ametista complementou a resposta afirmando que os conhecimentos adquiridos contribuíram para a compreensão sobre o universo do uso das tecnologias na educação em geral, mas não diretamente na prática de seu trabalho em sala de aula, posto que a educação pública da Bahia não oferece os recursos tecnológicos básicos para a atuação dos professores. Estudo desenvolvido por Araujo *et al.* (2021) corroborou o depoimento de Ametista, quando registra que, no Brasil, o investimento de recursos para a Educação é desproporcional em relação às demandas, gerando, entre outros tantos problemas, escassez de recursos didáticos e pedagógicos nas escolas.

⁹ A WordArt é uma galeria de estilos de texto que você pode adicionar às suas publicações para criar efeitos decorativos. Disponível em: www.wordart.com

Sobre de que forma os conhecimentos contribuíram para a atuação profissional deles (questão 15), as respostas foram diversas, como: a) utilização de recursos aprendidos no curso para elaboração de aulas gravadas e atividades remotas para os alunos no período da pandemia (Ágatha; Rubi); b) ampliou horizontes a partir do conhecimento de novas tecnologias e recursos educacionais (Ametista; Brilhante; Diamante). Ametista relata, ainda, que a aproximação com uma universidade do exterior gerou expectativas de desenvolvimento de futuros trabalhos e pesquisas em Portugal.

Por fim, considerando o objetivo geral do curso, a última pergunta do questionário (16) destinou-se a investigar se os participantes consideravam que o mesmo foi alcançado. A maioria dos respondentes (3) responderam que sim. Os demais disseram que o objetivo foi alcançado em parte. A Figura 8 apresenta as respostas a esta questão.

Figura 8 – Respostas dos estudantes egressos à questão 16

"Em parte. Não para a concepção e desenvolvimento de ferramentas digitais, mas desenvolvi competências para o desenvolvimento de áudios e vídeos. Também desenvolvi habilidades para explorar ambientes educativos *on-line*" (Ágatha).

"Sim, pois consegui não apenas ampliar meus conhecimento, bem como novas técnicas e o uso cada vez maior das tecnologias em sala de aula de modo a diminuir sempre a distância e aumentar o aproveitamento em sala de aula" (Brilhante).

"Sim, em minha opinião tivemos a oportunidade de colocar em prática nosso conhecimento na temática, mas, como o mundo conectado é dinâmico, precisamos sempre adquirir e compartilhar novos conhecimento na temática do curso" (Rubi).

"Em parte. Através da teoria pude refletir sobre o universo das tecnologias digitais sob várias perspectivas (áudio, vídeo, multimídia, etc.), contudo não considero que pude desenvolver as habilidades necessárias para promover o uso dessas ferramentas diante de uma realidade educacional que não oferece recursos materiais e nem uma prática constante de formação para que eu pudesse, efetivamente, atuar para a promoção do uso das tecnologias digitais" (Ametista).

"Sim. Os objetivos foram alcançados a partir do momento que as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem extrapolaram os formatos convencionais de leitura, fórum de discussão e envio de atividades. Ou seja, aprendemos a utilizar as ferramentas digitais, fazendo uso das mesmas no processo de discussão dos temas de cada componente curricular. A diversidade de acesso a essas ferramentas foi fundamental para promover as aprendizagens e, consequentemente, o alcance dos objetivos propostos pelo curso" (Diamante).

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir das respostas ao questionário de pesquisa.

A análise das narrativas apresentadas na Figura 8 permite-nos inferir que o objetivo geral do curso não foi alcançado em sua totalidade, contudo seu alcance atingiu patamares de satisfação na medida em que há registros do desenvolvimento de competências e habilidades que favoreceram a utilização de diferentes tecnologias educativas, tanto no desenvolvimento do curso quanto na atuação dos estudantes/docentes em sala de aula. Notadamente há fatores que podem dificultar aos mesmos colocarem em prática os conhecimentos adquiridos no curso, a exemplo do citado por Ametista, que é falta de oferta de recursos materiais e de formação continuada por

parte das redes públicas de ensino para a atualização constante do uso das tecnologias digitais na educação por parte dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a Segunda Guerra Mundial as nações admitiram a necessidade de investimento para a expansão da educação e, conseqüentemente, das ciências, como fator diferencial para determinar a personificação dos dominadores do mundo nos séculos vindouros. Desta assertiva, dois mecanismos emergiram nos processos de desenvolvimento: a imposição de políticas educativas por blocos econômicos aos países em desenvolvimento, representantes do viés político-econômico da internacionalização da educação, e a cooperação internacional institucional, representante do viés sociocultural deste movimento. Neste aspecto, com maior incidência, a partir de 1999 acordos de cooperação internacional começaram a ser tecidos a fim de criar estratégias de fortalecimento e ampliação de instituições. Neste percurso, o uso das TDICs mostrou-se potente instrumento para superar deficiências estruturais, buscando, por exemplo, promover a formação dos profissionais de educação.

Nesta perspectiva, o Cetead, ofertado pela UFRB, em parceria com a UAb-Portugal, representou uma experiência consolidadora de desenvolvimento pessoal, profissional, cultural, científico, institucional e social, à medida que apresentou e materializou as possibilidades de produção científica, de formação docente e de transformação institucional dentro do cenário da internacionalização da educação. Ademais, a expansão do diálogo científico e tecnológico e da socialização do conhecimento por meio do mecanismo de cooperação internacional, foram materializados pela publicação de artigos resultantes dos Trabalhos de Conclusão de Curso em dois E-Books, em 2021.

Nestes termos, as diferenças conceituais e culturais presentes nas instituições participantes constituíram-se como um fator desafiador no processo de mediação e alinhamento das ações. De acordo com as narrativas, a larga experiência das instituições em desenvolver cursos a distância e a convergência dos modelos pedagógicos adotados, contribuíram para alcançar o êxito das atividades e para melhorar a gestão e a produção acadêmica, enquanto o intercâmbio de saberes promoveu uma compreensão ampliada do uso das TDICs como estratégia para driblar a ausência de espaços físicos e de recursos para o deslocamento dos participantes para formações futuras.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira *et al.* Dificuldades estruturais enfrentadas por gestores escolares em escolas públicas municipais de SSA/BA. *In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE*, 3., 2021, seção Maranhão. Políticas educacionais e gestão da educação. Brasília: Anpae, 2021. p. 61-64. V. 1. Disponível em: <https://anpae.org.br/EDITORA-ANPAE/2-Anais/picAnais/2021/pic0321A.html>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Mayam de Andrade; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. *In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (org.). Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. O perfil do professor nas etapas da educação básica. In: BOF, Alvana Maria; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de (org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*. 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018, p. 119-141. V. 1. Disponível em: <https://portalods.com.br/wp-content/uploads/2018/12/Cadernos-de-Estudos-e-Pesquisas-em-Pol%C3%ADticas-Educacionais.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CETEC. Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade do Recôncavo da Bahia. *Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital*. Cruz das Almas, 2017. Disponível em: https://www2.ufrb.edu.br/ead/images/PPC_do_Curso_Lato_Sensu_em_Tecnologias_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Aberta_e_Digital_Site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

COSTA, Ana Lígia Passos de Oliveira; MOITA, Filomena da Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Moodle no curso de ciências biológicas a distância: análise das contribuições no processo de ensino e aprendizagem. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (org.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 10 ago. 2023.

KRAWCZYK, Nora Rut. The Policies of Internationalization of the Universities in Brazil: the Case of the Regionalization of the Mercosur. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 4, p. 41-52, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2ZnQXBe>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LIMA, José Maria Maciel. Plataforma Moodle: a educação por mediação tecnológica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 7, ano 6, ed. 01, p. 17-37, jan. 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/plataforma-moodle>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. *Estructura orgánica y plan de acción 2001-2005 del Sector Educativo del Mercosur, Bolivia y Chile*. Montevideo, 20 jul. 2001. Disponível em: <https://normas.mercosur.int/public/normativas/820>. Acesso em: 6 set. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cJVdgG9n7W9wdcMtXvGrN7k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2023.

NETO, Renata Valeska do Nascimento. Impacto da adoção da internet em pesquisas empíricas: comparações entre metodologias de aplicação de questionários. ENANPAD, 2004. *Anais [...]*. Disponível em: <https://silo.tips/download/impacto-da-adoao-da-internet-em-pesquisas-empiricas-comparaoes-entre-metodologia>. Acesso em: 6 set. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

PIMENTA, Lúcia Boaventura. *Processo decisório da universidade multicampi*: dinâmica dos conselhos superiores e órgãos de execução. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11342>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ROSA, Leonardo Osvaldo Barchini. *Cooperação acadêmica internacional*: um estudo da atuação da Capes. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB), Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC), Instituto de Ciências Sociais, Brasília. 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6289?locale=es>. Acesso em: 7 set. 2023.

SILVA, Stella Maris Wolff da; SCHETINGER, Maria Rosa Chitolina; NETO, Ivan Rocha. O processo de internacionalização da Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 33, n. 105, p. 341-364, 2018. DOI: 10.21527/2179-1309.2018.105.341-364. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7085>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SILVA, Darly Henriques da. Cooperação internacional em ciência e tecnologia: oportunidades e riscos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, ano 50, p. 1-26, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/RZMgtvf45g37XvYNqsQmYVN/>. Acesso em: 7 set. 2023.

SOUZA, Mateus Santos; SILVA, Maria Auxiliadora Ribeiro. Internacionalização e cooperação: dois imperativos para as instituições de Ensino Superior. CONEDU, 6., 2019, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60844>. Acesso em: 7 set. 2023.

TORRES, Henderson Carvalho. *Internacionalização na Pós-Graduação em educação: experiência brasileira e argentina em questão*. 2021. 205 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34667>. Acesso em: 7 set. 2023.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; JESUS, Ana Lúcia Paranhos de; SANTOS, Carine Miranda. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EaD): um estudo sobre o moodle. *Braz. J. of Develop*, v. 6, p. 15.545-15.557, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/8165/7044>. Acesso em: 7 set. 2023.

ZANATTA, Jacir Alfonso; COSTA, Márcio Luis. Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 344-359, ago. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v12n2/v12n2a02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ZANESCO, Karlla. *As universidades como novos atores da cooperação internacional para o desenvolvimento: o caso do Brasil*. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107356/320225.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

Autor correspondente

Cristiane Regina Dourado Compagnoni

Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, Brasil

dourado.cris@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

